

*Ortigoza, Sandra Analía*

# Estudio de las trayectorias académicas de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en las voces de sus actores

Doctorado en Ciencias de la Salud

*Tesis 2023*

*Cita sugerida:* Ortigoza SA. Estudio de las trayectorias académicas de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en las voces de sus actores [tesis de doctorado] [internet]. [Buenos Aires]: Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires; 2023 [citado AAAA MM DD]. 172 p. Disponible en: <https://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20240122110101/tesis-ortigoza-sandra.pdf>

Este documento integra la colección Tesis y trabajos finales de Trovare Repositorio del Institucional del Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires y del Hospital Italiano de Buenos Aires. Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Para más información visite el sitio <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/>





Instituto Universitario  
Hospital Italiano

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL HOSPITAL ITALIANO**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA SALUD**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Salud**

**“Estudio de las trayectorias académicas de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en las voces de sus actores”**

**NOMBRE DE LA DOCTORANDA:** Mg. SANDRA ANALÍA ORTIGOZA

**TELÉFONO CELULAR:** +54 381-4471884

**TELÉFONO FIJO:** +54 381 260 2197

**E-MAIL:** aortigoz@eue.unt.edu.ar

**NÚMERO DE LEGAJO:** DCS2023 Ortigoza, Sandra Analía

**DIRECTORA DE TESIS:** Dra. ABIGAIL PRCHAL

**Co DIRECTORA DE TESIS:** Dra. ANALÍA CHIECHER

**Asesora:** Dra. CARMEN CHEMES DE FUENTES

*Tucumán, enero de 2023*

## ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	03
AGRADECIMIENTOS	04
RESUMEN	05
ABSTRACT	06
I. INTRODUCCIÓN	07
1. La Escuela Universitaria de Enfermería de la UNT	09
2. Objetivo general y específicos	12
II. MARCO TEÓRICO	13
1. Las representaciones sociales	13
2. Trayectorias académicas	14
3. Deserción académica	16
4. Rendimiento académico	19
5. La formación superior en enfermería	20
III. MATERIAL Y MÉTODO	24
1. Tipo de Estudio.	24
2. Estudio cuantitativo	24
a. Población	24
b. Variables	24
c. Fuente de datos	25
d. Instrumental y procedimientos	25
e. Análisis y procesamiento de datos	25
f. Consideraciones éticas	25
3. Estudio cualitativo	25
a. Participantes	26
b. Criterios de inclusión y exclusión	26
c. Instrumental y procedimiento	26
d. Registro, procesamiento y análisis de discursos	26
e. Triangulación de datos	27
f. Consideraciones éticas	27
4. Prueba piloto	27
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
1. Estudio cuantitativo	28
a. Discusión	34
2. Las voces de la institución	40
2.1 Referentes institucionales	41
a. Recursos docentes	41
b. Infraestructura	44
c. Campos de prácticas	45
d. Plan de estudios	46

e.	Factores que inciden sobre las trayectorias académicas	48
f.	Discusión	51
2.2	Las voces de docentes	56
a.	Las/os estudiantes en las voces de docentes	56
b.	La edad de las/os docentes	60
c.	El tipo de materia que dictan las/os docentes	61
d.	La deserción estudiantil en el discurso docente	62
e.	El discurso de docentes que investigaron la deserción	63
f.	El discurso de docentes que no investigaron la deserción	63
g.	Estrategias implementadas	65
h.	La satisfacción laboral en las voces de los docentes	67
i.	Los aspectos más gratificantes de la labor docente	67
j.	Los aspectos más frustrantes de la labor docente	68
k.	Discusión	69
3.	Las voces de estudiantes	77
3.1	Las voces de estudiantes regulares	77
a.	La experiencia general al ingresar a la carrera	77
b.	La relación con los diferentes actores institucionales	78
c.	Los obstáculos	81
d.	Los estímulos	86
e.	Motivos de elección de la carrera	89
f.	Imagen del cursado	91
g.	Idea versus realidad de las prácticas asistenciales	94
h.	Situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera	97
i.	Discusión	100
3.2	Las voces de egresadas/os	104
a.	La experiencia general al ingresar a la carrera	104
b.	La relación con los diferentes actores institucionales	106
c.	Los obstáculos	108
d.	Los estímulos	111
e.	Motivos de elección de la carrera	114
f.	Imagen del cursado	116
g.	Idea versus realidad de la profesión	118
h.	Situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera	121
i.	Discusión	123
3.3	Las voces de desertoras/es	126
a.	La experiencia general al ingresar a la carrera	126
b.	La relación con los diferentes actores institucionales	127
c.	Los obstáculos	129
d.	Los estímulos	132
e.	Motivos de elección de la carrera	135
f.	Imagen del cursado	136
g.	Idea versus realidad de las prácticas asistenciales	138
h.	Situaciones que hicieron abandonar la carrera	139
i.	Discusión	141
IV.	CONCLUSIONES	144
V.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
VI.	ANEXOS	153

## DEDICATORIA

Deseo dedicar este trabajo a toda mi familia, especialmente a la persona que me inculcó la importancia y los valores de la educación: mi mamá Marta.

A la memoria de mi papá Elide y de mis abuelas Silvia y Elena, espero poder honrarlos.

A mis amores: mi esposo Marcos y mi hija Elenita, por todo el apoyo, acompañamiento y paciencia en todos estos años de tanto trabajo y estudio, sin ustedes no podría haberlo logrado!!!

## AGRADECIMIENTOS

Deseo brindar un profundo agradecimiento a:

- mi directora de tesis, por cada una de las correcciones, sugerencias y observaciones realizadas durante todo el proceso, muchas gracias Aby!!!
- a mi co-directora por sus valiosos aportes y sugerencias
- a la **Universidad Nacional de Tucumán** por haber sido la institución pública en la que me formé, y posteriormente se convirtió en el lugar en el que elijo trabajar cada día, guiada por el lema del proyecto fundador: “Pedes in terra ad sidera visus”
- a la comunidad educativa de la **Escuela Universitaria de Enfermería** por haber accedido, participado y colaborado en la realización de este trabajo
- a la **Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación de la Facultad de Medicina de la UNT** por toda la información brindada, especialmente al **Ing. Marcos Salvatierra** y al **Ing. Ramón Pucapuca**.
- a la Prof. **Mg. Marcela Dúrso** y Prof. **Lic. Lila Liberatore**
- al equipo **Directivo del Doctorado** en Ciencias de la Salud del IUHI, a cada uno de **las/os docentes** que me acompañaron en este proceso y a **todas/os mis compañeras/os** .

## RESUMEN

La escasez mundial de profesionales de la enfermería representa un problema de salud pública y el informe sobre la situación de enfermería en el mundo 2020, realizado por la OMS y el CIE (Consejo Internacional de Enfermería) especifica que el déficit de enfermeras/os fue de alrededor de 5,9 millones en el año 2018, y se estima que será de 5,7 millones para el año 2030. En Argentina la formación en enfermería muestra importantes avances, tanto en los ingresos a las carreras técnicas como universitarias, pero a pesar de las políticas implementadas por la cartera de Educación, el incremento de la matrícula y las proyecciones de los indicadores de egreso, aún no mejora el déficit cuantitativo del colectivo, ni la distribución por regiones. Tal es así que, las regiones del NOA y NEA, poseen las proporciones más bajas de licenciadas/os en enfermería de todo el país. El **Objetivo general** del presente trabajo es describir las trayectorias académicas de las/os estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán y explorar los discursos de los diferentes estamentos de la EUE sobre los factores que impactan sobre ellas. Los **Objetivos específicos** son: Describir el rendimiento académico de egresados de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT, sede capital en el periodo 2015-2019; Identificar los factores institucionales que pueden operar como condicionantes de la tasa de egreso desde la perspectiva de referentes institucionales; Explorar las representaciones sociales de los/as estudiantes sobre la carrera y su propio rendimiento académico; Conocer las representaciones que tienen los/as profesores/as acerca de sus prácticas de enseñanza y de sus estudiantes. **Metodología:** se realizó un diseño mixto. La población bajo estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT de la sede Capital en el período 2015- 2019. Participaron 5 referentes institucionales, 16 docentes, 32 estudiantes regulares, 19 estudiantes desertores y 17 egresados. Se realizaron entrevistas individuales, grabadas en audio y desgrabadas a texto. Los discursos se analizaron con el software Iramuteq. **Resultados:** el promedio de calificaciones del primer ciclo es 4,41 y el de la carrera 6,35, el promedio de duración de la carrera es de 13,35 años y 8,03 en el primer ciclo, el 57% de las materias del primer ciclo y el 38% del segundo, poseen promedio aplazo. Las representaciones de las voces institucionales identifican a la masividad, déficits de recursos y características socioeconómicas de las/os estudiantes, como los principales actores intervinientes en la deserción y el bajo rendimiento académico. Las voces de estudiantes identifican a los obstáculos académicos, como la principal causa de la deserción y el fracaso. **Conclusión:** se observa un ligero incremento en el número de egresadas/os, con un aumento en la duración de la carrera y disminución del promedio de calificaciones. Las representaciones sociales de las voces institucionales visibilizan a la deserción y al fracaso académico como problemáticas individuales, con reproducción de modelos de opresión y violencia.

## ABSTRACT

The worldwide shortage of nursing professionals represents a public health problem and the report on the state of nursing in the world 2020, conducted by WHO and ICN (International Council of Nurses), specifies that the deficit of nurses was about 5.9 million in the year 2018, and it is estimated to be 5.7 by 2030. In Argentina the training in our nursing shows important advances, both in technical and university careers, but in spite of the policies implemented by the Education portfolio, the increase in enrollment and the projections of the indicators of graduation, the quantitative deficit of the group has not improved, nor has the distribution by regions. Thus the ANW and ANE have the lowest proportions of nursing graduates in the country. **The general objective** of this study is to describe the academic trajectories of the students of the Bachelor's Degree in Nursing at the National University of Tucumán (NUT) and to explore the discourses of the different levels of the USN (University School of Nursing) on the factors that have an impact on them. **The specific objectives:** To describe the academic performance of graduates of the Bachelor's Degree in Nursing at the NUT, capital campus in the period 2015-2019. To identify the institutional factors that can operate as determinants of the graduation rate from the perspective of institutional referents. To explore the students' social representations about the career and their own academic performance. To know the representations that teachers have about their teaching practices and their students. **Methodology:** A mixed design was carried out. The population under study consisted of students of the Bachelor's Degree in Nursing at the NUT of the capital campus in the period 2015-2019. 5 institutional representatives, 16 teachers, 32 regular students, 19 dropouts, and 17 graduates participated. Individual interviews were performed, audio-recorded and transcribed to text. The speeches were analyzed with Iramuteq software. **Results:** The average grade point for the first cycle is 4.41 and 6.35 for the degree course. The average duration of the course is 13.35 years and 8.03 in the first cycle. 57% of the subjects in the first cycle and 38% in the second cycle have an average deferral. The representations of the institutional voices identify massiveness, lack of resources and socioeconomic characteristics of the students as the main actors involved in dropout and low academic performance. Students' voices identify academic obstacles as the main cause of dropout and failure. **Conclusion:** There is a slight increase in the number of graduates, with an increase in the duration of the course and a decrease in the grade point average. The social representations of the institutional voices make desertion and academic failure visible as individual problems, with reproduction of models of oppression and violence.



## I. INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XXI, la educación superior cobra un papel decisivo y sin precedentes. Así, en una economía internacional basada en el conocimiento, el nivel educativo de la población y, en particular el acceso al ciclo postsecundario, resultan críticos para la fortaleza de los países (Duncan, 2010; UNESCO, 2017).

El reporte de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior llevado a cabo en París en el año 2009 sostiene que ha ocurrido una “revolución académica”, con modificaciones radicales que alteran casi todos los aspectos del tramo a nivel planetario (Altbach y otros, 2009; García y Ezcurra, 2019). Desde hace cuatro décadas se ha producido una masificación intensa, continua y sin antecedentes de la educación superior en el mundo, según el Compendio Mundial de la Educación, se pasó de 28,6 millones de estudiantes de educación superior en 1970 a 100,8 millones en 2000, y a 152,5 millones en el año 2007 (García y Ezcurra, 2019; UNESCO, 2009).

En este proceso de masificación de la educación superior a nivel global se observa la diferencia en el acceso entre países: en las naciones con niveles de ingresos medios el acceso fue mayor que en países con ingresos bajos, por consiguiente, persiste la acentuada desigualdad internacional e intrarregional en el acceso a la educación superior (Ezcurra, 2011; García y Ezcurra, 2019). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el proceso de masificación se mantendrá hasta el año 2030 a escala mundial (Altbach y otros, 2009; García y Ezcurra, 2019), situación que entraña otro impacto crucial: ha abierto el ingreso a la universidad a franjas sociales antes excluidas. Los estudios revelan desigualdades sistemáticas entre los estudiantes según los estratos sociales a los que pertenecen, y concluyen que la participación y desempeño de los estudiantes universitarios de estratos socioeconómicos más desfavorecidos, es inferior y difiere significativamente del resto (Giovine y Solache, 2020; Shavit y otros, 2007), lo que lleva a incrementar las tasas de deserción. Entendiendo por deserción al abandono voluntario, que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas (Díaz Peralta, 2008).

En trabajos realizados sobre la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) se evidencian procesos de masificación con altas tasas de deserción y un incremento en la duración de la carrera (Ortigoza, 2022; Torres, 2011), tal como lo describen otros trabajos a nivel nacional y global (Altbach y otros, 2009; García y Ezcurra, 2019; Giovine y Solache, 2020).

Desde el punto de vista sanitario, la escasez mundial de profesionales de la enfermería representa un problema de salud pública, esto se desprende del informe sobre la situación de enfermería en el mundo 2020, realizado por la OMS y el CIE (Consejo Internacional de Enfermería) el cual especifica que el déficit de enfermeras/os fue de alrededor de 5,9 millones en el año 2018, y se estima que será de 5,7 millones para el año 2030, de permanecer la tendencia. Entre los países que en 2018 presentaban un déficit mayor (en términos numéricos) estaban Bangladesh, India, Indonesia, Nigeria y Pakistán. Existe una estrecha relación entre el nivel de ingresos y la escasez de personal de enfermería, y en 2018 el 89% del déficit se concentraba en países de ingresos bajos y medianos-bajos. En todos los países (según las tendencias actuales) el número total de graduados en enfermería tendría que incrementarse un 10% anual, y al mismo tiempo mejorar la capacidad para emplear y fidelizar a esos graduados (OMS, 2020).

En Argentina, en el año 2019 existía una relación de 52 enfermeras/os por cada diez mil habitantes (contabilizando los tres niveles de formación existentes: auxiliar, profesional y

licenciatura), mientras que si sólo consideramos enfermeras/os profesionales y licenciadas/os, la tasa desciende al 33,6 cada diez mil habitantes (MSAL, 2021). Según las regiones de la OMS, para el año 2018 África contaba con 8,7 enfermeras/os por cada diez mil habitantes, Europa con 79,3, la región de las Américas 83,4 (debe considerarse que, en la Región de las Américas unos pocos países grandes cuentan con densidades altas de personal de enfermería mientras que la mayoría del resto de países presentan densidades bajas: el 87% del personal de enfermería de esta región se encuentra en Brasil, Canadá y Estados Unidos de América, quienes engloban al 57% de la población) y un promedio mundial de 36,9 enfermeras/os por cada diez mil habitantes, con gran disparidad entre regiones (OMS, 2020, p. 43). El valor de referencia mínimo indicado por la OMS es de 4,45 profesionales médicos, de enfermería y partería por cada 1000 habitantes, o 44,5 por cada diez mil habitantes (OMS, 2020, p.62). Asimismo, para el mismo periodo, en Argentina, existen 40 médicas/os por cada diez mil habitantes, y una relación enfermera/o-médica/o de 0,88 (excluyendo a los auxiliares y considerando técnicos y licenciadas/os, si consideramos sólo a las/os licenciadas/os, esa relación desciende a 0,21). En el año 2013, existían en Argentina un/a licenciado/a por cada nueve médicos/as. En 2019 ese índice ha mejorado, reduciéndose a un/a licenciado/a cada cinco médicos/as, y a 0,56 enfermeras/os por cada médico, cuando las metas de la OMS, indican una relación de al menos uno por cada uno (Cámara Argentina de Especialidades Medicinales [CAEME], 2019).

Del mismo modo si analizamos estos indicadores por jurisdicción, tal como ocurre en el mundo, existen déficits en la distribución tanto del personal de enfermería como de médicas/os en las diferentes provincias y regiones de Argentina, con una alta cobertura en las provincias centrales y grandes centros urbanos, y áreas de vacancia en las provincias que integran las regiones del NEA (Noreste argentino), NOA (Noroeste argentino) y la Patagonia. La tasa promedio del país es de 3,36 enfermeras/os por cada mil habitantes para el año 2019, y sólo 11 jurisdicciones se encuentran por encima de la media nacional. De las 13 provincias restantes, más de la mitad corresponden a las regiones del NEA y NOA, las cuales presentan una situación más crítica, provincias tales como Santiago del Estero alcanza una tasa de 0,51, Catamarca 0,96 y Tucumán 2,89; mientras CABA posee el valor más alto, alcanzando 6,44 enfermeras/os por cada mil habitantes (MSAL, 2021).

La tasa de enfermeras/os por habitantes de Argentina, se encuentra muy por debajo del promedio del continente, y el informe de *Estado de situación de la formación y el ejercicio profesional de Enfermería en Argentina* señala que en los datos por grupos etáreos, la proporción de enfermeras/os próximos a jubilarse es elevada, sólo para el año 2020 la cifra alcanzó aproximadamente a 17.000 personas (MSAL, 2021). Estos indicadores, evidencian la necesidad e importancia de implementar acciones efectivas, para elevar la tasa de egreso de enfermeras/os en nuestro país.

En Argentina se ha incrementado el número de enfermeras/os con calificación profesional, ya que anteriormente predominaban las/os auxiliares, lo cual constituye un avance en términos de la profesionalización de las prácticas y de la calidad de la atención. En el periodo 2016-2019 se aprecia un crecimiento del número y nivel de formación del personal de enfermería, la proporción de auxiliares disminuyó un 7%, mientras que la proporción de enfermeras/os profesionales y licenciadas/os se incrementó en un 40% y 50% respectivamente. Para el año 2019, en Argentina la distribución del personal de enfermería según título fue: 32% auxiliar, el 52% técnico/profesional y el 16% licenciada/o. Estas mejoras, referidas a la cantidad y nivel de formación de enfermería, podría deberse en parte a la implementación desde el año 2016 del PRONAFE (Programa de Nacional de Enfermería, creado mediante la Resolución 290/16 del Consejo Federal de Educación), y cuyo objetivo es aumentar la cantidad y calidad

de las/os enfermeras/os en Argentina, a través del fortalecimiento institucional y académico de instituciones de educación superior de gestión pública y privada con oferta en enfermería. Asimismo, el Ministerio de Educación ha promulgado una línea especial dentro del Programa Progresar destinada a los estudiantes que ingresen o se encuentren cursando la carrera de enfermería en universidades o institutos de educación técnica superior (de gestión pública o privada) inscriptos en el PRONAFE (MSAL, 2021). Por lo expuesto, se aprecia que el impulso para la profesionalización de la enfermería en Argentina, se debe al hecho de haber incorporado este tema dentro de la agenda de las políticas públicas del país, y al desarrollo de un trabajo intersectorial, implementado por los Ministerios de Educación y de Salud.

En base a todo lo expuesto, se evidencia que a nivel nacional la formación en enfermería muestra importantes avances, tanto en los ingresos a las carreras técnicas como universitarias, pero persisten las inequidades de la distribución federal de las/os trabajadoras/es de enfermería y el incremento de la formación aún no mejora el déficit cuantitativo del colectivo. Tal es así que, las regiones del NOA y NEA, poseen las proporciones más bajas de licenciadas/os en enfermería de todo el país con el 8,5% y 8,9% respectivamente, mientras que en las regiones de Cuyo y Centro se encuentran la mayor proporción de licenciadas/os con el 17,8% y 22,3%.

En cuanto a la formación de licenciadas/os en enfermería en la UNT, las altas tasas de deserción y la procrastinación de la carrera, constituyen una problemática que no logra revertirse, pese a los recursos y beneficios del PRONAFE o de las becas del Programa Progresar que la Escuela Universitaria de Enfermería (EUE) de la UNT y sus estudiantes reciben. La problemática expuesta, da origen al desarrollo de la presente tesis doctoral, a través de una investigación sobre las trayectorias académicas de las/os estudiantes de enfermería, con la aplicación de un enfoque cuantitativo para el estudio del rendimiento académico (promedios de calificaciones, duración de la carrera y relación ingreso-egreso) en el periodo 2015-2019; y la aplicación de un enfoque cualitativo para el estudio de las representaciones sociales de referentes institucionales, docentes, estudiantes, egresados y alumnas/os desertores sobre la carrera, la institución, el desempeño académico de estudiantes y las prácticas docentes, que podrían explicar los indicadores cuantitativos que dan cuenta de una baja tasa de egreso y alta deserción.

## **1. La Escuela Universitaria de Enfermería de la UNT**

La actual EUE se origina a partir de la creación de la Escuela de Higiene, el 28 de diciembre de 1945, como una dependencia del Rectorado (Expediente n° 6176-F-943). Es necesario aclarar que, en este documento, en el Artículo 2, inciso B, se hace referencia en forma explícita que la intención primaria de la autoridad universitaria fue preparar enfermeras/os en base a las normas aconsejadas por el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE). El 31 de agosto del año 1946 la intervención de la universidad transfiere la Escuela de Higiene a la Facultad de Farmacia y Bioquímica, por razones de carácter docente y administrativo. El 14 de marzo de 1947 la intervención nacional resuelve el funcionamiento de los cursos de Visitadoras de Higiene Social y de Inspectores Sanitarios y el 4 de mayo de 1952 el Curso de Visitadoras de Higiene, se transforma en la Carrera de Nurses y Visitadoras de Salud Pública, lo cual es refrendado posteriormente mediante Resolución N°122-1-952 de fecha 31/05/1952 del HCS (Honorable Consejo Superior). La actual Facultad de Medicina de la UNT surgió un 21 de octubre de 1949, como Escuela de Medicina dependiente de la facultad de Ciencias Biológicas, en tanto que el 5 de noviembre de 1951, por resolución N°1287-193-951 del HCS se la transformó en Facultad. En abril de 1963 la Facultad de Medicina solicita mediante resolución

174-63 que la anterior Escuela de Higiene sea transformada en EUE y que su dependencia sea de ese Decanato. La dirección estaba a cargo de una Nurse o Enfermera Universitaria. Desde su creación, la misión institucional de la EUE se orienta hacia la formación de enfermeras/os con una concepción holística del ser humano, con enfoque en la promoción de la salud, prevención de la enfermedad, recuperación y rehabilitación (Informe ARCUSUR, 2010).

La EUE cuenta con una Filial en la ciudad de Aguilares, la cual se crea a través de la Resolución Rectoral 1897/983 de fecha 01/12/83, en la cual se formula el convenio entre la UNT y la Municipalidad de Aguilares para la creación y el funcionamiento de la filial de la EUE. En el año 1984 la Filial Aguilares inicia con el dictado del primer ciclo de la carrera y las/os alumnos que egresaban del primer ciclo debían trasladarse a la sede Capital para completar el segundo ciclo de la carrera. A partir del año 2012 mediante la Resolución Decanal 149/11 se implementa el segundo ciclo de la carrera en la Filial Aguilares (Informe ARCUSUR, 2010).

La carrera Licenciatura en Enfermería posee una duración teórica de 5 años, se encuentra dividida en dos ciclos, el primer ciclo está conformado por los tres primeros años de la carrera y otorga el título intermedio de Enfermera/o Universitaria/o que habilita para el ejercicio profesional. El segundo ciclo está integrado por los dos últimos años de la carrera e incluye el desarrollo de un trabajo de investigación individual, denominado *Trabajo final de graduación*, si bien es una asignatura dentro del plan de estudios, este proyecto de investigación es asumido por el equipo docente de la materia Investigación en Enfermería en el 5to año, y si el alumno tiene aprobadas todas las asignaturas del 4to año, durante el cursado de la materia desarrolla el trabajo final, caso contrario cada estudiante cursa el 5to año y culmina solo con la aprobación del protocolo o plan de trabajo, quedando pendiente la realización del trabajo final. Actualmente conviven dos planes de estudio, el plan 1989 (5 años de duración, 29 materias y un total de 4281 horas) y el plan 2017 (5 años de duración, 42 materias y un total de 4030hs), que va desplazando al viejo plan, y va asimilando a las/os estudiantes rezagados. En el enfoque cuantitativo del presente trabajo, se analizaron los datos de rendimiento académico correspondientes al plan de estudios 1989, ya que la primera cohorte del plan nuevo tendrá sus primeras/os egresadas/os en el año 2023/4.

Según el informe elevado a CONEAU, correspondiente al proceso de acreditación de la Licenciatura en Enfermería sede Capital durante el año 2018, los resultados de rendimiento académico históricos del plan de estudio 1989 determinaron que el tiempo promedio real de permanencia de los estudiantes en la carrera es de 13 años, y tan sólo el 7% de las/os estudiantes egresa en el tiempo teórico de duración (5 años), mientras que el 64% lo hace después de los 10 años, y el 50% permanece en la carrera entre 8 y 18 años. (CONEAU, Informe de Evaluación de solicitud de Reconsideración, 2018). En la tabla 1 se pueden observar los datos de desgranamiento de la carrera, de las cohortes 2015 a 2018, con una tasa de egreso que va del 1% al 5%. Los estudiantes de la cohorte 2019 corresponden al nuevo plan de estudios, el cual comienza a utilizar un nuevo sistema de gestión de alumnos, el SIU Guaraní versión 3, y debido a estos cambios los datos finales para el periodo 2020 y 2021, no pudieron obtenerse.

**Tabla 1** Desgranamiento de la carrera Licenciatura en Enfermería sede Capital. EUE - UNT, 2022

Cohorte	Ingresantes	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	EG
2015	284	284	254	231	221	198	159	132	15
2016	206		206	175	168	153	128	115	6
2017	337			337	298	284	189	158	5
2018	254				254	236	93	81	0
2019	269					269	S/D	S/D	0

Fuente: Dirección de Tecnología de la Información de la FM-UNT

La carrera en el año 2019, tuvo 2644 estudiantes matriculados, para un total de 83 docentes. La mayor proporción de profesoras/es poseen cargos de dedicación parcial o simple, tal como se puede observar en la tabla 2.

**Tabla 2** Distribución de docentes de la Licenciatura en Enfermería sede Capital, según tipo de cargo y dedicación docente. EUE-UNT, 2019

Tipo de cargo	Dedicación en horas				Total Gr
	1. Menor o igual a 9	2. Entre 10 y 19	3. Entre 20 y 29	5. Igual o mayor a 40	
1. Profesor Titular	0	0	0	6	6
2. Profesor Asociado	0	0	0	3	3
3. Profesor Adjunto	0	15	3	9	27
4. Jefe de Trabajos Prácticos	0	13	26	5	44
5. Ayudante Graduado	1	1	1	0	3
Total General	1	29	30	23	83

Fuente: Informe CONEAU

El 54% de cuerpo docente de la carrera sólo posee título de grado, el 29% tiene una especialización y el 8% cuenta con título de Magister, existen 4 docentes que no cuentan con título de grado, ya sea porque no han completado el segundo ciclo de la Licenciatura en Enfermería o por ser Técnicos en Estadísticas de Salud.

**Tabla 3** Distribución de docentes de la Licenciatura en Enfermería sede Capital, según tipo de cargo y tipo de título. EUE-UNT, 2019

Tipo de cargo	Tipo de título					Total General
	1. Superior	2. Grado	3. Especialista	4. Magíster	5. Doctor	
1. Profesor Titular	0	2	1	3	0	6
2. Profesor Asociado	0	1	1	1	0	3
3. Profesor Adjunto	0	13	8	3	3	27
4. Jefe de Trabajos Prácticos	4	26	14	0	0	44
5. Ayudante Graduado	0	3	0	0	0	3
Total General	4	45	24	7	3	83

Fuente: Informe CONEAU

La mayor proporción de estos docentes, poseen extensión de funciones a más de una asignatura de la carrera, o dictan asignaturas en algunas de las otras carreras que se dictan en la

institución y que no cuentan con financiamiento (Licenciatura en Obstetricia y Tecnicatura en Estadísticas de Salud). Y del mismo modo, tienen a cargo el dictado de asignaturas en las diferentes extensiones áulicas que la carrera desarrolla en la provincia. Una extensión áulica es un programa con financiamiento nacional, que consiste en llevar la carrera a localidades o regiones del interior de la provincia, en donde la universidad no tiene sede. La extensión áulica, en general se dicta una única cohorte. Es importante destacar que la Licenciatura en Enfermería fue la primera y única carrera de la UNT que ha desarrollado extensiones áulicas en 4 regiones de la provincia de Tucumán.

## **2. Objetivo general y específicos**

El objetivo general del presente trabajo es describir las trayectorias académicas de las/os estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UNT y explorar los discursos de los diferentes estamentos de la EUE sobre los factores que impactan sobre ellas.

Los objetivos específicos son:

1) Describir el rendimiento académico de egresados de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT, sede capital en el periodo 2015-2019.

2) Identificar los factores institucionales que pueden operar como condicionantes de la tasa de egreso desde la perspectiva de referentes institucionales.

3) Explorar las representaciones sociales de los/as estudiantes sobre la carrera y su propio rendimiento académico.

4) Conocer las representaciones que tienen los/as profesores/as acerca de sus prácticas de enseñanza y de sus estudiantes.

## II. MARCO TEÓRICO

### 1. Las representaciones sociales

Representar es referirse, a un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo, ofreciendo a los miembros de una comunidad un canal para su intercambio y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva. Moscovici define a la representación social como: “... *un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación*” (Moscovici, 1961, p. 18).

Cuando estudiamos una representación social, estudiamos una modalidad de conocimiento particular que es una expresión específica de un pensamiento que pertenece a un determinado grupo social que interactúa dentro de un contexto social y en un momento histórico determinado. El estudio de las representaciones sociales se apoya en el discurso y en el lenguaje de las personas, ya que es justo allí donde logran manifestar sus ideas y pensamientos sobre lo que ven, experimentan, sienten y perciben de su realidad; es donde concretan la organización de su visión del mundo, y en este sentido Moscovici expresa: “... *Una representación social, habla, comunica, muestra, expresa, después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan el significado de las respuestas que debemos darles. La representación es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos*” (Moscovici, 1961, p. 17).

En el estudio de las representaciones sociales se usa el lenguaje como medio para atrapar la representación social. De manera particular, en el sector educativo es importante saber qué expresan, qué opinan y por qué piensan así las personas respecto de un fenómeno educativo, social o político. En educación, el estudio de las representaciones sociales de sus agentes nos conduce a reconocer objetivamente su subjetividad, su cosmovisión y los referentes que les orientan; al conocer qué entienden por determinados términos, podemos comprender por qué actúan como lo hacen, por qué se comportan de un modo determinado, cómo es que interpretan y reconocen su experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Con el estudio de las representaciones sociales buscamos acercarnos a las subjetividades y dar cuenta del conocimiento de sentido común, elemento descrito por Serge Moscovici en su libro *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, en el que formula de modo sistemático la teoría de las representaciones sociales por primera vez. Cuando nos interesamos en el estudio de las representaciones sociales, lo que deseamos es analizar el pensamiento de las personas, comprender la manera en que el otro piensa, comprender la lógica en que se encuentra. Esto exige un distanciamiento propio para entender al otro, sin emitir juicios, sino desde una perspectiva amplia, pues solo así podremos comprender su cultura. Una peculiaridad de las representaciones sociales es que: “*son dinámicas, no sólo son productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Están presentes en todos lados, circulan, se cruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano o a través de una palabra, gesto o encuentro*” (Moscovici, 1961,

p.27).

Las representaciones cambian y se modifican a lo largo del tiempo y como resultado de los embates de determinados grupos por cambiarlas. De este modo funcionan los estigmas y muchos prejuicios se sostienen en el tiempo por un trabajo de mantenimiento y conservación, hasta que emerge una fuerza social suficientemente poderosa como para descartarlas. La representación social es un pensamiento que está en movimiento, un pensamiento organizado, una forma de saber y una forma práctica que guía el comportamiento en lo cotidiano. Se dice que la representación social es un filtro preceptivo del cual los individuos no siempre tienen conciencia clara; de ahí que es tarea de los investigadores encontrar ese filtro para poder interpretar la realidad, descubrir cuánto y qué conocen los agentes sobre un objeto determinado, por qué lo valoran o lo denostan. Esto sólo lo podemos saber si nos acercamos a descubrir su cultura, sus normas, valores y modelos de pensamiento.

La sociedad no es homogénea y las representaciones sociales tampoco, dependen de la clase social y del capital cultural de que disponen los agentes. Moscovici afirma que: *“es la gente la que se apropia de representaciones dependiendo de los niveles de vida, y del nivel de instrucción adquirido”* (Moscovici, 1961, p.20).

Del mismo modo, en educación las representaciones de docentes, directivos, estudiantes y de otros actores comparten elementos que las hacen significativas y valiosas. Las representaciones fundamentan y orientan las acciones de las personas, por eso precisamente su estudio es importante en la educación, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento están atravesados por las creencias, percepciones, valoraciones y actitudes de los agentes de la educación (Dorantes Carrión y Casillas Alvarado, 2021). En este marco es que surge el interés por emprender esta tesis, para explorar las representaciones sociales de referentes institucionales, docentes, estudiantes, egresadas/os y alumnas/os desertoras/es de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT, sobre aspectos que intervienen en sus trayectorias, en el rendimiento y en la deserción académica.

## **2. Trayectorias académicas**

Los fenómenos vinculados al desgranamiento estudiantil constituyen en la actualidad una problemática común a muchas instituciones de educación superior e impulsan estudios orientados a obtener información sistemática sobre el comportamiento de las/os estudiantes en torno a sus trayectorias curriculares, como base para diseñar estrategias tempranas encaminadas a atenuar el abandono e incrementar la eficiencia terminal de las carreras. (Zandomeni y Canale, 2010). Las trayectorias académicas pueden definirse como un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo a pautas o regulaciones (Ardoino, 2005).

Existen trayectorias académicas teóricas y reales; las trayectorias teóricas se refieren a itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en tiempos marcados por una periodización estándar; mientras que las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes, ya que gran parte de los estudiantes realizan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007).

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del



sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: 1) la organización del sistema por niveles, 2) la gradualidad del currículum y 3) la anualización de los grados de instrucción. Se trata de tres rasgos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias.

La organización del sistema por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental. En cuanto a cómo se definen los límites temporales de los niveles, en Argentina se ha revelado su carácter contingente en los noventa, cuando mediante la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación, derogada en el año 2006) se impulsó un cambio en la duración y el sentido formativo de los niveles tradicionales del sistema.

El segundo rasgo del sistema educativo, relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas, es la gradualidad. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum, en etapas delimitadas o grados de instrucción, determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas.

El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el currículum. Los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Por ejemplo, la gradualidad no produce per se la repitencia. Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re-cursarla, repetirla (Terigi, 2007).

Los currículos universitarios ordenan las adquisiciones posibles, pero la cursada de las materias de distintas líneas de correlatividad no se ve interferida y la no aprobación de una materia no implica su repitencia. La educación universitaria organiza sus trayectorias teóricas, de tal modo que la repitencia no forma parte de lo previsto, porque gradualidad y anualización no están asociadas. La organización por niveles, la gradualidad y la anualización permiten anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema. Según tales trayectorias, el ingreso se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Pero gran parte de las/os estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, y existe una relativa inflexibilidad para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad. Y a medida que los alumnos transitan por el sistema educativo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a importantes contingentes de jóvenes. En este proceso se observa que, no todos los que egresan de un ciclo, se inscriben en el siguiente y no todos los que se matriculan, lo concluyen (Terigi, 2007).

La identificación de las características de las trayectorias académicas de las/os estudiantes, y los factores vinculados con la deserción, permite proponer y realizar las acciones necesarias para lograr que las/os alumnos que ingresan a la universidad alcancen el grado académico ofrecido por esta, con criterios altos de calidad y en el tiempo especificado en los planes de estudio. En algunas investigaciones se han abordado al mismo tiempo la deserción y

la trayectoria académica (Balán, Rivera y Pedrero, 2010; Castro Montoya, Manrique Hernández González Gómez y Segura Cardona, 2020; Naranjo, 2020). Parece apropiado hacerlo de esta manera porque resulta difícil distinguir entre los alumnos que abandonan la universidad durante ciertos períodos y regresan a la misma (trayectoria discontinua) de aquellos que nunca regresan y se transforman en desertores.

No es una novedad que las trayectorias académicas de muchos estudiantes están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Tampoco es una novedad, que estos desacoples sean percibidos como problema. Sin embargo, solo recientemente han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacople de las trayectorias y a las trayectorias mismas, en objeto de reflexión pedagógica (Terigi, 2007).

La mayoría de los lineamientos de los planes de estudio y la mayoría de los desarrollos didácticos-pedagógicos se apoyan en las pautas establecidas en las trayectorias teóricas, de allí la importancia de los estudios sobre las trayectorias reales, ya que su reconocimiento permite ampliar la información de las instituciones de educación en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus alumnos completar los recorridos curriculares (Zandomeni y Canale, 2010). Los estudios sobre trayectorias académicas deben ser concebidos con una visión sistémica, en tanto implican reconocer las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas; las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta y el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro y Greco, 2012). Esta visión sistémica permitirá a la institución comprender el fenómeno de la deserción académica, para luego implementar acciones que permitan revertirlo.

### 3. Deserción académica

Desde el punto de vista individual, desertar significa *“el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior y no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad. Mientras que definir la deserción según la perspectiva institucional es, en algunos aspectos, una tarea más simple que hacerlo de acuerdo al punto de vista individual, en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones alegadas para hacerlo, ser clasificados como desertores”* (Tinto, 1989, p. 3).

*“Cada estudiante que abandona crea un lugar vacante en el conjunto estudiantil que pudo ser ocupado por otro alumno que persiste en los estudios”* (Tinto, 1989, p. 5), y esta situación genera un problema en las instituciones de gestión pública debido a los presupuestos insuficientes (Zambrano Verdesoto, Rodríguez Mora y Guevara Torres, 2018).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su documento anual *Education at a Glance 2010*, indica que, en promedio, y en los dieciocho países sobre los que hay información, aproximadamente el 31% de los alumnos que ingresan a la universidad abandonan y no se gradúan. A la vez, existen variaciones destacadas entre países. Estados Unidos posee una deserción del 54%; Nueva Zelanda, Suecia y México, entre el 42% y el 47%; Polonia, Noruega, República Eslovaca y Reino Unido, entre el 35% y el 39%, mientras que en España, Bélgica, Francia, Dinamarca, República de Corea y Japón, la tasa es menor al 25% (Ezcurra, 2011).

*“En la Argentina, entre los años 2003 y 2013 se duplicó la graduación total universitaria en entidades privadas mientras se expandió un 34,4% en las universidades estatales. Algunos autores sostienen que la “eficacia” de estas instituciones sigue siendo baja en cuanto a los graduados que obtienen. En el caso de las universidades estatales los graduados no superan el 25,5% de los ingresantes, mientras que en las universidades privadas casi duplica ese porcentaje ubicándose en un 42,9%”* (Lattuada, 2017, p.2). Para el año 2018, Argentina registró un total de 1.640.405 estudiantes universitarios en instituciones de gestión pública, 424.959 nuevos inscriptos, 86.958 egresados con una razón de ingreso-egreso del 20,46 (SPU, 2018).

En un trabajo de investigación cualitativa realizado sobre el trabajo docente universitario y su evaluación en universidades de Argentina y España, se determinó que: *“los nuevos estudiantes que habitan la universidad, reparten su tiempo entre trabajo y estudio, que no necesariamente son jóvenes (en el sentido tradicional de corresponder a determinada franja etaria), que establecen relaciones con el conocimiento y prácticas de lectura diferentes a las de sus profesores y cuyos intereses intelectuales y políticos no se circunscriben al ámbito universitario, ponen en jaque las representaciones sobre el estudiante ideal y el estudiante real”* (Walker, 2017, p.18). Estas conclusiones surgen de las entrevistas realizadas a 69 docentes de dos universidades argentinas y una española, los hallazgos muestran que los docentes, fueron recurrentes con las referencias a los estudiantes en términos de falencias, las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes se construyeron en base a algunos parámetros sobre cómo “deberían ser”, hacen referencia a las “carencias”, a la “falta de conocimientos previos”, estrategias de estudio, interés y compromiso político, construyendo una imagen idealizada de lo que para los docentes, debería ser un estudiante universitario (Walker, 2017).

En un trabajo realizado en la Universidad de Rosario en Argentina, sobre las condiciones de trabajo de los docentes, la modalidad de admisión a la educación superior y el abandono estudiantil, desde la perspectiva de los profesores, se concluyó que los principales factores estructurales y cualitativos que inciden en la enseñanza en primer año son las condiciones de trabajo docente, el déficit en la infraestructura, los tipos de cargos docentes, el diseño de los programas de estudios, la definición de los contenidos y formas de transmisión que asume la evaluación, destacando el gran porcentaje de docentes que otorgan centralidad a las problemáticas propias de los ingresantes como causas principales del abandono en primer año, en contraposición con las tendencias actuales que sostienen la necesidad de superar enfoques centrados en los estudiantes como sujetos responsables de sus propios fracasos, para atender a los condicionantes políticos e institucionales (Pierella, Peralta y Pozo, 2020).

La Educación Superior debe incorporar la calidad, la equidad, los valores democráticos, solidarios y un fuerte interés por la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad de trayectorias estudiantiles previas, esto implica reconocer que entre los problemas que interpelan a las universidades en las últimas décadas, se encuentran la masificación en el acceso a los estudios universitarios acompañada de altas tasas de fracaso académico y abandono. Las instituciones aspiran a la inclusión, la retención, y la graduación con calidad, pero ello requiere de acompañamientos y respuestas que serán diferentes si se consideran las características de estudiantes que avanzan en la carrera, de quienes la abandonan, de los que se gradúan y de las características institucionales (Sepúlveda, 2016). Y aunque el acceso masivo propone un logro positivo en las últimas décadas, aún no podemos hablar de una verdadera democratización del conocimiento, porque las tasas de graduación siguen favoreciendo a los niveles socioculturales más altos. Ana María Ezcurra señala que si bien se ha dado un proceso de inclusión, por el

acceso al nivel universitario de franjas sociales antes excluidas, continúa la desigualdad por el bajo porcentaje de graduados pertenecientes a estos grupos respecto de los números totales (Ezcurra, 2011).

En las últimas décadas ha ido creciendo el interés por identificar los factores que inciden en la deserción y el bajo rendimiento, en particular los de índole personal y no sólo los de orden socioeconómico o exclusivamente cognitivo. En efecto, podría pensarse que el predictor esencial del rendimiento es la capacidad o las capacidades y competencias específicas requeridas para los distintos tipos de carreras, sin embargo, hay un cúmulo de evidencias respecto del rol que juegan otras variables, tales como los enfoques de aprendizaje de los alumnos, los tipos de motivaciones y también las diferencias ligadas al género. Respecto de este último factor en algunas investigaciones se ha hallado que en unas pocas décadas, la mujeres han superado ampliamente a los hombres en aspectos relacionados con la perseverancia en los estudios, y una mayor proporción de egreso del género femenino por sobre el masculino (Buchmann y Di Prete, 2013).

Para los países y las universidades, el atraso en los estudios y la deserción estudiantil son los principales obstáculos en el camino a garantizar el acceso igualitario y la permanencia en la educación superior. Por otra parte, una de las dimensiones más importantes en los procesos formativos es el rendimiento académico, ya que se lo considera un indicador de éxito o fracaso y por ello es el aspecto principal que se considera al analizar los resultados del proceso educativo. En América Latina en particular, estas problemáticas son álgidas y deben estudiarse considerando el contexto socioeconómico y las características del sistema educativo de cada país (Bedregal Alpaca, Tupacyupanqui Jén y Cornejo Aparicio, 2020).

La deserción en la formación superior de enfermeras/os representa una preocupación a nivel mundial para los gobiernos, para las instituciones de educación superior y para la profesión (Avalos Blaser, Flores Aguero y Moena González, 2018; Pryjmachuk y otros, 2009;). Según el reporte *Situación de la Enfermería en el mundo 2020* el personal de enfermería en todo el planeta no guarda relación con la proporción necesaria para lograr la cobertura sanitaria universal ni los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OMS, 2020).

Las causas de la deserción académica en la carrera de enfermería se relacionan con factores sociales, aspectos académicos, ubicación, finanzas y asuntos personales, los que fueron citados por las/os estudiantes, como factores que les hicieron pensar en abandonar la carrera (Cameron, Oxburgh, Taylor y Lauder, 2011; Bowden, 2008; Pérez Cardoso y otros, 2019). La deserción siempre es un proceso complejo y multicausal, en Argentina existen pocos estudios sobre los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios o realizan cambios en su elección universitaria, y que no obstante mantienen una situación diferenciada en el mercado de trabajo, dados los años de estudio (Pacífico, 2014).

Los hallazgos de un estudio realizado en 4 universidades de Perú, revelaron que los principales motivos de la deserción en las/os estudiantes de enfermería fueron los vocacionales, económicos y académicos. Dentro de los académicos se encuentra la repetencia de cursos (Sanabria, 2002). En otro estudio realizado en Colombia, las causas de deserción están asociadas con factores económicos en un 29%, académicos en un 22% y un 15% a la falta de orientación vocacional (Piratoba y Barboza, 2013). En un reciente estudio realizado para identificar los factores causales en la deserción estudiantil en la carrera de enfermería de la Universidad Técnica de Machala, en Ecuador, se determinó que el principal motivo de la deserción fueron los aspectos de índole vocacional en un 37%, con conocimiento deficiente de

la profesión, o la eligen porque no han tenido otra opción o por influencia familiar (Romero Encalada, Mora Veintimilla, Paccha Tamay y Chamba Tandazo, 2020).

En un trabajo de investigación realizado sobre una cohorte de 588 estudiantes que ingresaron a la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT en el año 2003, con seguimiento hasta el año 2011, se determinó que tan sólo el 1,36% egresó de la carrera en el período analizado, los principales motivos del abandono o deserción se relacionaron con determinantes personales como el trabajo: el total de egresados de la carrera no trabajó al momento de ingresar a la carrera, y esta diferencia fue significativa respecto a las/os estudiantes que sí trabajaban al iniciar sus estudios (Ortigoza, 2022).

Tanto el estudio de los factores que ejercen influencia sobre la deserción, como el estudio del rendimiento académico, permiten describir las trayectorias académicas de las/os estudiantes con una visión holística e integradora.

#### **4. Rendimiento académico**

El rendimiento académico (RA) es un concepto complejo en sí mismo, Vélez Van Meerbeke lo define como: “ *la conjugación de distintos factores multicausales que inciden en el resultado académico, en el que interactúan elementos socio-demográficos, socioeconómicos, psicosociales, pedagógicos e institucionales y elementos tan variados como, la motivación, la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, actitud del docente y el deseo de superación de cada estudiante*” (Vélez Van Meerbeke, 2005, p.76). Es considerado también como un indicador de la calidad de la enseñanza universitaria y su medida agrupa factores pedagógicos, institucionales, sociodemográficos y psicosociales (Montero Rojas y Villalobos Palma, 2007). Las calificaciones son los indicadores de logro más utilizados por los programas académicos para estimar el RA de sus estudiantes. Es así como cada universidad y según su normativa, determina los criterios evaluativos para dar una valoración del RA considerando el promedio ponderado en cada una de las asignaturas, el número de créditos matriculados, la cantidad de asignaturas aprobadas, indicadores de eficacia, eficiencia y productividad en un periodo específico de tiempo (Ridgell y Lounsbury, 2004). La valoración del RA universitario establece la relación entre lo que el estudiante aprende y lo que alcanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje como producto del trabajo académico en las diferentes actividades en las que se desempeñó ante sus profesores (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004). Dicha valoración puede ser imprecisa, arriesgada y polémica, razón por la cual el abordaje del RA se limita a una generalización conceptual, pues el contexto, las características de los estudiantes, y las metodologías evaluativas empleadas influyen en la generalización de la medición (Garbanzo Vargas, 2013). A diferencia de los porcentajes de graduación y deserción, el rendimiento académico puede medirse en etapas tempranas de la formación universitaria, es una medida continua en el tiempo que puede registrarse y gestionarse en cualquier momento del proceso formativo y ha sido considerada como una variable explicativa de la deserción universitaria (Ortiz Lozano, Rúa Vieites, Bilbao Clabug y Casadesús Fa, 2020). La utilidad en la gestión académico-administrativa de los estudios sobre el RA se basa en identificar, definir y estudiar variables asociadas que puedan ser modificadas, intervenidas, controladas por la misma universidad con el fin de proveer, a quienes tienen el poder de tomar decisiones, de insumos para mejorar los resultados de aprendizaje, la calidad del servicio educativo y controlar la deserción universitaria (Arora y Singh, 2017).

En términos prácticos y con el fin de precisar la valoración del RA por factores (individuales, sociales o institucionales), resulta habitual identificar el RA con los resultados de aprendizaje, clasificándolos en dos categorías: El RA inmediato, determinado por las calificaciones obtenidas por el estudiante en su proceso formativo hasta obtener su titulación profesional y, el RA mediato que hace referencia a los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de la aplicación de la formación recibida en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios (Díaz y Arias, 1999). Desde el factor pedagógico, el RA se comprende a partir de la eficacia de todas las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, los métodos de evaluación, el material didáctico, así como los procedimientos que se siguen por parte de los profesores con el propósito de cubrir los objetivos del curso y sus contenidos. Desde el factor institucional se incluyen todas las características estructurales y funcionales de cada universidad y/o programa académico, así como el grado de influencia de éstas en las particularidades propias de los estudiantes: el plan de estudio, número de estudiantes por curso, horarios de los cursos, así como la disponibilidad de becas o subsidios económicos. El factor sociodemográfico concentra las variables que permiten clasificar a los estudiantes por rasgos diferenciales. Define las pautas sociales propias de cada cultura donde se desenvuelve el estudiante. En ellas se incluyen el estrato socioeconómico, sexo, sitio de residencia, colegio de procedencia, nivel educativo de los padres, situación laboral, acceso a recursos de información y consulta, rendimiento académico previo (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006; Latiesa, 1992).

En un trabajo previo realizado en la EUE (Ortigoza, 2022), se llegó a la conclusión que las mujeres y las/os egresadas/os de instituciones educativas secundarias de gestión privada, alcanzaron los mayores promedios de calificación, el promedio de calificaciones de la carrera fue de 7,1 puntos, y la mitad de las/os egresadas/os alcanzaron promedios en el rango de los 6,4 y 7,9 puntos. El promedio de duración del primer ciclo fue de 5,5 años y de la carrera de 8,1 años, con un mínimo de 6,2 y un máximo de 8,8 años. Estos hallazgos guardan relación con otros estudios similares, que concluyen que el género de los estudiantes constituye uno de los determinantes del rendimiento académico, siendo el rendimiento de las mujeres superior al de los varones, al igual que los alumnos provenientes de escuelas privadas son más exitosos en la universidad, que los que asistieron y egresaron de escuelas públicas (Giovagnoli, 2002; Laplacette y otros, 2013; Porto y Di Gresia, 2004; Valero y otros, 2021).

## **5. La formación superior en Enfermería**

El histórico déficit de recursos capacitados de enfermería, y su inapropiada distribución geográfica y en los servicios de salud, se ha reportado en varios informes del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, y ha generado el trabajo conjunto entre la Comisión Interministerial de Salud, Educación y la Mesa Intersectorial de Políticas integradas de Salud y Educación, en la cual se han elaborado y acordado los estándares comunes para la formación de enfermeros en universidades y en institutos de educación técnica superior, que apuntan a lograr una formación equivalente en todo el país y a facilitar el acceso a la formación de grado, promoviendo políticas tendientes a disminuir el desgranamiento (deserción) en las carreras de enfermería. En esta última década, la República Argentina inició un proceso creciente para alcanzar mayores y mejores niveles de formación, obtener la cantidad suficiente de profesionales de la enfermería y lograr el impacto deseado en el cuidado integral de la salud de la persona, la familia y la comunidad (PRONAFE, 2020).

Según el Informe sobre Enfermería realizado por el Observatorio Federal de Recursos Humanos del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, para el año 2014 existían 12.500 nuevos inscriptos en la carrera Licenciatura en Enfermería en Universidades de gestión estatal

en el país, con una relación ingreso/egreso del 12,7%, mientras que para las Universidades de gestión privada la relación ingreso/egreso alcanzó el 25% (MSAL, 2016). Existen pocos estudios sobre esta problemática en Argentina que permitan comprender el fenómeno en la carrera.

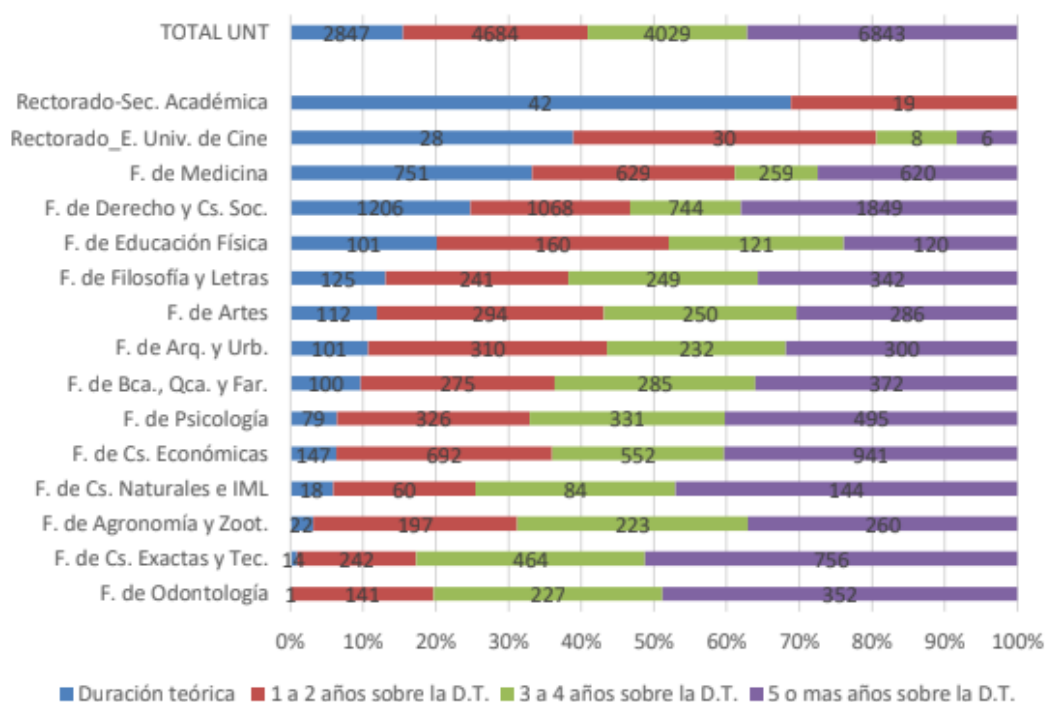
Para el año 2018, la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) tuvo una relación egreso-ingreso de 16,19%. El promedio general de esta relación en la UUAA (Unidad Académica) Facultad de Medicina, fue de 31,88%; es importante destacar que esta UUAA dicta varias carreras: Medicina, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Kinesiología, Licenciatura en Fonoaudiología y Licenciatura en Obstetricia, (Informe UNT, 2019, p. 163). Para el 2018 la relación ingreso/egreso para la carrera de Medicina es casi del 92%, Enfermeras/os de sede Capital fue del 25,2% y de la Filial Aguilares 7,27%, mientras que la relación para la Licenciatura fue 18,5% para Capital y 14, 55% para la filial Aguilares (Informe de Dirección de TICS de la FM, 2022). Hasta el año 2021 las carreras de la Facultad de Medicina tenían examen, y la carrera de medicina por varios años ha establecido también cupo. Para la carrera de Enfermería, el examen consiste en pruebas escritas de las asignaturas: Morfofisiología, Educación para la Salud y Comprensión de Textos. Para ambas carreras se ofrece un Curso de Iniciación Universitaria, que no es de asistencia obligatoria (Informe UNT, 2019, p. 172).

Con respecto a otras carreras del área de la salud de la UNT, como Psicología, la relación ingreso-egreso para el año 2018 fue del 19,49%, en odontología esta cifra ascendió al 28,16%, mientras que para la UUAA de Bioquímica, Química y Farmacia fue del 25,78%.

En relación a los recursos docentes, en el año 2018 para el total de la UNT, había un promedio de 16 alumnos/as por docente aproximadamente, independientemente de la dedicación del mismo. Si se diferencia entre auxiliares y profesores, esta relación alcanza a 36 alumnos/as por profesor/a y 20 alumnos/as por auxiliar. Para toda la Facultad de Medicina esta relación es de 12 alumnos por docente, en psicología es de 57, en la Facultad de Bioquímica Química y Farmacia es de 8, y en Odontología de 7 estudiantes por cada docente. (Informe UNT, 2019, p. 152-156)

Con respecto a la duración de las carreras, en la figura 1 se observa que tan sólo el 15% de las/os estudiantes de la UNT egresa en el periodo establecido en cada plan de estudio como teórico en las respectivas carreras, y el 36% lo hace en 5 o más años de la duración establecida.

**Figura 1** Distribución porcentual de egresados de carreras de grado y pregrado de los últimos 8 años, según la duración real de sus carreras por UUA de la UNT. Periodo 2011-2018



Fuente: Informe UNT, 2019, pág 183

En un trabajo realizado sobre análisis del rendimiento en alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la UNT entre los años 2001-2009, se observó un incremento en el número de ingresantes en relación a periodos anteriores, la razón de egreso-ingreso para enfermeras/os osciló en el rango del 7% al 17%, y para Licenciadas/os varió entre el 1% y el 5%. La tasa de egresos de Enfermeras/os al terminar el primer ciclo (en 3 años) es casi nula (0%-1%), a los 4 años varía entre el 1% y el 5%. La tasa de egreso de Licenciadas/os en Enfermería fue del 4% después de 9 a 11 años de permanencia en los años analizados (Torres, 2011). En otro trabajo realizado con una cohorte de 588 estudiantes que ingresaron a la carrera en el año 2003, con seguimiento hasta el 2011, se determinó que la tasa de egreso de la carrera fue del 1,36% y el 14% culminó el primer ciclo, obteniendo el Diploma de Enfermero Universitario; la fuente de datos en este trabajo fue el censo anual que los estudiantes deben completar al reinscribirse cada año y que recaba variables sociodemográficas. Los principales factores condicionantes del rendimiento académico fueron la edad de los estudiantes y el trabajar al inicio de la carrera, características socioculturales relacionadas con el nivel de ingresos de la familia y el nivel de escolaridad de los padres y madres (Ortigoza, 2022).

La baja tasa de egreso de enfermeros/as en nuestro país, en particular en instituciones de gestión pública, genera gran preocupación no solo a las autoridades universitarias, sino a los Ministerios de Salud. Este problema se visibilizó durante la reciente pandemia Covid-19, ya que para enfrentarla los sistemas provinciales de salud se vieron en la necesidad de realizar un reclutamiento de personal de enfermería jubilado, del sector privado y estudiantes de los últimos años, para cubrir la demanda de atención de pacientes víctimas de Covid-19 (Ministerio de Salud de Tucumán, 2020). Es por ello necesario que se realicen trabajos que posibiliten estudiar las múltiples razones por las que los/las estudiantes no llegan a completar la carrera, considerando los aspectos cuantitativos e institucionales, como así también los aspectos cualitativos, relacionados con la formación y motivación docente, a la hora de estimular a los



estudiantes. Es importante saber que expresan, que opinan y qué piensan los actores y actrices involucrados/as en los procesos educativos, para comprender por qué se comportan de un modo determinado, desde el paradigma de las representaciones sociales.

Por todo lo expuesto, y en base a los datos cuantitativos presentados, que dan cuenta de la baja tasa de egreso de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería, surgen interrogantes sobre ¿cuáles son las principales características del rendimiento académico de esta población estudiantil y cómo ha evolucionado con el transcurso del tiempo?, ¿cuáles son los principales factores institucionales que condicionan el egreso de estas/os estudiantes?, ¿cuáles son las representaciones sociales de los diferentes estamentos que integran la comunidad educativa de la EUE, que condicionan y explican la baja tasa de egreso de la carrera?

### III. MATERIAL Y MÉTODO

#### 1. Tipo de estudio

Se trabajó con un diseño mixto (Pereira Pérez, 2011), combinando técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa en el mismo estudio (Johnson y Onwegbuzie, 2004)

#### 2. Estudio cuantitativo

El enfoque cuantitativo se utilizó para describir el rendimiento académico de los/as estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT en el periodo 2015-2019.

a) **Población:** la población bajo estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT de la sede Capital en el período 2015 al 2019. Se tomó este período por la accesibilidad y uniformidad de la información cargada al sistema, en los últimos años. El año 2020 se descartó por las características particulares del cursado en ese año de pandemia.

b) **Variables:** las variables bajo estudio fueron:

**-Ingresantes:** total de alumnos que ingresaron al primer año de la carrera por año, no se incluye a estudiantes reinscriptos en el período.

**-Matrícula:** total de alumnos reinscriptos en la carrera, ya sea para cursar o rendir exámenes finales.

**-Promedio de calificación de la carrera:** se refiere al promedio de calificaciones obtenido por los/as egresados/as de la carrera, incluidos los aplazos; corresponde al promedio de calificaciones de las asignaturas del plan de estudio. La escala de calificación va de 0 a 10, donde 0 es el valor mínimo, 4 es el valor de aprobación y 10 el puntaje máximo.

**-Promedio de calificación del primer ciclo de la carrera:** se refiere al promedio de calificaciones, incluidos los plazos, obtenido al culminar el tercer año de la carrera, el cual otorga el Diploma de Enfermero/a Universitario/a. La escala de calificación va de 0 a 10, donde 0 es el valor mínimo, 4 es el valor de aprobación y 10 el puntaje máximo.

**-Promedio de calificación de cada asignatura:** se refiere al promedio de calificación de cada una de las asignaturas del plan de estudio por año, incluido los aplazos. La escala de calificación va de 0 a 10, donde 0 es el valor mínimo, 4 es el valor de aprobación y 10 el puntaje máximo.

**-Promedio de duración de la carrera:** se refiere al promedio de tiempo empleado por las/os estudiantes que egresaron en cada uno de los años analizados, para aprobar el total de asignaturas establecidas en el plan de estudio, cuya duración teórica es de 5 años. Se mide en años.

**-Promedio de duración del primer ciclo de la carrera:** se refiere al promedio de tiempo empleado por las/os estudiantes que culminaron el tercer año de la carrera en cada uno de los años analizados. Se mide en años.

**-Relación Egreso-Ingreso del primer ciclo:** es el cociente entre el número de alumnos graduados al final del tercer año de la carrera y el número de alumnos ingresantes al primer año, multiplicado por cien, por cada año del periodo 2015-2019.

**-Relación Egreso-Ingreso de la carrera:** es el cociente entre el número de alumnos graduados al final del quinto año de la carrera y el número de alumnos ingresantes al primer año, multiplicado por cien, por cada año del periodo 2015-2019.

- c) **Fuente de datos:** Los datos cuantitativos fueron suministrados por la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación de la Facultad de Medicina de la UNT.
- d) **Instrumental y procedimientos:** Los datos digitalizados, fueron volcados a la planilla construida para tal fin (Anexo 1).
- e) **Análisis y procesamiento de datos:** El estudio cuantitativo incluyó un análisis descriptivo de las variables bajo estudio y de asociación entre las de interés. Se presenta la información en tablas y gráficos estadísticos. Se trabajó con un nivel de significación del 5%. Los datos fueron procesados en planillas Excel el cual integra el paquete Office 365 con licencia y Software Estadístico R.
- f) **Consideraciones éticas:** Se contó con la autorización institucional (Anexo 2) y aval del Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la UNT (Anexo 3) para llevar a cabo el presente trabajo. Se trabajó de acuerdo con lo establecido en la Ley de Datos Personales n° 25.326, manteniendo el anonimato de las personas involucradas en el presente estudio.

### 3. Estudio cualitativo

El enfoque cualitativo se utilizó para complementar el estudio cuantitativo con las representaciones sociales de los referentes institucionales, docentes y estudiantes (objetivos específicos 2, 3 y 4). Esta fase del trabajo intentó dar cuenta de los significados que los actores construyen acerca de la problemática y de cómo esos significados inciden en su actuación.

Las entrevistas a referentes institucionales (personal directivo, representante de la Secretaría de Bienestar Estudiantil y Centro de Estudiantes, jefe del Departamento Alumnos), todos pertenecientes a la EUE de la UNT, permitió caracterizar a la institución desde el discurso de cada estamento, es decir, el modo que cada estamento percibe a la institución.

Las entrevistas a docentes buscaron conocer la representación social de éstos sobre la institución, sobre ellos mismos en relación a la institución y a sus pares, y sobre los/as estudiantes.

Finalmente, mediante las entrevistas a estudiantes se intentó conocer las representaciones sociales de éstos con respecto a la institución, la carrera, sus docentes y en relación a sus propias limitaciones y expectativas.

Como se sabe, el enfoque cualitativo permite estudiar la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos por las narrativas personales, por las historias de vida (Atkinson, 2005), por los relatos, por las experiencias internas, vitales (Whittemore, Chase y Mandle, 2001) y por aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica (Morse, 2005).

a) **Participantes:**

**-Referentes institucionales:** son los miembros del equipo directivo que se encontraban en funciones de gestión al momento del estudio y ex-directivos de la institución: Director/a o Vicedirector/a y Secretaria/o Académica/o, Secretario/a de Bienestar Estudiantil, representantes del centro de estudiantes y/o agrupaciones estudiantiles, Jefe del Departamento Alumnos. Se entrevistaron a 5 personas.

**-Docentes:** se hicieron entrevistas a docentes de materias disciplinares y no disciplinares de cada año de la carrera. En total fueron 16 docentes.

**-Estudiantes:** bajo la denominación de estudiantes incluimos a estudiantes regulares, alumnos/as desertoras/es y egresados/as de la carrera:

**-Estudiantes regulares:** se entrevistó a 32 alumnos/as que cursaban las mismas materias disciplinares y no disciplinares de los/as docentes que fueron entrevistados/as en cada año de la carrera y que, por estar inscriptos y rendir como mínimo 2 materias al año, revisten la condición de “*alumnas/os regulares*”.

**-Desertores:** se entrevistó a 19 alumnos/as que al momento del estudio no estaban reinscriptos a la carrera, por lo que no han cursado ni rendido ninguna materia en los últimos 5 años, es decir, no registran actividad académica alguna. La información para contactar a los desertores se obtuvo de los datos de contacto obrantes en los últimos registros de reinscripción disponible de cada estudiante.

**-Egresados:** se entrevistó a 17 alumnos/as que han egresado de la carrera durante los últimos 5 años.

En todos los casos se entrevistó hasta lograr la saturación de los datos.

- b) **Criterios de inclusión y exclusión:** Se incluyó a todos los/as docentes que cumplen con el rol docente y participan en el desarrollo de actividades académicas, independientemente de su relación contractual con la universidad. Los/as alumnos/as incluidos en el presente trabajo debían tener la condición de regulares, desertores o egresados tal como se describe en el apartado anterior. Los/as estudiantes de primer año debían tener por lo menos dos materias aprobadas. En todos los casos, la participación fue voluntaria, esto es, consintieron libremente ser entrevistadas/os.
- c) **Instrumental y procedimiento:** Se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales, docentes y estudiantes (alumnas/os regulares, desertoras/es y egresadas/os) de la carrera Licenciatura en Enfermería. Los guiones de estas entrevistas pueden verse en los anexos 4, 5, 6, 7 y 8. Las entrevistas a docentes y estudiantes incluyeron unas pocas preguntas cerradas para recabar información general sobre aspectos que, trabajos (como los citados en la introducción) han mostrado podrían ser de relevancia a la hora de analizar las tasas de egreso y deserción. Las preguntas abiertas funcionaron más que nada como una guía para quien entrevistó, puesto que se pretendió que las personas entrevistadas se explayaran todo lo posible en sus discursos.
- d) **Registro, procesamiento y análisis de discursos:** Las entrevistas fueron grabadas como audio y desgrabadas a texto. Los discursos se analizaron con el software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Se trata de un software colaborativo y de libre acceso que se basa en el software R y permite diferentes formas de análisis estadísticos de corpus textual. Iramuteq es un programa diseñado para la minería de datos y el análisis de textos. Permite la

jerarquización de palabras (en base a frecuencias, análisis estadísticos y textuales), también permite establecer relaciones de similitud y contigüidad entre palabras. Esos análisis permiten categorizar los datos cualitativos y establecer diferentes tipos de relación con otras variables (como las características sociodemográficas y académicas de los docentes o el año de cursado de los estudiantes).

- e) **Triangulación de datos** Dado que se contó con las voces de diferentes actores de la institución (referentes institucionales, docentes, estudiantes, desertoras/es y egresadas/os) se buscó triangular esos discursos para una mejor comprensión de las representaciones sociales de éstos. Finalmente se buscó triangular los resultados, con estudios previos sobre el tema (Walker, 2017; Pierella, Peralta y Pozo, 2020 y Sepúlveda o col., 2016).
- f) **Consideraciones éticas:** La participación de docentes, alumnos/as, desertores, egresados y referentes institucionales fue voluntaria y anónima, se explicaron los objetivos del trabajo y se respetó la libertad de no respuesta en los aspectos investigados. Se solicitó el consentimiento informado a cada uno de los participantes, tanto para participar como para la grabación de las entrevistas (Anexo 9).

#### 4. Prueba Piloto

Se realizó una prueba piloto en la filial que la EUE tiene en la localidad de Aguilares, esta filial cuenta con características similares en cuanto a población, plan de estudios y recursos. La filial Aguilares depende administrativa y académicamente de la sede Capital. En esta prueba piloto se probó y compararon dos sistemas de recolección de datos (entrevista y cuestionario autoadministrado). Se contactó a 6 docentes de la carrera, a 3 de ellos se les envió por correo electrónico un cuestionario de Google Forms con las preguntas de la encuesta destinada a docentes (Ver Anexo 4), mientras que a los 3 restantes se les aplicó el cuestionario mediante entrevista virtual grabada en video (se utilizó la herramienta Google Meet). Se compararon los resultados del corpus textual de las entrevistas según método de recolección de datos, y se identificó que el cuestionario autoadministrado arrojaba respuestas muy escuetas y acotadas, mientras que en las entrevistas personales los participantes se explayaban más y se les podía repreguntar, en el caso de respuestas acotadas. En base a esta prueba, se decidió recolectar la información mediante entrevistas y se pudo estimar tanto el tiempo de duración de la entrevista (40 minutos en promedio), como el tiempo para desgrabar los videos, transcribirlos a texto y realizar limpieza, formateo y codificación de datos para ser procesados con el software Iramuteq (3 horas por entrevista aproximadamente).

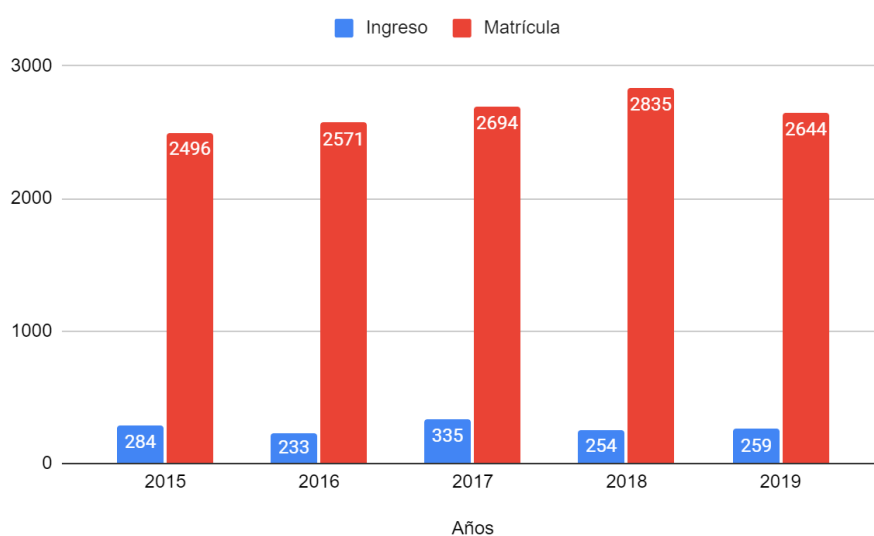
### III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y la discusión del presente trabajo se presentan en tres secciones, la primera sección corresponde a los resultados del diseño cuantitativo, la segunda sección contiene las voces institucionales (incluye el análisis discursivo de referentes institucionales y docentes) y la tercera sección presenta las voces de estudiantes (aquí se presenta el análisis discursivo de estudiantes regulares, egresadas/os y estudiantes que han desertado)

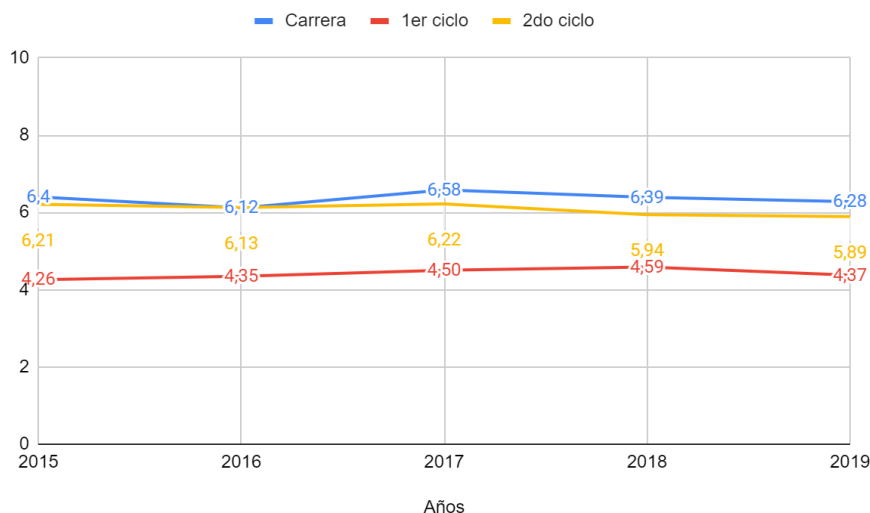
#### 1. Estudio cuantitativo

El enfoque cuantitativo se utilizó para describir el rendimiento académico de los/as estudiantes de la carrera Licenciatura en Enfermería sede Capital de la UNT en el periodo 2015 a 2019, a continuación, se presentan cada una de las variables bajo estudio:

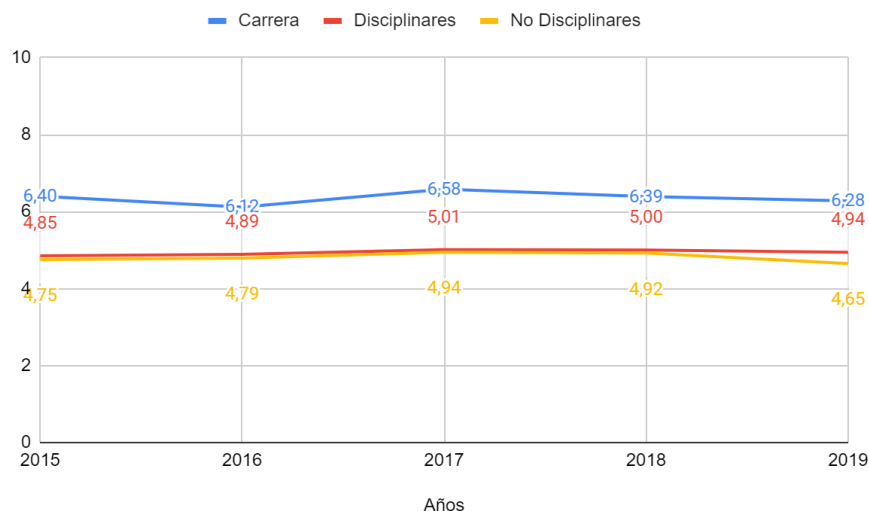
**Gráfico 1.1** Ingresantes a primer año y matrícula de la Carrera Licenciatura en Enfermería sede Capital de la UNT. Período 2015-2019. Tucumán-Argentina



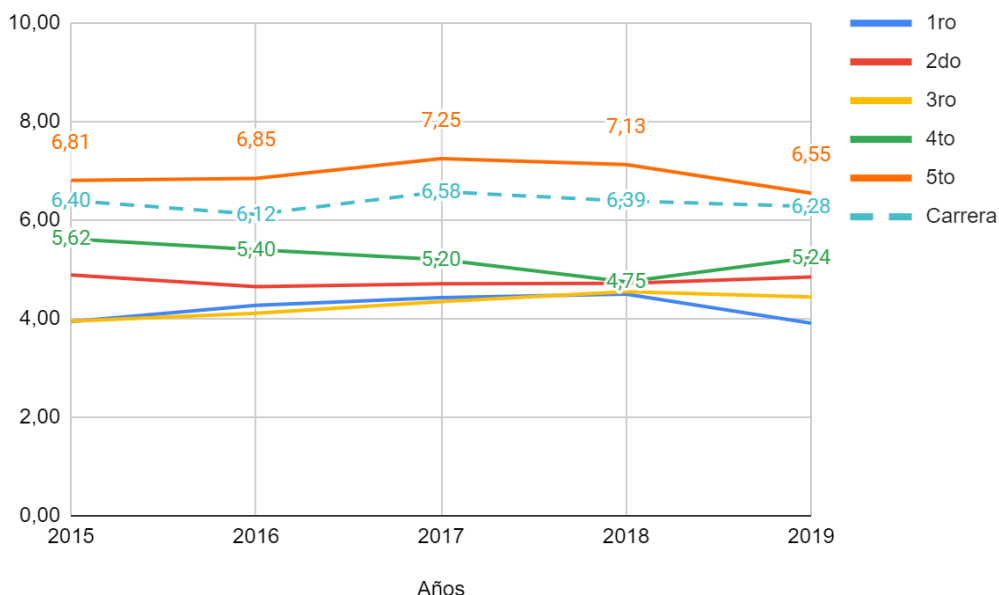
Como puede observarse en el gráfico 1.1, tanto los ingresantes a primer año como la matrícula de la carrera se mantuvieron estables en el período bajo estudio. El ingreso al primer año de la carrera oscila entre un mínimo de 233 alumnos en el año 2016 y un máximo de 335 en el año 2017, con un promedio de 273 [IC<sub>95%</sub>= (224 - 391)], SD 39,12. La matrícula de la carrera fue de un mínimo de 2496 estudiantes en el 2015 y un máximo de 2835 en el año 2018, con un promedio de 2648 [IC<sub>95%</sub>= (2488 - 2808)] y un SD 128,58 alumnos.

**Gráfico 1.2** Promedio de calificación de los ciclos y de la carrera según años

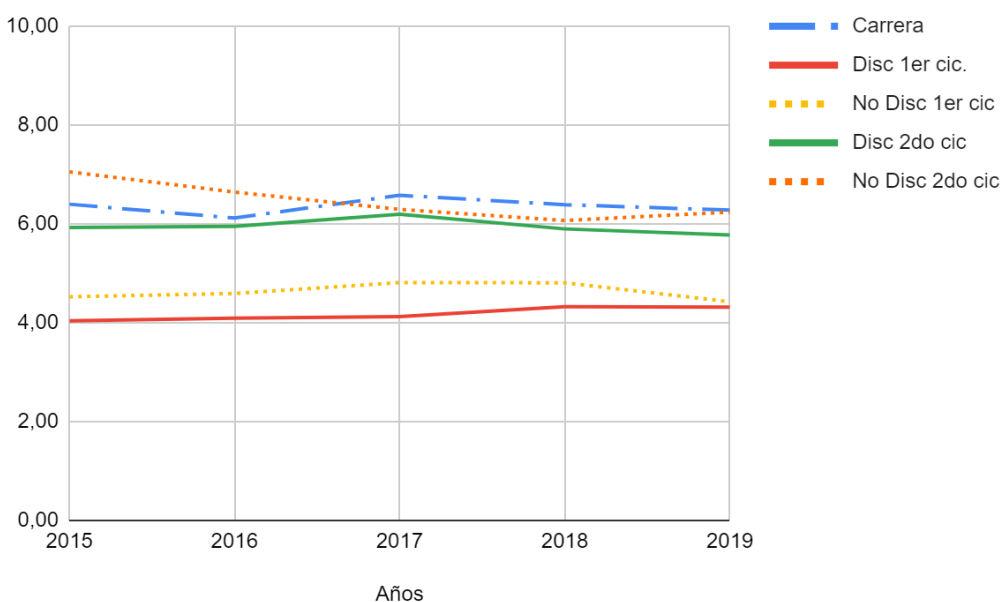
El promedio de calificaciones más bajo de la carrera se observa en el año 2016 (6,12) y el mayor en el 2017 (6,58), el promedio de los 5 años analizados fue de 6,35 [IC<sub>95%</sub>= (6,14 - 6,56)]. Como se aprecia en el gráfico 1.2, las menores calificaciones se registran en el primer ciclo, donde el promedio oscila entre 4,26 a 4,59, con un promedio de 4,41 [IC<sub>95%</sub>= (4,06 - 5,01)]. El segundo ciclo se encuentra por encima del primero y por debajo del promedio general de la carrera, salvo en el año 2016 donde alcanza el valor de 6,13. El promedio general de la carrera es mayor al promedio de ambos ciclos, y esta diferencia es significativa (Test t p<0,02).

**Gráfico 1.3** Promedio de calificación según tipo de asignatura y de la carrera por año

Se puede observar en el gráfico 1.3 que tanto las materias disciplinares como las no disciplinares de la carrera se encuentran por debajo del promedio general de la carrera en el periodo analizado, en el caso de las materias no disciplinares se observan valores ligeramente inferiores al de las disciplinares, pero esta diferencia no es significativa (Test t p>0,074)

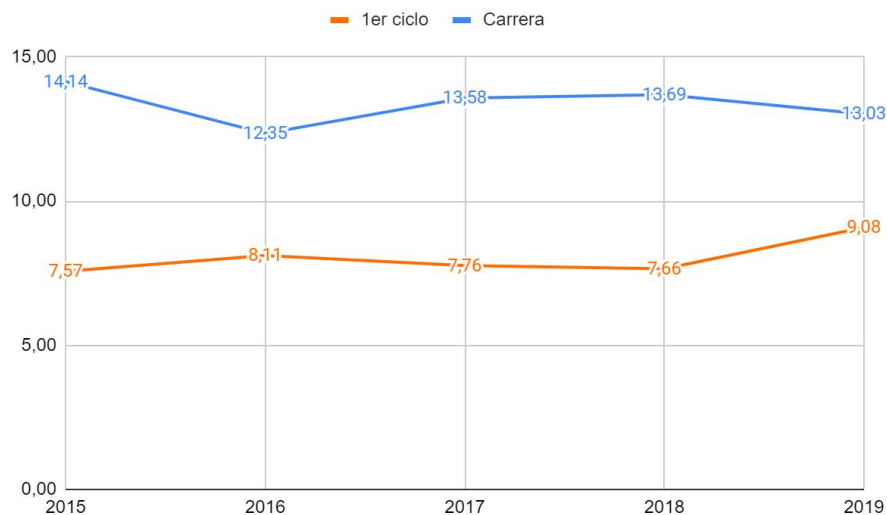
**Gráfico 1.4** Promedio de calificación por cursos y carrera según años

El gráfico 1.4 muestra que los promedios de calificación más altos corresponden a los dos últimos cursos de la carrera, el 5to es el único que se ubica por encima del promedio de la carrera, las menores calificaciones corresponden a 3er y primer año de la carrera.

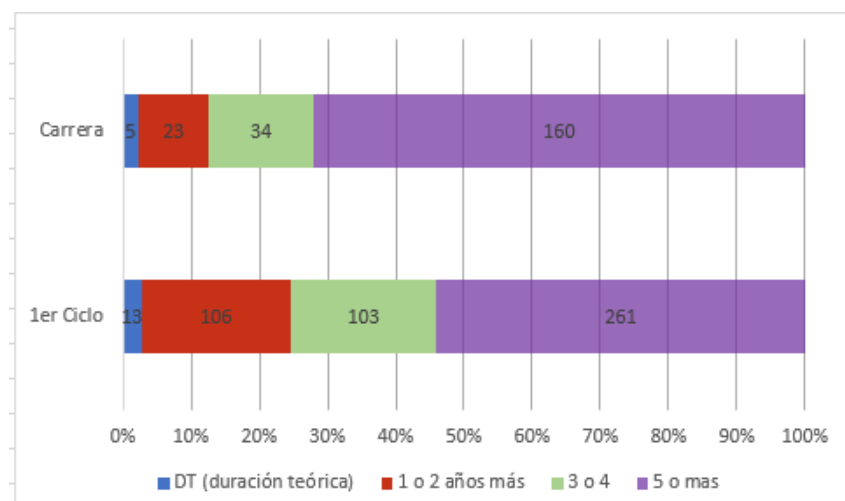
**Gráfico 1.5** Promedio de calificación por tipo de asignaturas según ciclos y años

En el gráfico 1.5, se observa que, en ambos ciclos de la carrera las materias no disciplinarias poseen un promedio de calificación mayor que las materias disciplinarias, solo las materias no disciplinarias del segundo ciclo presentan un promedio mayor al promedio de la carrera en los años 2015 y 2016.

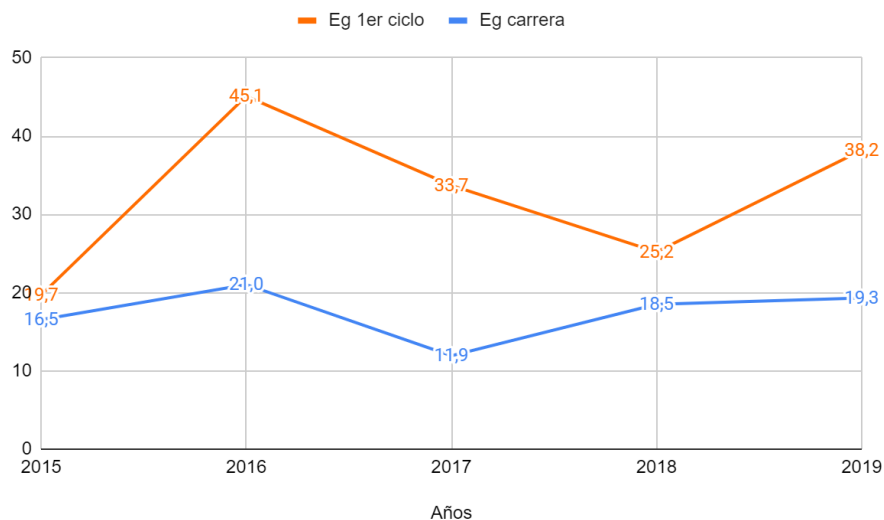


**Gráfico 1.6** Promedio de duración del primer ciclo y de la carrera según años

El gráfico 1.6 muestra que la duración promedio de la carrera supera el doble de la duración teórica (5 años), a estos estudiantes les llevó completarla entre 13 y 14 años, con un promedio de 13,35 años [IC<sub>95%</sub> = (12,5 - 14,2)]. El primer ciclo tiene una duración teórica de 3 años, en el periodo analizado a los estudiantes les lleva completar ese periodo entre 7 y 9 años, con un promedio de 8,03 años [IC<sub>95%</sub> = (7,26 - 8,80)].

**Gráfico 1.7** Distribución porcentual de egresados del primer ciclo y de la carrera según duración real. Periodo 2015-2019

El gráfico 1.7 muestra que tan sólo el 3% de egresados culmina el primer ciclo de la carrera en el la duración teórica (3 años) establecida en el plan de estudio, al 22% le lleva entre 1 y 2 años más, al 21% le lleva 3 ó 4 años extra y al 54% le insume más de 5 años. Con respecto a la carrera, el 2% finaliza en la duración teórica, al 10% le lleva 1 o 2 años más, al 15% 3 o 4 y al 72% le lleva 5 o más años.

**Gráfico 1.8** Relación egreso-ingreso de la carrera y del primer ciclo por años

En el gráfico 1.8 se puede observar que en el periodo analizado, por cada 100 estudiantes que ingresaron al primer año, egresaron entre 20 y 45 enfermeras/os, con un promedio de 32 por año; y entre 12 y 21 Licenciadas/os, con un promedio de 17 por año. En el año 2016 se visualiza la mayor relación egreso-ingreso, tanto para el primer ciclo como para la carrera. No hay registros institucionales, de situaciones que hayan ejercido influencia sobre estas cifras.

**Tabla 1.1** Promedio de calificación de asignaturas del primer ciclo de la carrera

Curso	Materia		Periodo					Promedio		
	Tipo	Nombre	2015	2016	2017	2018	2019	Gral periodo	Tipo Materia	Curso
1°	Disciplinar	Enfermería Comunitaria	<b>3,6</b>	4,07	4,01	4,27	5,23	4,24	4,24	4,21
	No Disciplinar	Morfofisiología	<b>2,11</b>	<b>2,54</b>	<b>3,31</b>	<b>3,24</b>	4,26	<b>3,09</b>	4,21	
		Microbiología	5,48	4,84	4,85	4,45	<b>3,07</b>	4,54		
		Parasitología	<b>3,66</b>	4,02	<b>3,44</b>	<b>3,35</b>	<b>2,96</b>	<b>3,49</b>		
		Bioquímica	<b>3,87</b>	4,18	4,83	4,82	<b>3,49</b>	4,24		
		Biofísica	5,13	5,78	5,29	5,35	4,78	5,27		
		Nutrición	4,85	5,04	5,42	5,61	4,11	5,01		
		Introducción a las Cs. Psicosociales	<b>2,84</b>	<b>3,65</b>	4,32	4,89	<b>3,37</b>	<b>3,81</b>		
2°	Disciplinar	Enfermería Médica	5,21	5,03	4,35	4,19	4,58	4,67	<b>3,59</b>	4,76
		Enfermería Quirúrgica	<b>2,64</b>	<b>2,47</b>	<b>2,35</b>	<b>2,82</b>	<b>2,28</b>	<b>2,51</b>		
	No Disciplinar	Farmacología	6,7	6,44	6,56	6,54	7,03	6,65	5,23	
		Psicología Clínica	<b>3,84</b>	<b>3,57</b>	4,14	4,17	<b>3,85</b>	<b>3,91</b>		
		Estadísticas en Salud I	4,9	4,47	4,87	4,42	5,3	4,79		
		Antropología Cultural	6,08	5,81	5,32	5,47	5,93	5,72		
Ética y Deontología	4,86	4,77	5,41	5,4	4,96	5,08				
3°	Disciplinar	Enfermería Materno-Infantil	<b>2,9</b>	<b>2,93</b>	<b>3,23</b>	<b>2,99</b>	<b>2,85</b>	<b>2,98</b>	4,40	4,28
		Enfermería en Alto Riesgo	<b>3,96</b>	4,26	4,24	4,35	<b>3,7</b>	4,10		
		Enfermería Infanto-Juvenil	<b>3,26</b>	<b>3,44</b>	<b>3,61</b>	<b>3,54</b>	<b>3,54</b>	<b>3,48</b>		
		Introducción a la Administración en Enfermería	5,93	5,7	6,23	6,53	6,64	6,21		
		Enfermería Psiquiátrica	4,81	4,83	4,96	5,92	5,73	5,25		
	No Disciplinar	Psicología Social	<b>2,85</b>	<b>3,49</b>	<b>3,81</b>	<b>3,98</b>	4,19	<b>3,66</b>	<b>3,66</b>	

En la tabla 1.1 se observa que, en el primer año, el 37% de las asignaturas poseen promedio aplazo en el periodo analizado. Las materias con menores calificaciones en todo el periodo son: Morfofisiología y Parasitología.

En el segundo año, el 29% de las asignaturas poseen promedio aplazo, y es Enfermería Quirúrgica, la que posee el menor promedio de calificación de todo el primer ciclo y de la

carrera. En el 3er año, el 50% de materias registran promedio aplazo. El 57% (12) de las asignaturas del primer ciclo poseen promedio aplazo en algún año del periodo bajo estudio y el 38% (8) en el promedio de los 5 años estudiados. La materia con el promedio más alto de todo el primer ciclo es Introducción a la Administración, ubicada en el 3er año de la carrera.

**Tabla 1.2**

Promedio de calificación de asignaturas del segundo ciclo de la carrera

Curso	Materia		Periodo					Promedio		
	Tipo	Nombre	2015	2016	2017	2018	2019	Gral periodo	Tipo Materia	Curso
4°	Disciplinar	Enseñanza en Enfermería	2,82	2,53	3,38	2,64	3,08	2,89	4,02	5,24
		Enfermería en Salud Pública	5,53	5,79	4,81	4,23	5,4	5,15		
	No Disciplinar	Antropología Médica	6,94	7,26	6,76	6,72	7,53	7,04	6,46	
		Estadísticas en Salud II	7,17	6,03	5,83	5,42	4,95	5,88		
5°	Disciplinar	Administración en Enfermería	5,26	5,25	5,57	6,2	4,74	5,40	6,92	6,92
		Investigación en Enfermería	6,64	6,28	7,32	6,81	7,07	6,82		
		Practicantado	7,23	7,46	7,25	7,2	6	7,03		
		Trabajo Final de Graduación	8,09	8,4	8,85	8,32	8,37	8,41		

En el segundo ciclo de la carrera, la única asignatura que posee promedio aplazo en cada uno de los 5 años analizados, y corresponde a la materia con el promedio más bajo de todo el ciclo es Enseñanza en Enfermería. La tasa de aplazo para el 4to año es del 25%, y para todo el segundo ciclo de la carrera es del 12,5%. Las asignaturas con mayores promedios de calificación son: Trabajo Final de Graduación, Antropología Médica y Practicantado.

#### a) **Discusión**

En el período analizado se observa un leve incremento de la matrícula de la carrera, y una oscilación en cuanto al número de ingresantes al primer año, a excepción del año 2017 en donde se aprecia un incremento de 62 estudiantes por encima del promedio para el período que asciende a 273 ingresantes. Este incremento estaría relacionado con la creación del PRONAFE en el año 2016 y la difusión en los medios de comunicación masiva de las Becas Progresar para Enfermería, otorgadas por el Ministerio de Educación de Argentina.

Al comparar la matrícula de la carrera en el periodo 2015-2019 (promedio de 2648 estudiantes), con el año 2003 (1205 estudiantes en Sede Capital y su Filial Aguilares), encontramos que se incrementó en un 119% en consonancia con el proceso de masificación global de la educación superior descrito por diferentes autores (Altbach y otros, 2009; García y Ezcurra, 2019; García y Ezcurra, 2019; UNESCO, 2009).

Con respecto al promedio de calificaciones, encontramos diferencias significativas entre los ciclos de la carrera. El primer ciclo posee calificaciones inferiores al segundo ciclo de la carrera, el primer y tercer año son los cursos con los promedios de calificación más bajos de la carrera. Esto podría relacionarse, en el primer año de la carrera con el proceso de extrañamiento, aprendizaje y afiliación de las/os estudiantes descrito por Alain Coulon: las/os alumnos deben aprender el *oficio del estudiante* (Coulon, 1997), deben adaptarse a los códigos, aprenden a “utilizar” la institución y asimilar sus rutinas. La trayectoria formativa que se inicia al ingresar a la universidad genera un cambio muy importante en la vida de las personas, y como todo cambio exige reorganizarse para adaptarse mejor a las nuevas prácticas. El vínculo entre la institución educativa y los nuevos estudiantes se da en un marco de libertad: ya no hay un preceptor que controle las ausencias a clase, ni profesores que les exijan hasta el cansancio la entrega de trabajos, ni mucho menos, citas a los padres. Es el estudiante el que decide si va a clase o no, si entrega el trabajo o no y cuántas horas le dedicará al estudio.

Por otro lado, la alta proporción de materias con promedio aplazo en el 3er año, podría relacionarse con lo expresado por Corea y Lewkowicz, al referirse al desacople entre el alumno supuesto y el alumno real, que hoy en día habitan las universidades (Corea y Lewkowicz, 2004), con las expectativas del cuerpo docente respecto a lo que es la educación superior y las representaciones que construyen sobre sus estudiantes (Carli, 2012) y el desacople entre las trayectorias académicas teóricas versus las reales (Terigi, 2007), que en general se visibilizan como problemas individuales de “estudiantes que no estudian lo suficiente”, “no saben nada”, “no comprenden lo básico”, como suele escucharse en el entorno universitario, en donde nada del orden institucional es interpelado y nada de la práctica docente es revista (Reynaga, 2022).

También existen diferencias entre los promedios de calificaciones según el tipo de asignaturas, en el promedio general las notas de las materias no disciplinares son ligeramente inferiores al de las disciplinares, y esta diferencia no fue significativa desde el punto de vista estadístico. Pero al realizar este análisis por ciclos, nos encontramos que en ambos ciclos de la carrera, el promedio de calificaciones de las asignaturas no disciplinares se encuentra por encima de las no disciplinares y esto guarda relación con las altas tasas de aplazo de las materias disciplinares. Los cursos con menores promedios de calificaciones corresponden al primer y tercer año de la carrera, y las materias con promedios aplazos coinciden con las asignaturas identificadas en los discursos de estudiantes, egresados, desertores y referentes institucionales, como materias y/o docentes problemáticas/os.

En un estudio realizado en el año 2003, sobre rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UNT el promedio de calificación del primer ciclo fue de 6,77 y el de la carrera de 7,1 puntos (Ortigoza, 2022), estos resultados se encuentran por encima de los promedios encontrados en el periodo 2015-2019 (5,74 para el primer ciclo y 6,35 para la carrera, ver gráfico 1.2), lo que evidencia que el rendimiento académico de los estudiantes de enfermería en relación con las calificaciones disminuyó a lo largo del tiempo. Esta disminución podría estar relacionada con lo que tanto las voces institucionales, como las voces de estudiantes expresan sobre la masificación de la carrera, los déficits de estructura y recursos docentes, sobre todo para las actividades prácticas asistenciales, la disminución de la carga horaria de actividades prácticas en los servicios de salud, la falta articulación entre asignaturas lo que lleva a una superposición y recarga de actividades para las/os alumnos, el sistema de evaluación, al que las voces de estudiantes tanto temen; y a las características de las/os nuevos estudiantes que habitan la universidad y que fueron descritos en otros estudios (Walker, 2017).

Con respecto a la duración de la carrera en el periodo 2015-2019, es de 8,03 años para el primer ciclo y 13,35 años para la carrera, al 54% de las/os estudiantes les lleva 5 o más años

completar el primer ciclo, y al 72% les lleva 5 o más años completar la carrera, es decir que al 72% de las/os estudiantes de enfermería egresar, les insume el doble o más del doble de la duración teórica de la carrera. Estos resultados guardan relación con los datos del año 2018 del informe de CONEAU, que especifica un promedio de duración de 13 años, con un 64% de egresadas/os en más de 10 años de duración (CONEAU, Informe de Evaluación de solicitud de Reconsideración, 2018).

Ahora bien, si comparamos los resultados del periodo 2015-2019 con el estudio realizado en el año 2003, observamos que la duración de la carrera se incrementó en 5,25 años y el primer ciclo en 2,73 (Ortigoza, 2022). Estos resultados muestran el desacople de las trayectorias académicas recorridas por las/os estudiantes de enfermería, en relación con las esperadas por el sistema, tal como lo menciona Flavia Terigi. Esta autora expresa que este desacople debe dejar de ser visto y analizado como un problema de índole individual, para visualizarte y abordarse de forma sistémica (Terigi, 2007).

En cuanto a la relación egreso-ingreso, el promedio del período 2015-2019 es de 32 enfermeros y 17 licenciados, con un promedio de 12 egresadas/os del primer ciclo por cada cien ingresantes y 6 egresadas/os de la carrera por cada cien ingresantes. Si comparamos estos resultados con el trabajo realizado con la cohorte de estudiantes del año 2003, encontramos que para ese año la relación egreso-ingreso del primer ciclo es de 11 y la de la carrera de 1,53, lo que evidencia un incremento de estos indicadores del 0,84% y 4,70% respectivamente. Pero en ambos casos, ese incremento de egresados se encuentra muy por debajo del 10% sugerido por la OMS, para revertir el déficit de enfermeras/os en el mundo (OMS, 2020).

### **La masividad como fenómeno global**

La masificación en el acceso a la educación superior de franjas antes excluidas, asociado a las altas tasas de deserción constituye una problemática global, y en Argentina este fenómeno se evidencia en el incremento de estudiantes que acceden a la educación superior, asociado a cada vez menores tasas de egreso (Lattuada, 2017, p.2; SPU, 2018). En la UNT este fenómeno se reproduce de igual modo, tal es así que la matrícula pasó de 39.240 en el año 1995 a 64.903 estudiantes en el año 2019 (Informe UNT, 1998, p.37; Informe UNT, 2019, p. 162).

De la misma forma sucede con la relación egreso-ingreso, que para el año 1995 en toda la UNT era del 20,83%, en 1998 desciende a 18,83% y en el 2019 baja hasta ubicarse en el 16,19%. Con respecto a la tasa de abandono en el primer año, fue del 30,4% en 1995, del 40% en 1998 y del 42% en el año 2019. El promedio de duración de las carreras osciló entre los 8 años en 1995 y 8,4 años en 1998, y para el año 2019 tan sólo el 3% de todas/os las/os egresadas/os de la UNT culminaron sus estudios en la duración teórica de la carrera. A la mayor proporción de estudiantes les lleva 4 ó más años de lo establecido en cada plan de estudio completar sus carreras, y este aspecto es mencionado en el propio informe de autoevaluación, como un factor clave en la deserción académica (Informe UNT, 1998, p. 35; Informe UNT, 2019, p. 163 -181).

Veamos ahora, cómo se comporta este fenómeno en la UUA donde se ubica la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT. Según el informe final del Programa de Evaluación Institucional, para el año 1995 la matrícula de la Facultad de Medicina era de 5663 estudiantes y en el año 2019 asciende a 8821 (Informe UNT, 1998; Informe UNT, 2019). El informe de autoevaluación institucional del año 1998, no presenta ninguna información discriminada sobre

enfermería, por ello se presentan los primeros datos informatizados disponibles de la carrera, que corresponden al año 2003. Para este año, la Licenciatura en Enfermería de la sede Capital, contaba con una matrícula de 1120 estudiantes (Informe de Dirección de TICS de la FM-UNT, 2022), en el año 2019 se incrementa a más del doble y alcanza los 2644 estudiantes (Informe UNT, 2019). En resumen, podemos observar que el fenómeno de masificación en el acceso a la educación superior asociado a menores tasas de egreso se reproduce en la UNT.

Aunque en la Facultad de Medicina la matrícula se incrementó, la mayor contribución de ese incremento fue aportada por la carrera de enfermería, ya que la carrera de medicina durante el período analizado tenía examen de ingreso con cupo. Estos resultados guardan relación con la percepción tanto de las voces de estudiantes (alumnos regulares, egresadas/os y desertoras/es), como de las voces institucionales (referentes institucionales y docentes). Las voces institucionales mencionan la masividad, asociada al déficit de infraestructura y escasos recursos de la carrera, como uno de los principales factores que operan como condicionantes de la tasa de egreso e impacto negativo sobre las trayectorias académicas de las/os estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la UNT. Mientras que las voces de estudiantes lo relacionan en general con menores oportunidades de prácticas asistenciales en los servicios de salud.

### **La relación egreso-ingreso**

Con respecto a la relación egreso-ingreso de la Facultad de Medicina (promedio de todas sus carreras), fue del 24% en 1996 y del 31,88% en el año 2019, lo que muestra un comportamiento opuesto a lo que sucede en el mundo y en la propia UNT. En el informe de autoevaluación del año 1996, se destaca que dentro de la Facultad, el comportamiento de los indicadores de la carrera de medicina es atípico y lo describen como:

*“... El caso de Medicina es llamativo, pues registra el menor abandono -apenas un 2%, y una relación egreso-ingreso del 71%, que para el contexto analizado puede considerarse como alta. Una explicación muy plausible es que la Facultad de Medicina selecciona a sus estudiantes por medio de un examen de ingreso, con lo cual evita los procesos de selección diferida en que incurren otras unidades académicas que practican el ingreso directo”* (Informe UNT, 1998, p.36).

Mientras que en el año 2019, del nuevo informe de autoevaluación institucional se desprende que la relación egreso-ingreso supera el 92%, y se aleja completamente de la realidad de la UNT. En el mencionado informe se especifica:

*“... El ingreso a las carreras de esta Facultad es con examen. La carrera de Medicina, por varios años ha establecido también cupo. Para la carrera de Enfermería el examen consiste en pruebas escritas de las asignaturas: Morfofisiología, Educación para la Salud y Comprensión de Textos. Para ambas carreras se ofrece un Curso de Iniciación Universitaria, pero no es obligatorio”* (Informe UNT, 2019, p.172).

Se hace esta distinción sobre la carrera de medicina, por la influencia que sus estadísticas poseen sobre el promedio de toda la unidad académica, y que como bien lo especifica el primer informe de autoevaluación, se la caracteriza como un “caso llamativo” dentro de toda la UNT.

En los resultados del presente estudio, la relación egreso-ingreso de la Licenciatura en Enfermería fue del 17%, como valor promedio de los 5 años analizados, y se encuentra

ligeramente por encima del promedio de carreras de toda la UNT (16,19%), pero significativamente inferior al promedio de Facultad de Medicina (31,88%), y esto se explica por la influencia de la carrera de médico/a mencionada anteriormente. En relación al título intermedio de Enfermera/o Universitaria/o asciende al 32%, lo que corresponde al doble del promedio de toda la universidad y junto con Kinesiología posicionan a Facultad de Medicina en el primer puesto de relación egreso-ingreso de todas las UUAA que otorgan título intermedio en la UNT (Informe UNT, 2019, p. 184).

Mencionamos que la carrera de Medicina es un “caso atípico” dentro de la UNT, y por lo tanto no sería adecuado utilizarla como punto de comparación con los indicadores de Enfermería, por ello contrastaremos con otras carreras del área de la salud de la propia UNT, que, pese a no ser iguales, en todos los casos poseen prácticas asistenciales en servicios de salud con pacientes, como es el caso de Odontología, Psicología y Bioquímica. En todas estas UUAA la relación egreso-ingreso es superior a la de la Licenciatura en Enfermería. La mayor diferencia la encontramos con Odontología, quien posee una relación egreso-ingreso del 28,16%, en la Facultad de Bioquímica Química y Farmacia esta relación es del 25,78%, mientras que con Psicología la diferencia se reduce notablemente 19,49% (Informe UNT, 2019, p. 163).

### **La duración de la carrera**

Con respecto a la duración de las carreras, en la UNT el 15% del total de egresados finaliza sus estudios en el tiempo teórico de la carrera, el 25% lo hace en 1 a 2 años más de la duración teórica, el 22% en 3 a 4 años más y el 37% en 5 ó más años (Informe UNT, 2019, p. 183). En la Licenciatura en Enfermería, sólo el 2% finaliza en la duración teórica, al 10% le lleva 1 o 2 años más y al 72% de egresados les llevó 5 ó más años. Sucede algo similar con el título intermedio de Enfermera/o, sólo el 3% egresa en la duración teórica, al 22% le lleva 1 o 2 años más y al 54% le lleva 5 o más años.

Estos resultados distan mucho del promedio de la Universidad y de la propia Facultad de Medicina, quien se ubica como la 2da UUAA con mayor proporción de graduación en la duración teórica de toda la UNT (33% culmina en la duración teórica, el 28% en 1 o 2 años más y el 73% en hasta 5 años más). Mientras que en el resto de Facultades del área de la salud, la proporción de estudiantes que egresan en la duración teórica de la carrera es inferior al 11% (10% en Bioquímica Química y Farmacia, 8% en Psicología y 0,1% en Odontología). Tanto la Licenciatura en Enfermería (72%), como su título intermedio (54%), poseen la mayor proporción de egresados en 5 o más años de lo que establece la duración teórica de la carrera, en segundo lugar se ubican la Facultad de Psicología con el 53%, y le siguen Odontología con el 49%, Bioquímica con el 36% y en último lugar se ubica Medicina con el 27%.

El 64% de los egresados de la Facultad de Bioquímica finalizan la carrera empleando hasta 5 años más, en Psicología, el 60% de los egresados finaliza sus estudios hasta en 3 o 4 años más sobre la duración teórica, en odontología el 52% culmina en hasta 4 años más, en la carrera de médico el 31% finaliza en hasta 2 años más (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019, p.181-183).

Si comparamos los resultados del presente trabajo, con estudios realizados dentro de la propia EUE, encontramos que el promedio de duración tanto de la carrera como del título intermedio de Enfermera/o se incrementó (Ortigoza, 2022). En síntesis, tanto la duración de la Licenciatura en Enfermería como el título intermedio, se encuentran muy alejados del promedio



de toda la UNT y de las carreras del área de la salud de la propia universidad. La extensa duración de la carrera, podría ser uno de los aspectos que contribuyen a la alta deserción en la Licenciatura en Enfermería, y este aspecto coincide con la representación de las/os estudiantes, sobre los obstáculos académicos asociado al temor a rendir los exámenes finales, por las altas tasas de aplazo, que lleva en muchos casos a perder las regularidades de las asignaturas, por lo que deben recurrir nuevamente las materias.

### **Las calificaciones**

Con respecto al promedio de calificaciones, no tenemos publicaciones disponibles para comparar estos resultados con la propia universidad u otras carreras del área de la salud, pero si para hacerlo con estudios anteriores de enfermería, y ellos revelan que en el periodo 2003 al 2011, el promedio de calificaciones de la Licenciatura es 7,1 y del título intermedio de 6,77, estos resultados son ligeramente superiores a los resultados del presente estudio (Ortigoza, 2022). En el presente estudio detectamos que el primer ciclo de la carrera, presenta más de la mitad de asignaturas con promedios aplazo (12 de 21), en el segundo ciclo una única materia presenta promedio aplazo en todos y cada uno de los años analizados. Con respecto al tipo de asignaturas, el 40% de materias disciplinares y el 54% de no disciplinares poseen promedio aplazo en alguno o en todos los años analizados. Todas estas asignaturas con promedios aplazos, constituyen las principales fuentes de obstáculos académicos percibidos por el estudiantado, y todos los relatos donde estudiantes, egresadas/os y desertoras/es perciben y describen situaciones de injusticia y maltrato, se refieren a materias con promedios aplazos (ver secciones 2.1 y 2.2).

Tanto referentes institucionales como el cuerpo docente de Enfermería, posee la representación de que la masividad asociada al déficit de recursos y limitaciones de una infraestructura insuficiente para albergar a la población estudiantil, son los principales factores institucionales que operan como condicionantes en el egreso y las trayectorias académicas de sus estudiantes. Estos resultados coinciden con los argumentos vertidos por las diferentes UUAA de la UNT para explicar o justificar estos indicadores (Informe de autoevaluación, 2019, p.181-182).

## 2. Las voces de la institución

Las voces institucionales que se presentan en esta sección están integradas por referentes institucionales y docentes de la carrera Licenciatura en Enfermería de la UNT, sede Capital.

Para conocer las representaciones que tienen los referentes de la institución (autoridades y ex autoridades), se realizaron 5 entrevistas, participaron 2 autoridades académicas que al momento del estudio cumplían funciones de vicedirecto/ra y secretaria/o académica/o, una autoridad de la gestión anterior (secretario académico), el jefe del departamento alumnos y un ex consejero directivo estudiantil y actual miembro de una agrupación estudiantil. Se seleccionó al jefe del departamento alumnos como un referente institucional, por ser el primer contacto e interacción que tiene esa oficina con las/os estudiantes, desde la búsqueda de información sobre la carrera y requisitos administrativos para el ingreso, hasta los trámites del título al momento del egreso. Al ex consejero estudiantil, se lo contactó debido a que en el momento de realizar el presente trabajo no había ningún estudiante de enfermería electo en ejercicio dentro del Honorable Consejo Directivo de la Facultad, y este estudiante había culminado su mandato hacía pocos meses.

Para identificar los factores institucionales que pueden operar como condicionantes de la tasa de egreso, desde la perspectiva de las/os referentes institucionales de la carrera se guió las entrevistas a través de preguntas de opinión y descripción de los recursos docentes, infraestructura, campos de prácticas, plan de estudio y factores que inciden sobre las trayectorias académicas de las/os estudiantes de enfermería (ver anexo 3).

Para conocer las representaciones que tiene el cuerpo docente acerca de sus estudiantes, de su trabajo y de la institución, se entrevistó a 16 docentes de 1ro a 5to año de la carrera, tanto de materias disciplinares como de asignaturas no disciplinares.

Los datos recabados fueron analizados utilizando el software Iramuteq (versión 0.7 alpha 2), que permite el procesamiento estadístico de corpus textuales. Se realizaron análisis de clasificación jerárquica descendente (CHD), utilizando el método de Reinert (Reinert, 1986), con el propósito de identificar categorías emergentes, análisis de similitudes, análisis factorial de contenido (afc) y nubes de palabras. El procedimiento de análisis de similitudes arroja un gráfico con forma de árbol a partir del análisis de textos, donde se resume la estructura contenida en una representación. Las categorías del discurso docente en relación con la representación social de las/os estudiantes y de la alta deserción atendió a la organización y distribución de palabras, lo que en metodología cualitativa se denomina como co-ocurrente, vinculado con la presencia simultánea de palabras funcionales o principales (sustantivos, adjetivos y verbos), usando para ello el método de Análisis Lexical de Concurrencias en Enunciados Simples de un Texto (Alceste).

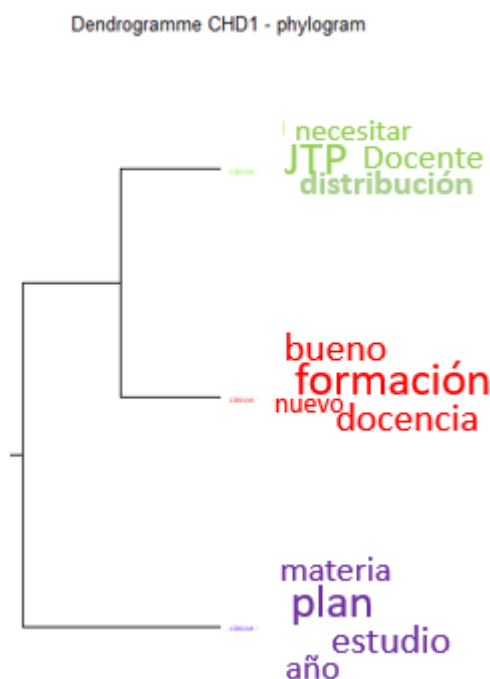
Adicionalmente, y con el propósito de identificar las relaciones directas que se establecen entre las categorías propuestas, se efectuó un análisis factorial de contenido (afc), un análisis de similitudes y nubes de palabras. Asimismo, se realizó un análisis manual complementario. Estos dos análisis, el realizado a partir del software y el que hizo la investigadora, permitieron atribuir mayor sentido a los datos en el marco de los objetivos propuestos para este estudio.

## 2.1 Referentes institucionales

### a) Recursos docentes

Una de las preguntas de la entrevista, consultaba a los referentes institucionales acerca de los recursos docentes (Anexo 4, pregunta 1). Con las respuestas dadas se realizó un análisis textual (Figura 2.1.1), el corpus estuvo compuesto de 66 Unidades de Contextos Iniciales (UCI); de estos segmentos, 52 (78,79%) fueron retenidos como elementos válidos para el Análisis de la Clasificación Jerárquica Descendente, produciendo tres clases.

**Figura 2.1.1 Dendograma de los recursos docentes en las voces de referentes institucionales de la carrera (n=5)**



A continuación, se describen cada una de las tres clases encontradas:

**Clase 1. Cantidad y distribución:** contempla 20 de los textos clasificados (16,54%). Las palabras con mayores niveles de significancia son *JTP*, *docente* y *distribución*. Esta clase involucra las respuestas que remiten al déficit de docentes con el cargo de JTP (jefe de trabajos prácticos), para el desarrollo de la carga horaria práctica que tiene la carrera. Los referentes institucionales mencionan que los cargos de dedicación simple (10 horas docentes semanales) no deberían existir en esta carrera, por ser completamente insuficientes. Estos referentes, plantean la existencia de una marcada diferencia entre la distribución de los cargos docentes según el ciclo y el tipo de asignatura (las materias disciplinares poseen mayores recursos docentes que las no disciplinares). Si bien los referentes plantean que el déficit de docentes está presente en toda la carrera, remarcan que es más notoria y problemática la falencia, en el primer ciclo, especialmente en las materias disciplinares, por la importante carga horaria de actividades prácticas en servicios de salud que poseen desde el primer año de la carrera. Con respecto a las materias no disciplinares, en su mayoría están integradas por un único docente con un cargo de profesor adjunto de dedicación simple, para asistir a cursos numerosos (más de 300 estudiantes), lo cual también resulta insuficiente y genera una sobrecarga de trabajo docente.

Otro aspecto que los referentes institucionales destacan, es que solo algunas asignaturas del primer ciclo, cuentan con cargos de ayudantes estudiantiles (12 cargos para toda la carrera), y expresan la inequidad en la distribución de cargos docentes y de ayudantes, de la carrera de enfermería en relación con otras carreras de la propia facultad, en referencia a la carrera de médico (96 cargos de ayudantes estudiantiles para toda la carrera). A continuación, se presentan 2 ejemplos de estas respuestas:

*“... hay cátedras en donde había un solo docente, sin contar con ningún ayudante estudiantil” (Entrevista 1)*

*“... Recursos docentes totalmente insuficientes para la carrera (...) la cantidad es insuficiente, la dedicación también es insuficiente. Por ejemplo, docentes con dedicación simple, para mi forma de pensar y para muchos, no deberían existir en nuestra institución, especialmente en las materias disciplinarias” (Entrevista 3)*

**Clase 2. Formación:** la clase reúne 18 de los textos clasificados (14,19%) y las palabras con mayores niveles de repetición son: *formación, bueno y docencia*. En esta clase las respuestas se remiten al buen nivel de formación que poseen los docentes en general, describen una alta proporción de profesores con títulos de especialistas y maestrías, se menciona que muchos docentes son investigadores categorizados y participan en proyectos de investigación. Pero también describen la existencia de una proporción importante de docentes, sobre todo los de reciente ingreso, que no cuentan con formación específica en docencia universitaria, ni con la posibilidad de un período de entrenamiento adecuado para el desarrollo de la labor docente, debido a los déficits existentes y a la necesidad de cumplir con el cronograma académico. Expresan el impacto negativo que esta realidad produce, sobre la calidad académica. Otro de los aspectos mencionados por los referentes institucionales en esta clase, se refiere a la alta proporción de profesores que no culminan los posgrados. Le atribuyen este fenómeno, por un lado a la sobrecarga laboral dentro de su función docente, y por otro lado, al desarrollo del ejercicio profesional dentro del sistema de salud, ya que en general son docentes con multiempleo.

Esta parte del discurso de referentes institucionales, que hace mención a la proporción de docentes que no culminan sus estudios de posgrado o de aquellos docentes noveles que no han recibido ningún tipo de formación en docencia, y que ingresan a cargo de materias o cursos dentro de la carrera de enfermería, guarda relación con el modelo academicista que tuvo dominancia en el circuito y tradición universitaria, el cual establece un criterio lineal y simple: el conocimiento y dominio disciplinar es suficiente para enseñar. Un enfoque unidimensional para comprender y operar en la práctica docente. Saviani lo sintetiza del siguiente modo: *"dar prioridad a los contenidos, que es la única forma de luchar contra la farsa de la enseñanza"* (Saviani, 1983, p.9). De esta manera, la docencia se subsume al dominio del saber científico; ningún otro elemento es tenido en cuenta para asumir la posición docente. Esta visión tuvo en el ámbito universitario su expresión viva en la figura del catedrático, el experto que luce de idoneidad en una materia científica y que imparte (por su misma condición de eminencia) clases magistrales a sus estudiantes. Este formato academicista aún persiste en ciertas creencias y prácticas universitarias, a pesar de que se vienen cuestionando desde hace varias décadas. El pedagogo español Zabalza señala que la docencia, requiere de formación y capacitación pedagógica y didáctica específica a la función. Y da cuenta de las competencias docentes que son necesarias incorporar para officiar una práctica con destreza profesional: planificar, tutorizar, evaluar, implicar, seleccionar, y gestionar (Zabalza, 2009). Pero el modelo academicista está enraizado en prácticas institucionales que siguen vigentes en la realidad

universitaria, como lo son los concursos docentes, en los que no hay demanda de especialización pedagógica, sino que se pondera y evalúa la clase magistral (Walker, 2017).

Por lo expuesto, no resulta extraño que el consejero estudiantil haya sido el único que hizo mención a estas características, al mencionar e interpelar el desempeño de algunos docentes de la carrera:

*“... hay docentes, que sí se interiorizan en la materia, se ve que actualizan los temas y los contenidos que son necesarios en nuestra formación, pero hay otros que directamente siguen con los mismos contenidos de 1810 (...). No tienen ese perfil docente, de querer enseñar, de actualizar contenidos para que los conocimientos sean actualizados, acorde a la situación actual” (Entrevista 1)*

El desempeño docente, al que hace referencia el consejero estudiantil, podría estar relacionado con las/os docentes de las asignaturas con promedio aplazo, y con los problemas expresados por las voces de estudiantes (ver sección 2.2).

**Clase 3. Tipo de materia:** esta clase reúne 13 de los textos (10,24%), aquí se hace una diferencia entre las características de las materias disciplinares y no disciplinares. Las disciplinares desarrollan una importante carga horaria de actividades prácticas en los servicios de salud, y las/os profesoras/es deben asistir con grupos reducidos de estudiantes, en este sentido, los referentes institucionales mencionan que debido al déficit de recursos docentes, se dividen a las/os estudiantes en varios grupos, lo que representa una sobrecarga para el docente y una disminución de las horas de prácticas para las/os estudiantes. El déficit de presupuesto y recursos, no es una característica exclusiva de la carrera de enfermería, ni de la UNT, es una problemática que afecta a las universidades públicas de todo nuestro país. En este sentido, las/os docentes de la EUE trabajan en consonancia con lo que expresa Miguez: *“... las experiencias de los países que se han ido sumando al progreso, y de los que avanzan hacia allí, muestra algo esencial: no es la falta de recursos lo que impide que una nación crezca y mejore su calidad de vida, sino su mal uso. Si se optimiza el aprovechamiento de los recursos disponibles, es posible superar las limitaciones de manera paulatina” (Miguez, 2018 p.10).*

El otro aspecto que se aborda en esta clase, es el referido a la implementación del nuevo plan de estudio, el cual presenta dificultades por la falta de presupuesto para los cargos de las nuevas materias que contiene, lo que recargó aún más la labor de los docentes que tuvieron que extender sus funciones a estos nuevos espacios curriculares. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

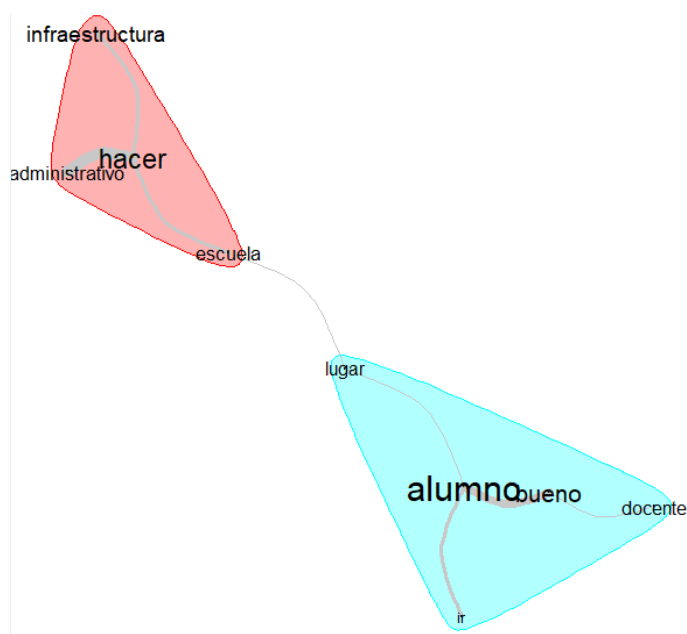
*“... con la asimilación del nuevo plan de estudio, eso me hizo dar cuenta que había 12 ayudantes estudiantiles, y ahora hay un cargo para que lo ocupen en dos cátedras” (Entrevista 1)*

*“... tenemos un grave problema de cátedras que tienen una sola materia a cargo, y otras que tienen 3 materias a cargo, entonces, es compleja la distribución y hay sobrecarga, más sobrecarga en algunas cátedras y menos sobrecarga en otras cátedras” (Entrevista 3)*

## b) Infraestructura

La entrevista realizada a referentes institucionales contemplaba una pregunta acerca de la infraestructura (Anexo 4, pregunta 2). El análisis de similitudes que se muestra en la Figura 2.1.2 expone la convergencia de elementos específicos vinculados con la infraestructura de la EUE para el desarrollo de sus actividades, el discurso de las/os referentes institucionales se agrupa en dos subconjuntos: actividades administrativas (en color rosa) y el referido a las actividades académicas (en color celeste).

**Figura 2.1.2** Árbol de similitud sobre la infraestructura en las voces de referentes institucionales



A continuación, se describen los dos subconjuntos de ideas:

**Actividades administrativas:** en este subconjunto las palabras con mayor significancia son: *hacer*, *infraestructura* y *administrativo*. Se refieren al desarrollo de las actividades del departamento alumnos, con mención a la existencia de una recarga de trabajo para asistir y dar respuesta a las problemáticas que se presentan, por el hecho de tener dos planes de estudio en enfermería, y otras carreras dentro de la institución. En este sentido, es importante destacar que en la EUE también se dicta la carrera la Licenciatura en Obstetricia, dos Tecnicaturas (Estadísticas de Salud e Instrumentación Quirúrgica) y dos extensiones áulicas. La extensión áulica, consiste en una oferta académica que lleva la carrera a una localidad del interior de la provincia, y se dicta de forma completa en ese territorio, es una única cohorte. Se han desarrollado extensiones áulicas en Simoca, Tafí del Valle, Famaillá y Bella Vista, lo que llevó a un incremento del número de estudiantes, para la misma infraestructura administrativa de la institución.

**Actividades académicas:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son *alumno*, *bueno* y *docente*. En este subconjunto describen a la infraestructura para el desarrollo de las actividades académicas utilizando los términos *muy antigua*, *deficiente* y *atomizada*. Describen la incorporación y ampliación de algunos espacios destinados a cátedras, gabinete de simulación, biblioteca y aulas, quienes se encuentran distribuidos en diferentes áreas de la Facultad de Bioquímica y Medicina. Mencionan que el grueso de la planta física de la EUE es

el mismo desde hace 50 años, y no se ha podido adaptar al incremento progresivo y sostenido de la población estudiantil de las últimas décadas, pese a las mejoras realizadas. A continuación, se transcribe un ejemplo que sintetiza esta idea:

*“... teníamos y tenemos aulas para 70 alumnos y resulta que ahora los alumnos son más de 1000” (Entrevista 5).*

En este sentido, describen que lo aprendido y la experiencia de clases virtuales durante la pandemia, ha permitido solucionar muchos conflictos relacionados con la falta o poca capacidad de las aulas disponibles, ya que muchas asignaturas han determinado continuar con el desarrollo de actividades teóricas o exámenes, bajo la modalidad virtual.

### **c) Campos de prácticas**

Para indagar sobre la percepción de las/os referentes institucionales sobre los campos de prácticas profesionales, se les pidió que los describieran (Anexo 4, pregunta 3). En la figura 2.1.3 se puede observar la representación que poseen las/os referentes institucionales sobre el ámbito de las prácticas hospitalarias de los estudiantes de enfermería. Ellos califican en general a estos escenarios como buenos y muy buenos, pero insuficientes y limitados para albergar al elevado número de estudiantes de la propia carrera, de otras instituciones formadoras de enfermeros, y de las otras carreras del área de la salud que también realizan sus prácticas en esas instituciones, lo que lleva a que los profesores dividan a los cursos en grupos reducidos y disminuyan el número de horas prácticas de los estudiantes. Este aspecto coincide con lo expresado por los estudiantes, en cuanto a la percepción de un déficit de prácticas hospitalarias, y podría explicar el bajo rendimiento académico con promedio aplazo de muchas de las materias disciplinares. Una de las referentes, menciona que el gabinete de simulación clínica que la Escuela posee para la realización de prácticas análogas, posibilita que los estudiantes puedan realizar una práctica simulada previa a asistir a los servicios de salud, y mencionan este aspecto como una experiencia positiva, aunque destacan que estos recursos también resultan insuficientes para albergar a toda la población estudiantil.

Otro aspecto mencionado como negativo de esta masividad, es la imposibilidad de tener una buena retroalimentación con los estudiantes y comparan nuevamente la inequidad en la distribución de recursos para la formación de enfermeros, con los asignados para la formación de la carrera de médico, ambas carreras pertenecientes a la misma unidad académica. Un ejemplo que representa esta respuesta es:

*“...medicina por ejemplo tiene menor cantidad de alumnos por docente, eso asegura que el proceso, el feedback que pueda tener el docente y el alumno se lleve lo mejor posible. Acá el feedback que tenemos con nuestras comisiones es en un solo sentido” (Entrevista 5)*

El consejero estudiante es el único que destaca como *muy buena* la integración docencia-servicio, es decir el hecho de que los docentes trabajen en los nosocomios donde se realizan las prácticas hospitalarias, ya que operan como verdaderos facilitadores de las experiencias prácticas en sus servicios de salud. En este sentido, en estudios realizados con estudiantes de enfermería en diferentes universidades de Colombia, los estudiantes perciben calidad en la supervisión de las prácticas formativas por parte de los docentes que ejercen la profesión en los campos de prácticas, lo que conlleva a un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en la integración teórico-práctica (Cortes Escalante y Julio Peterson, 2020).

Una de las referentes, menciona la selección de los campos de prácticas realizada por los docentes, como un aspecto positivo, mientras que otro lo visualiza como negativo y desgastante, que no debería formar parte de las funciones del cuerpo docente. A continuación, se transcriben dos ejemplos de estas ideas:

*“... cada una de las asignaturas ha hecho un estudio de los campos de práctica, los que son mejores para los alumnos y la finalidad que es cumplir con los objetivos que tiene la materia y también con los prácticos que tiene esa materia” (Entrevista 4)*

*“... Tienen que ser las autoridades, las que estén en permanente contacto con los hospitales, tratando de tener la presencia, la permanencia y no que el docente tenga muchas veces que ir a pelear el campo de prácticas desde su posición de profesor. Yo veo con aflicción esa situación, porque al alumno desde el discurso le estoy diciendo que debe aprender algo, pero no le estoy brindando la posibilidad de la práctica, y eso no es lo correcto” (Entrevista 5)*

**Figura 2.1.3** Nube de palabras sobre los campos de prácticas en las voces de referentes institucionales



#### d) Plan de estudios

En una de las preguntas realizadas a las/os referentes institucionales, se les solicitó que describieran el plan de estudio de la carrera (Anexo 4, pregunta 4). En la Figura 2.1.4 se presentan los resultados del análisis de similitudes realizado. De acuerdo con los análisis efectuados, se puede observar en color rosa que las palabras que se destacan y se repiten con mayor frecuencia son: *plan*, *estudio* y *bueno*, y en este sentido es importante describir que la carrera posee dos planes de estudio en simultáneo, el nuevo plan 2017 y el viejo plan del año 1989. La implementación del nuevo plan se realizó en el año 2018, por lo que aún se están dictando los últimos años de la carrera con el plan 1989, y los estudiantes que deben recursar materias o han interrumpido sus estudios pasan mediante un proceso de asimilación compulsiva al nuevo plan. Todos describen al plan de estudio nuevo como beneficioso y holístico, las palabras más utilizadas son: *bueno*, *actualizado* y *abarcativo*, destacan que el plan nuevo incorpora nuevos espacios curriculares como inglés, informática, legislación en enfermería y filosofía, el cual responde a los estándares de acreditación de la carrera. Señalan como aspecto negativo del mismo, una disminución de horas sobre todo en materias disciplinares y un mayor nivel de exigencias relacionado con el régimen de materias correlativas. En este sentido, uno



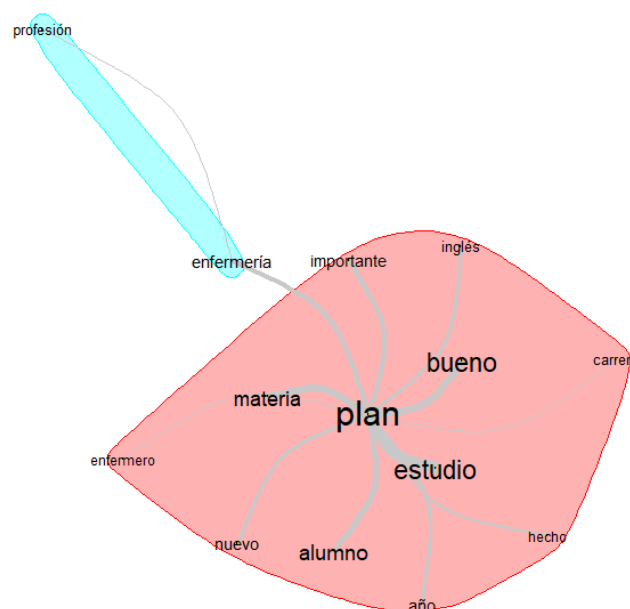
de los entrevistados menciona que en el plan viejo se permitían prórrogas de regularidad de muchas asignaturas, lo que posibilita que los estudiantes avancen en el cursado de otras materias, sin rendir los exámenes finales de esas materias prorrogadas, lo que los llevaba a perder nuevamente las regularidades y debían volver a cursar. El otro aspecto negativo que los referentes mencionan, es lo concerniente al proceso de asimilación de estudiantes al nuevo plan de estudios, a las nuevas asignaturas que se incorporan al nuevo plan y el malestar que esto provoca en las/os estudiantes, que deben asimilarse y cursar estas nuevas asignaturas, los que les lleva a una prolongación en la duración de la carrera, sumado a aspectos administrativos que van surgiendo en el proceso de asimilación. Todos estos aspectos negativos y perjudiciales para la población estudiantil, coinciden con la percepción de las voces de las/os estudiantes (ver sección 2.2). A continuación, se presentan algunos ejemplos de estas respuestas:

*“Les cuesta un poquito este plan nuevo” (Entrevista 2)*

*“... los enfermeros que están con el plan 1989 ellos ya son enfermeros, ya tienen su título, entonces para ingresar o para continuar con la carrera deben asimilarse al plan de estudios nuevo, y la asimilación significa hacer materias (...) agregadas al plan. Entonces, en eso estamos ahora trabajando porque no consideramos que deberían hacer toda la carrera, ellos ya son enfermeros, deberían ingresar con el plan 2017 a partir del cuarto año. Pero hay cuestiones administrativas que están impidiendo eso (...) ese plan de estudios 2017, nos está dando algunos dolores de cabeza, a pesar de tener muchas mejoras que son muy importantes” (Entrevista 4)*

*“... hay materias que son importantes en el plan nuevo, es un plan que le va a exigir al alumno, lo que el alumno a veces busca es que sea una cosa rápida, que tenga salida laboral y que él pueda tener o ganar el sustento para su casa, es decir que el esfuerzo no se le aumente, que no sea mayor, que sea mínimo” (Entrevista 5)*

**Figura 2.1.4** Árbol de similitud sobre el plan de estudio en las voces de referentes institucionales

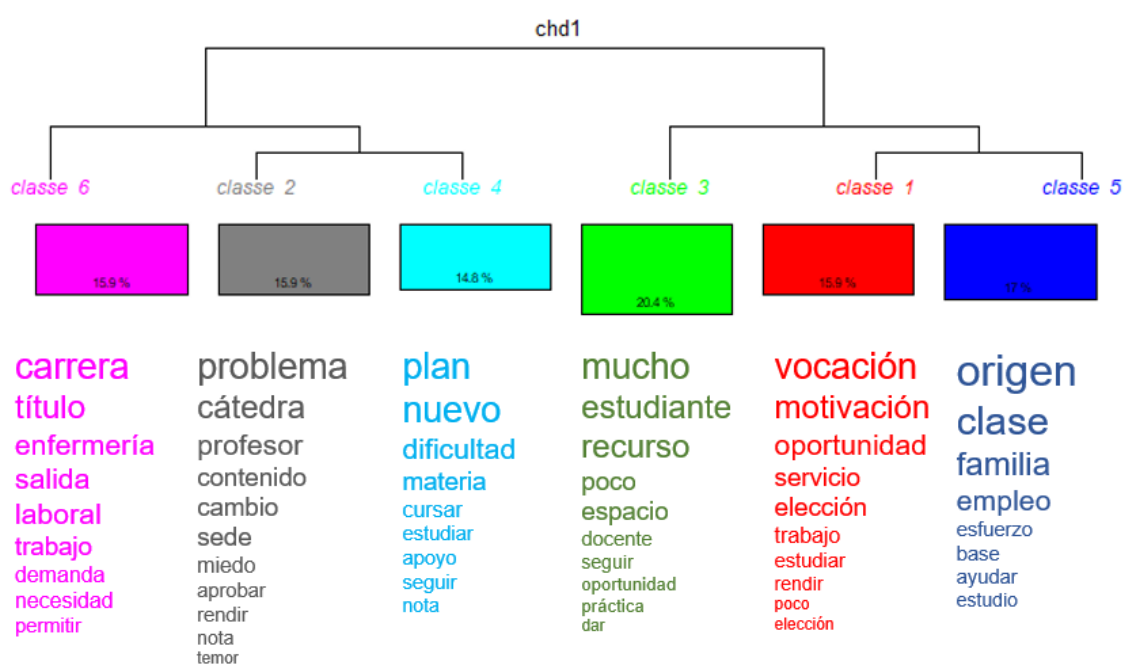


### e) Factores que inciden sobre las trayectorias académicas

Al entrevistar a referentes institucionales e indagar sobre los factores que desde sus percepciones inciden sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de enfermería, (Anexo 4, pregunta 5), los adjetivos más utilizados son: *nuevo*, *importante*, los sustantivos más empleados: *alumno*, *docente*, *materia* y *plan*. Se realizó un análisis de clasificación jerárquica (CHD), utilizando el método de Reinert, se obtuvo una categorización de 97 de los 114 segmentos (85.09%) del total del corpus, porcentaje que resulta óptimo para otorgar validez al procedimiento. Se identificaron 6 clases o categorías

Cada una de las clases muestra una nube de palabras diferenciada y específica (Figura 2.1.5), además de encontrar diferencias estructurales entre las formas asociadas a cada clase cuando se realizó un análisis de coocurrencia.

**Figura 2.1.5** Dendograma resultante de CHD. Factores que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes de enfermería en las voces de referentes institucionales



A continuación, se describen cada una de las clases encontradas, presentando en primer lugar las características de las clases 6, 2 y 4, las que reúnen el 46,6% y resultan de un conglomerado común que podría denominarse: Carrera, Cátedra y Plan de Estudio. Seguidamente se hace lo propio con las clases 3, 1 y 5, (Masividad, Vocación y Socioeconómico), quienes reúnen el 53,4% restante de los textos clasificados y resultan de un segundo agrupamiento:

**Clase 6. Carrera:** La clase 6 contempla 16 de los textos clasificados (15,91%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *carrera*, *título*, *enfermería* y *salida laboral*. Esta clase involucra aquellas respuestas que remiten a la explicación de las características de la carrera en nuestro país, la cual otorga un título intermedio que habilita para el ejercicio profesional al finalizar el primer ciclo, y por otro lado de la profesión en sí, debido al déficit de enfermeras/os no solo en nuestro medio, sino a nivel mundial, tal como se desprende del Informe sobre Enfermería en el Mundo elaborado de manera conjunta entre la

OMS y el CIE (Consejo Internacional en Salud), en el cual se establece una escasez mundial de profesionales de la enfermería, estimada en 6,6 millones en 2016 (OMS, 2020). Algunas expresiones que muestran con claridad la centralidad de estas ideas son:

*“... Una parte es lo referido al título intermedio y a la posibilidad de que los estudiantes, con ese título intermedio puedan trabajar (...) al haber tanto trabajo, entonces seguir la parte de la licenciatura como que ya no lo ven tan importante actualmente (...). Entre la carga horaria de trabajo y el estudiar, como que ponen en balance y prefieren trabajar antes que seguir estudiando, porque obviamente aprovechan ese tiempo para descansar” (Entrevista 1)*

*“... terminan recibándose de enfermeros y luego obviamente todos nuestros estudiantes trabajan. El trabajo puede ser también un motivo, no sé si de desertión en el segundo ciclo, sino de retraso, postergan el segundo ciclo...” (Entrevista 3)*

*“... nosotros contamos además con un título intermedio, que es el de enfermero, esta situación hace muchas veces que el alumno, cuando se inscribe en primer año, tenga la idea de terminar el grado académico con una licenciatura en el 5to año, pero en el transcurso de ese cursado el alumno a veces se casa, el título le permite un ingreso al mercado laboral, entonces esa misma situación, que ya no es de soltero, lo hace que quizás busque uno o dos trabajos” (Entrevista 5)*

**Clase 2. Cátedra:** Esta clase también reúne 16 de los textos clasificados (15,91%) y las palabras más utilizadas son *problema*, *cátedra* y *profesor*. Se incluyen en esta clase un listado de asignaturas de toda la carrera que coinciden con las asignaturas con promedio aplazo, analizadas en el enfoque cuantitativo del presente trabajo (sección III.1). Se mencionan como características de los docentes de esas cátedras la falta o poca flexibilidad, antecedentes de denuncias verbales de maltrato o situaciones de injusticia vividas por parte de las/os estudiantes, temor a rendir los exámenes finales, fracaso académico y dificultades que en muchos casos llevan a que las/os alumnos se cambien de sede o de universidad. A continuación, se comparten segmentos característicos de estas ideas:

*“... Muchos compañeros de la sede Capital pasaron a Aguilares, y están pasando a Aguilares, sobre todo en el segundo ciclo (...) una alumna que fue abanderada acá en Capital, pasó a ser de Aguilares porque veía que acá en la parte de la licenciatura no iba a poder aprobar una materia (...), se expresan con respecto a ciertas materias y a la relación docente-alumno, problemas con docentes bien puntuales en el segundo ciclo” (Entrevista 1)*

*“... problemas con determinadas cátedras, problemas con profesores que son muy inflexibles, jefes de cátedra (...) si quieren avanzar, pero tienen miedo a determinadas cátedras, eso sí existe” (Entrevista 4)*

*“... referida a los exámenes finales, no se quieren presentar (...). Las dificultades en primer año son con XX, en el segundo año a los alumnos les cuesta YY, en el 3er año le cuesta mucho ZZ, en 4to año les cuesta mucho XY, en esas materias los chicos expresan que tienen muchas dificultades (...). Estoy interiorizado de los alumnos que se van a estudiar esta carrera en otras instituciones” (Entrevista 2)*

*“...algunas particularidades de algunas materias y de algunas situaciones complejas de enseñanza, (...) la flexibilidad del cuerpo docente” (Entrevista 3)*

**Clase 4. Plan de Estudio:** Esta clase reúne a 14 de los textos clasificados (14,77%). Las palabras incluidas aquí con mayores niveles de significación son: *plan nuevo, dificultad, materia y cursar*. Se reúnen aquí expresiones cuya centralidad está puesta en las dificultades que presenta la asimilación al nuevo plan de estudios, especialmente en quienes están en el segundo ciclo de la carrera, por los nuevos espacios curriculares y las trayectorias estudiantiles interrumpidas al finalizar el primer ciclo. Situación, que los llevará a la asimilación y a tener que cursar las nuevas materias incorporadas. Dos ejemplos que dan cuenta de este núcleo central de la clase, son los siguientes:

*“... tenemos acá un plan nuevo, con materias nuevas, no tienen muy en claro cuáles son las materias que ellos tienen que ir viendo (...) hay chicos que están muy avanzados en la carrera y con el plan nuevo están trabados para cursar materias que faltan en este momento (...). Eso hizo que muchos chicos no sigan, el tema del cambio de plan de estudios es no saber bien (...) el cambio de plan les da miedo y se van a otro lugar” (Entrevista 2)*

*“... Es multifactorial, hay aspectos del estudiante en sí, aspectos institucionales y del plan de estudio” (Entrevista 3)*

**Clase 3. Masividad:** Es la clase más grande, reúne 20 de los textos clasificados (20,4%) y las formas con mayor nivel de significancia para esta clase son *mucho, estudiante, recurso y poco*. Esta clase hace referencia a la masividad de estudiantes y a las limitaciones de recursos de todo tipo, que la carrera posee y que lleva a que los docentes no tengan la posibilidad de realizar un seguimiento personalizado y efectivo de los estudiantes con mayores dificultades, sumado a la disminución de la carga horaria práctica de las asignaturas disciplinares en los servicios de salud, también limitada por el elevado número de estudiantes para cada docente. A continuación, se presentan dos expresiones que sintetizan estas ideas:

*“... La masividad es un problema grave, yo creo que solucionamos y mejoramos muchos indicadores con el sistema de admisión (...). Es así, al ingresar un número adecuado, más adecuado de estudiantes, hay una mayor dedicación, porque se los puede atender y se los puede cuidar, enseñar como corresponde (...) luego está la falta de docentes, de recursos docentes suficientes” (Entrevista 3)*

*“... les hace falta como seguimiento personalizado, muchos de ellos se sienten como uno más dentro del montón, y no como algo importante para la institución” (Entrevista 4)*

**Clase 1. Vocación:** Esta clase reúne 16 de los textos clasificados (15,91%) y las palabras más utilizadas son: *vocación, motivación, oportunidad y servicio*. En esta clase el discurso deja entrever que uno de los factores que influye en las trayectorias académicas de estos estudiantes es el referido a la vocación, mencionan el desconocimiento que muchos estudiantes que eligen estudiar enfermería poseen sobre la carrera, puntualizan que la rápida salida laboral es un elemento atrayente, y en todos los casos destacan la vocación de servicio que los estudiantes poseen. A continuación, se presentan tres expresiones que dan cuenta de estas características:

*“... ingresan a una carrera con una expectativa muchas veces de salida laboral, y muchas veces de vocación también” (Entrevista 3)*

*“... ellos han entrado con mucho entusiasmo a la carrera y después de repente ven, no sé si no era vocación lo que tenían, pero es como que cambian su opinión, como que les cuesta más o van priorizando otras cosas y no la enfermería (...) también algunos integrantes de las familias que lo necesitan, y ellos siempre están dispuestos a la ayuda y dejan de lado los estudios”*  
(Entrevista 4)

*“... hay mucha gente que se da cuenta de que la enfermería no era lo que debería haber elegido, y se cambian a otras carreras”* (Entrevista 5)

**Clase 5. Socioeconómico:** Esta clase reúne 17 de los textos clasificados (17,05%) y las palabras más utilizadas son: *origen, clase, familia y empleo*. En esta clase se hace referencia al bajo nivel socioeconómico de los estudiantes de enfermería, como uno de los factores que influyen en sus trayectorias académicas, la necesidad de trabajar para costearse los estudios y la carga familiar. Un ejemplo que representa esta idea es el siguiente:

*“... no sé de qué nivel socioeconómico serán todos o la mayoría. Yo veo que es más o menos bajo ese nivel social y económico, que les requiere mucho tiempo, también la familia”* (Entrevista 4)

## f. Discusión

Los referentes institucionales poseen una representación sobre la sobrecarga laboral asociada a la insuficiencia, escasez y limitaciones de recursos e infraestructura. En tal sentido, describen una inequidad en cuanto a la distribución y asignación de recursos, en comparación con la carrera de médico, pero no conceptualizan esta situación como violencia institucional. Esto puede estar explicado por el modelo médico hegemónico, y la pertenencia a un campo disciplinar, entendiendo la disciplina como una construcción socio-histórica, que ubica diferencialmente a sus integrantes en el espacio universitario, generando condiciones de desigualdad en términos de reconocimiento y prestigio (Walker, 2017).

Con respecto a los campos de prácticas y plan de estudios, poseen una representación positiva y satisfactoria de ambos, reconocen las dificultades generadas a través de la implementación del nuevo plan, pero no mencionan las dificultades asociadas a la falta de presupuesto para los nuevos espacios curriculares creados en la licenciatura, ni en las otras carreras que se dictan en la EUE, las cuales se llevan a cabo sobrecargando al cuerpo académico, tal como lo evidencian los relatos realizados a los docentes (ver sección 3.2).

En cuanto a los factores que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes de enfermería, se identifica al título intermedio, al trabajo y las características socioeconómicas, como los principales obstáculos. Es importante destacar que, la masificación, y acceso a la educación superior es un fenómeno global. En Argentina se han producido cambios en la composición social de la matrícula de educación superior y se está poniendo especial atención al estudio de las políticas no solo de acceso, sino a aquellas orientadas a garantizar la permanencia y egreso de sectores antes excluidos de la educación superior (Aponte Hernández, 2008 y col.; Chiroleu, 2009a, 2009b; Kessler, 2014). En 2004, un 10,76% de estudiantes de educación superior pertenecen al primer quintil de ingreso per cápita, en 2008 la representación de estos sectores se incrementa, alcanzando un 13,11% en 2008 y un 15,62% en 2012, lo que sin duda representa un avance en términos de oportunidades de acceso para los grupos de menores ingresos del país (Suasnabar y Rovelli, 2016).

Las voces de estos referentes institucionales no consideran estrategias inclusivas de retención, ni un proyecto institucional que integre esfuerzos y los oriente a trabajar, para disminuir las barreras de acceso y permanencia de los estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Existe una representación de situaciones problemáticas con cátedras y/o docentes, que operan como agentes expulsores de estudiantes, pero lo visualizan como cuestiones puntuales y no como un fenómeno global de la carrera, tal como se desprende del análisis cuantitativo de datos, en donde se observa la elevada proporción de asignaturas con promedio aplazo, sostenidas en la mayor parte del periodo analizado (Ver tablas 1.1 y 1.2).

Las/os referentes institucionales reconocen las dificultades y el malestar generado a partir de la implementación del nuevo plan de estudio de la carrera, pero no se evidencia en su discurso ninguna autocrítica, sobre la metodología de implementación, ni sobre la planificación académica de la carrera (campos de prácticas, horarios, organización, distribución de recursos), tal como si lo exponen las voces de docentes y estudiantes (ver sección III.2 y III.3).

La representación de masividad, que poseen los referentes institucionales como uno de los factores que impactan sobre las trayectorias académicas de las/os estudiantes, y sobre la que hay que trabajar, se contradice con las políticas institucionales de incremento de estudiantes a través del desarrollo de extensiones áulicas y oferta de carreras sin presupuesto asignado, ofrecidas por la institución y la recarga laboral que esto apareaja sobre los diferentes actores institucionales.

Otros de los factores que identifican como influyentes es la vocación, evidencian el desconocimiento que muchos estudiantes poseen sobre la enfermería, pero no mencionan estrategias para revertir esta situación. Existe en la institución, un curso de admisión a la carrera, en el cual se dictan 3 módulos y se da información general sobre la Licenciatura, pero esta actividad destinada a los aspirantes, se autofinancia y por lo tanto es arancelada, lo que dista de ser una actividad inclusiva, atento a la representación del perfil socioeconómico que los propios referentes poseen sobre sus estudiantes, y que en definitiva contribuiría a contrarrestar el desconocimiento sobre la carrera de los aspirantes.

### **Los recursos docentes**

Los discursos de los referentes institucionales y del cuerpo docente de enfermería, relaciona la alta deserción de la carrera y el bajo rendimiento académico de sus estudiantes, con la masividad y los déficits de recursos de la carrera. A lo largo de su discurso, se evidencia la representación de inequidad en cuanto a la distribución de los recursos asignados y distribuidos por la Facultad de Medicina. Se pueden agrupar estas representaciones en tres conjuntos de ideas: la cantidad de cargos docentes, el tipo y dedicación de los cargos, y la relación docente-alumno.

Para el año 2018, la UNT contaba con 4.715 docentes, distribuidos en sus 14 UUAAs, de los cuales el 15,36% (724) corresponden a la Facultad de Medicina, quien posee el mayor número de docentes de toda la universidad. En el resto de UUAAs relacionadas con el área de la salud se distribuyen del siguiente modo: Bioquímica Química y Farmacia se ubican en cuarto lugar con el 9,27% (437) de cargos docentes, Odontología se encuentra en el décimo lugar con el 4,5% (212) y Psicología en el doceavo lugar con el 3,73% (176). Ahora bien, si del total de la UUAAs Facultad de Medicina, que incluye a los 83 docentes de enfermería de la sede Capital, recalculamos estas proporciones, obtenemos que la carrera Licenciatura en Enfermería sede

capital posee el 1,76% (83) de los cargos docentes de toda la UNT, ubicándose en el anteúltimo lugar. En el último lugar del ranking se ubica la Escuela de Cine con el 0,74% (35) de cargos (Informe UNT, 2019, p.152; Informe CONEAU, 2019).

Así, en el año 2018 para el total de la UNT, había un promedio de 16 alumnos/as por docente aproximadamente, independientemente de la dedicación del mismo. Si se diferencia entre auxiliares y profesores, esta relación alcanza a 36 alumnos/as por profesor/a y 20 alumnos/as por auxiliar, aunque estos indicadores presentan mucha variabilidad para las diferentes UUAA. La Facultad de Medicina posee una menor relación de alumnas/os por auxiliar (16) que el promedio de la UNT, con un mayor número de alumnas/os por profesor/a (52). La carrera de medicina tiene 23 alumnas/os por profesor/a y 5 alumnas/os por auxiliar o JTP. Psicología presenta la mayor relación alumno/a-docente, tanto en auxiliares (41), como en profesoras/es (127) de todas las UUA del área de la salud, luego se ubican odontología con 39 alumnas/os por profesor/a pero la relación más baja de alumnas/os por auxiliar (8,7). Y por último encontramos a la Facultad de Bioquímica Química y Farmacia, con una relación de 17 alumnas/os por profesor/a, y 11 por auxiliar. En cuanto a enfermería, es la que peor relación alumnas-os-docente (79) y alumnas/os-auxiliar (60) posee, y estos indicadores empeoran si se discrimina por ciclos y por tipo de asignaturas, ya que en el primer ciclo de la carrera esta relación es de 80 alumnos por auxiliar y en las asignaturas no disciplinares supera las/os 200 alumnas/os por profesor. Estos datos reflejan la gran diferencia entre la relación de alumnas/os por docente en las diferentes facultades y carreras, que para el caso de medicina confirma la representación de las voces institucionales, al referirse a la inequidad en la distribución de cargos dentro de la misma UUAA, en perjuicio de la Licenciatura en Enfermería (Informe UNT, 2019, p. 156-157; Informe CONEAU, 2019).

En cuanto al tipo y dedicaciones de los cargos, en la UNT el 35% de cargos corresponden a Profesores (6% titulares, 9% asociados y 20% adjuntos), el 50% son cargos de auxiliares (JTP o ayudantes graduados), el 12% corresponde a ayudantías estudiantiles y un 3% son contrataciones o asignaciones extraordinarias, que no especifican la función que cumplen (Informe de autoevaluación, 2019, p.152). La mayor proporción de cargos docentes en la UNT son de dedicación semi (43% semi, 35% exclusiva, 19% simple y 3% posee más de un cargo semi). Si contrastamos estos resultados con la distribución de cargos en enfermería, nos encontramos con que la proporción de profesores es superior al promedio de la UNT, (44% profesores, de los cuales el 7% son titulares, 4% asociados y 33% adjuntos), pero el 75% de estos cargos corresponden a profesores adjuntos y del total de ellos, el 60% corresponden a cargos de dedicación simple, con encargo de cátedra (Informe de Autoevaluación de CONEAU, 2019). En los reportes de los periodos analizados no se registran cargos de ayudantes estudiantiles en enfermería, aunque actualmente se cuenta con 12 cargos, ni tampoco se discriminan las contrataciones o asignaciones extraordinarias, que también existen en la EUE, y que se llevan a cabo sobre todo, para reforzar el acompañamiento de estudiantes en las prácticas hospitalarias.

En la Facultad de Medicina el 20% de cargos corresponde a profesores (5% titulares, 2% asociados y 13% adjuntos), el 15% corresponde a auxiliares (5% JTP y 10% ayudantes graduados), un 10% es de ayudantes estudiantiles y el 55% son contrataciones. En cuanto a las dedicaciones, el 56% son cargos de semi dedicación, 27% simple, 15% exclusiva y 2% con más de un cargo semi. Si comparamos estos resultados con los de la carrera de Enfermería, encontramos que Enfermería tiene más del doble de cargos de profesor, pero los cargos de la FM tienen mayor dedicación (20% más de cargos con dedicación semi que Enfermería), tiene un 2% de docentes con más de un cargo semi, un 9% menos de cargos de dedicación simple

que enfermería y posee un 6% más de ayudantes graduados. En el periodo analizado la carrera de medicina contaba con el 100% de los cargos de ayudantes estudiantiles.

En odontología el 19% de cargos son de profesor (9% titulares y 10% adjuntos), 79% corresponden a contrataciones, y un 2% de auxiliares o JTP, esta es la facultad del área de la salud con la mayor proporción de profesores titulares. En esta UUAA se observa una menor infraestructura de cargos y un 54% menos de auxiliares que Enfermería, esta facultad posee la mayor proporción de cargos contratados de toda la universidad. Esta facultad, posee un 28% menos de cargos de dedicación simple que Enfermería, un 16% más de cargos semis y un 12% de cargos exclusivos.

Mientras que la Facultad de Bioquímica Química y Farmacia, se ubica luego de enfermería, como institución del área de la salud con mayor proporción de profesores (40%, de los cuales el 7% son titulares, 15% asociados y 18% adjuntos), 31% auxiliares (13% JTP y 19% ayudantes graduados) y 29% de contrataciones. A igual que enfermería, esta facultad no posee cargos de ayudantes estudiantiles, tiene la misma proporción de profesores titulares que enfermería, pero mayor proporción de asociados y adjuntos (11% y 15% respectivamente). Con respecto a la dedicación, esta facultad posee un 15% menos de cargos simples, y un 3% de semidedicación que Enfermería, y un 16% más de cargos exclusivos.

En la Facultad de Psicología el 23% de cargos son de profesor (3% titulares, 2% asociados y 18% adjuntos), 47% auxiliares (32% JTP y 16% de ayudantes graduados), 21% de contrataciones y 9% de ayudantes estudiantiles. Es decir que esta facultad cuenta con un 21% menos de profesores que enfermería y un 9% menos de auxiliares, pero poseen un 30% de cargos con mayor dedicación que Enfermería y un 6% de docentes con más de un cargo semidedicación (Informe UNT, 2019, p.153-4).

Habida cuenta que tanto los cargos de auxiliares, como los de ayudantes estudiantiles, se destinan al desarrollo de actividades prácticas, la carrera de enfermería posee la menor proporción de recursos docentes (56%) destinados a estas actividades, en comparación con las UUAA analizadas, mientras que la proporción de profesoras/es que posee la carrera de Enfermería se encuentra muy por encima del de las facultades del área de la salud de la UNT.

Tanto las voces institucionales, como las voces de estudiantes, dan cuenta del déficit de recursos docentes destinados al desarrollo de actividades prácticas. El resultado de esta distribución asimétrica de los recursos docentes y la relación docente-alumno en la carrera de enfermería, produce que las/os estudiantes tengan cada vez menos oportunidades de experiencias prácticas asistenciales dentro de la carrera.

En cuanto a la formación de los docentes, en enfermería más de la mitad de docentes sólo posee título de grado (54%) y el 5% tiene título de pregrado (Tecnatura en Estadística o Enfermera/o). El 46% de docentes de enfermería posee formación de posgrado, y esta proporción es un 12% superior al promedio de toda la UNT. Del total de docentes de enfermería con formación de posgrado, el 29% alcanzaron títulos de especialistas, el 8% maestrías y tan solo un 4% posee doctorado. Estos resultados difieren notablemente del promedio general de la UNT, en cuanto al tipo de formación de posgrado (17% doctorado, 11% magíster y 10% especialistas), ya que la mayor proporción de docentes poseen doctorados y maestrías, mientras que en enfermería, la mayor proporción posee especializaciones. En este sentido, las voces institucionales hicieron mención a la alta proporción de docentes de enfermería que no logran completar sus estudios de posgrado. Pero en comparación con el promedio de la UNT, la carrera de enfermería tiene un 7% menos de docentes que sólo poseen título de grado y un 4,3% más



de profesoras/es con título de pregrado. Las facultades que cuentan con mayor proporción de docentes con formación de posgrado son: Bioquímica Química y Farmacia (65%), Psicología (48%) y la carrera de enfermería (41%), en los últimos lugares se ubican Medicina (28%) y Odontología (14%). La Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia posee la mayor proporción de docentes con doctorado (50%), luego le siguen las Facultades de Odontología y Psicología con un 8%, Medicina con un 7% y la carrera de enfermería se ubica en el último lugar con un 4%. En las Facultades de Psicología, Medicina y en la carrera de enfermería la mayor proporción de posgrados corresponden a especialidades (Informe CONEAU, 2019; Informe UNT, 2019, p. 160).

Tanto la proporción de cargos como la relación docente-alumna/o, dan cuenta de que la percepción y representación de las voces de la institución, en cuanto al déficit de recursos docentes, la sobrecarga laboral de cuerpo de profesores de enfermería y la inequidad en la distribución de recursos en la UUAA guardan relación con la evidencia de estos datos.

## 2.2 Las voces de docentes

Para conocer las representaciones que tienen los/as profesores/as acerca de sus estudiantes, de su trabajo y de la institución, se entrevistó a 16 docentes de 1ro a 5to año de la carrera, tanto de materias disciplinares como de asignaturas no disciplinares. Del total de docentes entrevistados, 11 pertenecen a materias disciplinares y 5 a no disciplinares, sus edades oscilan entre los 30 y los 67 años, la mediana es de 52 años y la media de 51,75 años. La antigüedad que poseen en el cargo va de un mínimo de 3 a un máximo de 31 años; la mitad de estas/os docentes tienen más de 17 años de antigüedad en el cargo que ocupan, con un promedio de 16,87 años en la labor. Con respecto a la formación específica en docencia universitaria, la gran mayoría de ellos (14 de 16) tienen o están recibiendo formación: 3 realizaron una Diplomatura en Educación Médica, otros 4 son Especialistas en Docencia Universitaria y 3 han alcanzado el grado de Magíster en Educación Médica con orientación Medicina-Enfermería. Por último, 4 docentes se encuentran cursando la mencionada maestría, que se dicta en la Facultad de Medicina de la UNT. Sólo 2 de los 16 no poseen formación específica en docencia.

Para caracterizar la representación social que las/os profesores tienen de sus estudiantes, las preguntas que guiaron la indagación fueron: ¿cómo describirían a sus estudiantes? y ¿cuáles son las principales características de los estudiantes de enfermería? (ver anexo 5)

En segundo lugar, para indagar la representación social de los docentes sobre la deserción estudiantil, se orientaron las preguntas hacia los resultados de estudios de investigación realizados por las cátedras sobre este tema y en caso de no poseer estudios al respecto, sobre los motivos o causas que los docentes consideran pueden influir en la deserción académica de sus estudiantes. Es importante notar aquí, que los datos sobre las tasas de egreso, deserción y sobre la duración de la carrera fueron socializados entre los docentes, durante el proceso de acreditación de la carrera ante la CONEAU en el año 2018.

Finalmente, se indagó sobre la satisfacción laboral con preguntas referidas a la relación de los docentes con sus pares, con las autoridades, con el personal no docente, con respecto a su labor específica y a los recursos disponibles para llevarla a cabo. En cada uno de los ítems evaluados, se pidió a los docentes que le asignen un puntaje de 1 a 5, en donde 1 representa lo totalmente insatisfactorio y 5 lo muy satisfactorio. Asimismo, se les solicitó que se expresaran sobre el puntaje asignado. También se realizaron 2 preguntas abiertas en donde se les solicitó que describieran los aspectos más gratificantes y frustrantes de su labor docente en la EUE.

### a) Las/os estudiantes en las voces de docentes

Se le solicitó a las/os docentes que describan a sus estudiantes, que mencionen sus principales características (Anexo 5, preguntas 1 y 9). Con las respuestas de las/os profesores a estas preguntas se armó un subcorpus, el reporte de frecuencias de palabras (Figura 2.3.1) indica que, a nivel general, los docentes poseen una imagen aparentemente positiva de sus estudiantes. Las/os describen como personas que deben trabajar para poder costear sus estudios, individuos con deseos de superación que realizan muchos sacrificios para poder avanzar en la carrera. Asociado a la condición o estrato socioeconómico, los retratan como pertenecientes a la “clase trabajadora” y “humildes”. A su parecer, la mayoría egresó de un “secundario público”, aspecto que tiene una connotación negativa ya que está asociado a una mala base en su formación. Estas percepciones coinciden con los hallazgos de estudios realizados sobre el acceso, inclusión y egreso de estudiantes del sistema universitario de nuestro país (García de Fanelli, 2007 y 2014; Suasnabar y Rovelli, 2016).

También mencionan el amplio rango de edad de las/os estudiantes de enfermería. En cuanto a las características según el año de la carrera, las/os estudiantes de los últimos años son valorados como “*adultos responsables*”, “*profesionales insertos en el mercado laboral*” y con “*familia a cargo*”.

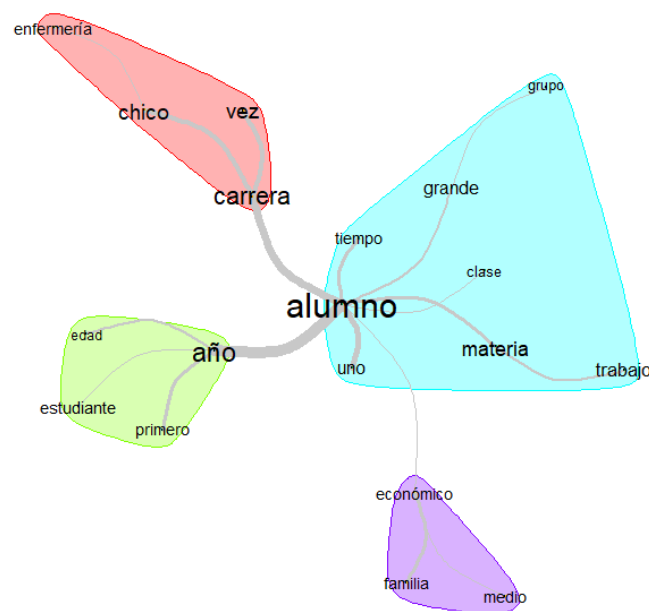
Aunque el periodo de estudio originalmente no incluía el año 2020, en el discurso docente está muy presente todo lo vivido durante la pandemia de COVID-19, un tema disruptivo para la vida de la población mundial, para el proceso enseñanza-aprendizaje y para la relación docente-alumno/a en particular. En tal sentido y de modo casi inevitable, las/os docentes hicieron mención a la experiencia vivida y a las características de lo “*presencial*” y lo “*virtual*”, en este último caso como un elemento de exclusión para muchos estudiantes que no contaban con los recursos de equipamiento y/o conectividad para cursar las asignaturas, o en el caso de tenerlos, debían compartirlos con otros miembros de sus familias, tal como sucedió en gran parte de la población estudiantil de muchas regiones de Argentina y del mundo (Borgobello y Espinosa, 2020).

**Figura 2.3.1** Nube de palabras sobre la representación social que los docentes poseen sobre sus estudiantes



En el análisis de similitudes que se muestra en la Figura 2.3.2 se observa que las representaciones sociales de los docentes con respecto a las principales características de sus estudiantes se agrupan en cuatro subconjuntos de características: 1) primer ciclo, 2) segundo ciclo, 3) vocación y 4) perfil socioeconómico.

**Figura 2.3.2** Árbol de similitud sobre características de los estudiantes de enfermería



Al analizar con mayor detalle las características de cada comunidad o subconjunto, se pueden identificar las expresiones que le dan identidad y sentido, tal como a continuación se detalla:

**Primer ciclo:** en la figura 2.3.2 (verde) podemos observar cómo se describe a los estudiantes de los primeros años de la carrera. Los docentes se refieren a ellos como “jóvenes”, “inmaduros” y “entusiastas”. Algunas/os profesoras/es, dictan o dictaron materias en el tercer y en el quinto año de la carrera, y marcan la diferencia en relación a su madurez según el ciclo en el que se encuentren. Esta madurez que refieren las/os profesores, se relaciona con lo que Alain Coulon denominaba momentos de afiliación como estudiante (extrañamiento, aprendizaje y afiliación). El extrañamiento representa el tiempo de ruptura con las reglas de la cultura previa y las identidades formadas en esa etapa. Por lo tanto, es una etapa de ansiedad, miedo y desconcierto. Ese dominio de posición adquirido previamente colapsa por el nuevo mundo, desconocido e inestructurado. El paso es abrupto: de ser alguien (con nombre y muchas veces poder) dentro de la estructura escolar secundaria previa, se pasa a otro espacio donde el lugar es del anonimato y la incertidumbre. “... *El joven estudiante puede probar un sentimiento de aislamiento, de soledad, incluso de anomia. En particular en los grandes grupos, el estudiante se siente perdido en la multitud de los amplios salones universitarios. La facultad es una jungla. Se tiene miedo, pero también se está emocionado*” (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2011, p.87).

A continuación, se presentan 4 ejemplos que sintetizan estas ideas:

“... los ingresantes son más jóvenes y tienen mucho más entusiasmo, vienen con muchas ganas, con mucha predisposición” (Entrevista 9)

“... los de 3ro me parecían unos adolescentes (...) en el segundo ciclo ya trabajan con adultos, son responsables” (Entrevista 2)

“... los chicos de primer año son ávidos, están entusiasmados (...) participan, en general son jóvenes” (Entrevista 3)

*“... siento cierta inmadurez en los alumnos, si bien son chicos jóvenes”  
(Entrevista 12)*

**Segundo ciclo:** en la figura 2.3.2 (celeste) se puede observar el conjunto de características que los docentes relacionan con los estudiantes de los últimos dos años o segundo ciclo de la carrera. Los retratan como personas “*adultas*”, “*más responsables*”, “*con carga familiar*” e “*insertados en el mercado laboral*”, en muchos casos “*con multiempleo*”. Las/os docentes expresan que todas estas características, llevan a que muchos estudiantes que completaron el primer ciclo de la carrera y obtuvieron el título intermedio, interrumpen su trayectoria académica por varios años y retomen luego para completar el segundo ciclo, ya que el título de Licenciada/o le permite algún tipo de promoción en su ámbito laboral. Retomar los estudios del segundo ciclo después de mucho tiempo, según las/os profesores entrevistados, representa un gran esfuerzo para estos estudiantes (que, en la mayoría de los casos, tienen familia a cargo y situación de multiempleo). Todos los docentes entrevistados poseen una mirada compasiva sobre ellos. A continuación, se transcriben en cinco ejemplos:

*“... son cabeza de familia, mujeres sobre todo, muchas madres solteras”  
(Entrevista 2)*

*“... los alumnos de cierta edad, con familia formada, con poco tiempo, realizan sacrificios para cursar” (Entrevista 6)*

*“... siempre se esfuerzan mucho” (Entrevista 9)*

*“... no es una población de chicos, que generalmente hacen una continuidad en el cursado de la carrera, muchos hacen un impasse” (Entrevista 16)*

*“... necesitan trabajar para poder sostener sus estudios y sus cargas familiares, la edad avanzada en la cual retoman sus estudios” (Entrevista 13)*

**Vocación:** en la figura 2.3.2 (rosa), se observa que los docentes hacen mención a la vocación de servicio, al compromiso y deseos de superación de los estudiantes de enfermería. La vocación en otros casos, se menciona negativamente (como falta de vocación); en este último caso, los docentes consideran que la carrera se elige por tener una rápida salida laboral o por haber fracasado en otras carreras del área de la salud. Estos docentes destacan que la enfermería no siempre es la primera opción en la elección de los estudiantes, algunas de las respuestas que así lo demuestran son:

*“... Tenemos muchos alumnos que están muy comprometidos y tienen la vocación (...) otros están en la carrera porque es corta y tiene una salida laboral” (Entrevista 6)*

*“...son distintos los estudiantes de enfermería a los de otras carreras (...) buscan superarse, en esa superación se va mezclando muchísimo lo que es el amor al prójimo”  
(Entrevista 10)*

*“... muchos no saben el rol que les cabe cuando salgan al medio, por eso también pensaba en la vocación, si no saben, si no tienen bien definido el rol, por ende no tienen definida la vocación” (Entrevista 5)*

*“... creo que no todos los alumnos que cursan la licenciatura están cursando esta carrera por elección (...) enfermería siempre ha sido el último baluarte después de fracasar, después de no haber podido ingresar en medicina o en bioquímica” (Entrevista 1)*

**Perfil socioeconómico:** en la figura 2.3.2 (verde), se observa el subconjunto de características que las/os docentes relacionan con el origen social de sus estudiantes. Exponen que pertenecen a un estrato socioeconómico medio o bajo, que son hijos de padres trabajadores, o con familia o hijos menores a cargo, que en la mayoría de los casos deben trabajar para poder costearse los estudios o ayudar a sus familias. En este contexto, aparece también el tema de la rápida salida laboral de la carrera y esto es sopesado como una característica negativa. En tal sentido, mencionan el poco tiempo para dedicar al estudio, el cansancio y dificultades para poder cumplir con los horarios de cursado y asistencia a las prácticas. Todo ello llevaría a disminuciones en el rendimiento académico y a elevar las tasas de deserción. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... nuestra carrera tiene como beneficio, y por ahí como contraproducente, (...) que muchos consiguen trabajo porque empiezan a cuidar pacientes”*  
(Entrevista 9)

*“... pocas carreras le permiten trabajar como enfermería”* (Entrevista 1)

*“... son distintos los estudiantes de enfermería a los de otras carreras, tienen otra condición socioeconómica cultural y familiar”* (Entrevista 10)

*“... son estudiantes mayores de edad, con familia formada, con poco tiempo, con sacrificio para cursar la carrera (...) creo que el problema es el económico, el multiempleo en los alumnos de cierta edad”* (Entrevista 6)

*“... la parte económica, la gente trabaja cuidando pacientes, tienen mucha dedicación, todos tienen familia a cargo, nos tocó a nosotros ahora en pandemia, me tocó gente que no tiene ni computadora”* (Entrevista 15)

## **b) La edad de las/os docentes**

A partir del análisis de especificidades se encontró que la representación social que las/os docentes tienen de los estudiantes difiere según el grupo etéreo al cual pertenecen. Las/os docentes más jóvenes (menores de 50 años), tienen una apreciación más positiva sobre sus estudiantes, identifican la vocación como motor de estímulo para avanzar pese a las dificultades, hacen mención a las propuestas pedagógicas ofrecidas, al acompañamiento docente y poseen una mirada crítica sobre la organización académica de la institución, y acerca de cómo ello influye de manera negativa sobre las trayectorias académicas de los estudiantes. A continuación, se transcriben algunos ejemplos de ello:

*“... muchos alumnos están muy comprometidos y tienen la vocación”*  
(Entrevista 6)

*“... se esfuerzan muchísimo, tienen siempre predisposición, tienen voluntad, tienen entusiasmo. Les cuesta un poco estudiar, pero lo van llevando adelante a medida que uno los va acompañando”* (Entrevista 9)

*“... la carga horaria que tienen de las materias prácticas, los llevan a que estén todo el día en la facultad (...) no se concatenan normalmente los horarios, que termina una clase con los que empieza la otra, y las distancias en las que se dan y están, desde el CAPS 11 de Marzo y tienen que venir a la central”* (Entrevista 10)

Los docentes de mayor edad (más de 50 años), poseen una mirada más crítica sobre los estudiantes y sobre la carrera, hacen mucho hincapié en las características socioeconómicas, hablan de la elección de la carrera como una segunda opción o una carrera con menor estatus social. Esto puede estar relacionado con la formación que ellas/os recibieron, y con el imaginario social sobre la enfermería de décadas pasadas, en donde predominaba la figura del enfermero empírico y el auxiliar de enfermería. En este sentido, es importante destacar la evolución de la enfermería durante las últimas décadas, giró en torno hacia un proceso de profesionalización nacional con la creación de la Ley de Ejercicio Profesional n° 24004 e implementación del Programa de profesionalización de Auxiliares de Enfermería en el año 1994 a nivel nacional, y a nivel local en el año 2000 (momento en el que se implementa en Tucumán la Ley Provincial para el Ejercicio de la Enfermería N°6656 y su Dcto. Reglamentario 595/21 del Ministerio de Asuntos Sociales). En el año 2003, el personal de enfermería de la Provincia de Tucumán, se encontraba conformado por un 80% de Auxiliares y un 20% de Profesionales (Abraham y Estefan, 2017). Este proceso de profesionalización de la Enfermería siguió evolucionando, y es así que en el año 2013 se incluyó el título de Licenciada/o en Enfermería en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, considerándola una carrera de riesgo y de importancia social. Tal es así, que en el año 2018, se llevó a cabo el primer proceso de acreditación a nivel nacional de la carrera, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta evolución, en el proceso de formación del recurso humano enfermero podría explicar la representación social de los docentes de mayor edad, versus la de los más jóvenes. Los docentes más jóvenes no han conocido o convivido con la figura del enfermero auxiliar o empírico, como sí lo hicieron los de mayor edad.

Los docentes de mayor edad no realizan ninguna apreciación sobre la organización académica, ni el acompañamiento docente hacia los estudiantes con mayores dificultades, (que sí realizan los docentes más jóvenes). Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... el colectivo social no le da el crédito que merece la enfermería, es muy raro, quizás en otros países se valorice a la enfermera, y digan es enfermera con gran orgullo, acá dicen enfermera en voz baja y volteando la cara para otro lado” (Entrevista 1)*

*“... no voy a decir que son looo estudiosos (...) hay alumnos que no sé cómo han llegado a 5to año (...) hay alumnos que no merecen ser Licenciados” (Entrevista 2)*

### **c) El tipo de materia que dictan las/os docentes**

Otra diferencia, que se encontró mediante el análisis de similitud, fue la representación que poseen los docentes según el tipo de materia que dictan en la carrera. Los docentes de las **materias no disciplinares**, son de profesión: médico, psicólogo, bioquímico y biotecnólogo. Estos profesores describen a sus estudiantes como individuos pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo, que ven en la carrera la posibilidad de una superación personal, familiar y social. Estas/os docentes destacan la evolución, el crecimiento y la profesionalización de la carrera a lo largo del tiempo. A continuación, se transcriben cuatro ejemplos de estas ideas:

*“... Los chicos tienen expectativas con respecto a la carrera” (Entrevista 3)*

*“... son esforzados, me parece que son chicos que la reman de abajo, que hacen las cosas con mucho esfuerzo” (Entrevista 7)*

*“...son muy sacrificados, son chicos que buscan superarse, en esa superación, se va mezclando muchísimo lo que es el amor al prójimo, y se les nota, porque es la única forma de tomar esta carrera” (Entrevista 10)*

*“...la licenciatura en enfermería ha cambiado tanto gracias a Dios en estos últimos años, en donde antes uno podía trabajar empíricamente, había visto cómo se trabajaba, entraban a trabajar, los tomaban sin ninguna preparación, (...) ahora gracias a Dios, es como que hay una demanda acerca de una base importante de formación para la labor que tienen que desempeñar” (Entrevista 4)*

Los docentes de las **materias disciplinares** dividen a sus estudiantes en dos grupos, los jóvenes y los adultos, atribuyen la poca dedicación al estudio al hecho de trabajar, y mencionan la mala base del nivel secundario como otro aspecto que condiciona a los estudiantes de enfermería. En general, destacan a los buenos estudiantes como la excepción y no como la regla dentro de la carrera:

*“... de edades muy dispares, cansados, con mala articulación con el secundario, con ganas, inocentes” (Entrevista 1)*

*“... Adultos, responsables, solidarios, empáticos, sinceros (...) Hay algunos muy buenos” (Entrevista 2)*

*“... son tan distintos los de primero y los de quinto, (...) en primero son muy temerosos, dudan de todo, entonces tienen un millón y medio, siempre de preguntas, todo es nuevo, (...) los de quinto (...) tienen otro tipo de responsabilidad, son más maduros, la mayoría son gente que tiene hijos, son pilares de familia, sostén de familia, con otras responsabilidades laborales y familiares, distintas de los otros chicos” (Entrevista 11)*

#### **d) La deserción estudiantil en el discurso docente**

Para indagar sobre la deserción académica, se realizaron 5 preguntas a las/os profesoras/es (Anexo 5, preguntas 2, 3, 4, 5, 6 y 7). De los 16 docentes entrevistados, 5 respondieron que en sus cátedras se habían investigado los motivos de la deserción académica, y 11 que no habían estudiado sobre el tema o no tenían conocimiento de que trabajos de ese tipo, se hubieran llevado a cabo en sus cátedras.

Los docentes que habían hecho investigaciones relacionaron la deserción con las características y dificultades propias de las materias que dictan, y con el trabajo de los estudiantes. Mientras que los docentes que no realizaron trabajos de investigación, asocian la deserción a lo vivido durante la pandemia y a la modalidad virtual (como dijera previamente aunque el año 2020 no formaba parte originalmente del presente trabajo de investigación, permanentemente apareció en el discurso de los docentes lo vivido durante la pandemia), a los factores socioeconómicos e individuales, a las características propias de la carrera como ser la alta carga horaria de prácticas asistenciales en los servicios de salud, a la organización de horarios de clases y exigencias académicas, como así también a las limitaciones de infraestructura y recursos.



### e) El discurso de docentes que investigaron la deserción

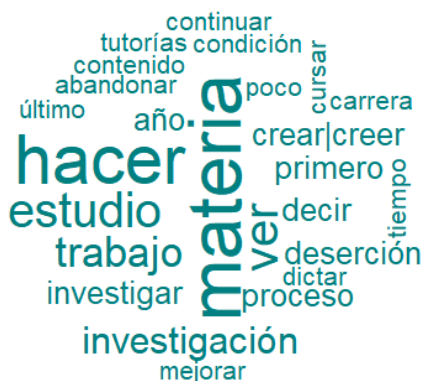
Los resultados de las investigaciones realizadas se pueden observar en la nube de palabras de la Figura 2.3.3, en donde las palabras más utilizadas por los docentes fueron *materia*, *hacer*, *estudio* y *trabajo*. Esto estaría relacionado con la dificultad de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Las/os docentes también hacen mención específica al título intermedio y a la rápida salida laboral de la carrera, como el principal elemento que influye en la deserción y en las trayectorias académicas. A continuación, se presentan tres ejemplos significativos de las respuestas de este grupo de docentes:

*“...ellos manifiestan la dificultad del contenido de la materia (...) dejan la carrera luego de obtener el título intermedio y se dedican a lo laboral, y a veces les cuesta volver” (Entrevista 4)*

*“...Vuelven a retomar los estudios luego de haber hecho un impasse en la carrera, (...) los ingresos que ellos tienen y en el caso de tener cargas familiares, en algunos casos deben elegir entre terminar el cursado por falta de cumplimiento horario, superposición horaria y deciden continuar con sus trabajos” (Entrevista 13)*

*“...nosotros vamos modificando también el dictado de la materia y la metodología de enseñanza, tratando de retener a la población que estaba cursando la materia, entonces ese es uno de los datos de los resultados de algunas investigaciones, que nos hizo llamar la atención y a partir de ahí buscamos mejorar” (Entrevista 16)*

**Figura 2.3.3** Nube de palabras sobre trabajos de investigación realizados sobre la deserción en los estudiantes de enfermería (n=5)



### f) El discurso de docentes que no investigaron la deserción

Para analizar el discurso de los 11 docentes que respondieron no haber investigado los motivos de la deserción, se realizó un análisis de clasificación jerárquica descendente (CHD), utilizando el método de Reinert. Se identificaron 3 clases o categorías, cada una de las clases muestra una nube de palabras diferenciada y específica, tal como puede observarse en la Figura 2.3.4. La primera clase hace referencia a los problemas de un cursado virtual en el contexto de la pandemia Covid-19, y a las limitaciones de equipamiento informático y conectividad de estudiantes. La segunda clase se refiere a las características socioeconómicas de las/os estudiantes, la necesidad económica que los obliga a trabajar para poder solventar sus estudios.

La tercera clase se relaciona con las características de la carrera, se refieren a la elevada carga horaria de actividades prácticas en diferentes servicios de salud de la provincia, el traslado de un lugar a otro que los estudiantes deben realizar tanto para el desarrollo de las actividades prácticas asistenciales, como para las actividades teóricas. En esta clase también se mencionan las limitaciones, y los déficits de recursos institucionales para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje ante la masividad de estudiantes, la escasa infraestructura y el bajo presupuesto de la carrera. Algunos ejemplos de las expresiones de estos docentes se presentan a continuación:

*“...el motivo principal era la dificultad para tener acceso a la conectividad o dispositivos”  
(Entrevista 12)*

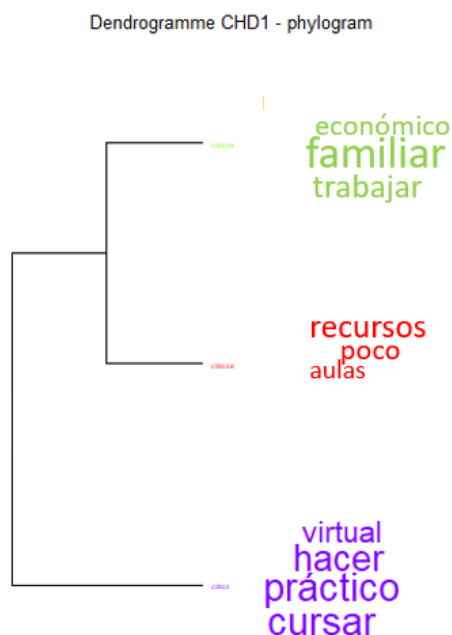
*“... por cuestiones económicas y familiares, (...) tienen niños a cargo, algunos padres ancianos o discapacitados a su cuidado, (...) ellos dicen que se les superponen mucho los horarios de los cursos, y de las actividades prácticas con los horarios que tienen en el trabajo, otros por cuestiones familiares” (Entrevista 9)*

*“... tiene que ver también con una sobresaturación que tienen, por lo menos en mi materia, entre la cursada de la teórica, la práctica y el resto de las materias del segundo año”  
(Entrevista 8)*

*“... la institución tiene dos aulas que albergan mucha cantidad de estudiantes (...) tenemos que hacer en doble turno, dividirlos en dos grupos porque no entran en una sola aula (...) cuando uno pasa la programación a secretaría académica pone la fecha, el horario pero después te dicen dos días antes que no vas a poder empezar ese día porque todavía están dictando el bloque teórico las materias del tercer año, y no hay aulas (...) que te voy a decir de los baños, los estudiantes que van a las aulas no tienen baños dignos a donde ir, y somos una carrera de salud” (Entrevista 4)*

*“... mi cátedra es unipersonal, digamos que mi cátedra soy yo para 600 alumnos al año, soy mi secretario, mi ayudante, mi jefe de trabajo práctico” (Entrevista 7)*

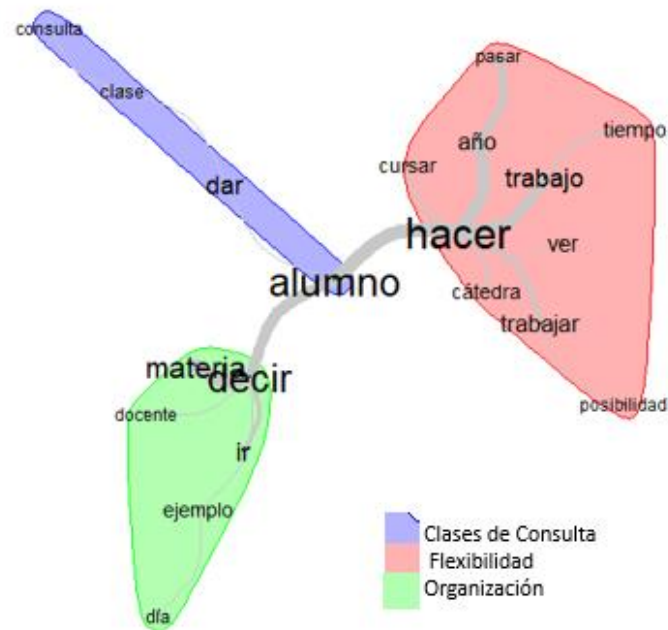
**Figura 2.3.4** Dendograma resultante de CHD. Opinión de docentes sobre los motivos de la deserción académica



#### g) Estrategias implementadas para disminuir la deserción estudiantil

La mayoría de los docentes (14 de 16) respondió que desde las asignaturas que dictan se han implementado estrategias superadoras para disminuir la deserción. En el análisis de similitudes que se muestra en la Figura 2.3.5 se observa que las estrategias implementadas por los docentes se agrupan en tres subconjuntos: 1) clases de consulta, 2) flexibilidad y 3) organización. Todos los docentes expresaron que, en sus materias, se ofrecieron clases de consulta como una de las principales estrategias superadoras. La flexibilidad se refiere a prorrogar plazos de entregas de trabajos, modificar o adecuar actividades, tener consideraciones especiales para los estudiantes que trabajan, y dar más instancias de recuperación. La organización hace referencia al trabajo que las materias realizaron, para optimizar el uso de los recursos disponibles y tener una mayor oferta de días y horarios para el desarrollo de actividades destinadas a los estudiantes que trabajan, dándoles la posibilidad de elegir un cursado en el turno mañana o tarde.

**Figura 2.3.5** Árbol de similitud sobre estrategias superadoras implementadas por los docentes para contrarrestar la deserción en los estudiantes de enfermería (n=14)



A continuación, se presentan seis ejemplos de las respuestas:

*“... muchas de nuestras alumnas tienen hijos chiquitos o están embarazadas, entonces se les da muchas facilidades, se las acompaña, si tienen el bebé durante el cursado (...) a una alumna del año pasado se le adelantó el parto, (...) ella se atrasó muchísimo, la acompañamos y ayudamos mucho para que pueda continuar con el cursado” (Entrevista 2)*

*“... tratamos de ver la posibilidad de que al alumno se le otorgue una flexibilidad, en lo que hace a los horarios de prácticas más que nada, porque las clases teóricas no son obligatorias” (Entrevista 6)*

*“... tenemos dos planificaciones, una para estudiantes que ya trabajan como enfermeros, y otra para el resto” (Entrevista 1)*

*“... tenemos comisiones a la mañana y a la tarde” (Entrevista 9)*

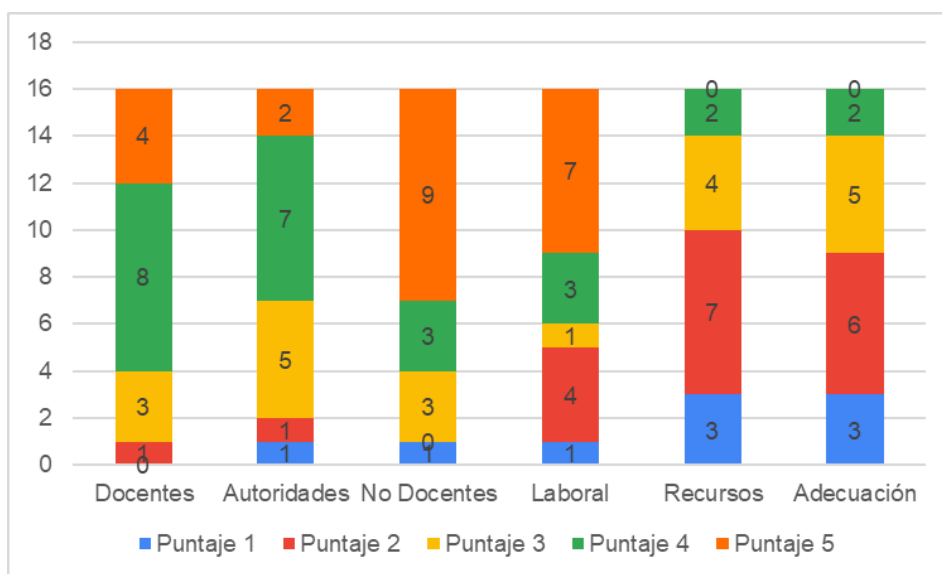
*“... quedarme un rato más para tomarles un parcial, permitirles que vayan con sus bebés a clases, verle su bebé o de tenerlos al costado del escritorio pintando” (Entrevista 10)*

*“... Hicimos muchísimos cambios en la materia (...) flexibilidad horaria con los docentes, de arreglar días y horas, según sus horarios laborales”. (Entrevista 11)*

### h) La satisfacción laboral en las voces de los docentes

En el presente trabajo se incorporaron preguntas referidas a la satisfacción laboral de las/os profesoras para explorar cómo operan estas emociones sobre el desempeño y deserción académica de sus estudiantes. Se realizaron 2 preguntas que guiaron las entrevistas a docentes (Anexo 5, preguntas 8 y 10). Para explorar la satisfacción de los docentes, se les solicitó que calificaran en una escala de 1 a 5, donde 1 representa lo totalmente insatisfactorio y 5 representa lo muy satisfactorio, su relación con otras/os docentes de la institución, con las autoridades, con el personal no docente (esto incluye al personal que realiza tareas administrativas, secretarías/os, técnicos, bibliotecarios y servicios generales), satisfacción con su labor dentro de la EUE, con los recursos disponibles y con la adecuación de los recursos a las necesidades específicas de sus asignaturas. Asimismo, se realizó una pregunta abierta, en donde se les solicitó que describieran y ejemplificaran los aspectos más gratificantes y más frustrantes, de su labor docente en la EUE.

**Figura 2.3.6: Satisfacción laboral de los docentes entrevistados (n=16)**



En la Figura 2.3.6 se puede observar que la relación entre docentes es satisfactoria, los que puntuaron con 2 y 3 mencionaron que le asignaron este puntaje por ser personal único en sus asignaturas o por no tener contacto con el resto del cuerpo docente. La mayor satisfacción se da con la labor docente propiamente dicha, y con el personal no docente. En este sentido, destacan que a pesar de ser muy pocos los no docentes, ellos son muy comprometidos con su labor y están siempre a disposición para ayudar a las/os profesoras. En recursos y adecuación de los recursos disponibles, se observa la mayor insatisfacción laboral, aquí se mencionaron los déficits de infraestructura, equipamiento y recursos humanos para asistir al volumen de estudiantes que cada curso posee.

### i) Los aspectos más gratificantes de la labor docente

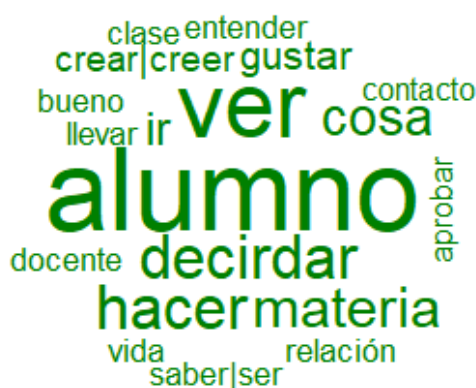
Los docentes describieron los aspectos más gratificantes de su labor docente en la EUE, y las palabras más utilizadas fueron *alumno*, *hacer* y *dar*, tal como puede observarse en la Figura 2.3.7. Su gratificación se relaciona con el ejercicio de la docencia en sí misma, el contacto con los estudiantes, el poder transmitir conocimientos y ayudarlos en su formación profesional. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas respuestas:

*“... poder transmitir mis conocimientos, es muy satisfactorio ver al alumno que una vez que uno transmite, lo incorpora, que cuando hace una devolución, te lo explica y ves que lo ha entendido, (...) acompañar al alumno en la práctica” (Entrevista 6)*

*“... Cuando tienen evaluaciones que son satisfactorias, cuando de una pregunta lo puedo llevar a otro tema con el que se pueda relacionar y entienden cuál es la relación” (Entrevista 8)*

*“... ver a un alumno que aprueba o que haya podido tener una buena experiencia con su paciente, cuando se les ve su cara de emoción al poner su primera vacuna, su primer inyectable, yo creo que eso gratifica muchísimo” (Entrevista 9)*

**Figura 2.3.7** Nube de palabras sobre aspectos gratificantes de la labor docente (n=16)



#### **j) Los aspectos más frustrantes de la labor docente**

Al describir los aspectos más frustrantes todos hicieron referencia al número elevado de alumnos, a la falta de recursos para el desarrollo de su labor, a la baja retribución económica de los cargos docentes, a la falta de reconocimiento de su labor, a la inestabilidad laboral y a los concursos, tal como se puede observar en la figura 2.3.8. Una sola docente hizo mención a la evaluación, y a los exámenes desaprobados, como una de las actividades que más frustración le provoca. A continuación, se presentan cinco ejemplos de estas respuestas:

*“... los recursos, no puedo entender que no existan aulas disponibles (...). En cuanto a recursos humanos, (...) que se acumule una labor administrativa de tantos alumnos en una sola persona o en dos personas, eso es lo frustrante para mí” (Entrevista 3)*

*“... Lo económico, aunque no sé si es muy académico (...) la falta de recursos institucionales para desarrollar una docencia distinta y para darles (...) la posibilidad de aprender en un contexto favorable” (Entrevista 4)*

*“... mi inestabilidad laboral (...) la falta de reconocimiento de los superiores” (Entrevista 5)*

*“... Los exámenes (...) la verdad no me gusta tomar exámenes” (Entrevista 2)*

*“... Si no nos reconocemos como colegas y como docentes, con un gran valor desde nuestra propia casa, difícilmente nos reconozcan afuera, por ese lado y económicamente” (Entrevista 13)*

**Figura 2.3.8** Nube de palabras sobre aspectos frustrantes de la labor docente (n=16)



## **k) Discusión**

A continuación se discutirán los resultados en base a la relación del cuerpo docente con la propia institución, con su práctica docente y con sus estudiantes. Finalmente se discutirán los resultados de referentes institucionales y docentes, bajo la denominación de las voces institucionales.

### **Relación con la institución**

Los docentes entrevistados identificaron como principales factores institucionales intervinientes en las trayectorias académicas: la masividad, los déficits de recursos y deficiente infraestructura; que de hecho existen y constituyen una característica de la institución, tal como sucede en muchas de las Universidades Públicas de nuestro país (Suasnábar y Rovelli, 2016). Si bien describen estrategias implementadas, tendientes a contrarrestar los déficits, no se aprecian aún resultados favorables atento al análisis cuantitativo de datos presentado en la sección III.1, ni en el análisis discursivo de las voces de estudiantes descritas en la sección III.3.

Ser docente universitario supone establecer ciertas relaciones con la institución universitaria y la organización de pertenencia, y en este sentido muchos de las/os docentes entrevistados perciben la amenaza y perjuicios provocados por: la inestabilidad laboral, el sistema de concursos/designaciones docentes, la baja dedicación de los cargos que los lleva al multiempleo, la inequidad en la distribución de recursos para la carrera de enfermería en comparación con la carrera de médico (ambas pertenecientes a la misma unidad académica), la falta de reconocimiento y los problemas de comunicación mencionados a lo largo del corpus, tanto por referentes institucionales como por los propios docentes, tal como se puede apreciar en las siguientes expresiones:

*“... me duele que no se respete la carrera docente, que no se la implemente, porque todo es a dedo, vos estás aquí subís o pasas, te pongo y te sacó como si tal, entonces esas cosas de la docencia, ese manoseo, no me gusta, me deprime mucho” (D Entrevista 14)*

*“... el reconocimiento por parte de nuestra misma entidad (...) siempre sentimos que estamos muy poco valorados (...) muchas veces la falta de apoyo lleva a no sentir que seas valorado y que valga la pena el esfuerzo que cada docente realiza” (D Entrevista 13)*

Estas cuestiones interpelan, en un contexto en el que se suele exigir a las/os docentes mayor compromiso con la institución: “¿Cómo habría alguien de comprometerse con una institución que no se compromete con uno?” (Sennett, 2006, p. 167). Y es que, en el actual escenario de trabajo, signado por la inestabilidad y la flexibilidad laboral, el no comprometerse puede entenderse como una forma de sentido del juego (Bourdieu, 2007); como la respuesta estratégica que permite cumplir, al menos mínimamente, con el compromiso intermitente exigido por la institución intentando permanecer en ella el mayor tiempo posible. Y es que no resulta redituable (en términos de inversión de tiempos y energías) ni beneficioso para la salud mental comprometerse y construir vínculos de confianza en un espacio incierto que deja a los sujetos a la deriva (Sennett, 2000, 2006). La experiencia de la inestabilidad laboral que debilita los vínculos con otros y el compromiso con la universidad, dificulta (sobre todo para los que recién comienzan) su afiliación institucional (Coulon, 1997).

Otro aspecto que se advierte, es la ausencia de un proyecto institucional que permita a los profesores dotar de sentido y orientación su trabajo cotidiano, que integre los esfuerzos y los orienten en pos de la consecución de determinados objetivos. Estos hallazgos coinciden, con los resultados obtenidos por Verónica Walker, sobre el trabajo docente universitario como práctica relacional en docentes de universidades de Argentina y España, quienes perciben la falta de propuestas político-académico-pedagógicas que orienten, integren y articulen esfuerzos y permitan planificar a largo plazo, para poder responder a los requerimientos de la sociedad.

La falta de sentido, la opción de no comprometerse, incluso la sensación de agotamiento ante un trabajo que ve amenazadas sus fuentes de satisfacción pueden comprenderse en el marco del debilitamiento del programa institucional de la universidad (Walker, 2017). El debilitamiento del programa institucional hace que los valores orientadores de las prácticas pierdan unidad, que la vocación choque contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los constreñimientos de organizaciones más lábiles y complejas, y que la creencia en una continuidad entre socialización y subjetividad, ya no resulte evidente (Dubet, 2006).

En el discurso de docentes y en los propios referentes institucionales, se describen situaciones que reflejan componentes de violencia y maltrato, tanto recibida por parte de la superioridad, como propinada hacia el estudiantado. En estos relatos se menciona a lo largo de todo el corpus una sola vez el término *violento*, y ninguna vez el término *maltrato*. Es decir, tanto referentes como docentes, pueden describir y reproducir la opresión y el maltrato institucional, pero no parecen poseer la representación global de la violencia en la que están inmersos y replican, sobre los estudiantes. Por ejemplo, considérese las siguientes expresiones:

*“... no me gusta tomar exámenes, los aplazo sin asco ... a nosotros nos pasa que se anotan 10 o 15 alumnos para un examen y se presentan 5 y de los 5, 1 aprueba y los otros aplazados, muchos aplazos y mucha deserción (...) sobre la situación de mi cátedra, la grave situación de mi cátedra, una docente renunció, otra se retiró, otra con un grave problema de salud, y problemas con alumnos de las extensiones áulicas. La Directora me dice que no tomé una decisión y los estudiantes me avisan de la decisión que a mí, como jefa de cátedra, no me dió, me entero por los estudiantes. Otro ejemplo: me sacaron de la materia XX que dicte toda la vida, y ahora que me necesitan, porque no hay docente, me quieren poner nuevamente y les dije que de ninguna manera.*



*A mí eso me parece una falta de ética, una falta de sinceridad, una falta de respeto, horrible, me parece espantoso (...) vos les mandas, notas y no te contestan, entonces que ¿te están ninguneando o que te están haciendo?”*  
(Docentes Entrevista 2)

*“... Parecería que los alumnos ya tienen en el mosaico genético, como yo digo, inyectado eso del máximo de eficacia con el mínimo de esfuerzo (...) cuando existe ese silencio administrativo, uno como cabeza de cátedra, opta por hacer lo que cree conveniente sin consultar, porque si uno lo consulta o a veces la consulta implica dar un parecer, y el no estar de acuerdo, no gusta. Y a la autoridad, que tiene que ser bastante resiliente, no le gusta la contestación, entonces se cierra el canal”* (Docentes Entrevista 1)

*“... a veces las personas que dirigen, los que se denominan líderes, no tienen claro que una cosa es ser líder y otra cosa es ser el patrón, y a veces se llega ahí pensando que tienen el poder de hacer lo que quieran, en especial y con algunos actos hasta violentos, hacia los demás”* (Docentes Entrevista 4)

*“... una alumna veía que no iba a poder aprobar nunca una materia, entonces se fue, la echaron, no por la accesibilidad en cuanto a los conocimientos, sino a la relación docente-alumno”* (Referentes Institucionales Entrevista 1)

*“... problemas con determinadas cátedras, docentes que son muy inflexibles, jefes de cátedra, (...) alumnos envían mensajes y no les contestan, hay docentes que ni siquiera contestan y no abren los correos, han tenido problemas, discusiones entre dichos con estudiantes, el estudiante muchas veces se siente como atemorizado también y muchos de ellos, expresan o sea van y nos comentan, yo les digo: “no se puede hacer nada si usted no presenta una nota”, por lo menos algo formal, porque cómo voy a ir yo a hablarle al jefe de cátedra, entonces muchos de ellos no lo quieren hacer, no quieren presentar notas, entonces, tenemos cátedras problemas, ya las tenemos visibilizadas”* (Referentes Institucionales Entrevista 4)

## **Relación con su práctica docente**

Los referentes y docentes entrevistados reconocen que en la institución no prevalecen las formas de trabajo colaborativo. El trabajo individual se convierte en una estrategia adaptativa, ante: los escasos recursos, los cursos numerosos, la baja carga horaria de los cargos, las variadas actividades y la presión por los plazos a cumplir que experimentan cotidianamente los profesores y profesoras; el individualismo como forma de trabajo es el resultado de un cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía (Hargreaves, 1996). Pero también sucede que las formas de trabajo individualista surgen de las limitaciones que imponen las condiciones en las que se desarrolla la labor. En el discurso docente se mencionó la falta o inexistencia de espacios de trabajo, de espacios que operen como posibilitadores de encuentros.

Se configura así un “individualismo restringido” que no obedece a un cálculo estratégico, sino que es el resultado de las limitaciones en las condiciones de trabajo. En estos casos se genera una dinámica institucional en la que el colectivo docente constituye una ficción. En este contexto, los proyectos departamentales, los programas de las asignaturas y los propósitos perseguidos por un plan de estudios no trascienden el nivel de lo formal, de lo declarativo. En la práctica, se suele asistir a un conglomerado de prácticas que se superponen, desconocen y hasta llegan a contradecirse. Las/os docentes sostienen la representación de soledad, ante su labor con expresiones tales como:

*“... me siento, a veces siento un, te lo defino con una palabra: soledad”*  
(Docentes Entrevista 4)

*“... estoy un poco solita”* (Docentes Entrevista 5)

*“... Estoy muy solo, muy solo, demasiado solo te diría, en la pandemia ya era total, ahí me he dado cuenta de que solo estoy, era yo frente a un software como si estuviera en una isla muy solito, no tengo a nadie, ni ayudante, ni secretaria, ni jefe de trabajo práctico, me tenía que dar vueltas solo, con lo que he podido, y me dí cuenta de eso en la pandemia”* (Docentes Entrevista 7)

Además, y en lo que se refiere específicamente a la práctica de enseñanza, suele existir cierta resistencia al trabajo colectivo:

*“ vos ves que no se ensamblan, no hay criterio con las otras materias. Eso es una de las cosas que todos los años, y lo hablo, no es que no lo hable, incluso he hecho notas, todo para que hagamos un trabajo en grupo con otros docentes, para que unifiquemos criterios de todo lo que son trabajos prácticos comunes, pero nunca se llevó a cabo, entre tantas cosas ”* (D Entrevista 6)

Dichas expresiones dan cuenta del carácter solitario que, en ocasiones, adopta el trabajo docente universitario que lleva a ignorar el trabajo de aquellos colegas con los que supuestamente se comparte un propósito institucional. En función de lo expuesto, puede decirse que el individualismo como forma que adopta la cultura del trabajo docente en la universidad puede constituir una respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias laborales (la falta de tiempos y espacios, la inestabilidad del cuerpo docente y la falta de un proyecto y horizonte institucional), pero también puede obedecer a la opción de cada profesor/a de trabajar en solitario. El individualismo puede constituir la manera preferida de estar y ejercer el trabajo docente, y en este sentido sería electivo (Hargreaves, 1996). Ya sea por elección, estrategia o restricción, el individualismo como forma de trabajo docente genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros (pares) y limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales.

La cultura balcanizada, expresada en el desarrollo del trabajo en pequeños grupos, se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se configura así una “colegialidad artificial” (Hargreaves, 1996) que, aunque constituye un obstáculo para una colaboración duradera, también puede convertirse en una oportunidad para ésta (Montero, 2011).

### **Relación con las/os estudiantes**

Los/as docentes, desde su posición particular en el espacio universitario y en la cotidianeidad de sus interacciones, se relacionan directamente con los estudiantes y van construyendo el rapport pedagógico (Gramsci, 1976). En el marco de estas interacciones se ponen en juego prácticas y percepciones que van configurando modos singulares de relación. Cada docente y cada estudiante se encuentra con “el otro de la relación”, a partir de un conjunto de esquemas de pensamiento, acción y percepción que les permite interpretar las situaciones en las que participan al tiempo que las orientan y condicionan (Bourdieu, 2002).

En el caso de los docentes entrevistados, fueron recurrentes las referencias a los estudiantes en términos de falencias. Salvo algunas excepciones, las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes se construyen a partir de ciertos parámetros sobre cómo deberían ser y se manifiestan en términos de carencias. La falta de conocimientos previos, (del segundo ciclo referidas a las carencias del primer ciclo y del primer ciclo referidas a las carencias del nivel secundario), que se atribuye a los estudiantes, supone una imagen idealizada e implícita, de lo que debe ser un estudiante universitario. Tales expresiones encuentran su sustento en representaciones históricas que se han construido sobre estos actores a lo largo del siglo XX y de las que diferentes teorías sociales dan cuenta: el estudiante como representante de una posición privilegiada en la estructura social, portador de autoridad cultural y comprometido políticamente. Si bien tales representaciones persisten como signos de identidad para sectores de la población estudiantil, lo hacen híbridadas por diferentes fenómenos (transnacionalización de las economías, crisis de las ideologías, transformaciones culturales) que hacen que en la actualidad se asista a una experiencia estudiantil atravesada por la heterogeneidad y la fragmentación (Carli, 2012). De modo que, en las representaciones presentes sobre los estudiantes de enfermería se entran elementos de las experiencias actuales con figuras construidas en determinados momentos históricos, y en los discursos de las/os profesoras/es entrevistados, las referencias a sus estudiantes se visibilizan en términos de carencias “*les cuesta*”, “*no saben*” o “*no tienen*”, parecen construirse en función de determinadas imágenes de lo que es un estudiante universitario: “*joven*”, “*que sólo estudia*”, “*amantes del conocimiento*” y “*motivado*”. Las/os nuevos estudiantes que habitan la universidad, repartiendo su tiempo entre el trabajo y el estudio, que no necesariamente son jóvenes (en el sentido tradicional de corresponder a determinada franja etaria), que establecen relaciones con el conocimiento y prácticas de lectura diferentes a las de sus profesoras/es, y cuyos intereses intelectuales y políticos no se circunscriben al ámbito universitario, ponen en jaque las representaciones sobre el estudiante ideal y el estudiante real. Se trata, del desacople entre el/a alumno/a supuesto y el/la alumno/a real que efectivamente habita la universidad (Corea y Lewkowicz, 2004). Y, por otra parte, implica una tensión entre el horizonte de expectativas de los docentes respecto de la formación universitaria y las representaciones que construyen sobre las/os estudiantes en sus experiencias de trabajo en el terreno de la enseñanza (Carli, 2012).

En el interjuego entre lo que se espera de las/os estudiantes y de cómo son percibidos, las/os docentes se encuentran ejerciendo actividades que no forman parte de su trabajo prescrito pero que resultan sustantivas para el aprendizaje de las/os estudiantes. Por ejemplo, la enseñanza de conocimientos que se requieren para el abordaje de los contenidos específicos de la asignatura impartida. Un ejemplo de estas ideas se presenta a continuación:

*“... exigimos lo que tiene que ser y lo correcto, pero no puede ser que el alumno llegue a tercer año sin saber hacer una dosificación, si estamos hablando de tercer año, tendría que tener un conocimiento acumulado, a partir de primero, y vos indagas y no tienen idea, a tal punto, que he implementado dar contenidos de inmunización, vacunas porque le preguntas sobre vacunas, cuando es algo muy nuestro y no tienen idea, cuando tienen una materia que en teoría lo ven. Esas cosas me y nos pasan, por ejemplo no saben lo que es una dexametasona, y yo termino dando clases de farmacología pediátrica, yo les digo, están en tercer año como no van a conocer lo que es una dexa” (Docentes Entrevista 6)*

Al considerar que los estudiantes no poseen estos saberes previos, los docentes entrevistados manifestaron tener que dedicar tiempo a este tipo de contenido, ya que resultan

necesarios para el aprendizaje de lo que curricularmente deben aprender en las asignaturas que dictan.

Lo mismo se señaló en relación con las estrategias de estudio; los docentes manifiestan dedicar tiempo y energías a la orientación de los estudiantes en lo referido a búsquedas bibliográficas, lectura e interpretación de textos y el uso de diferentes técnicas que les permitan identificar información relevante. En general, consideran que estas son características de los estudiantes de enfermería, como una subestimación o complejo de inferioridad de la profesión, cuando corresponden a características de estudiantes de diferentes carreras, regiones y países (Walker, 2017). Asimismo, sostienen que el desarrollo de debates y situaciones de argumentación demanda mucho acompañamiento de su parte. En este sentido, lo disciplinar no siempre ocupa el centro de atención en las prácticas de enseñanzas. A continuación se presentan dos ejemplos de estas ideas:

*“... Y nos reunimos por ahí en clase de consulta, yo los voy a ayudar a estudiar X tema, a ver cómo lo desarmamos, como lo pensamos, porque no me límite solamente a lo que está en el texto (...) los ayudo a ver a donde fallan, si no lo entienden, leamos juntos a ver (...) porque no quiero que me digan de memoria una definición, yo quiero que me la expliquen”* (Docentes Entrevista 5)

*“... cuando se encuentran abordando temáticas, que muchas veces ni han escuchado, entonces tienen que ir a la literatura y deben buscar y cerciorarse, y allí es donde también tienen dificultades por que no han recibido, tampoco en el secundario las herramientas para apropiarse del conocimiento, no saben manejar un libro, no saben buscar un índice, en ese aspecto son minusválidos con respecto a los alumnos de otras carreras”* (Docentes Entrevista 1)

Y desde un punto de vista más general, sin restringir las interacciones exclusivamente a los contenidos curriculares, los profesores y profesoras acompañan y orientan a sus estudiantes en aspectos organizativos y administrativos de la institución, ayudan y colaboran en la gestión de elementos necesarios para que sus estudiantes puedan realizar las prácticas hospitalarias (uniformes, tensiómetros), dan información acerca de los procedimientos para realizar trámites, indican a quiénes deben dirigir ciertas consultas, incluso escuchan y aconsejan en cuestiones que exceden lo académico, como algunas de las tantas actividades mencionadas.

### **Las voces institucionales**

En el presente estudio, para las voces institucionales (referentes y docentes), los factores que inciden en las trayectorias académicas de las/os estudiantes de enfermería son carencias y déficits, ya sea de los recursos institucionales, como de las/os propias/os estudiantes. En lo que respecta a la institución, las representaciones giran en torno a la deficiente infraestructura para el desarrollo de una carrera con masividad de estudiantes, insuficientes recursos, poca autonomía para la toma de decisiones y administración de recursos, asociada a la opresión y/o dependencia de la Facultad de Medicina, e inequidad en la distribución de recursos también atribuidos a la propia UUA.

En relación a las/os estudiantes, las representaciones de las voces institucionales también se relacionan con carencias. Algunos términos o expresiones con los que se describe al estudiantado fueron: “*chicos de bajos recursos*”, “*pobres*”, “*humildes*”, que “*manejan*

*colectivos*”, que “*trabajan como empleadas domésticas o en supermercados*”, “*son madres solteras*”, “*tienen familia a cargo*”, “*no estudian lo suficiente*” o “*les cuesta mucho*”, un docente utilizó la expresión “*son minusválidos en comparación con estudiantes de otras carreras*”. En las voces institucionales se puede escuchar también una desvalorización de la carrera o de la vocación, en expresiones tales como “*poca vocación al momento de elegir la carrera*”, o “*eligen Enfermería como una segunda opción luego de fracasar en otras carreras*”.

Estos hallazgos coinciden con los resultados del trabajo realizado por Verónica Walker con docentes de universidades de Argentina y España, quien también identifica las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes, como construcciones que parten de falencias y ciertos parámetros sobre cómo deberían ser (Walker, 2017, p.18).

En la historia de nuestro sistema educativo, sujeto y educación se vincularon y asociaron de diferentes formas; una de ellas, que aún persiste hasta nuestros días, es la idea que el sujeto es el responsable de su propia educación o de su propio aprendizaje. Este modo de responsabilizar al estudiante también aflora en el discurso de las voces institucionales en la EUE, a pesar de mencionar o identificar las falencias o déficit de la carrera. En el discurso de estas voces, y en los resultados del enfoque cuantitativo, se logra entrever que el modo de aprender o, por el contrario, el fracasar en su intento, como una cuestión individual, por lo tanto, su resolución o tratamiento también lo es. Esta creencia social está presente en la base de la organización de la EUE: si un/a alumno/a no aprende lo que se le enseña, entonces ese problema educativo es responsabilidad del propio sujeto. De allí que el fracaso, la repitencia y el abandono o deserción están siendo pensados en clave singular. Esto también podría explicar que los docentes cuyas asignaturas tienen promedio aplazo no problematicen este fenómeno.

El individualismo como representación social dio origen y consistencia al sistema educativo y a sus prácticas docentes, como una suerte de macizo montañoso, compacto y sólido. Por supuesto, este formato que adquirieron los sistemas, tuvo efectos o consecuencias a nivel social; ejemplo de ello son los desarrollos teóricos de la década del sesenta de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Estos trabajos buscaron demostrar que la escuela, en función de lo que enseña y cómo enseña, reproduce las desigualdades sociales existentes y la universidad, tal como se la instituye como espacio academicista, genera desigualdades en el acceso y disparidad en la trayectoria educativa de acuerdo a las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1977).

Del mismo modo, desde la psicología educacional, Flavia Terigi y Ricardo Baquero, analizaron esta matriz individualista en la educación para comprender mejor los procesos de aprendizaje; por ello acuñaron el concepto de “*falacia de la abstracción de la situación*” para referirse a aquella representación que construye el o la docente mediante la cual se piensa y explica el aprendizaje en forma abstracta o recortada, desconociendo la influencia que ejerce la situación o el contexto institucional sobre el mismo. Ese recorte de la situación hace que sólo se enfoque en el sujeto y no en las condiciones de educabilidad; es decir, la mirada docente, de la institución y el sistema, hacen foco exclusivamente, en el/la alumno/a (Terigi, 2009; Baquero, 2016). En este punto, pensemos en la proliferación de síndromes o patologías que pululan hasta el día de hoy para explicar por qué un estudiante no aprende o, en este contexto argumental, retomemos las expresiones de las voces institucionales sobre sus estudiantes, en donde nada del orden institucional es interpelado, nada de la situación educativa, tal como se configura a nivel de la práctica docente, es revisada.

Las voces institucionales no poseen una visión crítica global de sus propias falencias, en relación con los aspectos que identificaron como condicionantes en las trayectorias educativas de sus estudiantes. La representación que posee el cuerpo docente de estrategias contribuyentes a disminuir la deserción, en general hacen referencia a un incremento de horarios de consultas, que ellos mismo definen como poco utilizadas y en algunas asignaturas la posibilidad de elegir turno de cursado. En estos discursos se evidencian problemas de organización e implementación del nuevo plan de estudios, deficiente sistema de comunicación, carencia de un plan institucional que guíe el accionar, y sobrecarga de actividades, como cuestiones aisladas, independientes unas de otras. Y pese al conocimiento de sus propios déficit y limitaciones, tanto de infraestructura como de recursos en general, poseen una oferta educativa de carreras sin presupuesto y extensiones áulicas, las cuales contribuyen a mayores falencias asociadas a la sobrecarga e insatisfacción laboral. La evidencia de los datos, expone la conjunción de factores que crean un ambiente que promueve la expulsión de estudiantes, además de reproducir las inequidades sociales de nuestro empobrecido norte argentino. También podría decirse que la reproducción de inequidades sociales es la misma circunstancia que produce las altas tasas de deserción, ya que evidentemente se trata de cuestiones íntimamente entrelazadas.

La representación de las voces institucionales expresan y describen situaciones de privilegio de la carrera de médico por sobre la de enfermería, asociadas al modelo médico hegemónico. En su discurso se describen situaciones de violencia y maltrato sufridas por las/os docentes y reproducidas sobre el estudiantado. Llama la atención el modo en que esta violencia es soterrada, poco nombrada como tal, como si los docentes que la padecen y reproducen no tuvieran una clara representación de estas situaciones de injusticia y abuso. Esto se relaciona con lo que Pierre Bourdieu denominó como “violencia simbólica”, y la describió como la relación social asimétrica donde el dominador ejerce violencia indirecta y no física sobre los dominados, los cuales no la distinguen claramente o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son “cómplices de la dominación a la que están siendo sometidos” (Bourdieu, 1994).

### 3. Las voces de estudiantes

Las voces de los estudiantes se conformaron por tres categorías de alumnos: estudiantes regulares, egresadas/os y desertoras/es. Para explorar la representación social de las/os estudiantes sobre la carrera y su propio rendimiento académico, se llevaron a cabo 32 entrevistas y se incluyeron alumnas/os regulares de primero a quinto año de la carrera; 17 entrevistas a estudiantes que culminaron la carrera en el periodo comprendido entre el año 2015 y el 2019; y a 19 a estudiantes que durante los últimos 5 años no se reinscribieron o que, habiéndose reinscrito, no rindieron ni regularizaron ninguna materia. En todos los casos se indagó sobre: 1) experiencia general dentro de la carrera, 2) relación con los diferentes actores institucionales, 3) obstáculos identificados, 4) estímulos recibidos, 5) motivos de elección de la carrera, 6) idea versus la realidad de las prácticas asistenciales y 7) situaciones que hicieron pensar en o abandonar la carrera (Anexos 6, 7 y 8).

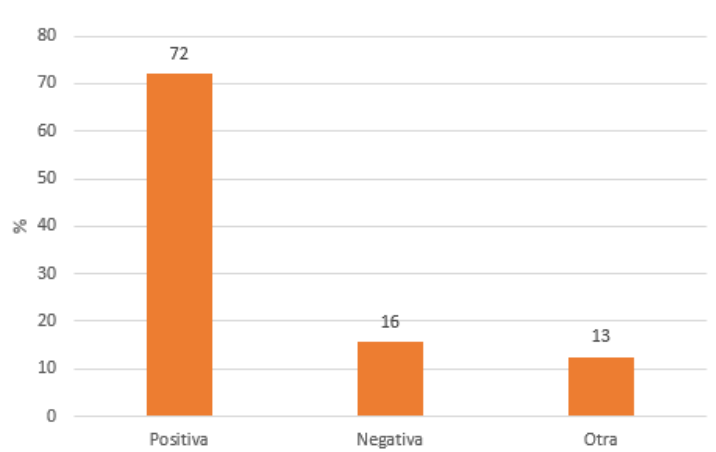
#### 3.1 Las voces de estudiantes regulares

La edad de los las/os entrevistados estuvo en el rango de 18 a 49 años, con un promedio de 28 años, SD 6,77. El 78% (25) de las/os entrevistados son mujeres y el 31% (10) recurrió materias. El 56% (18) corresponde a estudiantes del primer ciclo de la carrera y su promedio de calificación es 7,21, con un mínimo de 4 y un máximo de 10 puntos. El 44% (14) restante pertenece al segundo ciclo, con un promedio de calificaciones de 6,46, puntaje mínimo de 5 y un máximo de 8 puntos. Tan sólo el 9% de las/os estudiantes, recibió información sobre la carrera en el nivel secundario, y el 53% realizó el curso de admisión. Cabe aclarar que, el curso de admisión es arancelado y no obligatorio, brinda información general sobre la carrera, plan de estudio y se dictan las tres materias que se evalúan en el examen de admisión (biología, comprensión de texto y educación para la salud).

##### a) La experiencia general al ingresar a la carrera

Para indagar sobre la percepción de las/os estudiantes dentro de la carrera al momento de ingresar, se realizaron dos preguntas, la primera cerrada, en la que se le pedía que calificara su experiencia general dentro de la Licenciatura en Enfermería como: positiva, negativa u otra. En la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre cuáles fueron las experiencias que los llevaron a dar esa calificación (Anexo 6, preguntas 2 y 3). Los resultados de la percepción general de las/os estudiantes se puede observar en la figura 3.1.1.

**Figura 3.1.1** Experiencia de estudiantes al ingresar a la carrera (n=32)



La mayor proporción de estudiantes califica positivamente su experiencia al ingresar a la carrera. Al ampliar esta calificación, mencionan el alto nivel de exigencias académicas, descubren las competencias profesionales y campos de desarrollo de la profesión, la buena relación con sus pares y la vocación de muchas/os docentes, como los aspectos más relevantes y característicos de la carrera. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... me vi en un plano totalmente diferente cuando ingresé a la carrera de enfermería, ya que es bastante complejo y muy elaborado, o sea está a la altura de la Universidad Nacional de Tucumán, y lo que implica el ser enfermero y licenciado. Me sorprendió muchísimo el nivel que tiene”*(Entrevista 9)

*“... Superó mis expectativas, porque yo entré con la idea de que enfermería es solo vacunar o poner inyecciones. Y es otro mundo, estás en contacto con la comunidad, servís a la comunidad por lo menos desde la salud pública, y mejoras la calidad de vida de esas personas, aportando conocimiento a través de charlas, talleres y muchas actividades en territorio. Y tienes un abanico de posibilidades, que uno a veces desde afuera no las ve. Y tienes una infinidad de campos para ejercer y especializarte. Entonces, ha superado bastante mi expectativa con respecto a la carrera de enfermero y la licenciatura. A mí me gusta dar clases, y como licenciado puedes ejercer la docencia. La volvería a elegir mil veces”* (Entrevista 20)

Tanto el 16% (5) que calificó como negativa, como el 13% (4) que calificó como otra experiencia, corresponden a respuestas de estudiantes de los dos primeros años de la carrera. Estos estudiantes otorgan esta calificación, ya que han vivido la experiencia de un cursado casi completamente virtual, con muy pocas experiencias de prácticas en los servicios de salud, producto de la pandemia, sumado a las dificultades relacionadas con el proceso de adaptación a la vida universitaria. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

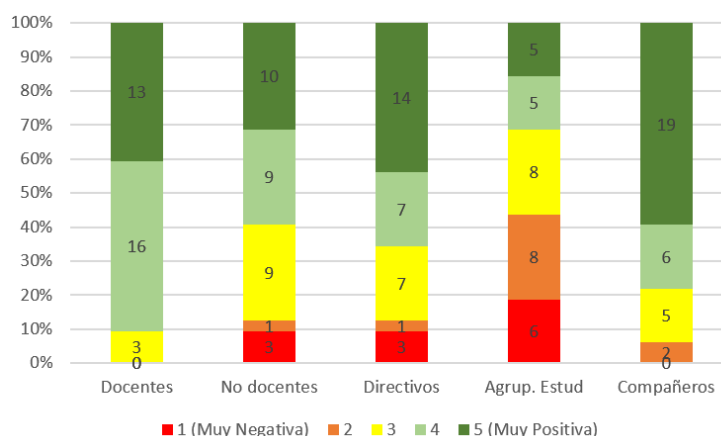
*“... No cumple con la total expectativa que uno espera, pero obviamente uno entiende que la situación de la pandemia nos llevó a esto”* (Entrevista 5)

*“... mi experiencia está en un término medio, por el tema de la virtualidad sobre todo, no tenía Wifi, ni conectividad para rendir”* (Entrevista 2)

## **b) La relación con los diferentes actores institucionales**

Para explorar la percepción que poseen las/os estudiantes sobre los diferentes actores institucionales (docentes, no docentes, agrupaciones estudiantiles, directivos y compañeros), se realizaron dos preguntas, en la primera cada estudiante debía calificar la relación con los diferentes actores con una escala de 1 a 5, en donde 1 era muy negativa y 5 muy positiva; estas respuestas se graficaron en la figura 3.1.2. En la segunda pregunta debían describir y explicar sobre cuáles fueron las experiencias que los llevaron a otorgar esas calificaciones a los diferentes actores institucionales (Anexo 6, preguntas 6 y 7).



**Figura 3.1.2** Percepción de estudiantes sobre los diferentes actores institucionales (n=32)

La percepción de la mayor parte de los estudiantes sobre el estamento **docente** fue positiva o muy positiva, y el 10% que calificó con un puntaje intermedio lo relacionó con la experiencia vivida durante la pandemia, la modalidad virtual y las dificultades, de ciertos docentes para adecuar sus asignaturas a esta modalidad. Es importante destacar, que las asignaturas a las que hacen referencia estos estudiantes, son materias no disciplinares y se ubican en el primer ciclo de la carrera. Las asignaturas mencionadas por estos estudiantes, poseen promedio aplazo en varios de los años analizados en el enfoque cuantitativo del presente trabajo (Ver tablas 1.1 y 1.2). A continuación, se presenta un ejemplo que sintetiza estas ideas:

*“... el cuatrimestre pasado cursé XX y la profesora subía las clases sin explicarla, no la comprendía y no había forma de contactar al docente o al ayudante de la cátedra (...) sería bueno que los profesores te avisen con anticipación las cosas, o sea que tengan un plan armado y no que lo vayan armando en el momento que lo van haciendo (...) he visto muchos compañeros enojados, que por la pandemia no hay una buena comunicación; sí bien entiendo que son personas grandes, y que les es difícil aprender a manejar un área virtual, hay estudiantes que también tienen 50 años y lo mismo intentan adecuarse” (Entrevista 3)*

Con respecto a la relación con el estamento no docente, el 50% de las/os participantes lo califica como muy positivo o positivo, y destacan el buen trato y la buena predisposición para ayudar y estimular al alumnado. El 28% les asigna un puntaje intermedio, y esta valoración se relaciona con el escaso o nulo contacto con este estamento. Para el 12% de los estudiantes la calificación fue muy negativa o negativa. Todos los entrevistados que otorgaron esta calificación han tenido y expresado dificultades en el proceso de asimilación al nuevo plan de estudios, por lo que se infiere que este es el origen de la percepción negativa de este estamento. A continuación, se presentan dos ejemplos que representan estas ideas:

*“... me pasó que iba a dejar todo porque no me sentía bien. Había faltado a algunos parciales y tenía que presentar certificado médico. Le conté a los chicos de departamento alumnos mi situación, y ellos me incentivaron desde el punto de vista emocional, personal, y en lo académico me dijeron que mirara las notas que tengo y que continúe. A mí me ayudaron ese día, porque yo iba a dejar todo. Ellos me simplificaron todo, como para que yo no pierda materias y ahí seguí” (Entrevista 19)*

*“... la burocracia administrativa me afectó mucho, porque en la transición de plan no sabía dónde buscar información, me daban información confusa que*

*no me aclaraba nada, por lo cual debía averiguar de dos o tres fuentes hasta llegar a las autoridades” (Entrevista 27)*

El 65% de las/os estudiantes califican positivamente a su relación con los directivos, mencionan la escucha, el estímulo y la buena predisposición para la solución de conflictos. Las personas que calificaron con un puntaje intermedio o negativo hacen explícita referencia a problemas surgidos por la asimilación al nuevo plan de estudio de la carrera, a problemas de información y organización del proceso de transición entre los planes. A continuación, se transcriben dos ejemplos que sintetizan lo expuesto:

*“... yo ingresé en el 2018 con el plan viejo, y nunca nos aclararon que venía un proyecto del plan nuevo, y que tenías la opción de iniciar con el plan nuevo o continuar con el plan viejo. Entonces al no darte esa información, el problema es que tengo que ir aprobando una tras otra todas las materias, y fue mucho el estrés para poder lograr eso. Lamentablemente, creo que ese es el único error que ellos han tenido por parte de la universidad, de no comunicarnos eso antes de iniciar la carrera. Porque si ahora pierdes una materia, vas a volver al primer año” (Entrevista 10)*

*“... Los directivos me contestaron rápido los e-mails, explicándome el porqué de todas mis consultas, por ejemplo lo último que consulté a la directora fue sobre las mochilas del PRONAFE, por mi condición económica que me costaba obtener las cosas, me costó bastante comprarme un tensiómetro, y me dijo que ya no nos pueden otorgar por ser parte de la Facultad de Medicina” (Entrevista 22)*

Las agrupaciones estudiantiles tuvieron la mayor proporción de calificación negativa, de entre todos los actores considerados. Sin embargo, y de modo contradictorio, en el discurso sólo se dieron ejemplos de gestiones beneficiosas realizadas a favor de las/os estudiantes. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas respuestas:

*“... La agrupación estudiantil fomenta o acelera algunos trámites en departamento alumnos” (Entrevista 27)*

*“... Los centros de estudiantes, ayudan con apuntes de años anteriores” (Entrevista 8)*

El 80% califica positivamente a sus compañeras/os, y las/os describen como solidarios, empáticos, generosos y contenedores. Mencionan que estos valores, se exacerbaban durante la pandemia, y ejemplifican muchas de las actividades que realizaron para apoyarse mutuamente, y ayudar a las/os estudiantes con mayores dificultades. La representación social de las/os estudiantes coincide con la de las/os egresadas/os de la carrera. A continuación, se transcriben tres ejemplos que dan cuenta de estas ideas:

*“... Con mis compañeros, nos ponemos de acuerdo para enviar notas, nos pasamos los trabajos o módulos cuando no tenemos acceso económico, como algunos compañeros son asimilados del plan viejo y tienen los programas y pdfs, todos nos ayudamos” (Entrevista 9)*

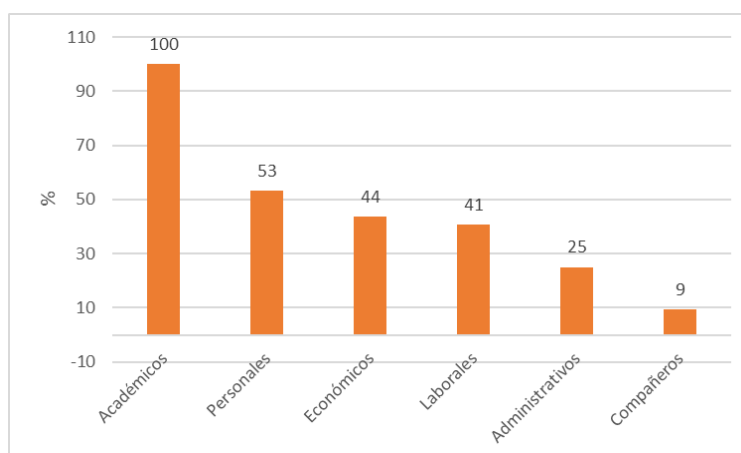
*“... Los compañeros pasaban las clases, las diapositivas al grupo cuando consultábamos por algún tema. En la virtualidad se dio más lo de ayudarnos entre todos, porque había chicos que no tenían internet en la casa y les ayudábamos” (Entrevista 23)*

*“... una compañera que era recursante se dedicaba por las noches a darnos clases de bioquímica. Otro ejemplo, antes de cada parcial con los compañeros hacemos un meet para repasar y nos hacemos preguntas”*  
(Entrevista 3)

### c) Los obstáculos

Para explorar la representación de las/os estudiantes sobre los obstáculos durante su trayectoria académica, se realizaron dos preguntas. La primera, fue cerrada, agrupó los obstáculos en 6 categorías no excluyentes (académicos, económicos, laborales, personales, administrativos y compañeras/os). Estos resultados se pueden observar en la figura 3.1.3. En la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre las vivencias que las/os llevaron a esa o esas elecciones (Anexo 6, preguntas 8 y 9).

**Figura 3.1.3** Representación de las/os estudiantes sobre los obstáculos vivenciados durante sus trayectorias académicas (n=32)



**-Obstáculos académicos:** Las respuestas de las/os estudiantes fueron escuetas y el corpus resultante se analizó de forma manual, lo que dió como resultado 3 conjuntos de ideas en torno a la representación de las/os estudiantes sobre los obstáculos académicos:

**-Nuevo plan de estudio:** en este aspecto se plantean los problemas asociados a la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera, y la información o falta de información sobre el proceso de transición del plan viejo al nuevo. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas respuestas:

*“... ahora está el plan nuevo (...). Me estresa muchísimo saber que me estaba pisando los talones el año pasado, encima con el tema de la pandemia, lo virtual, el último año me costó ver cómo muchos compañeros se quedaban, el plan nuevo ha sido una de las peores cosas que puede vivir, fue uno de los motivos por la cual iba a dejar la carrera porque me estresa mucho, digamos que no podía concentrarme”* (Entrevista 8)

*“... no me parece lo que hacen con el plan viejo. ¿Por qué yo tengo que acoplarme a algo nuevo?, sí yo empecé con algo, no me parece. Me parece que como que tienes que ir o ir, sino te quedas y volver para atrás, ¿y todo lo que yo hice?, ¿Todo lo que yo cursé? (Entrevista 14)*

**-Organización:** en este aspecto mencionan la superposición de actividades, exámenes, prácticas en servicios de salud, que en algunos casos los lleva a tener que optar entre materias, por no poder cumplir con las exigencias de todas a la vez. La percepción de las/os estudiantes desnuda falencias de organización y planificación académica, ya que es desde la conducción académica donde se deberían coordinar los cronogramas y articulación de actividades de todas las asignaturas, de cada uno de los años de la carrera. Dos ejemplos que sintetizan estas ideas se transcriben a continuación:

*“... el cursado se volvió más difícil, teniendo que elegir cuál materia salvar porque no llegas con todas, te ponen todo junto. Eso habría que arreglar, porque es como que está todo encima, y uno quiere poder hacer todo y no llegas a hacerlo todo junto”* (Entrevista 8)

*“ ... lo que me dificulta mucho es la desorganización que hay entre las cátedras que ponen todos los prácticos juntos y parciales juntos, y no dan unos días de respiro para estudiar bien, con calidad. Yo estudié psicología, donde se paraba una semana para tomar solamente los parciales”* (Entrevista 16)

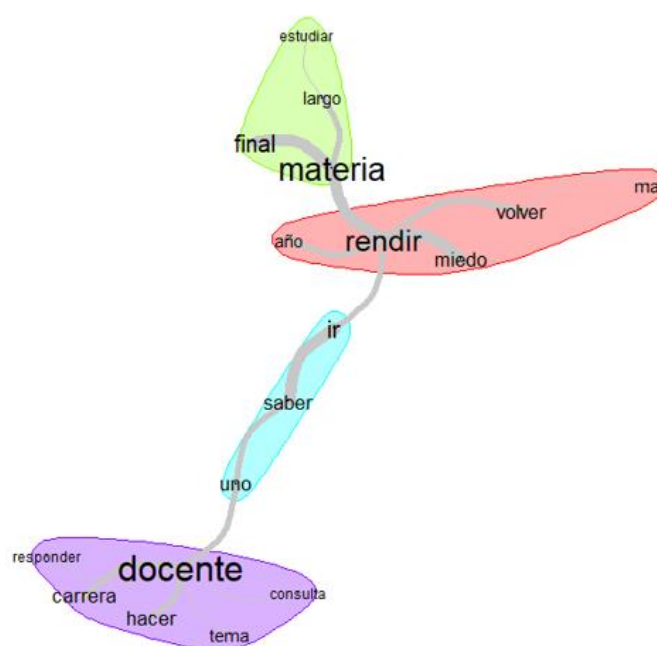
Esta desorganización a la que hacen referencia las voces de estudiantes, muy probablemente está relacionada con la falta de intercomunicación entre las diversas cátedras y la ausencia de un ordenamiento desde la institución, tal como fue expresado por las propias voces institucionales.

**-Docentes:** los estudiantes plantean dificultades sufridas con algunos docentes del primer ciclo de la carrera, el discurso de estos estudiantes fue acotado, por lo que se procedió a realizar un análisis manual, que dió como resultado la clasificación del corpus en tres ideas: 1) poca flexibilidad de docentes para atender situaciones personales, 2) falta de planificación académica de ciertas asignaturas y problemas con la comunicación de actividades, y 3) situaciones de maltrato y temor a rendir los exámenes.

En el punto 1), se refieren a la poca o nula flexibilidad de los docentes de asignaturas del primer ciclo de la carrera, y específicamente a las del primer año; en el punto 2) hacen mención a conflictos con asignaturas unipersonales, de los primeros años de la carrera, que poseen cargos de dedicación simple y con pocos años de antigüedad en los cargos. Estos dos puntos de conflicto hacen pensar en la trama relacional que constituye la práctica docente, es posible pensar esas condiciones a partir de algunos organizadores analíticos, como las condiciones sociolaborales y las históricas o de época (Walker, 2017). En cuanto a las condiciones sociolaborales del oficio, son diversos los tópicos que hacen a esta cuestión: relación numérica docente/alumna/o, tiempo de dedicación, movilidad académica, ingreso salarial, procesos de evaluación. Estos son factores, entre otros tantos posibles, para pensar la estructuración del oficio, más allá de la acción del docente. Tal como como lo señalan algunos autores, hace tiempo que la relación entre número de docentes y estudiantes, tuvo sus etapas diferenciadas en la historia de nuestras universidades nacionales (Chiroleu, 2002); y aunque durante el período de gobierno Kirchnerista esa tendencia comenzó a revertirse, es decir, comenzó *"un aceleramiento mayor del crecimiento del número de docentes en comparación con el de estudiantes"* (Pérez Centeno, 2017:233), los cargos creados fueron mayoritariamente, de dedicación simple. Esa circunstancia, no resolvió la problemática estructural del plantel docente, dado que son cargos con

menor dedicación horaria y bajos ingresos salariales, tal como sucede en la EUE de la UNT. En el conjunto de ideas del punto 3) situaciones de maltrato y temor a rendir los exámenes, se ponen en juego diversos aspectos. Pero antes de empezar a considerar y analizar esto, parece importante notar que hubo que re-preguntar con alguna insistencia para que las/os estudiantes dieran detalles sobre el maltrato y los resultados de los exámenes. Dado que, en una primera instancia, no aparecían estas situaciones en el corpus y dada la aparente contradicción entre las representaciones positivas de los docentes y el hecho de que hubiera una alta proporción de materias con promedios aplazo, se re-entrevistaron a 4 estudiantes cuyos discursos mencionaban (casi al pasar) estas situaciones. En el análisis de similitudes que se muestra en la Figura 3.1.4 se observa que las vivencias percibidas como maltrato por parte de las/os estudiantes re-entrevistados se agrupan en tres subconjuntos: 1) materia, 2) aplazos y 3) docente.

**Figura 3.1.4** Árbol de similitud sobre situaciones de maltrato vivenciadas por estudiantes durante su trayectoria académica (n=4)



**Materia:** en la figura 3.1.4 (verde) podemos observar cómo se describe, la dificultad que genera estudiar para rendir los exámenes finales de ciertas materias, las asignaturas que estos estudiantes mencionan poseen promedio aplazo en todos o casi todos los años del periodo analizado (Ver tablas 1.1 y 1.2 ). También se hace mención a la extensión o sobrecarga de contenidos, que se incluyen en los exámenes finales. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas respuestas:

*“... miedo a que te vaya mal porque es una materia larga y saber que no llegaste a verla toda , es esa la razón por la que uno tarda en presentarse a rendirla, por ejemplo yo 3 meses preparé ZY, fui a consultas y me borré 3 veces porque es tan larga la materia, y sigue la tortura y el estrés, y es una materia larga y difícil en el examen final” (Entrevista 21)*

*“... me genera muchísimo miedo, ya no sé cómo preparar la materia para conformar al docente, y no me animo a rendir el final todavía. En las demás materias voy bien” (Entrevista 32)*

**Aplazos:** en la figura 3.1.4 (rosa) se encuentra el subconjunto de ideas que gira en torno al temor a rendir los exámenes finales por las elevadas tasas de aplazo, que son conocidas por las/os estudiantes, describen situaciones de injusticias durante los exámenes, a quienes rinden no les resulta claro el criterio de evaluación del tribunal y dudan de la posibilidad de poder egresar de la carrera por estas situaciones. Se presentan dos ejemplos que resumen estas ideas:

*“... siempre está el miedo o incertidumbre de si te vas a recibir (...) yo me preparé un mes y medio para rendir XX y en el final desarrollé completa la bolilla que elegí, y de la otra bolilla respondí 2 de las 3 preguntas, y me desaprobaron porque un docente me preguntó por un tema diferente, al que no supe responder”* (Entrevista 4)

*“... uno pierde las esperanzas de aprobar. Y la vuelves a cursar, y te vuelve a ir mal. Es lo que a mí me hizo pensar en no seguir. Por ejemplo yo perdí 2 años por el miedo a rendir XY, por todo lo que decían quienes la desaprueban y la recursan, el miedo a que te vaya mal”* (Entrevista 21)

**Docentes:** en la figura 3.1.4 (violeta) se presentan ideas referidas a docentes puntuales, en todos los casos estos docentes pertenecen a asignaturas con promedio aplazo, se describen situaciones percibidas como violentas y humillantes, no solo en el proceso de exámenes, sino durante las prácticas asistenciales. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... Algunas veces los profesores en vez de ayudarte buscan desaprobarte o marearte en el examen final”* (Entrevista 4)

*“... El maltrato de algunos profesores, cuando cursé YY la profesora (...) me humilló y sugirió que me convenía dejar la carrera y dedicarme a Caritas (...) no denuncié su mal comportamiento que a mí me hizo sentir horrible ese día. Otro ejemplo cuando cursé ZZ me tocó ver cómo trataba de estúpidas a mis compañeras, o por cualquier cosa que no le gustaba te enviaba a la casa. Una cosa es la exigencia de la carrera que, si es necesaria, pero el maltrato directo es otro tema”* (Entrevista 16)

*“... Cursando una materia estaba por colapsar porque no la entendía y el profesor me hacía sentir inferior, y tuve muy mala experiencia cuando rendí el parcial. Y eso quedó en mí, que me impide volver agarrar la materia para presentarme a rendir el final y me llevó al punto de pensar en no querer estar aquí en la facultad”* (Entrevista 32)

Estos discursos visibilizan situaciones de violencia y maltrato percibidas y vivenciadas por las/os estudiantes. Claramente, en estos relatos aparece tanto la causa del retraso en el cursado de la carrera, como la idea de abandonar los estudios.

Explicar estos patrones de violencia y maltrato no es sencillo. Se podría argumentar que las/os docentes de estas materias ejercen su poder a través del autoritarismo, reproduciendo el modelo de violencia y maltrato que las/os propios docentes describen recibir desde la institución. Más allá de la explicación, queda claro que estas circunstancias son comunes en la realidad de las/os estudiantes y que pueden esgrimirse como parte importante de las causas de la extensa duración de la carrera y de la alta tasa de deserción.

En el discurso de las/os estudiantes también aparece la naturalización de los privilegios que existen en la UUAA, con expresiones tales como: “... *Entendemos que la facultad no está para recibir tantos alumnos, como ocurre con medicina*”. En estos casos, la violencia institucional, aparentemente, no se vivencia como tal sino que se justifica: la enfermería no es lo suficientemente importante o no es tan importante como otras carreras de la facultad. Curiosamente, estas ideas fueron manifestadas por las/os docentes que consideran que la carrera es una segunda opción o es elegida por personas de bajos recursos, que buscan una rápida salida laboral. Estas coincidencias en los discursos hacen pensar en cierta reproducción de patrones de opresión y violencia. Por ejemplo, en el siguiente relato de uno de los estudiantes puede verse cómo el propio docente denigra su profesión al tiempo que humilla al estudiante:

*“... no está bien que el docente nos diga que no debemos preguntarle en las prácticas, porque debemos saberlo, si yo estoy yendo para aprender. Es decir, si nosotros como profesionales tenemos que apoyar al paciente, también esperamos que tu superior te apoye (...) cuando nos dijo un profesor que nos hiciéramos a la idea de que no vamos a ganar bien, ni vivir bien con un sueldo porque no pagan bien por ser enfermero. Hay que afirmar el equipo de trabajo de la UNT”* (Entrevista 24)

**-Obstáculos personales:** en esta categoría se incluyen las dificultades asociadas a la carga familiar, sobre todo hijos menores a cargo y edad de inicio de la carrera. En el siguiente ejemplo se sintetizan estas ideas:

*“... A mí me costó muchísimo la carrera por ser ya grande, 13 años sin tocar un libro, con obligaciones de la casa, hijo y mis cosas”* (Entrevista 17)

**-Obstáculos económicos:** se relacionan con las limitaciones económicas de sus familias de origen, y a las dificultades que el cursado virtual producto de la pandemia, trajo aparejado. Los requerimientos de equipamiento informático y conectividad, son los aspectos más mencionados en el discurso. En esta categoría, también se hace mención a becas recibidas, que han permitido sortear muchos de estos obstáculos. A continuación, se presenta un ejemplo que sintetiza estas ideas centrales:

*“... Yo no tenía celular, no tenía plata, no tenía internet en mi casa, no tenía nada, digamos nada de lo que básicamente se necesita, a veces ni para fotocopias (...) con el transcurso del tiempo he ido consiguiendo mis cosas, los materiales. Tengo celular y con la beca, puedo pagarme el internet en mi casa”* (Entrevista 4)

**-Obstáculos laborales:** en este aspecto los estudiantes expresan que, pese a que en muchas materias tienen la opción de elegir el turno de cursado de las prácticas hospitalarias, la carga horaria de la carrera les impide poder cumplir con turnos laborales fijos. Un ejemplo de estas respuestas se presenta a continuación:

*“... El mayor obstáculo son los horarios de clases, porque interfiere con mi trabajo”* (Entrevista 24)

**-Obstáculos administrativos:** estos obstáculos hacen referencia al proceso de implementación y transición del nuevo plan de estudios de la carrera, debido a la falta de información y

problemas generales de organización en cuanto al proceso de asimilación al nuevo plan de estudios, que los lleva a cursar espacios curriculares nuevos o a recurrir a materias ya aprobadas, porque en el nuevo plan incorporan contenidos nuevos. A continuación, se presenta un ejemplo que sintetiza estas ideas:

*“... la burocracia administrativa me afectó mucho, porque en la transición del plan de estudios no sabía dónde buscar información, no entendía nada”*

(Entrevista 27)

**-Obstáculos compañeros:** tan solo 3 estudiantes mencionaron a los compañeros como una fuente de obstáculos en sus trayectorias académicas, y se refieren a problemas puntuales con ciertas personas. Es importante aclarar que en todo el corpus, la representación de los pares es una fortaleza dentro de la carrera. A continuación se menciona un ejemplo que sintetiza esta idea:

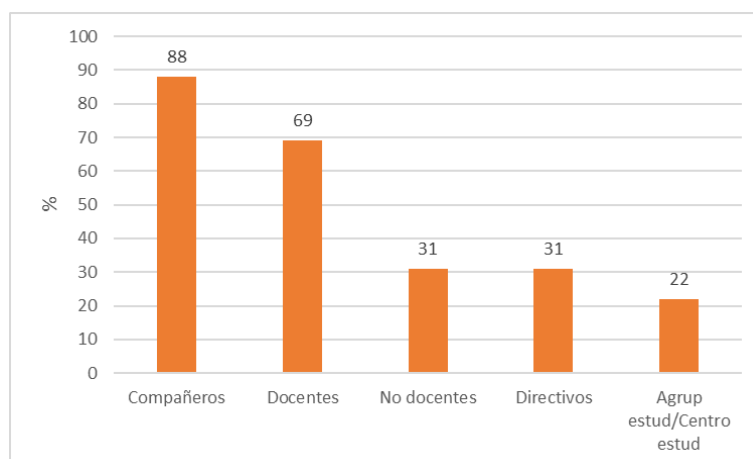
*“... Con respecto a los compañeros, hay de todo un poco; pero hay ciertos compañeros que sí te ayudan mucho”* (Entrevista 10)

#### **d) Los estímulos**

Para indagar sobre la representación de las/os estudiantes sobre los estímulos recibidos durante su trayectoria académica, se realizaron tres preguntas. La primera fue cerrada: se presentaron 5 categorías no excluyentes relacionadas con la fuente de estímulos. Las respuestas a esta pregunta se graficaron en la figura 3.1.4. La segunda pregunta fue abierta y se solicitó se expliquen y ejemplifiquen el tipo de estímulos recibidos por cada estamento. En la tercera pregunta, se indagó específicamente sobre la percepción del tipo de estímulos docentes, y en este caso se solicitó que sobre un listado de 9 aspectos le asignen un puntaje de 1 a 5, en donde 1 corresponde a nunca y 5 a siempre (Anexo 6, preguntas 10, 11 y 12), tal como se puede observar en la figura 3.1.5.



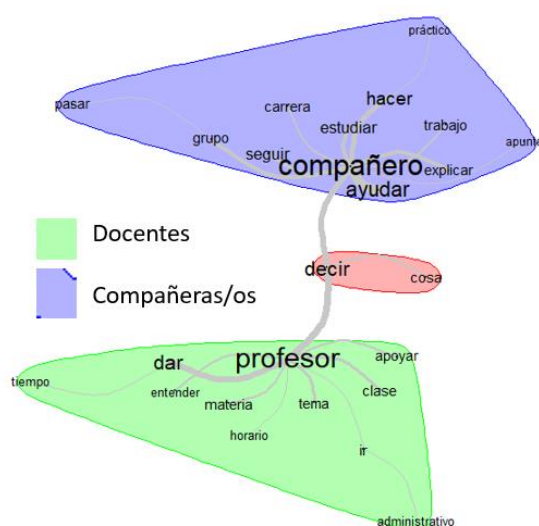
**Figura 3.1.4** Percepción de estudiantes sobre estímulos recibidos según estamento (n=32)



En la figura 3.1.4 se observa que la fuente de mayor estímulo percibido por las/os estudiantes son los compañeros, específicamente se refieren a las experiencias vividas durante la pandemia y el cursado virtual. En cuanto al personal no docente, todos se refieren al recurso humano que trabaja en la oficina denominada *Departamento Alumnos*, por ser el área con la cual poseen mayor contacto. Mencionan poco contacto con directivos. Es llamativo que la categoría que presenta la menor frecuencia corresponde a las agrupaciones estudiantiles o centro de estudiantes, y esto puede estar explicado por la existencia de un Centro Único de Estudiantes de Medicina, con poca representatividad de estudiantes de enfermería o de otras carreras de la facultad.

Para analizar las respuestas abiertas, sobre los estímulos recibidos durante su trayectoria académica, se realizó un análisis de similitud, en la figura 3.1.5 se puede observar la convergencia de elementos vinculados con los docentes, compañeros y agrupaciones estudiantiles.

**Figura 3.1.5** Árbol de similitud sobre los estímulos en las voces de estudiantes (n=32)



**-Compañeras/os:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son *compañero*, *ayudar*, *hacer* y *estudiar*. Las/os estudiantes describen a sus pares como personas solidarias, empáticas, con muchas actitudes de contención y apoyo emocional entre sí. Describen situaciones de

exclusión, vividas durante la pandemia, y el conjunto de acciones realizadas entre pares para ayudar a las/os estudiantes con menores recursos. En los siguientes dos ejemplos, se sintetizan estas ideas:

*“... hay compañeros que tienen obligaciones, con sus hijos y trabajo además de la carrera, y los animamos para que sigan; ya que el esfuerzo vale la pena” (Entrevista 6)*

*“... desde que nosotros hemos iniciado tenemos una mente clara de apoyarnos mutuamente. Y si pasábamos algún malestar económico nosotros nos ayudábamos a comprar los apuntes, incluso hasta para comer nos ayudamos. Siempre hemos sido solidarios en ese sentido” (Entrevista 16)*

**-Docentes:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son *profesor, dar, apoyar y materia*, se hace referencia al conjunto de actividades que algunos docentes realizan para estimular a sus estudiantes. Mencionan el compromiso y vocación de sus profesoras/es con la labor, la accesibilidad y cercanía que poseen con las/os estudiantes. En este último aspecto, comparan la calidez y cercanía de las/os docentes de enfermería con los de otras carreras del área de la salud. A continuación se presentan cuatro ejemplos de estas respuestas:

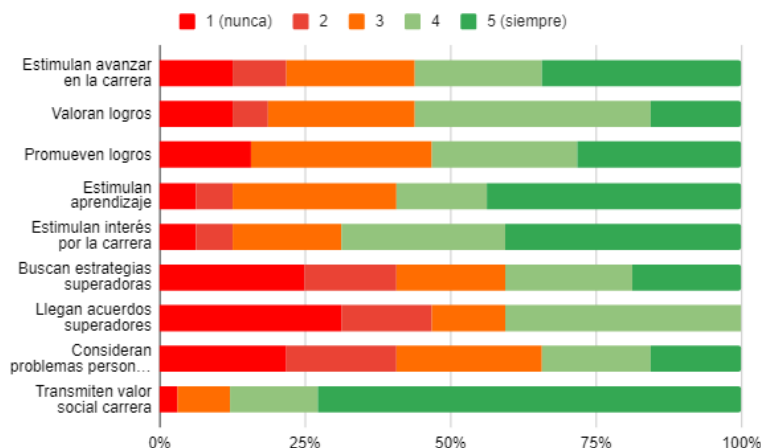
*“... una profesora nos prestó su libro para sacar copias y estudiar de ahí, otra profesora nos impulsaba a no tener miedo, siempre sabiendo la teoría” (Entrevista 14)*

*“... En primer año, una profesora cuando nosotros queríamos tirar todo, ella se ponía a explicarnos tema por tema, aunque íbamos más horas a clases; todo para que no abandonáramos (...). Era como una maestra particular (...). La verdad que la mayoría de los profesores que he tenido han sido muy buenos, más que nada con el apoyo con los temas que no entendíamos” (Entrevista 19)*

*“... con el profesor de una materia, hicimos un trabajo que a nosotros nos significó mucho, y aparte de la práctica que teníamos que hacer con ese trabajo, el estímulo fue que el profesor nos permitió llevar ese trabajo a la radio de la UNT. Y por más que fue un espacio chiquito que nos dieron de 20 minutos, fue muy significativo para mí que fui a la radio, y fue muy significativo para mis compañeros, que nuestro trabajo él lo haya reconocido de ese modo” (Entrevista 7)*

*“... te daban posibilidad de horarios para las prácticas, y si no podías por la mañana, ibas por la tarde” (Entrevista 12)*

**Figura 3.1.6** Percepción de alumnas/os sobre tipos de estímulos recibidos por parte de las/os docentes (n=32)

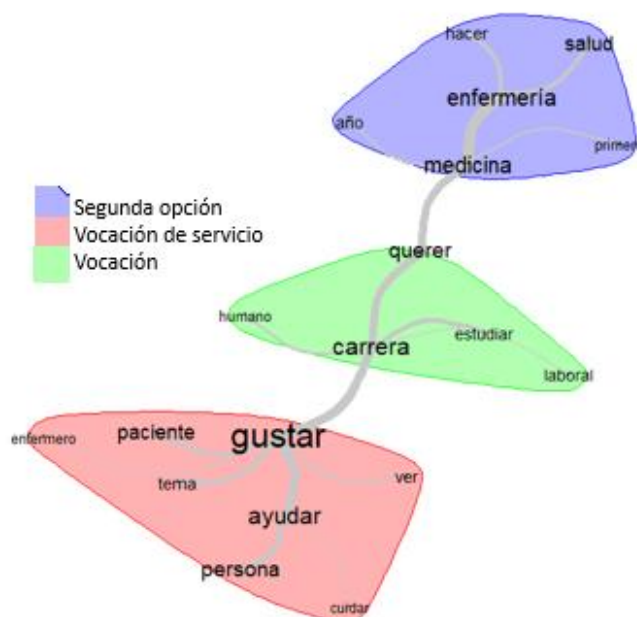


En la figura 3.1.6 se puede observar que en los 9 aspectos evaluados, los 3 aspectos que las/os docentes no cumplen nunca o casi nunca, corresponden a: acuerdos y estrategias superadoras, y al hecho de considerar problemas personales de las/os estudiantes. Esto puede estar relacionado, por un lado con los escasos recursos institucionales a los que hacen referencia tanto los referentes institucionales como el cuerpo docente, recordando que en las materias disciplinares del primer ciclo de la carrera, existe un docente con dedicación simple para 300 o 400 estudiantes. Pero, como expresa Edith Litwin, es posible la enseñanza masiva de calidad y la de pequeños grupos sin ella. En todos los casos, la masividad requiere que los estudiantes conozcan y reciban clases de los profesores con experiencia que asumen la responsabilidad de la docencia en los grupos numerosos, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación diseñados con instrumentos válidos y confiables (Litwin, 2022).

#### e) Motivos de elección de la carrera

Para indagar sobre los motivos que las/os llevaron a elegir estudiar enfermería se realizó una pregunta abierta (Anexo 6, pregunta 15). Los motivos de elección de la carrera se presentan a través de un árbol de similitud, que se observa en la figura 3.1.7. En este árbol se visualiza que los resultados del motivo de elección de la carrera se agrupan semánticamente en torno a tres subgrupos: segunda opción (violeta), vocación (verde) y vocación de servicio (rosa).

**Figura 3.1.7** Árbol de similitud sobre los motivos de elección de la carrera en las voces de las/os estudiantes (n=32)



**-Segunda opción:** en este subgrupo las palabras que más se repiten son: *enfermería*, *medicina* y *salud*, se trata aquí de 9 estudiantes para quienes estudiar enfermería fue una segunda opción. Para 6 de ellos, el motivo fue la inaccesibilidad económica para preparar y rendir el examen de ingreso a medicina, mientras que en los 3 restantes, iniciaron el cursado de otras carreras relacionadas con el área de la salud que no les gustó y se pasaron a enfermería. A continuación se presentan dos ejemplos que representan estas ideas:

*“... Me gustaba todo lo que era biología humana. Yo estudié psicología, y ahí encontré una materia relacionada a anatomía y fisiología, entonces busqué una carrera que sea similar a eso, y me gustó y entré por eso. Después, ya en la carrera, me dí cuenta que me gustaba el tema de la relación con el paciente”* (Entrevista 19)

*“... Desde chica ayudaba a mi abuela en las curaciones de sus várices, y me atraía ayudar a los demás. En un principio, quería estudiar medicina pero económicamente no podía, entonces me orienté a enfermería, que no es lo mismo, pero me gusta porque es una carrera humanitaria, y eso me gusta”* (Entrevista 32)

**-Vocación:** en este subgrupo las palabras que más se repiten son: *carrera*, *querer* y *estudiar*. Para 16 estudiantes, la elección de la carrera fue por vocación, el 50% relataron vivencias personales o familiares, de internaciones o problemas de salud, con requerimientos de cuidados enfermeros, esas experiencias despertaron su vocación y las/os llevaron a elegir la carrera. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas ideas:

*“... En realidad fue bien particular, llevé a mi mamá de emergencia a una guardia de un hospital y fui testigo del maltrato del personal de salud a los pacientes. En ese momento pasé a ser cuidador de algunos pacientes; así me nació la vocación, para que los pacientes tengan un ser humano a su lado”* (Entrevista 16)

*“... A los 18 años estuve en UTI en coma durante un mes tras un accidente, y estaba desnuda tapada con una sábana y vulnerable, y cuando me quemaban las venas por la medicación una sola persona, un enfermero me hizo sentir bien, me trató como a una persona, en sus turnos llevaba un grabador y ponía la música que me gustaba, porque él sabía que yo la estaba pasando mal, y con eso me devolvía las ganas de vivir. Entonces ¿por qué enfermería? Porque me gustaría hacerles sentir a los pacientes, lo que él me hizo sentir a mí” (Entrevista 24)*

**-Vocación de servicio:** en este subgrupo las palabras que más se repiten son: *gustar, ayudar y persona*. 15 de los 32 entrevistados respondieron que la elección de la carrera se debe al deseo de ayudar, brindar colaboración, interés por el desarrollo de acciones solidarias. Este subgrupo reúne a estudiantes con el deseo de estudiar una carrera de servicio, relacionada con el área de la salud, y en este caso enfermería era una carrera más, de la posible lista de opciones; 7 estudiantes mencionan además del deseo de ayudar o servir, vinculado con el área de la salud, la rápida salida laboral de la carrera como los principales motivos de la elección. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas ideas:

*“... Me gusta mucho el servicio social, brindar cuidados a los demás, la atención, todo lo humanitario” (Entrevista 1)*

*“... la salida laboral. Yo escuché en el noticiero que faltaban enfermeros y yo estaba sin trabajo; así empezó mi vida en la facultad” (Entrevista 17)*

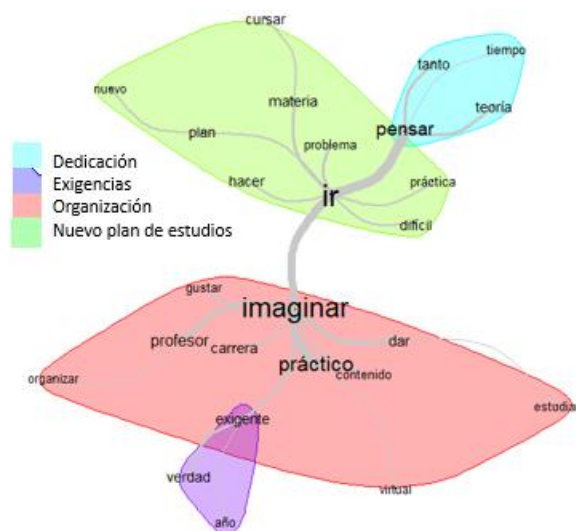
Es importante destacar que, en el total de estudiantes entrevistados, la carrera despertó o incrementó su vocación, y todos expresan no estar arrepentidos de la elección. Un solo estudiante, perteneciente al último año de la carrera, e inserto en el mercado laboral expresó la decepción sufrida en el ejercicio profesional en cuanto a la retribución económica y al poco reconocimiento profesional en su experiencia laboral, esta idea se transcribe a continuación:

*“... Es una profesión bastante sacrificada (...) está muy desvalorizada, son muy pocos los que te respetan en los hospitales; lo mismo económicamente (...) Sí me gusta la carrera, pero no me dí cuenta en lo que me había metido” (Entrevista 17)*

## **f) Imagen del cursado**

Para explorar la representación de las/os estudiantes sobre cómo imaginaban el cursado de la carrera, se realizó una pregunta abierta (Anexo 6, pregunta 16). Las respuestas a la pregunta permitió realizar un análisis de similitud. En la figura 3.1.8 se pueden observar cuatro subgrupos que vinculan elementos relacionados con: la organización (rosa), el nuevo plan de estudios (verde), exigencias (violeta) y dedicación (celeste).

**Figura 3.1.8** Árbol de similitud sobre imagen del cursado en las voces de estudiantes de la carrera (n=32)



**-Organización:** Las palabras más utilizadas en este subconjunto son: *imaginar*, *práctico*, *profesor* y *organizar*. En este subgrupo se presentan tres tipos de ideas, una referida a no haber imaginado cómo sería la carrera, la otra se refiere a la organización académica y la tercera a los docentes. Para la primera idea, 7 estudiantes hacen referencia a un total desconocimiento sobre la organización de la carrera y el rol profesional de enfermería, expresan no haber imaginado nada sobre la organización de la carrera, contenidos o prácticas asistenciales, utilizan expresiones como:

*“... no sabía en lo que me estaba metiendo”* (Entrevista 17)

*“no la había imaginado, yo solo entré y me tope con lo que era”* (Entrevista 30)

En cuanto a la segunda idea, otros 7 estudiantes describen haber imaginado el cursado y las actividades prácticas en los servicios de salud, pero con una mejor organización, mencionan la sobrecarga y superposición de actividades que en algunos casos los llevó a abandonar asignaturas. También describen no haber imaginado que el cursado virtual de muchas asignaturas, que comenzó durante la pandemia, se extienda hasta el 2022, y mencionan este aspecto como negativo, al igual que la reducción de la carga horaria de prácticas en los servicios de salud. En 11 entrevistas se menciona que imaginaban una mayor carga horaria de actividades prácticas en los servicios de salud, pero en todos los casos consideran que es una situación transitoria, producto de la pandemia. Tres ejemplos de estas ideas se transcriben a continuación:

*“... durante el cursado se volvió más difícil, no llegas con todas porque te ponen todo junto”* (Entrevista 8)

*“... Imaginaba más prácticas, pero debe ser por la pandemia”* (Entrevista 15)

*“... no imaginé la desorganización que hay entre las cátedras que ponen todo junto”* (Entrevista 16)

La tercera idea de este subconjunto, corresponde a la imagen que los estudiantes tenían sobre los docentes de la carrera. En este sentido 4 estudiantes, imaginaban a los docentes como más

distantes, con un trato más despersonalizado y se sorprendieron positivamente sobre la realidad de la mayor proporción de profesoras/es de la carrera, sobre todo en el caso de estudiantes que vienen de otras carreras. En dos entrevistas se describen experiencias negativas con docentes puntuales, esas experiencias se describen en el contexto de prácticas asistenciales. Se transcriben dos ejemplos de estas ideas:

*“... Yo me imaginaba lo mismo que era la carrera de bioquímica; donde cada uno hacía lo suyo, más aburrida, como que yo solo iba a escribir o hacer prácticas y me iba. Pero es totalmente diferente, porque hay más conexión entre el alumno y el profesor. Superó todo, y dije que aquí me quiero quedar”* (Entrevista 14)

*“... Pensé también, ya que nosotros tenemos que ser empáticos y ejercer la docencia con los pacientes, que íbamos a tener el apoyo en general de los docentes, y no fue así”* (Entrevista 24)

**-Nuevo plan de estudios:** Las palabras más empleadas en este subconjunto son: *ir, materia, cursar y nuevo plan*. De las/os 11 estudiantes pertenecientes al plan de estudios viejo (1989), 7 expresaron su malestar y sorpresa ante el cambio, describen la experiencia traumática de ese proceso y mencionan no haberla imaginado nunca. Perciben el proceso de asimilación, como algo compulsivo, desorganizado y con mucha desinformación, que los frustra y llevó inclusive, a pensar en abandonar la carrera. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas expresiones:

*“... nunca nos aclararon que venía un proyecto del plan nuevo, y que tenías la opción de iniciar con el plan nuevo o continuar con el plan viejo”* (Entrevista 10)

*“... Por más que digan que es un módulo, es un año más, eso no me parece, por eso quiero que lo pongas, que lo del plan nuevo y plan viejo me parece muy injusto”* (Entrevista 14)

*“... El cambio de plan fue un shock, un volver a empezar, y pensé en dejar la carrera”* (Entrevista 27)

**-Dedicación:** en este subconjunto las palabras más empleadas son: *pensar, tanto, teoría y tiempo*. En este subgrupo las/os estudiantes expresan la idea de enfermería como un curso más que como la de una carrera, esto puede guardar relación con el imaginario social de la enfermería en nuestro país, por los diferentes niveles de formación que coexisten y sobre todo por la figura del auxiliar de enfermería. Y es por ello que 13 de los 32 estudiantes hacen referencia a haber imaginado que los requerimientos de tiempo y estudio, serían mucho menor a lo vivido. En todos los casos, salvo en un estudiante que deseaba estudiar medicina y no pudo ingresar, la realidad encontrada en cuanto a carga horaria, contenidos teóricos y nivel de exigencias, les sorprende gratamente, y utilizan expresiones tales como *es más de lo que imaginaba* o *superó mis expectativas*. A continuación, se presentan tres ejemplos que resumen estas ideas:

*“... Siempre creí que era menos exigente, menos teoría, imaginé menos de todo lo que tenemos. La verdad que me sorprendió lo muy completa que es la carrera, ya que no tenía una buena idea del contenido total. Y la verdad que me parece demasiado completo. Es muy exigente la carrera, en cuanto a teoría, es muchísima. El nivel académico es alto, me parece”* (Entrevista 6)

*“... Siendo sincera, pensaba que iba a ser fácil. La denigraba bastante a la carrera, comparándola con medicina que es una de la que también me interesaba” (Entrevista 9)*

*“... Me dejé llevar en primer año y me había gustado mucho. Después en segundo año, yo pensaba que iba a ser más fácil, pero era como que cada año era más exigente tanto en las prácticas como también en la teoría, tenía poco tiempo para salir a despejarme. Y en tercer año un poco más difícil, y el cuarto año un poco más difícil” (Entrevista 20)*

**-Exigencias:** en este subconjunto la palabras más empleadas son: *exigente, verdad y año*. En 30 de las 32 entrevistas, se menciona haber imaginado una carrera con un menor nivel de exigencias, 6 estudiantes mencionan no haber imaginado tener tantas actividades virtuales. Aunque interpretan que la virtualidad es una situación transitoria producto de la pandemia, la ven como perjudicial para su formación, sobre todo por la disminución de actividades prácticas en los servicios de salud. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas respuestas:

*“... En cuanto a la teoría y exigencia, me la imaginaba más suave, y no tanto como ahora. Imaginaba más prácticas, pero debe ser por la pandemia” (Entrevista 15)*

*“... Sabía que me iba a resultar medio pesado en cuanto a los horarios” (Entrevista 25)*

*“... La mayoría de las actividades que tenemos ahora es virtual, en cuanto a la práctica esperaba tener mucho más” (Entrevista 31)*

### **g) Idea versus realidad de las prácticas asistenciales**

Para explorar si la idea que tenían los estudiantes con respecto a las prácticas asistenciales en los servicios de salud se condice con lo vivido en su trayectoria académica, se realizó una pregunta abierta (Anexo 6, pregunta 17), con las respuestas obtenidas se hizo un análisis de similitud. En la figura 3.1.9 se identifican 4 subgrupos de ideas: competencias (violeta), carga horaria (celeste), tipo de prácticas (rosa) y aplicación (verde).



**Figura 3.1.9** Árbol de similitud sobre las ideas versus la realidad de las prácticas asistenciales de la carrera en las voces de estudiantes (n=32)



**-Competencias:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *enfermero*, *saber*, *enfermería* y *cuidados*. El discurso de los estudiantes gira en torno al desconocimiento sobre las competencias profesionales al iniciar la carrera, las cuales van descubriendo a medida que avanzan en la misma. A continuación, se presentan tres ejemplos que resumen estas ideas:

*“... Mi perspectiva respecto a enfermería cambió mucho, yo antes decía que nunca iba a estudiar enfermería porque iba a andar lavando cu... como dicen (...). Y después, con las prácticas vi que no es solo eso, sino que acompañas a una persona, la ayudas en un momento de aflicción, es una función bastante importante. Es un prejuicio social y ya venís con esas voces, y el estar ahí dentro, el vivirlo es totalmente distinto. Entonces, ahí está tu labor de revertir ese prejuicio, aunque sea en el medio que te rodea”* (Entrevista 13)

*“... Yo pensaba que el enfermero solo debía cuidar al enfermo, poner inyecciones, darle los remedios y nada más. No sabía todo lo que tenía por detrás; digamos todo lo que hay que saber de anatomía, sobre farmacología, los cuidados, la organización y planificación de cuidados que yo no sabía”* (Entrevista 18)

*“... al principio no sabía lo que hacía el enfermero. Yo entré a la carrera y tenía una idea muy superficial de lo que era enfermería. Y cuando empecé a estudiar y a practicar, me di cuenta que es algo muy complejo y que cada vez se asimila más a lo que es medicina, cada día nos vamos especializando más, y hacemos muchísimos y diversos trabajos. El enfermero no solamente pone inyección o baña al paciente. Te recibes y después vas a trabajar, y puedes entrar en cualquier campo, pero terminas haciendo millones de cosas que ni te imaginabas hacer porque es complejo. Y la gente no sabe eso. Eso lo descubrimos en el trayecto de la carrera y después en el trabajo, que estamos expuestos a tantas cosas o que es tan difícil”* (Entrevista 19)

**-Carga horaria:** este subgrupo de ideas se relaciona con la carga horaria de actividades prácticas asistenciales, en todos los entrevistados y, sobre todo, en los estudiantes del primer ciclo de la carrera, aparece la idea de poca cantidad de horas y experiencias prácticas en servicios de salud, relacionan esta disminución con el contexto de la pandemia y las restricciones impuestas en los servicios de salud para el ingreso de estudiantes. Un estudiante hace mención a la masividad, y cómo ello repercute en la disminución de estas experiencias. Es muy importante destacar que tanto en el discurso de los egresados (Sección III.2), como en el de los docentes, aparece esta idea de una disminución de carga horaria práctica, asociada a la masividad de estudiantes y a los déficits de recursos docentes de la carrera. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... No creí que iba a tener tan poca práctica” (Entrevista 32)*

*“... Pensé que iba a tener más prácticas, aunque la situación de pandemia ha modificado eso” (Entrevista 28)*

*“... No pude realizar muchas prácticas como peso y talla porque éramos muchos alumnos, y teníamos poco tiempo” (Entrevista 29)*

**-Aplicación:** en este subconjunto de ideas las palabras que más se repiten son: *carrera, cosa, trabajar y aprender*. Estas ideas corresponden a lo expresado por estudiantes del segundo ciclo de la carrera, los que en la mayoría de los casos, ya se encuentran trabajando en el ámbito profesional, ellas/os describen la diferencia entre lo que en la carrera se enseña desde el punto de vista teórico, y lo que se hace o puede aplicarse en los servicios de salud.

*“... Las superó, porque te das cuenta que hay mucho más que todo lo que viste, porque en las prácticas no tenes el tiempo que si tenes cuando trabajas en los servicios de salud” (Entrevista 17)*

*“... En la carrera aprendes todo como muy estructurado, y cuando vas a trabajar tenes que amoldarte a lo que hay, creo que eso pasa en todos los lugares. El libro dice una cosa, aprendes de una manera, y en el servicio se hace de otra manera” (Entrevista 20)*

*“... Enfermería es muchísimo más de lo que aparenta, pensé que el enfermero era un tipo de cuidador que estaba un rato o solo para medicación, y es bastante amplia la responsabilidad” (Entrevista 22)*

**-Tipo de prácticas:** en este subconjunto de ideas las palabras que más se repiten son: *higiene y confort*. En este subconjunto encontramos el relato de los estudiantes que expresan dos ideas, por un lado la desilusión por no haber realizado procedimientos invasivos específicos (cateterismos, venopunciones) y una sobrecarga de procedimientos básicos. Algunos estudiantes justifican y asocian, las pocas oportunidades de prácticas hospitalarias, a la masividad y/o a las restricciones impuestas por los servicios de salud, causadas por la pandemia. La segunda idea que exponen, es el desarrollo de actividades de intervención en pacientes, desde el primer año de la carrera, y destacan este aspecto como positivo y sorprendente. A continuación se presentan tres ejemplos que dan cuenta de estas ideas:

*“... creo que en las prácticas, si bien la higiene y confort del paciente es una actividad de la enfermera, no es necesario hacerlo cien veces para aprenderlo. Mientras que, yo estoy en 4to año y nunca puse una venoclisis; yo iba de lunes a viernes a hacer higiene y confort y no hacíamos otra cosa como una curación o una venoclisis, en mi comisión de 20 compañeros, uno o dos*

*hicieron una venoclisis, y los demás hicimos higiene y confort y signos vitales. Yo creo que hay cosas que necesitan más experiencia que la higiene y confort. ¿Y cómo salgo yo?, yo salgo recibida con nada de práctica, con teoría y la práctica de higiene y confort” (Entrevista 14)*

*“... yo pensaba que íbamos a estar en un nivel avanzado de la carrera antes de administrar una intramuscular, y en realidad es una de las primeras acciones que nos enseñan sobre cómo se coloca o cuál es la técnica. Me gusto que haya sido en el 1º año que nos enseñaran eso” (Entrevista 23)*

*“... Lo único que pude hacer es vacunación” (Entrevista 29)*

#### **h) Situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera**

Para indagar sobre situaciones o aspectos que llevaron o llevan a pensar en abandonar la carrera se realizó una pregunta abierta que guió la entrevista (Anexo 6, pregunta 18). Del total de estudiantes entrevistados, 12 respondieron que aunque nunca pensaron en abandonar la carrera, en 3 casos los aspectos de índole personal o económicos, les dificultaron mucho sus trayectorias académicas. Una estudiante de este grupo, menciona que el hecho de haber sido beneficiaria de una beca, le permitió sortear esos obstáculos económicos y eso la motivó a continuar. Otro estudiante expresó que aunque nunca pensó en abandonar la carrera, tenía conocimiento de muchos compañeros que sí lo pensaban, y el principal motivo estaba relacionado con la asimilación compulsiva al nuevo plan de estudios.

En 20 de las 32 entrevistas, se relata la idea de abandonar la carrera. Con estas entrevistas, se realizó un análisis textual. El corpus estuvo compuesto de 92 Unidades de Contextos Iniciales (UCI); de estos segmentos 71 (77,17%) fueron retenidos como elementos válidos para el Análisis de la Clasificación Jerárquica Descendente, produciendo tres clases. La clase 1 se refiere al plan de estudios, la clase 2 a los exámenes y la clase 3 a docentes o materias, tal como se puede observar en la Figura 3.1.10.

**Figura 3.1.10** Dendrograma de situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera (n=20)



**Clase 1. Plan de estudios:** La clase 1 contempla 19 de los textos clasificados (26,76%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *plan nuevo*, *injusto*, *abandonar* y *perder*. El 40% (8) de los estudiantes que pensaron en abandonar la carrera, expresaron que el motivo fue el plan de estudios nuevo, las dificultades en el proceso de implementación, la desorganización y falta de información del proceso, el hecho de tener que cursar materias nuevas y prolongar aún más sus trayectorias académicas, es percibido como algo injusto. Las palabras que más se repiten en este subgrupo de ideas son: *nuevo*, *plan*, *módulo* e *injusto*. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... Hay muchos chicos que han hecho 4 años y en alguna materia del cuarto año los clavaron y tienen que volver al primer año de nuevo. Ese es un motivo por el que muchos dejan, no siguen y eso me parece injusto”* (Entrevista 14)

*“... Quise dejar cuando tuve que asimilarme, porque fue como cursar de nuevo, empezar de cero y te tira para abajo. Yo estuve en el primer grupo de asimilados, no tenía módulo ni cómo cursar las materias nuevas, no sabían nada; y fue complicado el estar detrás de los profesores viendo qué se hacía y qué no se hacía. Ahora les dan más facilidad y tienen módulos para todo, en cambio yo tuve que cursar y hacer módulos, y así perdí bastante tiempo”*  
(Entrevista 22)

**Clase 2. Exámenes:** La clase 2 contempla 32 de los textos clasificados (45,07%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son: *miedo*, *rendir*, *examen*, *frustrar* y *desaprobar*. En esta clase el discurso gira en torno al temor ante los exámenes finales, los reiterados aplazos, el sentimiento de frustración que esto les provoca y la metodología del examen, la cual es percibida como injusta. Las/os estudiantes describen exámenes orales con bolilleros en donde no queda claro para ellas/os, cuál es la escala de calificación que el/la

docente emplea. También mencionan en algunas materias dificultades con el acceso a la bibliografía, y contenidos que se incluyen en los exámenes que no fueron dictados, ni referenciados adecuadamente. Las/os entrevistadas/os utilizan expresiones como: *no sabemos donde buscar, en ningún libro encontramos eso*. Estos relatos se correlacionan con todos los hallazgos del análisis cuantitativo de datos (sección III, 1) del presente trabajo, ya que las asignaturas mencionadas por estos estudiantes, poseen promedio aplazo en todo o casi todos los años del periodo analizado. A continuación se presentan tres ejemplo que sintetizan estas ideas:

*“... vos ves las injusticias de algunos profesores, como pasa en YY, como desaprueban tus compañeros injustamente o por una respuesta en ZZ, aunque vos hayas dado todo el resto bien, y te clavan y ya rendiste tres veces, y en base a toda esa vivencia es mi contestación”* (Entrevista 21)

*“... El miedo a rendir un final (...) siempre está el miedo o incertidumbre de si te vas a recibir, porque está la dificultad de rendir los finales”* (Entrevista 11)

*“... me sentí frustrada con tanto contenido teórico en una materia que recurrí y que me costó bastante rendirla”* (Entrevista 26)

**Clase 3. Docentes/Materias:** La clase 3 contempla 20 de los textos clasificados (28,16%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *docente, materia, maltrato y perder*. El discurso de cuatro estudiantes (3 del primer ciclo y 1 del segundo ciclo), hace referencia a situaciones de algún tipo de maltrato vividas con docentes, guarda estrecha relación con el temor a los exámenes finales, expresado por los estudiantes en el subgrupo anterior. A continuación se presentan dos ejemplos de estas ideas:

*“... El maltrato de algunos profesores (...) en XX la docente nos preguntó a cada uno el porqué elegimos la carrera, yo le dije que me gusta ayudar a la gente, la docente me cuestionó porque no ayudaba a la gente de la calle en lugar de estudiar enfermería”* (Entrevista 16)

*“... le tengo miedo al profesor por como me hizo sentir cuando cursé la materia XX (...) no me animo a rendir el final todavía”* (Entrevista 32)

En el 60% (12) de los estudiantes que pensaron en abandonar la carrera, los motivos son problemas con determinadas materias, estas materias mencionadas por los estudiantes coinciden en todos los casos con las asignaturas con promedios aplazos. El discurso de esta clase gira en torno a cuatro ideas: 1) sobrecarga de contenidos y actividades de las asignaturas, 2) falta o mala planificación académica de los cursos, (lo que lleva a la superposición y saturación de actividades); 3) el sistema de correlatividad de materias (el nuevo plan de estudios posee criterios más exigentes, que impiden avanzar con el cursado), y 4) el rango horario de clases y prácticas (referido a extensas jornadas de clases, en diferentes turnos, lo que impide el desarrollo de actividades laborales). Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... los tiempos, la cantidad de horas de estudio, todo lo de último momento, la información a último momento, respecto a las prácticas nos avisan a último momento los horarios, los días y los materiales por llevar (...) agobia que sea todo a último momento”* (Entrevista 6)

*“... La falta de tiempo para cursar, terminar de ver todas las materias, el agotamiento de tantas cosas que tiene una materia, y no poder ver otra materia, y tener que decidir cuál materia salvar”* (Entrevista 8)

“... Las materias correlativas, (...) si no aprobaba XX no iba a poder cursar el 3er año” (Entrevista 25)

“... Los horarios de clases, porque interfieren con mi trabajo” (Entrevista 29)

### i) **Discusión**

La experiencia general de las/os estudiantes al momento del ingreso a la carrera, coincide con el proceso de construcción del oficio del estudiante, que analizó el sociólogo francés Alain Coulon, y siguiendo en ello a Arnold Van Gennep quien analizaba los ritos de paso o liminales para las culturas tribales, estos autores identifican tres momentos en la afiliación como estudiante: el extrañamiento, el aprendizaje y la afiliación (Coulon, 1997). En este sentido, los estudiantes de enfermería describen el proceso de extrañamiento (período de ruptura con las reglas de la cultura previa y las identidades formadas en esa etapa), como un tiempo atravesado por ansiedad, miedo y desconcierto. El paso es abrupto: de ser alguien (con nombre y, muchas veces poder) dentro de la estructura escolar secundaria previa, se pasa a otro espacio donde el lugar es del anonimato y la incertidumbre. *"En un primer tiempo, la entrada a la universidad representa una serie de rupturas brutales. El alumno abandona sus antiguas referencias u orientaciones y descubre un "nuevo mundo": el asombro, esto es la ruptura. El joven estudiante puede probar un sentimiento de aislamiento, de soledad, incluso de anomia. En particular en los grandes grupos, el estudiante se siente perdido en la multitud de los amplios salones universitarios. La facultad es una jungla. Se tiene miedo, pero también se está emocionado"* (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010, p.87).

Las voces de las/os estudiantes plantean como una de las principales dificultades al momento de ingresar a la carrera, lo que plantean estos autores. El proceso de afiliación, no tiene en el caso de la carrera de enfermería un acompañamiento institucional. Si bien existe un curso de admisión a la carrera, que podría considerarse como facilitador del proceso de construcción del rol de estudiante, este curso opera como no inclusivo y contradictorio, ya que es arancelado y no obligatorio. El arancelamiento y la no obligatoriedad de esta actividad iniciática, podría relacionarse con la falta de recursos económicos para esta finalidad, por lo cual se define como una actividad autofinanciada. Sin embargo, las contradicciones son flagrantes. El curso es una actividad arancelada, cuando la representaciones que las propias voces institucionales poseen sobre sus estudiantes, se asocia a alumnas/os de condición *humilde* y de *bajos recursos*. La segunda contradicción es que la actividad se plantea como optativa, a pesar de la representación que las voces institucionales poseen sobre el desconocimiento que la mayor parte de aspirantes, tiene sobre la carrera y sobre su vocación.

La masividad en el ingreso a la educación superior, como fenómeno social de los últimos tiempos, le impone un sello distintivo a este proceso de extrañamiento. El sentimiento que los estudiantes de enfermería describen en este periodo se refleja en las siguientes expresiones: *"me sentía un número más"*, *"fue un cambio muy fuerte"*, *"estaba perdida"*, *"me sentía muy sola"*. Esta realidad, puede estar explicando las altas tasas de deserción de la carrera en los primeros años; y esto guarda relación con el Informe de Autoevaluación 2019 de la UNT sobre este fenómeno. En este informe, se describen las dificultades en el estudio y las emociones de estudiantes al momento del ingreso, de allí se puede inferir que mucho del fracaso académico puede estar atravesado por esta etapa bisagra. Más allá del extrañamiento y desconcierto, también es la etapa de los primeros movimientos de descubrimientos, de asombro e interés. Comienzan a conocer rutinas, costumbres y lógicas institucionales, que para el caso de las/os estudiantes de enfermería que realizaron el curso de admisión puede devenir, en un proceso menos traumático.

En cuanto a la calificación que los estudiantes realizan sobre la relación con los diferentes actores institucionales, se encuentran aspectos contradictorios entre la representación de los propios estudiantes, y la de docentes. Por un lado, las/os estudiantes otorgan las calificaciones más altas a sus docentes, pero el 100% de ellos expresó que las principales fuentes de obstáculos fueron los académicos (plan de estudio, organización y docentes o asignaturas), seguidos por problemas personales (de índole laboral o familia a cargo) y en tercer lugar ubican los problemas socioeconómicos; mientras que, en la representación social de los docentes, los principales obstáculos de los estudiantes son los socioeconómicos. Siguiendo con esta línea de pensamiento, se esperaría que al poseer las/os docentes las mayores calificaciones positivas de todos los actores institucionales, resulta contradictorio que no sea el cuerpo académico, la principal fuente de estímulo para estas/os estudiantes, sino sus propios pares.

También parece haber una contradicción importante entre esta representación positiva que tienen los estudiantes de sus docentes y las altas tasas de aplazo de algunas materias, que los estudiantes nombran como obstáculos que los hicieron pensar en abandonar la carrera. Explicar esta contradicción no es fácil. ¿Se podría pensar que se valora más los casos de docentes que ayudan, en desmedro de los casos en que los docentes aplazan? Sin embargo, los números de las tablas 1.1 y 1.2 muestran que hay una importante proporción de materias con promedio aplazo. Estas contradicciones, en el discurso de estudiantes al valorar a sus docentes positivamente, al tiempo que los denuncian como obstáculos, también podría pensarse como algún tipo de resignificación de patrones de violencia.

Al indagar específicamente sobre los estímulos docentes, se evidencia a nivel global la poca flexibilidad del profesorado de enfermería, ya que la menor calificación la poseen aspectos que hacen referencia a esta cuestión (estrategias, acuerdos y considerar problemas personales). Estos hallazgos dan cuenta de aspectos que entran contradicciones, por un lado el cuerpo docente posee una representación contextualizada de sus estudiantes (sus alumnas/os no son jóvenes, ni solteras/os que solo se dedican a estudiar, son personas adultas, con familia a cargo y vulnerabilidad socioeconómica, que los lleva a tener que trabajar para costear sus estudios), pero pese a este conocimiento, sus propuestas pedagógicas se desarrollan o dictan para estudiantes “ideales”, es decir: jóvenes, solteras/os, sin familia a cargo y que solo estudian. Se trata del desacople entre el alumno supuesto y el alumno real que efectivamente habita la universidad, y que no corresponde a una característica particular de quienes estudian enfermería (Corea y Lewkowicz, 2004). Y, por otra parte, implica una tensión entre el horizonte de expectativas de las/os docentes respecto de la formación universitaria, y las representaciones que construyen sobre las/os estudiantes en sus experiencias de trabajo en el terreno de la enseñanza (Carli, 2012).

Los principales motivos de la elección de la carrera de estas/os estudiantes, la imagen sobre cómo sería y la vivencia de las prácticas profesionales, evidencian el desconocimiento sobre la profesión, sus competencias e incumbencias. A esto se suma la idea de una carrera, con menor nivel de dificultad, menores exigencias y una sobrecarga de contenidos y actividades. Esta representación de los estudiantes sobre la Licenciatura en Enfermería, guarda relación con estudios que caracterizan a los nuevos contingentes de estudiantes universitarios, quienes esperan adquirir saberes, más utilitarios que intelectuales o culturales. La masividad en el acceso a la universidad, las transformaciones en las condiciones sociales y laborales y las crisis económicas, confluyen en la aparición de expectativas con una impronta pragmática. Más que el cultivo intelectual o cultural, que se recreaba en estudiantes de antaño o los herederos como Bourdieu y Passeron llamaban a los sujetos que, de acuerdo a su pertenencia de clase, dominaban la cultura que la universidad valoraba y enseñaba. Lo que se espera del espacio

universitario es la garantía de inserción laboral futura. Desde esta visión, estudiar está entrelazado con una necesidad social y posibilidad de reaseguro laboral. Y, en este sentido, no es que el dominio o estatus intelectual no operen como variables determinantes de la elección de la universidad como espacio formativo, sino que lo que aparece como distintivo en las últimas décadas es la expectativa que la titulación garantice mejores condiciones de empleabilidad. De este modo, lo que motiva el estudio como plan estratégico de vida, es el carácter instrumental del saber que, idealmente, ayuda a evitar correr los riesgos de la exclusión o, como afirma Robert Castel, de desafiliación social. En otros términos, el acto electivo (un acto que comúnmente se asocia a una decisión "individual" y "libre") está configurado por las condiciones existentes de riesgo e inseguridad que imperan socialmente (Reynaga, 2022).

Los principales motivos de abandono de la carrera, giran en torno a la implementación del nuevo plan de estudio, el temor a los exámenes, las altas tasas de aplazo y las dificultades con docentes o materias. En general describen situaciones de violencia y maltrato, sin poder ponerlo en palabras, tal como sucede con los referentes institucionales y docentes, lo que da cuenta de un mecanismo de reproducción tal vez inconsciente de un patrón o modelo de violencia y exclusión.

Tal como señaló Chiroleu, la ampliación e incorporación de nuevos sectores no implica, necesariamente, la democratización y la igualdad, dado que no existe representación equitativa de los diferentes sectores sociales en la población universitaria. Por otro lado, el desgranamiento que se produce en los dos primeros años universitarios, impacta con mayor fuerza en esos sectores que disponen de menores recursos para afrontar las complejidades propias de este nuevo escenario institucional. El tiempo de extrañamiento tiene, en este sentido, un efecto diferencial de acuerdo al grupo social de pertenencia (Reynaga, 2022).

Otras de las representaciones de las voces institucionales, se relaciona por un lado con la idea de una carrera con menores exigencias académicas, asociada a la representación social de la figura del auxiliar de enfermería, pero una vez dentro de la carrera, al conocer las incumbencias y competencias profesionales, esa imagen cambia. Estas dos representaciones de la enfermería parecen convivir en el imaginario de docentes y estudiantes, a pesar de ser casi opuestas. Las contradicciones institucionales se reproducen en el discurso de los estudiantes, que parecen encontrar su vocación al descubrir la imagen de la enfermería como una profesión con sus propias incumbencias.

Otra representación estudiantil se asocia a la idea de una carrera menos masiva, y con mayores oportunidades de prácticas hospitalarias, los propios estudiantes recusantes describen, la disminución de prácticas actuales comparadas con años anteriores. Esta realidad se debe, por un lado, a la proporción de docentes auxiliares con los que cuenta la carrera, pero también con las restricciones de acceso a los servicios de salud impuestas por el Ministerio de Salud de la provincia.

Pese a que la representación de estudiantes, sobre los principales obstáculos de sus trayectorias académicas son académicos, asociados al nuevo plan de estudio, temor a exámenes, "dificultades" con materias y docentes, estas/os estudiantes parecen resignificar la violencia y el maltrato. En estos discursos aparece la idea de docentes exigentes, cuya intención es lograr profesionales de excelencia, tal como se aprecia en el siguiente relato: *"Una vez una profesora después de la devolución de trabajos nos hizo desayunar y nos dijo que era exigente para sacar lo mejor de nosotros"*.



Fue necesario repreguntar con alguna insistencia para que los estudiantes explicitaran y relataran estas situaciones. Tal vez este sea uno de los motivos, por los que para las voces estudiantiles, las principales fuentes de estímulos recibidos sean compañeros o personal administrativo (no docentes), pero en ningún caso identifican a sus docentes como la principal fuente.

La representación sobre los principales motivos que hicieron pensar o abandonar la carrera, son de origen académico, seguido por problemas de índole personal o laboral, en franca contradicción con la representación de las voces institucionales, para quienes lo económico constituye la principal causa. Las voces de estudiantes no perciben las estrategias mencionadas por las voces institucionales, tendientes a disminuir la deserción, como sostenedoras de la vida académica. El sistema de evaluación institucional, implementado y sostenido por el cuerpo docente, es vivenciado por las voces de estudiantes como injusto y expulsivo.

### 3.2 Las voces de egresadas/os

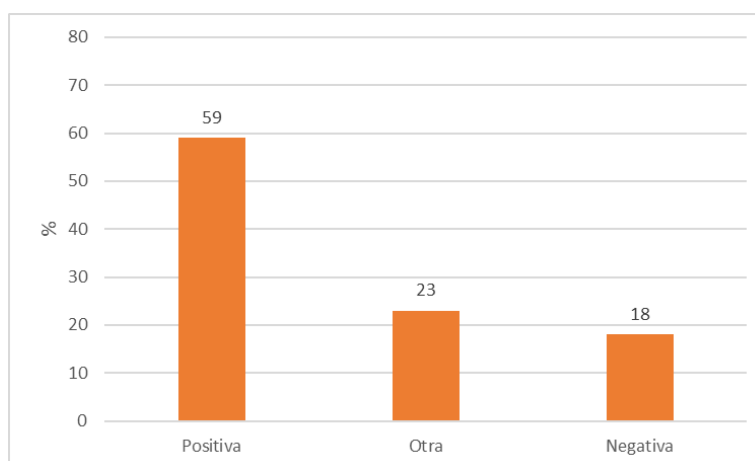
El promedio de edad de las/os egresadas/os fue de 37,76 años, SD 7,24, con un mínimo de 38 y un máximo de 51 años de edad. El 82% (14) son mujeres y el promedio de duración de la carrera fue de 17 años, con un SD 7,31, mínimo de 7 y un máximo de 27 años. Esta duración se encuentra muy por encima de los 13,35 años descrito en el enfoque cuantitativo y presentado en el gráfico 1.6. El promedio de calificaciones fue de 6,97 puntos, SD 0,98, con un mínimo de 6 y un máximo de 8,8, estos valores también se encuentran por encima del promedio mostrado en gráficos 1.2, 1.3 y 1.4.

El 65% (11) de las/os egresadas/os recurrió materias. Del primer ciclo de la carrera tres materias disciplinares fueron las más frecuentemente nombradas como recursadas; en el segundo ciclo, sólo una materia fue la más nombrada. Todas estas asignaturas corresponden con las que poseen promedio aplazo en todos, o casi todos los años analizados, tal como se describió en el análisis cuantitativo de datos. Ninguno de los egresados entrevistados recibió información sobre la carrera en el nivel secundario, ni realizó curso de admisión.

#### a) La experiencia general al ingresar a la carrera

Para indagar sobre la percepción de las/os egresados sobre el trato recibido al ingresar a la carrera, se realizaron dos preguntas. La primera pregunta fue cerrada, en donde cada egresado debía clasificar la experiencia general al ingresar a la carrera como: positiva, negativa u otra. Y en la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre cuáles fueron las experiencias que los llevaron a dar esa calificación (Anexo 8, preguntas 2 y 3). Los resultados de la percepción de los egresados según la escala ordinal se pueden observar en la figura 3.2.1.

**Figura 3.2.1** Experiencia de egresadas/os al ingresar a la carrera (n=17)



Los 3 egresados cuya percepción al momento del ingreso a la carrera fue negativa, hacen referencia a las dificultades de adaptación al pasar del nivel secundario al ámbito universitario, a la falta de información, al déficit de infraestructura para albergar al número de estudiantes y a problemas puntuales con docentes de la única asignatura disciplinar del primer año de la carrera. Es importante destacar que en el análisis cuantitativo de datos (Ver Tablas 1.1 y 1.2), en el año 2015 el promedio de calificación de la materia que se menciona fue aplazo y el promedio de calificación del periodo 2015-2019 es 4,24 puntos. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“...Me sentí agobiada, ver tanta gente en esas aulas de primer año (...) calculo que todos recuerdan lo mismo, era ir a las 6 am para hacer cola y que nos abran la puerta a las 8, en medio del frío, de la oscuridad, del calor, de lo que fuera para poder conseguir un asiento y esperar las clases (...) yo creo que es ahí en ese momento donde te das cuenta si, sí o no, porque requiere de mucha voluntad” (Entrevista 5)*

*“...tuve un problema (...) no fui con el uniforme bien (...) me pusieron ausente, no me quisieron recibir (...) la chaqueta era amarilla, me acuerdo que era vieja y me la habían prestado, me pusieron ausente y no me dejaron entrar porque mi uniforme estaba viejito, me desmoralice en ese momento (...), entonces no fui más ese año” (Entrevista 6)*

*“... Desorientada, no sabía en realidad a dónde ir si tenía dudas sobre una materia, no sabía nada de cómo buscar los apuntes, de dónde estudiar, de nada. Empezamos, así como con las clases y nada más, la verdad que como muy desorientada hasta que conocí compañeros recursantes” (Entrevista 17)*

Los 4 egresados que calificaron su percepción como *Otra*, se refieren a recordar que la experiencia no fue ni positiva ni negativa, basan su calificación en el hecho de no haber experimentado ningún tipo de situaciones de conflicto con docentes o no docentes, pero no califican como positiva la experiencia por la falta de información, de ambientación a la vida universitaria, a los déficits de infraestructura de la institución y a la despersonalización en la relación docente-alumno debida a la masividad. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas respuestas:

*“... Ni bien ni mal, como que andaba perdida, como que no me sentí apoyada y que alguien me diera información, pero tampoco es que me trataron mal, sino como que era lo mismo que este o que no esté (...) andábamos buscando las aulas en medicina, en bioquímica, era como que estábamos bien desorientadas” (Entrevista 1)*

*“... me sentí tratado bien, pero hubo muchos factores externos, que van más allá del trato de los profesores, tiene que ver más que nada con lo edilicio que resultó todo un desafío para todos nosotros (...) no había espacio para poder cursar las primeras materias” (Entrevista 2)*

*“... Neutro sería porque son tantos los alumnos que sos uno más, no hay un trato directo más que en las clases presenciales y nada más, sobre todo en el primer año” (Entrevista 4)*

Aunque la mayor proporción de egresadas/os (10) calificó el trato recibido como bueno o muy bueno, es importante destacar que cuando las personas entrevistadas se expresaron y fundamentaron esta calificación, aparecieron en el discurso vivencias negativas o conocimiento de situaciones hostiles con otras/os compañeras/os. En esta categoría se menciona permanentemente la buena relación y ayuda recibida de sus pares, sobre todo con las/os alumnas/os recursantes, quienes fueron caracterizados por siempre brindar orientación y guía. Con respecto a las/os docentes, hacen referencia a no haber vivido experiencias negativas con ellas/os, y en cuanto a la relación con el personal no docente o autoridades, mencionan poco o ningún tipo de contacto con estos estamentos. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas cuestiones:

“... Cuando ingresé aprendí mucho de mis compañeros ya que ellos conocían porque eran recusantes, y me iban guiando de cómo realizar o cómo no”  
(Entrevista 7)

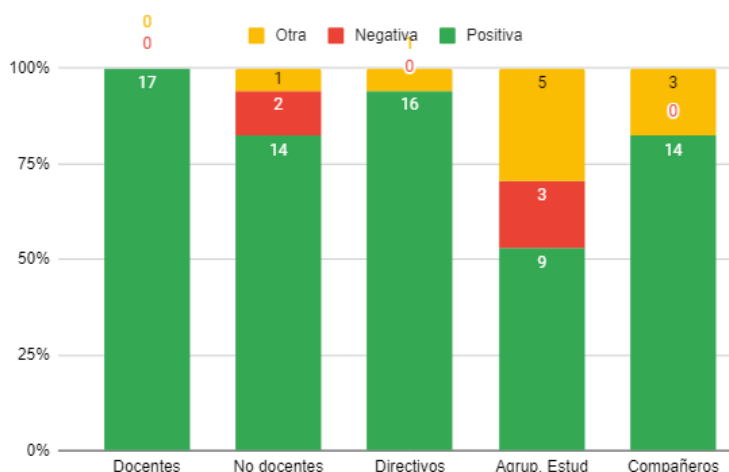
“... siempre hay gente que ya viene, que está recursando (...) he tenido información suficiente pero no de parte de las autoridades, pero no porque no estaban en ese momento, sino porque a lo mejor no hubo necesidad de que yo me acerque a ellos” (Entrevista 9)

“... nunca logré ver bien las adversidades, de la misma forma que lo veían mis compañeros (...) yo me sentí muy bien tratada (...) si he pasado mal algunos momentos, pero no tan mal como mis compañeros, lo que ellos relataban (...) nunca me sentí apoyada, porque no es que había un apoyo desde la escuela, sino que tenía que ver con mi personalidad (...) era como que no se daban a conocer algunas cosas” (Entrevista 10)

## b) La relación con los diferentes actores institucionales

Para explorar la percepción que poseen los egresados, sobre los diferentes actores institucionales se realizaron dos preguntas, la primera pregunta fue cerrada, en la que cada egresada/o debía calificar a los diferentes actores institucionales y las categorías son: experiencia positiva, experiencia negativa u otra experiencia, los resultados de sus respuestas se pueden observar en la figura 3.2.2. En la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre cuáles fueron las experiencias que la/o llevaron a otorgar esas calificaciones (Anexo 8, preguntas 6 y 7).

**Figura 3.2.2** Percepción de egresadas/os sobre los diferentes actores institucionales (n=17)



La percepción de todas/os las/os egresadas/os sobre el estamento docente fue positiva, se destaca el acompañamiento y compromiso con la labor de las/os profesores pese a la masividad, incluso aquellos estudiantes que calificaron el trato recibido al momento del ingreso como negativo, revierten esta opinión con las/os docentes y mencionan las exigencias como necesarias para su formación profesional. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas respuestas:

“... al final la termine queriendo como a todas, fue la primera impresión mala, al año siguiente recursé, me toco la misma docente, (...) no fue fácil, siempre fue muy exigente conmigo (...) ella me dijo, al fin y al cabo cuando me recibí de enfermera, que había buena madera en mí y que por eso me exigía

*tanto (...) pero la termine queriendo un montón, la termine entendiendo que ella me quería enfermera de élite” (Entrevista 6)*

*“... Los docente han sido bastante accesibles y considerados con muchas cosas, no recuerdo en alguna oportunidad así que haya sufrido una injusticia” (Entrevista 15)*

Con respecto al estamento no docente, 14 egresados hacen mención al buen trato, a la buena predisposición, pero mencionan que las dificultades sufridas se relacionan con demoras ante trámites iniciados, sobre todo en el departamento alumnos y problemas asociados a la sobrecarga laboral de este personal. Este aspecto guarda relación con los resultados obtenidos en las entrevistas a referentes institucionales, en donde se menciona el déficit de recursos humanos no docentes, sobre todo del departamento alumnos y oficina de títulos, quienes deben asistir a los estudiantes de todas las carreras que se dictan en la EUE y sus extensiones áulicas. Un egresado calificó como otro, y fundamentó esta elección por no haber tenido contacto ni recordar aspectos dignos de destacar, mientras que dos egresadas calificaron al estamento no docente como negativo, uno hace alusión al trato de una secretaria y otro a errores cometidos con su trámite de título, pero en su discurso mencionan la sobre carga laboral de esas oficinas. A continuación, se presentan tres ejemplos que representan estas respuestas:

*“... la verdad que yo no tuve problemas al hacer los papeles (...) dentro de todas las veces que necesité algo, los compañeros de sección alumnos me pudieron solucionar, a su forma y en sus tiempos” (Entrevista 5)*

*“... el único problema que he tenido fue cuando me recibí, me demoró mucho el título, habían cometido un error y tuve que andar con eso” (Entrevista 15)*

*“... las secretarias en un principio eran muy rígidas, duras, brindaban información inespecífica, de una manera inadecuada. Me llama la atención que hayan pasado 13 años, y sigamos teniendo las mismas oficinas con 3 computadoras y con 2 personas que te atienden” (Entrevista 2)*

Cuando mencionan a los directivos, las representaciones de estos actores hacen referencia a la escucha, a la buena predisposición para solucionar o agilizar conflictos generalmente de tipo administrativos, también se mencionan estrategias implementadas en los últimos años mediante proyectos de acompañamiento y guía a los estudiantes. A continuación, se transcriben dos ejemplos que representan estas ideas:

*“... cuando uno solicitaba algo ellos accedían, una mesa especial o algún requerimiento o alguna vez que se yo, que necesitaba inscribirme fuera de término, porque nunca llegué, me olvide porque era del campo, porque no había teléfono o por x motivos siempre facilitaron” (Entrevista 3)*

*“... transmitían mucho el seguir estudiando, el recibirse, siempre tenían palabras como de amor a la carrera o como de interés hacia el alumno, (...) la cantidad de proyectos que han salido para ayudarlos a los estudiantes, creo que en la parte psicopedagógica, psicóloga, estudiantes pares, todos esos proyectos que antes no había, me parecen maravillosos que los estudiantes lo puedan aprovechar, por ejemplo la beca CIUNT, yo fui la primera en tener esa beca en manos de la docente XX, formando parte de un proyecto también, así que fue una experiencia muy linda y que muchos de los compañeros no conocían” (Entrevista 10)*

Las agrupaciones estudiantiles poseen la mayor proporción de calificación negativa, y esto se relaciona con la imagen de estudiantes crónicos, pocas actividades beneficiosas para el alumnado y un cuestionamiento con respecto al manejo de los recursos que administran. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas respuestas:

*“... las odio con todo mi ser, (...) ayudan a que haya personas durante 10 o 15 años en la misma carrera y todavía debiendo materias, pero son encargados de publicidad (...) deberían tener ciertas reglas de que la única forma que pueden pertenecer o permanecer en cierta agrupación tiene que ser aprobando cierta cantidad de materias anualmente, (...) para no tener siempre a los mismos flacos durante 15 años que no terminan la carrera” (Entrevista 2)*

*“... siempre me pareció como un oportunismo político, que en lo que menos pensaban era en las necesidades de los alumnos (...). Porque si fueran una agrupación que piensan en los estudiantes no se repartirán entre ellos los recursos (...) nunca me pareció que hagan algo positivo por los alumnos, al contrario” (Entrevista 5)*

*“... para mí era una pérdida de tiempo, porque tenías que dedicarle mucho tiempo a la nada digamos, como que procrastinabas mucho y bueno eso de perder el tiempo porque tenías que hacer actividades que eran más bien con respecto a la política estudiantil, y a conseguirles el voto y no con respecto al estudio” (Entrevista 6)*

La representación que todas las personas entrevistadas poseen de sus compañeras/os es positiva, describen a los recursantes como pares que brindaron mucho acompañamiento y guía. Para describirlos, la palabra que utilizan con mayor frecuencia es *bueno*, asociada a valores como la generosidad, bondad y solidaridad. A continuación, se transcriben tres ejemplos de estas respuestas:

*“... el compañerismo se nota mucho en la carrera, (...) se nota mucho esta cosa de la empatía por el compañero, y la tuvimos mucho, yo la tuve mucho, (...) hasta 5to año tengo los mejores recuerdos, no tengo recuerdos malos de mis compañeros, de nadie” (Entrevista 3)*

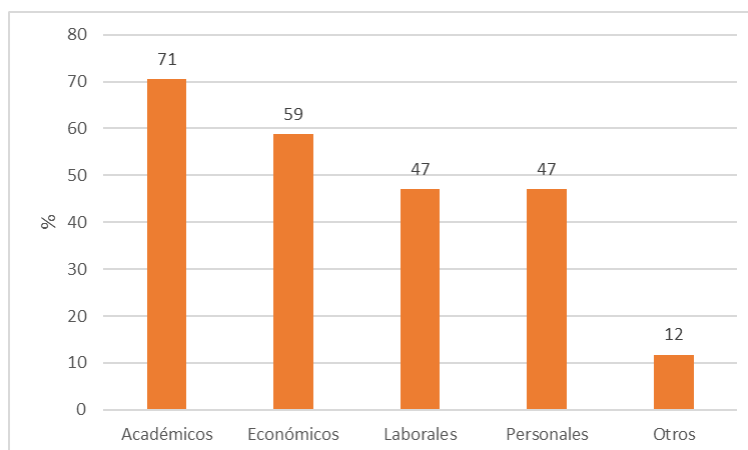
*“... Cuando ingrese aprendí mucho de mis compañeros, ellos conocían porque eran recusantes, me iban guiando de cómo realizar o cómo no, un grupo lindo, hasta el día de hoy, con algunos tengo contacto” (Entrevista 7)*

*“... muy bueno en los cursados que he tenido (...) han sido muy solidarios para el estudio, nos reuníamos para estudiar o bien los días previos a los parciales (...) para realizar los trabajos de grupo” (Entrevista 16)*

### **c) Los obstáculos**

Para explorar la representación de los egresados sobre los obstáculos percibidos durante su trayectoria académica, se realizaron dos preguntas. La primera pregunta fue cerrada, en la que se agruparon los obstáculos en 5 categorías no excluyentes (académicos, económicos, laborales, personales u otros), tal como se puede observar en la figura 3.2.3. En la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre las vivencias que las/os llevaron a esa elección (Anexo 8, preguntas 8 y 9).

**Figura 3.2.3** Representación de las/os egresados sobre los obstáculos vivenciados durante su trayectoria académica (n=17)



La representación de las/os egresados sobre los obstáculos académicos giran en torno a cuatro ideas:

**-Infraestructura y recursos:** los consideran insuficientes para el desarrollo de las actividades teóricas y prácticas asistenciales. Es importante destacar que dentro de la categoría *otros* obstáculos, las dos personas que seleccionaron esta opción hacen referencia a las dificultades producidas por la falta de espacios físicos, aulas pequeñas para albergar al número de estudiantes, mal estado de las instalaciones y mobiliario. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas respuestas:

*“... La infraestructura siempre ha sido un problema desde primer año, por la cantidad de gente que cursaba y la capacidad de esas aulas, (...) la infraestructura en la que nosotros teníamos que estudiar es deplorable y la biblioteca, que la silla más linda tenía que vacunarte para el tétanos para sentarte, o le faltaba un tornillo o le faltaba el espaldar (...) tristemente para nosotros, porque también son factores que influyen en el abandono de la carrera”* (Entrevista 5)

*“...los medios audiovisuales también eran un obstáculo en ese momento siempre había problemas con el micrófono, el proyector no funcionaba, el aula si bien era grande pero para la cantidad de alumnos se convertía en muy pequeña”* (Entrevista 8)

**-Ambientación:** mencionan dificultades producidas en el proceso de adaptación a la vida universitaria, sobre todos los estudiantes provenientes del interior de la provincia. Un ejemplo que sintetiza estas respuestas se transcribe a continuación:

*“...el primer ciclo de la carrera me costó mucho, tratar de adaptarme a la modalidad (...) me sentía incómodo, no estaba acostumbrado a la metodología, yo vengo de una escuela más bien de una secundaria de campo, en donde todos nos conocíamos, conocía a mis compañeros, eran mis vecinos, entonces entrar a la experiencia de la universidad, entrar a la escuela en sí y estar con 200 o 300 compañeros, la experiencia me parecía un poco hostil”* (Entrevista 3)

**-Exámenes:** en este aspecto expresan el temor a rendir los exámenes finales, se menciona haber perdido la regularidad de materias por no haberse atrevido a rendir el examen final, lo que lleva a una procrastinación y explica los resultados obtenidos en el enfoque cuantitativo con un promedio de duración de la carrera que supera el doble de la duración teórica (Ver gráfico 1.6). A continuación, se presentan dos ejemplos que resumen estas ideas:

*“...en primer año recursé casi todas las materias, y fue el único año que recursé (...) del segundo ciclo la única fue XX, pero fue por una cuestión de que se me venció la regularidad, porque nunca me presente a rendir”*  
(Entrevista 3)

*“el miedo a los docentes era como que hacía que no rinda”* (Entrevista 10)

**-Horarios y exigencias:** aquí se describen los extensos horarios de clases y prácticas asistenciales en diferentes ámbitos físicos, con traslados a diferentes zonas de la ciudad, lo que lleva a jornadas completas de estudio en diferentes ámbitos, y en este aspecto los obstáculos académicos se entrecruzan con los económicos, debido al presupuesto del que deben disponer para el traslado y la imposibilidad de cumplir con horarios laborales fijos. Se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... si no llegábamos a las 6 o 6:30 am no estabas dentro de la clase, la veías desde el pasillo o parada, y encima de todo tenías la exigencia de estar, y vos decías que loco, o sea tenes asistencia obligatoria en un lugar donde vas a quedar en una esquina, (...) era como contradictorio no tener espacio físico para recibir a mil personas y obligarte a ir”* (Entrevista 6)

*“... nos mandaban a CAPS de distintos lugares, tenías que tomarte dos colectivos para llegar al destino”* (Entrevista 8)

Los obstáculos económicos se relacionan con las limitaciones económicas de sus familias, en el segundo ciclo de la carrera se hace mención al multiempleo y como obstáculos personales, mencionan la maternidad, tener al cuidado a niños menores o sufrir problemas de salud, como causas que llevan a la procrastinación. A continuación, se presentan tres ejemplos que resumen estas ideas centrales:

*“... me ha costado mucho sacrificio recibirme con lo mínimo, porque mis padres son humildes, gente trabajadora, mi mamá ama de casa, el único ingreso que teníamos era el de mi papá, era lo mínimo que nos daban para estudiar (...) yo me acuerdo que salía temprano y volvía a la noche a mi casa, era bastante, bastante actividad”* (Entrevista 9)

*“... tan pesado al principio, quizá en su momento yo lo veía pesado porque lo tenía a mi hijo chico y era muy difícil cursar, pero fue bastante exigente en realidad, no es para cualquiera”* (Entrevista 1)

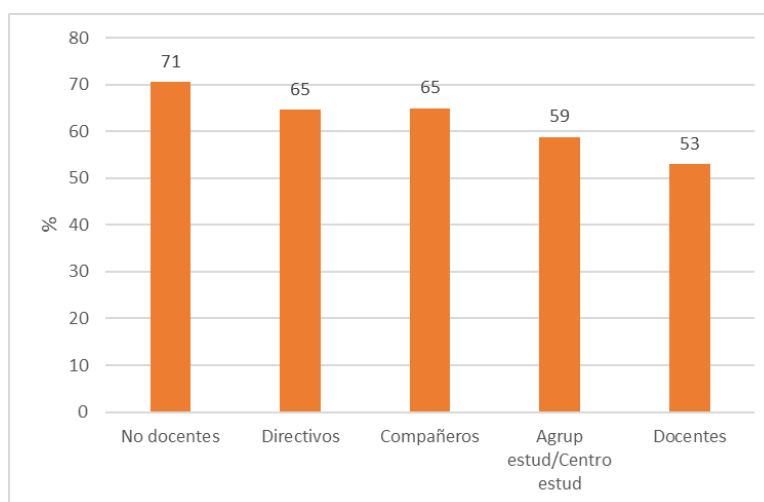
*“... cuando miras para atrás y veo que no fue difícil, que la carrera no fue difícil, que el trabajo de investigación no fue difícil, nada difícil, fue un placer hacer ese trabajo de investigación, pero psicológicamente no se si no teníamos el tiempo o físicamente no nos daba el tiempo (...) siempre labure en dos lugares y era difícil para mí darme el tiempo para cursar”* (Entrevista 6)



#### d) Los estímulos

Para indagar sobre la representación de las/os egresadas/os sobre los estímulos recibidos durante su trayectoria académica, se realizaron tres preguntas (Anexo 8, preguntas 10, 11 y 12). La primera pregunta es cerrada, en la que se presentaron 5 categorías no excluyentes relacionadas con la fuente de estímulos, esto puede observarse en la figura 3.2.4. La segunda pregunta fue abierta y se solicitó se expliquen y ejemplifiquen el tipo de estímulos recibidos por cada estamento; en la tercera pregunta se indagó específicamente sobre la percepción del tipo de estímulos docentes, y en este caso se solicitó que sobre un listado de 9 aspectos le asignen un puntaje de 1 a 5, el puntaje 1 corresponde a nunca y 5 a siempre, tal como se puede observar en la figura 3.2.5.

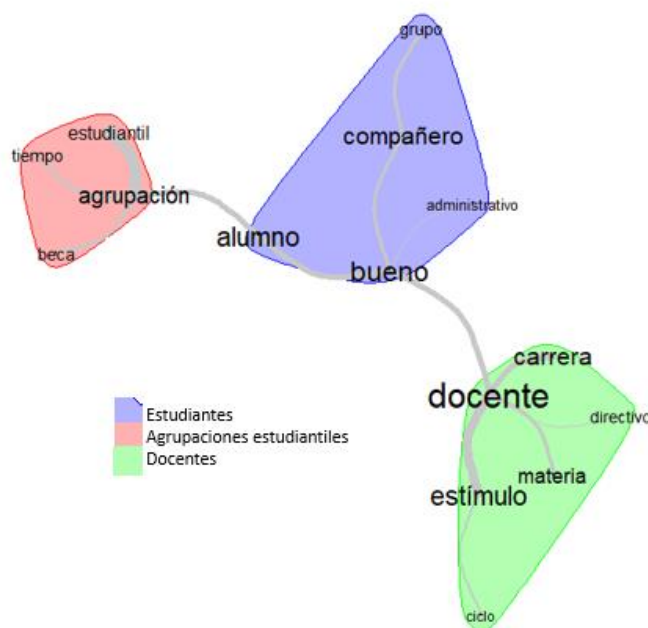
**Figura 3.2.4** Percepción de egresados sobre estímulos recibidos según estamento (n=17)



En la figura 3.2.4 se observa que el mayor número de estímulos percibidos por las/os egresadas/os provienen del personal no docente, específicamente se refieren al personal administrativo de la oficina denominada departamento alumnos, lugar donde se realizan todos los trámites de inscripción, se otorgan constancias de alumnos regulares y títulos de todas las carreras que se dictan en la EUE. Mientras que la categoría con menor frecuencia corresponde a los docentes, en este sentido es importante destacar que al realizar la segunda pregunta a las/os egresados, en la cual se les solicita se expliquen y ejemplifiquen estas respuestas, 15 de los 17 entrevistados mencionan ejemplos de estímulos recibidos de sus docentes, recuerdan los nombres de las/os profesoras/es y las cátedras a las que pertenecían, aunque varias de estas asignaturas son las que poseen promedios de calificaciones aplazos.

Para analizar las respuestas abiertas sobre la representación de los egresados sobre los estímulos recibidos durante su trayectoria académica en la carrera, se realizó un análisis de similitud, en la figura 3.2.5 a partir del cual se puede observar la convergencia de elementos vinculados con docentes, compañeras/os y agrupaciones estudiantiles.

**Figura 3.2.5** Árbol de similitud sobre los estímulos en las voces de egresados de la carrera (n=17)



**-Docentes:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son *docente*, *estímulo*, *carrera* y *materia*, se hace referencia al conjunto de actividades que ciertos docentes realizan para estimular a las/os estudiantes, se describen algunas estrategias implementadas por ciertas asignaturas, y, dado que ninguna de las cátedras mencionadas por los egresados posee promedio aplazo, se puede pensar que en esas asignaturas, el equipo docente buscó e implementó estrategias superadoras, y las mismas se perciben como positivas por las/os egresados. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas respuestas:

*“... los docentes me enseñaron a estudiar, yo no sabía cómo estudiar, cómo leer, entonces ellos me dieron la oportunidad, me escucharon, me hablaron, no se cerraron a: usted sabe o no sabe”* (Entrevista 2)

*“... en la materia XX si vos habías hecho bien el proyecto de la materia y habías cursado con toda la asistencia y habías presentado todos los trabajos como que regularizabas y te ibas a un examen final que era múltiple choice en vez de tomarte todas las bolillas orales”* (Entrevista 12)

*“... las docentes fueron personas motivadoras, fueron referentes, (...) el amor que ellas demuestran por la carrera, la mayoría de las docentes te enseñan eso, yo tuve la experiencia de estudiar medicina, intentar estudiar y es como que no puedo, el trato del docente, estudié psicología también, estudié ciencias políticas, varias carreras distintas y no es como enfermería, la calidad de los docentes quizás (...) la pasión que demuestran las docentes de la escuela, es lo más valioso que tiene porque no tenemos la infraestructura, (...) creo que eso superaba mucho más que lo edilicio u otras comodidades que tienen otras universidades”* (Entrevista 10)

En relación a los directivos, mencionan poco contacto, pero marcan ciertas cuestiones relacionadas con gestiones administrativas para obtener prórrogas de regularidad, flexibilizar

plazos de trámites administrativos y apoyo para agilizar el trámite del título. Se presenta a continuación un ejemplo de estas respuestas:

*“... tuve inconveniente con mi título, (...) me recibió la Directora, ella se ha preocupado bastante y se ha movido bastante para que yo pueda resolver las cosas y poder tener la matrícula” (Entrevista 1)*

**-Estudiantes:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son *alumno, bueno, compañero* y *grupo*. Los egresados describen ciertos valores en los estudiantes de enfermería, mencionan el compañerismo, la empatía, apoyo y solidaridad entre pares, como las principales características de los estudiantes de la carrera. En los siguientes dos ejemplos, se sintetizan estas ideas:

*“... teníamos estímulos más que nada entre nosotros de que no abandonemos, si te falta algo yo te ayudo, si había que presentar algo y alguna estaba trabajando, nos organizábamos por WhatsApp para aliviar a las que no podían” (Entrevista 1)*

*“... estímulo de compañeros, de ayudar, si uno queda solo en cuanto que si le está yendo mal, tratar de acompañarlo, tratar de escucharlo, de acercarse (...) muchas veces tenía clases muy tarde y tenía que quedarme en algún lado, y los compañeros solos se ofrecían, o si yo no tenía para el sandwich ellos me pagaban, y al revés yo cuando ellos no tenían les pagaba yo, en esas cosas el compañerismo se nota mucho en esta carrera” (Entrevista 3)*

Cuando las/os egresados hablan de *administrativos*, se refieren al estamento no docente de la institución, y mencionan a las personas que trabajan en departamento alumnos y a dos secretarías, utilizan para mencionarlos el término *compañeros*, describen la sobrecarga laboral que poseen en la oficina departamento alumnos lo que muchas veces lleva a demoras en la resolución de problemas planteados por las/os estudiantes. En este último aspecto, es importante destacar que estos relatos coinciden con el discurso de referentes institucionales (sección III.2). En todas las entrevistas las/os egresados destacan la buena predisposición y ayuda recibida por parte del personal no docente. A continuación, se transcriben dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... Los no docentes fueron grandes consejeros de la universidad, hasta el día de hoy yo tengo los mejores recuerdos, (...) fueron los grandes consejeros desde su lado, desde cuidar la institución, desde ayudarte y facilitar la información o muchas veces uno llegaba fuera de tiempo y ellos te decían pasa adelante, toma asiento, tranquilízate vamos a solucionarlo, entonces en ese sentido yo tengo los mejores recuerdos de ellos” (Entrevista 3)*

*“... los no docentes de sección alumnos, la verdad que siempre me ayudaron a mí con todo lo que son los papeles, presentar las notas que necesitaba, tuve una buena orientación por parte de ellos, y cuando estuve haciendo la última materia que es investigación, me ayudó bastante XX que es la secretaria” (Entrevista 17)*

**-Agrupaciones estudiantiles:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son *agrupación, estudiantil, tiempo* y *beca*. En general la representación de las/os egresadas/os hacia las agrupaciones estudiantiles de la facultad es negativa, la asocian a una militancia por parte de estudiantes crónicos, ponen en tela de juicio el manejo de recursos y describen la participación en esas agrupaciones como una *pérdida de tiempo* para las/os estudiantes de enfermería, en

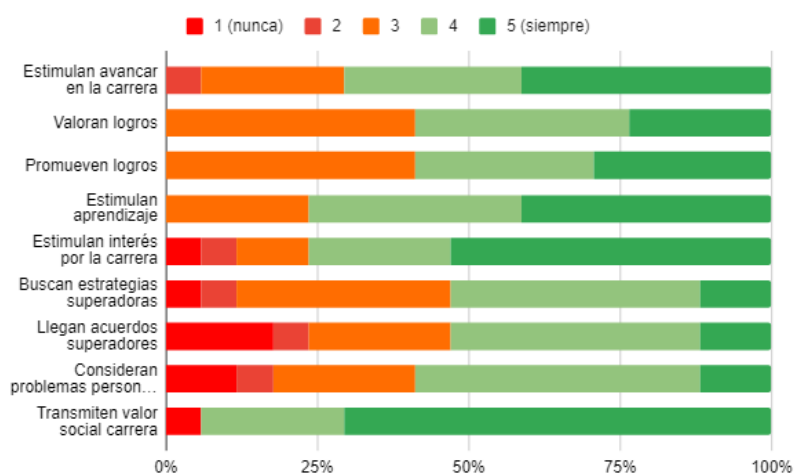
relación a que el Centro Único de Estudiantes pertenece a la Facultad de Medicina, con poca representatividad de los estudiantes de la EUE y sus carreras. Los siguientes tres ejemplos sintetizan estas ideas:

*“... había becas de transporte, de fotocopias, de alimentos, había también talleres o cursos” (Entrevista 13)*

*“... las agrupaciones estudiantes son para perder el tiempo, pero por ahí me ayudaron respecto a becas de fotocopias o los sanguchitos, las veces que no teníamos qué comer (...) para mí eran una pérdida de tiempo, porque tenías que dedicarle mucho tiempo a la nada digamos, como que procrastinabas mucho, y bueno, eso, perder el tiempo porque tenías que hacer actividades que eran más bien con respecto a la política estudiantil y a conseguirles el voto y no con respecto al estudio” (Entrevista 6)*

*“... con las agrupaciones estudiantiles nunca estuve de acuerdo, en realidad siempre me pareció como un oportunismo político” (Entrevista 5)*

**Figura 3.2.6** Percepción sobre los tipos de estímulos recibidos por parte de los docentes (n=17)



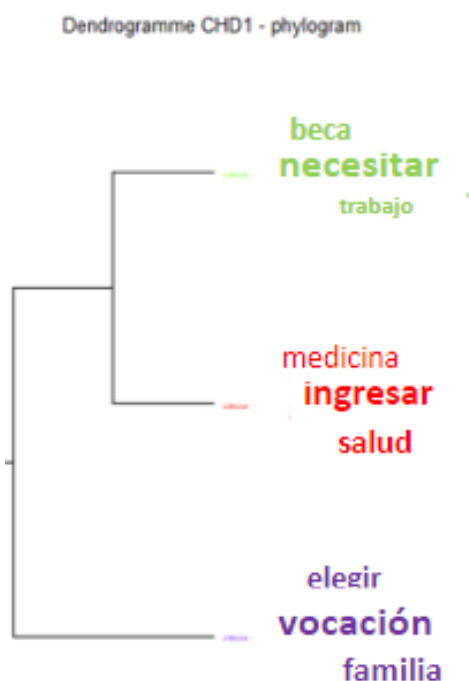
En la figura 3.2.6 se puede observar que en los 9 aspectos evaluados, los docentes estimulan siempre o casi siempre a sus estudiantes. Los aspectos a los que se le otorgó las menores calificaciones se refieren, a que nunca o casi nunca se buscan estrategias y acuerdos superadores con el alumnado, seguido por valorar y promover logros. Estos resultados pueden explicar los resultados del análisis cuantitativo de datos sobre todo, la elevada proporción de asignaturas con promedios de calificación aplazos, la procrastinación y las altas tasas de deserción.

#### e) Motivos de elección de la carrera

En cuanto al análisis de contenido de las respuestas sobre los motivos de la elección de la carrera, se realizó un análisis textual, el corpus estuvo compuesto de 44 Unidades de Contextos Iniciales (UCI); de estos segmentos 36 (81,82%) fueron retenidos como elementos válidos para el Análisis de la Clasificación Jerárquica Descendente, produciendo tres clases. La clase 1 se refiere a la elección de la carrera por factores económicos, la clase 2 por vocación y la clase 3 hace referencia al hecho de no haber podido ingresar a otras carreras, tal como se puede observar en la Figura 3.2.7. Tan sólo 3 de los 17 egresados expresaron haber elegido la

carrera por vocación, pero 16 de los 17 expresan que al conocer la carrera y el rol profesional, descubrieron su vocación. En 6 casos los motivos de elección de la carrera son económicos, describen que los atrajo la rápida salida laboral, que se trata de una carrera corta, como así también la información recibida sobre becas de ayuda económica, en 2 de estos 6 casos. En una sola entrevista se menciona la elección de esta carrera por ser la única opción disponible en su localidad.

**Figura 3.2.7** Dendograma de los motivos de elección de la carrera en las voces de las/os egresadas/os (n=17)



**-Clase 1. Económico:** en esta clase se ubican los discursos referidos a la elección de la carrera por ser corta y con rápida salida laboral. Se menciona también la elección de enfermería por otorgar becas de ayuda económica, asignadas por el Ministerio de Educación de la Nación, por la accesibilidad geográfica, sobre todo para estudiantes del sur de la provincia, quienes mencionan haber realizado parte del primer ciclo en la filial que la EUE posee en la localidad de Aguilares. A continuación se presentan tres ejemplos que representan estas ideas:

*“...yo no tenía muchas posibilidades de elegir una carrera, porque tenía las experiencias de mis hermanas, que por ejemplo eran docentes y no conseguían trabajo, y yo no quería pasar por lo mismo. Eso es lo que me ha llevado a buscar una carrera corta, yo decía voy a hacer los 3 años de enfermería y quiero trabajar” (Entrevista 9)*

*“... Motivos económicos prácticamente y durante la carrera me di cuenta de que era una pasión, algo que me gustaba” (Entrevista 2)*

*“... una amiga me dice, sabes que dicen que van a dar una beca, era la famosa beca del año 2009 que daba la presidenta (...) como había un déficit de enfermeros, yo me inscribí por eso” (Entrevista 10)*

**-Clase 3. Ingreso:** el discurso de estos egresados se refiere a la elección de una carrera relacionada con el área de la salud, en 4 entrevistas se menciona no haber podido ingresar a medicina por la dificultad del examen de ingreso, y la falta de medios económicos para prepararse para ese examen, en otros 4 casos mencionan no haber podido acceder o ingresar a otras carreras del área de la salud como: Instrumentación Quirúrgica u Obstetricia. A continuación se presentan tres ejemplos de estas ideas:

*“... siempre supe que lo que sea que haga, iba a estar orientada hacia la salud o hacia el cuidado del otro, intente medicina, no pude por el examen de ingreso, yo soy de Santiago, no tenía la base como para rendir el examen de medicina, y la opción más cercana era enfermería”* (Entrevista 6)

*“... El principal motivo fue no encontrar cupo en lo que era instrumentación quirúrgica”* (Entrevista 3)

*“... vine por obstetricia y me quedé con enfermería”* (Entrevista 13)

**-Clase 2. Vocación:** Tres egresados mencionan como motivo de la elección la vocación, por haber tenido contacto o historias de un familiar con problemas de salud. De los 14 egresados que expresaron no haber elegido la carrera por vocación, una vez dentro y al conocer el rol profesional, se despertó su vocación y entonces la eligieron. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... Yo tenía esa necesidad de ayudar a la gente, quería cuidar, me ha pasado algo muy cercano con mi abuelo, entonces creo que por ahí he buscado digamos como el gusto a la enfermería, por ahí lo encontré”* (Entrevista 12)

*“... fue como un llamado, yo estaba haciendo el primer año de abogacía y me di cuenta en primer año que no era lo mío, incluso vi una película en una iglesia católica a donde iba los sábados, era de Florence Nightingale, creo que de ahí me llegó, fue como te digo un llamado y una pasión”* (Entrevista 11)

*“... entre por acompañar a una amiga, a ver qué onda y después me termino enamorando la carrera, imagínate yo venía de la escuela de arte, ósea nada que ver, y tampoco tenía familiares que se dediquen a la medicina, nada de nada, entonces entré y me gusto”* (Entrevista 5)

#### **f) Imagen del cursado**

Para analizar la representación de las/os egresadas/os sobre la imagen que tenían sobre lo que sería el cursado de la carrera, se efectuó una pregunta abierta (Anexo 8, pregunta 16). Con los resultados obtenidos se realizó un análisis de similitud. En la figura 3.2.8 se puede observar la convergencia de elementos vinculados con el nivel de dificultad, las prácticas y la carga horaria de la carrera.

**Figura 3.2.8** Árbol de similitud sobre imagen del cursado en las voces de egresadas/os de la carrera (n=17)



**-Nivel de dificultad:** Las palabras más utilizadas en este subconjunto son: *pensar*, *hacer* y *difícil*, 13 de los 17 egresados expresaron que sus ideas sobre la carrera se relacionaban con un menor nivel de dificultad y exigencias que otras carreras universitarias, esto puede estar asociado con el imaginario social que existe sobre la Enfermería en nuestro país, donde aún conviven diferentes niveles de formación, y la representación aún vigente del auxiliar de enfermería. Otro aspecto que se aprecia en este subconjunto, es la idea de dificultad, asociada al manejo del poder de la figura de docentes que saben y enseñan, por encima de estudiantes que no saben, aprenden y obedecen. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... yo al principio no veía a la enfermería tan así, que podría servir para tantas cosas (...) y en cuanto a la exigencia académica, pensaba que no iba a ser tanto, tan pesado al principio (...) fue bastante exigente en realidad, no para cualquiera”* (Entrevista 1)

*“...Pensé que iba a ser más fácil, o más contemplativo, pero después me di cuenta que sería difícil, y me tuve que ponerme ahí en posición de soldado, por eso falle porque entre diciendo bueno, qué onda y al año siguiente ya viene re soldadito”* (Entrevista 6)

**-Prácticas:** Las palabras más empleadas en este subconjunto son: *prácticas*, *tiempo* y *pasar*. En este sentido la representación de las/os egresados se refieren a que tenían la idea de que la carrera desarrollaba prácticas hospitalarias, pero en todos los casos creían que serían mucho más acotadas, en este sentido mencionan y comparan la cantidad de experiencias prácticas que los estudiantes tenían antes de la pandemia, y las limitaciones de acceso a los servicios de salud a partir de este suceso. También describen sus ideas sobre los servicios a salud, los imaginaban más accesibles, desde el punto de vista geográfico, más cercanos a la Capital, perciben a ciertos

campos de prácticas como castigos por la inaccesibilidad geográfica. Con respecto al número de estudiantes, pensaban que serían muchos menos, sobre todo en el primer año de la carrera, y aparece nuevamente lo que Coulon denomina proceso de afiliación. A continuación, se transcriben tres ejemplos de estas ideas:

*“...Yo me imaginaba que iba a tener prácticas, no tantas. Cuando cursé teníamos meses de práctica, ahora con lo de la pandemia y todo lo demás, los pobres estudiantes tienen un par de días nada más”* (Entrevista 1)

*“... algo me imagine, por ejemplo, que iba a tener prácticas si me imaginaba, y bueno también como te digo somos tantos en la escuela que sos como uno más que anda por ahí”* (Entrevista 4)

*“... sobre todo cuando empiezas a hacer las prácticas, y no pensaba que iban a ser así, muchas veces nos mandaban a CAPS de distintos lugares, tenías que tomarte dos colectivos para llegar al destino, no me imaginaba sinceramente que nos iban a hacer eso”* (Entrevista 8)

**-Carga horaria:** en este subconjunto las palabras más empleadas son: *tanto, estudiar y práctico*, hacen referencia a que no imaginaban la división entre actividades teóricas áulicas y actividades prácticas en servicios de salud, ni la elevada carga horaria de la carrera. En 14 de 17 egresadas/os existe la representación de una carga horaria menor. En algunos casos, aparece la idea del desarrollo de actividades solo en el turno mañana, también hacen mención a imaginar que el número de estudiantes de la carrera sería mucho menor. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetiza estas ideas:

*“... pensaba que iba a ser de mañana solo, no sabía que tenes que dejar todo por la carga horaria... aparte pensaba que las materias siempre se dictaban a la mañana, pero no me iba a imaginar que iban a ser tantos compañeros que no podías muchas veces apreciar la clase”* (Entrevista 8)

*“... nunca me imaginé la parte teórica y la parte que era práctica, con el tiempo fui viendo la situación de ir a la práctica, como te digo yo en ese momento no trabajaba, entonces me podía dedicar tranquila a estudiar y a hacer las prácticas a donde me correspondía”* (Entrevista 11)

La representación social de los egresados sobre la institución en general es positiva, aunque en todos los casos se hace referencia a la falta de información al momento del ingreso a la carrera, a la sensación de desorientación general y al apoyo recibido por otros estudiantes, principalmente por alumnas/os recursantes. Se mencionan en todo el corpus, como aspectos negativos: 1) los déficits de infraestructura para albergar al número de estudiantes que ingresan, 2) disminución y menores oportunidades de prácticas asistenciales en los servicios de salud debido también a la masividad y 3) algunas experiencias negativas y/o discriminatorias vividas con docentes, a las que denominan con términos tales como: *problemas* o *dificultades*, no aparece en el corpus las palabras violencia o maltrato.

### **g) Idea versus realidad de la profesión**

Para explorar si la idea que tenían las/os egresadas/os con respecto a la enfermería se condice con lo que viven actualmente en el ejercicio profesional, se realizó una pregunta abierta (Anexo 8, pregunta 17). Para 9 de las/os 17 egresadas/os las experiencias vividas en el ejercicio



de la profesión superan sus expectativas, para 5 es lo que esperaban y para 3 la realidad no es lo que esperaban, y en este caso los motivos se asocian a la sobrecarga laboral y al cumplimiento de actividades que no forman parte de las competencias profesionales.

A continuación, en la Figura 3.2.9 se presentan los resultados del análisis de similitud sobre la idea que tenían de la carrera versus la realidad de la profesión. De acuerdo con los análisis efectuados, se pueden observar cuatro subconjuntos de ideas: competencias, trabajo, resistencia y equipo de salud.

**Figura 3.2.9** Árbol de similitud sobre la representación social de las ideas versus la realidad del ejercicio profesional de la enfermería en las voces de egresadas/os de la carrera (n=17)



**-Competencias:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *enfermería, saber, profesión y conocimientos*. En este sentido el discurso se refiere al desconocimiento sobre las competencias profesionales de la enfermería al iniciar la carrera, y que al comenzar a ejercerla superan ampliamente la imagen e idea que ellas/os tenían sobre la profesión. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... cuando empecé a cursar entendí muchas otras cosas de la enfermería, que no es la enfermería básica que vos imaginás cuando empezás, te crees eso que pones inyecciones, que tomás la presión y nada más, y es otra cosa, tenemos millones y miles de cosas para hacer y para aprender y para especializarnos” (Entrevista 1)*

*“... la imagen que vos tenés así desde afuera es una, pero cuando ya empezás a estudiar y te das cuenta de todo lo que abarca enfermería, y que mucha gente no lo sabe, y que veo que aún hoy en día todavía es como que tienen esa percepción de que la enfermera solo coloca inyectables, y no se dan cuenta que uno tiene la docencia, que tiene la promoción de la salud, que vos podés investigar, que la enfermera puede hacer muchas especialidades, y que tiene un campo tan grande del saber y que bueno, de eso te das cuenta después, pero desde afuera tenés esa percepción así” (Entrevista 9)*

*“... estudié muchísimo (...) nunca me imaginé que iba a aprender tantas cosas diversas (...) muchos temas que ni me imaginaba que se incluirían en enfermería, al ser tan amplio, después la parte de docencia, de investigación, administración y vos decís que es todo esto” (Entrevista 10)*

**-Trabajo:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son: *mucho, cosa y trabajar*, estos términos hacen referencia a los aspectos laborales relacionados con la realización de funciones que no forman parte del ámbito de competencia profesional, la sobrecarga de trabajo y los horarios laborales, en este último caso se expresa un desconocimiento sobre una de las principales características de los cuidados enfermeros: *“la continuidad”* (Tizon Bouza y otros, 2021). Se transcriben tres ejemplos que resumen estas ideas:

*“... los procedimientos sí, que uno se imagina que corresponden al entorno, pero hay otras cosas como te dije, otras funciones que no nos corresponden y que las estamos realizando (...), puedes hacer investigación, gestión, docencia, me sorprendió eso positivamente, pero como te digo seguimos quedados en el tiempo y nos están dando más funciones, más carga y más responsabilidades que no están dentro del marco regulatorio” (Entrevista 7)*

*“...No, totalmente contradictorio, por ejemplo, quizás como que decís bueno tu trabajo es realmente para hacer tal cosa y tenes que terminar haciendo otras cosas, (...) son un montón de situaciones que se te presentan y lastimosamente la enfermera tiene que solucionar todos esos problemas, (...) que no corresponden, pero que lastimosamente no se puede hacer la vista gorda” (Entrevista 17)*

*“... antes de ingresar cuando mi compañera me decía que tenía que terminar el segundo ciclo, porque ella me decía que todos cuando se recibían de licenciados son jefes de unidad más o menos, ahora obviamente que eso no se cumplió (...), en cuanto te empezas a desenvolver en el ámbito laboral te das cuenta de que no es lo mismo la carga horaria, la cantidad de días que trabajas, no sabes que tenes que dejar de pasar muchas veces fiestas con tu familia, muchas veces el día de la madre, el día del padre, tu cumpleaños te toca trabajar, no eso no lo imaginaba” (Entrevista 8)*

**-Resistencia:** en este subconjunto los términos que más se repiten son: *hacer, persona, trabajo y profesional*. La representación social que se observa en este subconjunto se refiere a la resistencia al cambio por parte del sistema de salud, y a las dificultades que se presentan para el desarrollo de las competencias profesionales para las que fueron formados. A continuación se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... tenemos muchos prejuicios todavía y hay mucha resistencia al cambio, la gente que es promotora de cambios, es como que a veces es mal vista, yo siento que hay dos generaciones de enfermeros y licenciados que todavía luchan entre los nuevos paradigmas que tenemos como profesionales autónomos, y la vieja escuela como quien dice, que es el limitarse solamente a las prácticas, o a lo que dice el médico” (Entrevista 6)*

*“... creo que podríamos estar mucho mejor si tuviéramos más unión y el enfermero se empodere más en lo nuestro, yo creo que nos falta un poquito, pero ojalá que las futuras generaciones puedan lograr algunas otras metas que por ahí nosotros todavía no hemos logrado, (...) ya trabajando, como profesional te das cuenta que es mucho más, que abarca docencia, que abarca investigación, que abarca poder llevar adelante servicios, sacar adelante todo*

*un hospital porque la fuerza mayoritaria es enfermería, entonces abarca muchas cosas, que quizás cuando empiezas como estudiante no la ves, la ves luego cuando ya estás en la profesión” (Entrevista 11)*

**-Equipo de salud:** en este subconjunto las palabras más utilizadas son: *decir, enfermero y médico*, estos términos hacen referencia al trabajo dentro de los equipos de salud, al reconocimiento que otras profesiones y los propios pacientes tienen hacia la enfermería profesional. Algunos ejemplos que resumen estas ideas son:

*“... con esto de la pandemia, hemos tenido la oportunidad de hacer un intercambio con otros profesionales que no estábamos acostumbrados a trabajar y me han dicho, me asombra la organización, la coordinación que tienen ustedes las enfermeras” (Entrevista 13)*

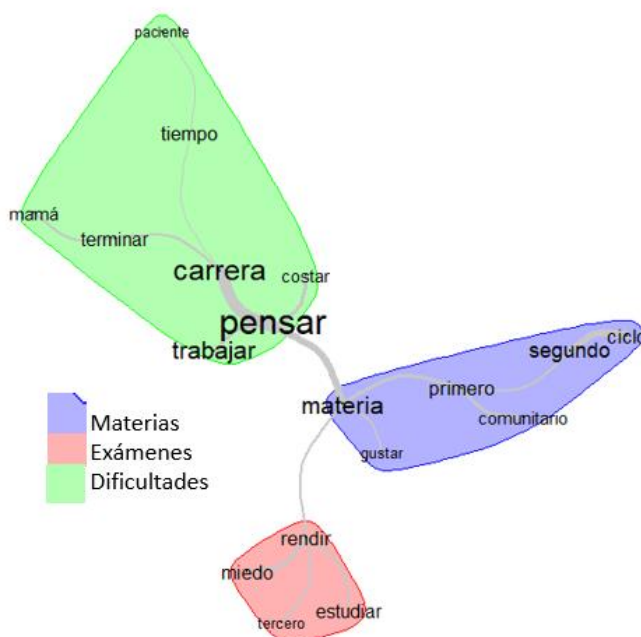
*“... Sí, porque yo tenía la idea de una enfermería que aporte valor social, que pueda aparte ayudar a las personas, que tenga una base científica, (...) como trabajo en equipo y es algo que estoy viviendo actualmente” (Entrevista 2)*

*“... antes de recibirme tenía la ilusión de cambiar el mundo, pensaba cambiar la visión de la parte de afuera, el imaginario colectivo de la enfermera gorda, de la enfermera con las cartillas, de la enfermera enojada, de la enfermera maltratadora, que es como un estigma que tiene nuestra profesión y eso es como que yo quería romper cuando empiece a trabajar, y desde mi lugar si lo logre porque los pacientes me lo reconocían (...) vos ves la diferencia de un licenciado con un no licenciado y no solo en los conocimientos, sino en la forma del trato” (Entrevista 10)*

#### **h) Situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera**

Para explorar las representaciones sobre las situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera, se realizó una pregunta abierta (Anexo 8, pregunta 18), 6 de las/os 17 egresadas/os pensaron en algún momento de sus trayectorias académicas en abandonar la carrera, 11 nunca pensaron en ello, pero 4 personas pausaron sus estudios por algunos años. En la Figura 3.2.10 se presentan los resultados del análisis de similitudes sobre el discurso de las/os egresadas/os, en el que se pueden observar tres subconjuntos de ideas sobre las situaciones que las/os llevaron a pensar en abandonar la carrera: exámenes, materias y dificultades.

**Figura 3.2.10** Árbol de similitud sobre situaciones que hicieron pensar en abandonar la carrera en las voces de egresadas/os (n=17)



**-Materias:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *materia*, *segundo ciclo* y *primero*. El discurso de los egresados se refiere a las dificultades para aprobar materias del primer año de la carrera, específicamente la primera materia disciplinar de ese curso (Enfermería Comunitaria), mientras que en el segundo ciclo de la carrera mencionan como la principal dificultad el hecho de estar trabajando, la maternidad o problemas personales que llevaron a pausar los estudios. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*"...Yo creo que sí, todos pensamos en abandonarla en algún momento, no por la carrera en sí, porque si te gusta te gusta, sino porque hay materias que te cuestan quizás un poco más, por las exigencias mismas de las prácticas y de las clases presenciales"* (Entrevista 1)

*"... cuando yo me recibí de enfermera empecé a trabajar, después fui mamá, y después de que mi nene ya tenía más o menos una edad que lo podía dejar solito, recién retomé el segundo ciclo"* (Entrevista 5)

*"... Si, cuando comencé a cursar XX pensaba que no iba a terminar porque rendí y me acuerdo que desaprobé el primer parcial, fui a recuperación y dije si no apruebo esta recuperación dejo la carrera y directamente inicio otra, fue la única materia que me hizo pensarlo"* (Entrevista 8)

**-Exámenes:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *miedo*, *rendir* y *estudiar*, estos términos se refieren al temor a rendir los exámenes y a ciertos docentes, los docentes mencionados corresponden a las materias con promedio aplazo (Sección III.1). A continuación, se presenta un ejemplo de estas respuestas:

*"... si, muchas veces el miedo a rendir los finales, el miedo a rendir por ejemplo con la docente XX que tenía miedo, el miedo primero a rendir XY que era tanto y sentía que nunca llegaba a la bolilla 34, y yo era de las que tenía*

*que estudiar hasta la última bolilla, nunca me presente a una materia sin estudiar todas las bolillas, entonces como que no llegaba nunca y se me pasaba el tiempo, y el miedo a los docentes era como que hacía que no rinda”*  
(Entrevista 10)

**-Dificultades:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *pensar, carrera, trabajar y tiempo*, el discurso de las/os egresadas/os se refiere por un lado, a dificultades de índole personal tales como la falta de tiempo para estudiar debida al trabajo o a la maternidad, y por otro lado a dificultades ante experiencias con cierto tipo de pacientes. Hacen especial mención al shock que les generó enfrentarse a las prácticas con pacientes pediátricos, lo cual llevó a pensar en abandonar la carrera o a pausar sus estudios. En este último caso, es importante destacar que la materia en la cual tienen prácticas pediátricas es una de las asignaturas que posee promedio aplazo. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

*“... No es fácil, es todo un sacrificio, me acuerdo que se nos dijo que el segundo ciclo es solo un día a la semana, y después que la vas cursando te das cuenta de que no es un día a la semana, lleva un montón de tiempo y hay que organizarse en el trabajo, hay que hacer varias cosas, y la verdad que es comprensible que ocurra de esa manera, pero bueno no es fácil, hay que sacrificar tiempo, energía y también tu mente y emociones, todo va junto”*  
(Entrevista 15)

*“... no es lo mismo ver el sufrimiento en un niño que ver el sufrimiento en una persona adulta, entonces como que a mí me ha hecho quebrar eso, como que me ha desestabilizado en ese momento, pero bueno, después he retomado con más fuerza a tal punto que he logrado recibirme”* (Entrevista 9)

## **i) Discusión**

El discurso de las/os egresadas/os, coincide con el de las/os estudiantes regulares, en cuanto a la calificación positiva del cuerpo docente, en comparación con el resto de actores institucionales. También coincide en la contradicción entre esta imagen aparentemente positiva, y la identificación de obstáculos o falta de estímulo de esos mismos docentes. En algunos casos, pareciera que el maltrato se hubiera resignificado como “exigencia para que nos convirtamos en mejores enfermeras/os”. Del mismo modo, este grupo identifica a los aspectos académicos, como la principal fuente de obstáculos en sus trayectorias académicas.

A diferencia de las/os estudiantes, para las/os egresadas/os la mayor fuente de estímulos está representada por el personal no docente de la institución, y en último lugar se encuentra el profesorado. En cuanto al tipo de estímulos recibidos por sus docentes, los hallazgos son similares a los encontrados entre estudiantes regulares, lo que da cuenta de la poca flexibilidad y escasa adaptación de las asignaturas a la contextualización de los estudiantes reales. Con respecto a esto, Feldman y Palamidessi, expresan que a pesar de que la cercanía de la enseñanza universitaria a los contextos de producción sea la mayor de todo el sistema educativo, los problemas de contextualización persisten ya que cualquier asunto o materia requiere de algún tipo especial de organización, estructura y secuencia para poder ser aprendida por alumnos que, por fuerza, se incluyen progresivamente en un campo específico. Estos autores expresan que, la lógica de esta inclusión no es solo la lógica de presentación del conocimiento, ni del modo en que una teoría o un campo específico esté articulado. También refleja una lógica específica relacionada con el aprendizaje y la formación progresiva de capacidades y competencias propias del campo en cuestión (Feldman y Pamidessi, 2001).

Tanto los motivos de elección de la carrera como la imagen del cursado, coinciden con la representación de las/os estudiantes, a excepción de la carga horaria de prácticas hospitalarias, que para la mayor proporción de egresadas/os fue muy superior a lo imaginado, mientras que para las/os estudiantes regulares en todos los casos resultó insuficiente.

En cuanto a la idea versus la realidad de la profesión, al igual que las/os estudiantes regulares, las/os egresadas/os desconocían las competencias profesionales de la carrera. Una vez insertos en el mercado laboral, los egresados describen: la sobrecarga laboral, el desarrollo de funciones que no le competen a la profesión y la resistencia al cambio del sistema de salud, como aspectos desalentadores, mientras que identifican como fortalezas: el trabajo en equipo y el reconocimiento a la profesión, sobre todo a raíz de lo vivido durante la pandemia de COVID-19.

Al igual que en el discurso de los estudiantes regulares, los principales motivos que hicieron pensar en abandonar la carrera fueron las dificultades con materias, exámenes y problemas personales (trabajo y familia a cargo). Las/os egresadas/os describen y justifican, situaciones de maltrato y el temor a rendir los finales que aflora permanentemente en el discurso. Como se mencionó arriba existe en estos discursos una contradicción entre estas situaciones abusivas y las representaciones aparentemente positivas acerca de las/os docentes.

Se puede pensar que hay una resignificación de las situaciones de aplazo injusto en términos de: *son exigentes porque quieren que seamos excelentes*. Otra posibilidad es considerar que existe una naturalización de algunas situaciones de maltrato, diversos autores han postulado que la exposición repetida a situaciones de violencia produce fenómenos de desensibilización (Galán Jiménez y Preciado Serrano, 2017; Galán Jiménez y Jaime Sebastián, 2018).

Otra diferencia identificada entre las voces de estudiantes regulares y egresadas/os, es lo referido a la percepción de las/os graduadas/os sobre diferentes estrategias didácticas implementadas por ciertas asignaturas, tendientes a mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes y a contrarrestar la deserción. Las/os egresados mencionan asignaturas que han dictado capacitaciones sobre técnicas de estudio, realización de actividades que otorgan determinados créditos durante el cursado, y que luego pueden ser utilizados a la hora de rendir el examen final de la materia, también destacan como muy beneficioso la posibilidad de rendir en ciertas materias, exámenes finales escritos de opción múltiple, con criterios de evaluación especificados. Asimismo, hacen mención a la modificación de la metodología implementada para la elaboración del trabajo final de graduación de la carrera, como un aspecto que se modificó y resultó muy beneficioso para el estudiantado. En todas estas asignaturas, las/os egresadas/os perciben y califican a sus docentes, como profesionales con vocación para la docencia.

Es importante destacar que en todas estas asignaturas mencionadas por las/os egresadas/os, en las cuales se implementaron las acciones mencionadas por las/os egresados, no se registran promedios aplazo en el periodo 2015-2019, por lo que se puede inferir que las intervenciones realizadas y percibidas como beneficiosas por las/os egresadas/os, fueron efectivas.

Las/os egresadas/os poseen una representación más positiva de las autoridades que las/os estudiantes regulares, y describen ciertas estrategias inclusivas de retención implementadas en los últimos años sobre becas de ayuda económica, tutorías, capacitaciones sobre técnicas de estudio y acompañamiento entre pares, que no fueron mencionadas por las voces

institucionales; ni tampoco fueron percibidas como acciones de estímulos por las/os estudiantes regulares. En este sentido, la implementación del nuevo plan de estudio, y especialmente el proceso de implementación en un contexto de pandemia, fue el elemento disruptivo para las/os estudiantes regulares, que tal vez opacó estas intervenciones recientes, que aparecen y si son especialmente apreciadas por las/os egresadas/os como acciones beneficiosas e inclusivas para las/os estudiantes de enfermería.

Con respecto al motivo de elección de la carrera, a diferencia de las/os alumnos regulares, que en el 50% de los casos eligió la carrera por vocación, para las/os egresadas/os las principales razones o motivos fueron de índole económico, accesibilidad y en último lugar se ubicó la vocación. Pero para más de la mitad de las/os egresadas/os (53%) el ejercicio de la profesión superó sus expectativas, para el 29% la realidad se asemeja a lo que esperaban de la profesión, mientras que en el 18% la carrera no resultó ser lo que esperaban. Es importante destacar, que el motivo de elección de enfermería como carrera, para este 18% no fue la vocación, en casi la totalidad de estas personas los motivos de la elección fueron de naturaleza económica.

En coincidencia con las voces de estudiantes regulares, para las/os egresadas/os las principales situaciones o aspectos que hizo pensar en abandonar la carrera, fueron aspectos de índole académicos, dificultades con ciertas materias, docentes y el temor a rendir los exámenes finales.

### 3.3 Las voces de desertoras/es

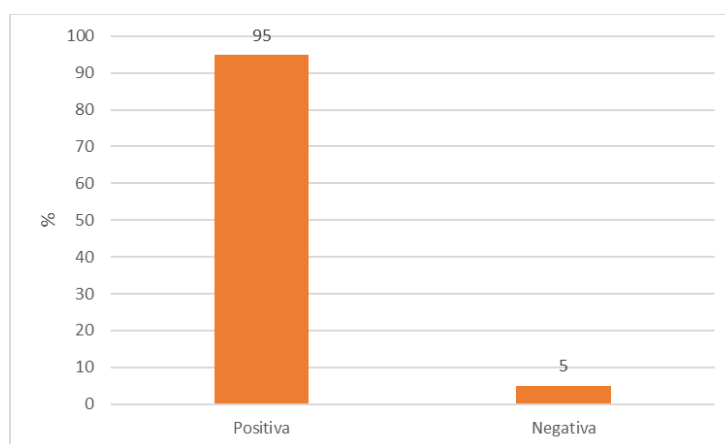
Para explorar la representación de las/os estudiantes desertores, se entrevistó a 19 estudiantes que al momento del estudio no estaban inscritos en la carrera o habiéndose inscrito no habían rendido ni cursado materias en los últimos cinco años. La edad de los entrevistados estuvo en el rango de 24 a 58 años, con un promedio de 35 y un SD de 10,67 años. El 79% (15) son mujeres y el 84% (16) del total, recurrió materias.

El 63% (12) de las/os entrevistadas/os cursaron hasta el primer ciclo de la carrera, y su promedio de calificación es 5,77, con un mínimo de 5 y un máximo de 7 puntos. El 37% (7) restante corresponden a alumnos del segundo ciclo de la carrera, y su promedio de calificaciones es 6,57, con un puntaje mínimo de 6 y un máximo de 7,75 puntos. Ningún estudiante recibió información sobre la carrera en el nivel secundario, ni realizó el curso de admisión.

#### a) La experiencia general al ingresar a la carrera

Para indagar sobre la percepción de estudiantes desertores acerca del trato recibido al ingresar a la carrera, se realizaron dos preguntas (Anexo 7, preguntas 2 y 3). La primera pregunta fue cerrada, en la que cada quien debía definir el trato recibido al momento de ingreso como: positiva, negativa u otro. Y en la segunda pregunta debían describir y expplayarse sobre cuáles fueron las experiencias que los llevaron a dar esa calificación. Los resultados de la percepción de los egresados según la escala ordinal se pueden observar en la figura 3.3.1.

**Figura 3.3.1** Experiencia de desertoras/es al ingresar a la carrera (n=19)



Un único estudiante desertor clasificó como negativa la experiencia vivida al ingresar a la carrera y describe sentimientos de temor, angustia y soledad, mientras que nadie calificó como otro tipo de experiencia. El 95% de quienes califican la experiencia como positiva, mencionan la relación con los pares como lo más destacable. Asimismo, describen el impacto que les generó la transición del nivel secundario al universitario, y los sentimientos de temor a lo desconocido, desorientación y soledad. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetizan estas ideas:

*“... es algo nuevo para todos, aparte que la vida universitaria no se asemeja en nada a lo que es el secundario, empezamos a tener más responsabilidades, como que no tenía nada que ver. Es un mundo nuevo, el ambiente era muy*



*bueno” (Entrevista 2)*

*“... Al ingreso fui bien tratada, solo que al cambiar del secundario a la universidad sentí mucho miedo, al iniciar las prácticas te ves con un grupo reducido de compañeros. En las teóricas al ser muchos compañeros, te sientes como vacío, soledad” (Entrevista 7)*

*“... Al principio un poco desorientada, no sabía dónde estaban las aulas, no sabía quiénes eran los docentes, lo normal digamos” (Entrevista 15)*

Otros aspectos mencionados como negativos, son los referidos a la carga horaria de actividades, distribuidas en jornadas completas, la masividad y los déficits de infraestructura que posee la institución. En los siguientes tres ejemplos se pueden apreciar estas ideas:

*“... me sentí muy a gusto, aunque había muchísimos chicos, faltaba espacio físico” (Entrevista 6)*

*“... Era todo nuevo, sentía todo como raro, salís de la secundaria que tienes un horario y en la facultad, en la universidad los horarios son desde la mañana a la tarde o noche, aparte hay muchos estudiantes, era todo muy raro” (Entrevista 9)*

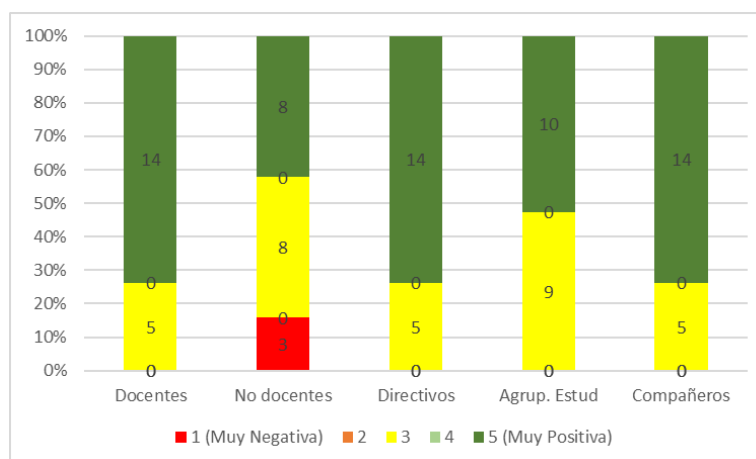
*“... Yo recuerdo que en ese momento éramos un montón, cuando llegué era algo desconocido para mí, imagínate llego y veo muchísima gente en la vereda y yo digo capaz que están esperando para hacer algún trámite y no, era para la materia XX, la infraestructura no era suficiente para la cantidad de alumnos, en algunas oportunidades tuvimos que estar sentados en el piso, era muy incómodo” (Entrevista 1)*

Un solo desertor que ingresó a la carrera en el año 1987, menciona a la escuela y a la relación con los diferentes actores como una institución pequeña, con un trato personalizado y cuasi familiar. Este último relato coincide con lo expresado por docentes y referentes institucionales, en cuanto a los pocos estudiantes que la institución tenía décadas atrás. A continuación, se presenta un ejemplo de estas ideas:

*“... era una familia, estaba muy contenido (...), en ese tiempo teníamos una cocina donde un no docente nos esperaba con agua caliente para que tomemos mate cocido, o para que cocinemos algo para seguir la jornada, porque empezábamos a la mañana hasta la tarde, era muy linda la escuela en esa época (...) la escuela era muy pequeña” (Entrevista 11)*

## **b) La relación con los diferentes actores institucionales**

Para explorar la percepción que poseen las/os desertores sobre los diferentes actores institucionales (docentes, no docentes, agrupaciones estudiantiles, directivos y compañeros), se realizaron dos preguntas (Anexo 7, preguntas 6 y 7), en la primera pregunta cada estudiante debía calificar la relación con los diferentes actores con una escala de 1 a 5, en donde 1 es muy negativa y 5 muy positiva, estos resultados se pueden observar en la figura 3.3.2. En la segunda pregunta, debían describir y explayarse, sobre cuáles fueron las experiencias que los llevaron a otorgar esas calificaciones, a los diferentes actores institucionales.

**Figura 3.3.2** Percepción de desertoras/es sobre los diferentes actores institucionales (n=19)

Las/os desertoras calificaron a los diferentes estamentos con 3 puntajes: muy positivo, un valor intermedio (para los casos de poco o ningún contacto), y muy negativo. El 73% (14) calificó al estamento docente como muy positivo, pero los 5 que calificaron con un puntaje intermedio, realizan una división entre dos categorías de docentes: *los buenos* y *los malos*. A continuación, se presentan tres ejemplos que sintetiza estas ideas:

*“... Los docentes que me formaron excelentes, son mis mentores, docentes de años, grandes enfermeras y grandes profesionales”* (Entrevista 11)

*“... El personal docente tenía su lado bueno y malo, había unos que eran más estrictos que otros”* (Entrevista 10)

*“... hay algunos docentes que ejercen mucha presión sobre el alumno o mucha desconfianza, o no nos brindan la confianza suficiente, creo que les falta un poco de pedagogía, no es que no expliquen bien o que no se enseñe bien, pienso que la manera en que lo hacen, no es correcta en algunos docentes, no en todos obviamente”* (Entrevista 19)

Con respecto al estamento no docente, es el único caso que posee calificación muy negativa en el 16% (3) de los casos. En este sentido, se hace referencia a la falta de empatía y poca paciencia de *algunos* administrativos, a la hora de brindar información y asesoramiento, a estudiantes de reciente ingreso. A continuación, se presentan dos ejemplos de estos relatos:

*“...con los administrativos, con algunos era positivo y con otros era muy negativa”* (Entrevista 9)

*“... quizás una cierta, una falta de predisposición para dar información, por ahí particularmente cuando recién estaba ingresando a la carrera, era todo nuevo para mí, recién salía de la secundaria y no sabía nada de dónde o cómo buscar información, por eso tenía que ir reiteradas veces. No voy a decir que las reiteradas veces que fui, me atendieron bien”* (Entrevista 12)

Aunque, la mayor proporción de desertoras calificó como muy positiva la relación con los directivos, todos mencionan la poca relación u oportunidades de contacto con ellos. A continuación, se transcribe un ejemplo que sintetiza lo expuesto:

*“... Con los directivos no tuve mucho trato”* (Entrevista 15)

Las agrupaciones estudiantiles poseen similar proporción de calificación muy positiva e intermedia. La mitad de los desertores consideran que no tuvieron o no existe una real presencia y apoyo, por parte de las agrupaciones hacia los estudiantes de enfermería; mientras que la otra mitad opina lo contrario, y mencionan algunas de las acciones que realizan, tales como cursos o becas. A continuación, se presentan cuatro ejemplos que sintetizan estas respuestas:

*“... intermedio diría yo, porque por ahí tendrían que ayudar mucho más al estudiante cuando hay algunas cosas que no están bien, no apoyan al estudiante con algunas medidas que se toman”* (Entrevista 14)

*“... Creo que les falta un poco, les falta brindar más información, les falta más atención con el alumno, más en este tiempo de pandemia se han borrado, les falta estar más presentes”* (Entrevista 13)

*“... estaban presentes, hacían sorteos, daban becas”* (Entrevista 1)

*“... me brindaron material para el cursado, me ayudaron en las dudas que tenía eran muy pequeñas, pero ellos te dan solución”* (Entrevista 16)

La representación social que la mayor proporción de desertores poseen sobre sus compañeras/os, es muy positiva y se asemeja a la representación que poseen las/os estudiantes y egresadas/os, las/os describen como personas solidarias, empáticas, generosas y contenedoras. En 2 de las 19 entrevistas se mencionan dificultades específicas para conformar grupos de estudio o trabajo. A continuación, se transcriben cuatro ejemplos que dan cuenta de estas ideas:

*“... hay mucho compañerismo. Siempre ha sido muy, muy, muy lindo el ambiente”* (Entrevista 2)

*“... no sabía cómo me iba a sentir, había gente grande, pero la mayoría era gente joven y me he sentido muy bien, he recibido mucho apoyo de mis compañeras. Siempre me costaban muchas cosas, preguntaba, que me orienten, he recibido mucha ayuda de mis compañeros”* (Entrevista 3)

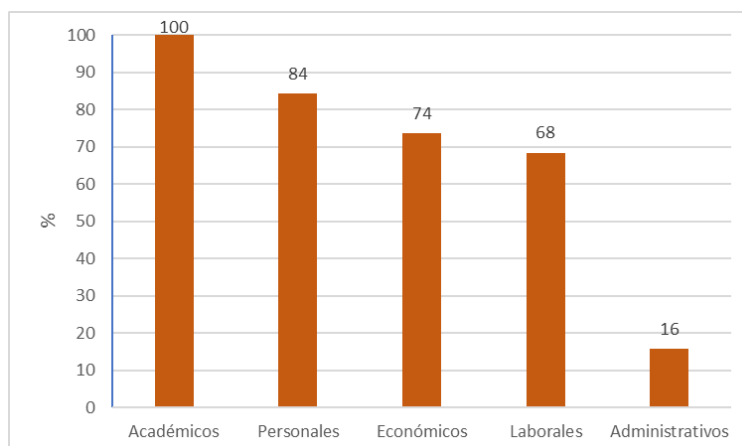
*“... En las primeras clases me sentía aislada, no conocía a nadie, me fui integrando poco a poco, pasé por varios grupos, un grupo te apoyaba más que otro”* (Entrevista 16)

*“... con los compañeros a veces es difícil hacer un grupo bueno porque hay mucha competencia en la facultad”* (Entrevista 5)

### **c) Los obstáculos**

Para explorar la representación de las/os desertoras/es sobre los obstáculos percibidos durante su trayectoria académica, se realizaron dos preguntas (Anexo 7, preguntas 8 y 9). La primera pregunta fue cerrada, en la que se agruparon los obstáculos en 6 categorías no excluyentes (académicos, económicos, laborales, personales, administrativos y compañeras/os), tal como se puede observar en la figura 3.3.3. En la segunda pregunta debían describir y explayarse sobre las vivencias que las/os llevaron a esa o esas elecciones.

**Figura 3.3.3** Representación de las/os desertores sobre los obstáculos vivenciados durante sus trayectorias académicas (n=19)



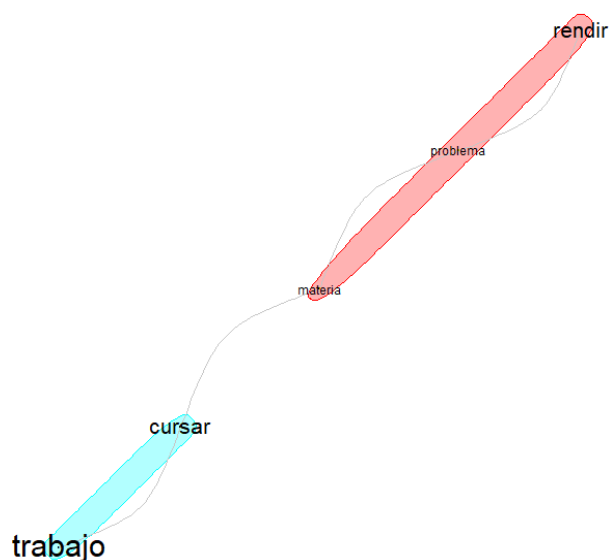
**-Obstáculos académicos:** el total de estudiantes desertores refieren haber tenido obstáculos académicos, 5 de los 19 mencionan dificultades vividas con docentes, 9 especifican que las dificultades fueron los horarios de cursado, mientras que 4 mencionan a las prácticas hospitalarias como los principales obstáculos académicos. Con respecto a los docentes, mencionan situaciones de injusticia, dificultades y temor a rendir los exámenes finales, que los lleva a no poder avanzar y a la procrastinación; mientras que en lo que respecta a horarios y prácticas, se asocia a problemáticas de índole económico, falta de recursos e imposibilidad para poder compatibilizar los horarios de cursado y del trabajo, tal como se puede observar en la figura 3.3.4. A continuación se presentan tres ejemplos de estas ideas:

*“... cursar no fue un obstáculo, quizás sí por ahí ir posponiendo para rendir los finales, pero para cursar no” (Entrevista 12)*

*“... tuve problemas con algunos docentes” (Entrevista 10)*

*“... tuve que recursar la materia YY, y ahí ya perdí un año y la verdad que eso me desmotivó un montón, (...) no le había prestado atención a la nota, entonces yo pensaba que estaba regular, cuando fui a rendir libre, cuando me di cuenta que estaba libre la rendí dos veces y no la pude aprobar, (...) entonces la tuve que recursar. Y ahí perdí medio año más con XX de segundo año, (...) la verdad que perder años si te desmotiva un montón, (...) para mí fue muy complicado el horario de trabajo, el cursado, el trabajar, el horario de las prácticas, para mí fue muy complicado porque yo no tengo un sustento” (Entrevista 19)*

**Figura 3.3.4** Árbol de similitud sobre obstáculos académicos en las voces de las/os desertores (n=19)



**-Obstáculos personales:** en esta categoría se incluyen las dificultades asociadas a la carga familiar, como el hecho de tener hijos menores a cargo, problemas de salud y en un caso el impacto que le causaron las prácticas hospitalarias. En los siguientes dos ejemplos se sintetizan estas ideas:

*“... tuve un problema que me afectó emocionalmente entonces fue el freno que me impidió seguir. También el trabajo”* (Entrevista 1)

*“... problemas de salud, una cirugía que fue complicada, después volví a estudiar tranquilo”* (Entrevista 10)

**-Obstáculos económicos:** se relacionan con las limitaciones económicas de sus familias de origen, y a las dificultades para poder estudiar y trabajar al mismo tiempo. Estos hallazgos coinciden con los obstáculos expresados por egresadas/os y estudiantes de la carrera. A continuación, se presenta un ejemplo que sintetiza esta idea central:

*“... En el primer año fue muy complicado para mí, no tengo experiencias muy buenas del primer año, porque no tenía posibilidades económicas más que para el colectivo, para ir y volver. Así que imagínate, si me tenía que quedar desde la mañana hasta la tarde, y hay veces que no tenía para comer”*  
(Entrevista 18)

**-Obstáculos laborales:** en este aspecto las/os estudiantes expresan las dificultades que les generaba, el desarrollo de actividades académicas en ambos turnos, lo cual impide o dificulta poder trabajar al mismo tiempo, como así también la falta de tiempo para poder estudiar y preparar los exámenes finales. Dos ejemplos de estas respuestas se presentan a continuación:

*“... A veces no podía asistir a las clases porque los horarios coincidían con los del trabajo”* (Entrevista 5)

*“... Y el tema del trabajo para poder rendir un final me tomaba tiempo, por el tema que estaba cansada y dedicaba muchas horas al trabajo y a la facultad,*

*y me quedaba poco tiempo para estudiar” (Entrevista 14)*

**Obstáculos administrativos:** todos estos obstáculos hacen referencia al proceso de carga de notas y demora en los trámites realizados en departamento alumnos. En general, estos conflictos están asociados, al escaso personal abocado para la asistencia de tantos estudiantes, ya que los propios desertores mencionan al personal administrativo o no docente, como una de las principales fuentes de estímulos, tal como se puede ver en la figura 3.3.5. Estas ideas coinciden con lo expresado por las propias autoridades, egresados y estudiantes. A continuación, se presentan dos ejemplos que sintetizan estas ideas:

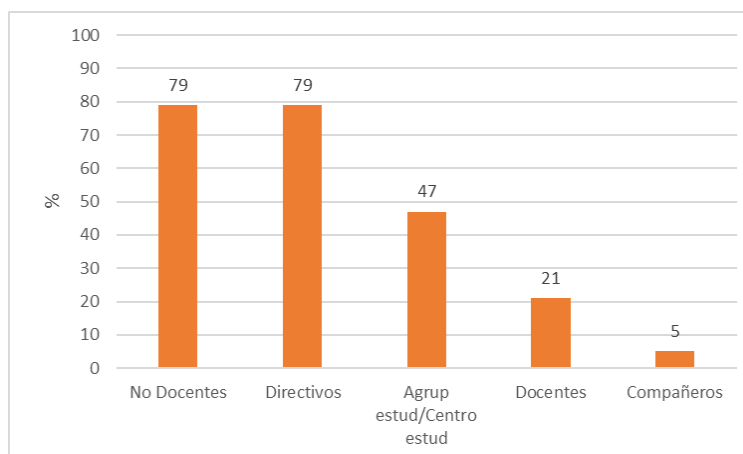
*“... a veces los alumnos necesitamos la nota en el sistema y no nos aparece y nos termina perjudicando” (Entrevista 2)*

*“... administrativos faltaría un poco más de agilidad, no dan solución, algo que se podría resolver ahí, no es que lo calificaría como malo porque si me ayudaron mucho” (Entrevista 6)*

#### d) Los estímulos

Para indagar sobre la representación de las/os desertores sobre los estímulos recibidos durante su trayectoria académica, se realizaron tres preguntas (Anexo 7, preguntas 10, 11 y 12). La primera pregunta fue cerrada, en la que se presentaron 5 categorías no excluyentes relacionadas con la fuente de estímulos, esto puede observarse en la figura 3.3.5. La segunda pregunta fue abierta y se solicitó se explicasen y ejemplificaran el tipo de estímulos recibidos por cada estamento. En la tercera pregunta, se indaga específicamente sobre la percepción del tipo de estímulos docentes, y en este caso se solicitó que sobre un listado de 9 aspectos asignen un puntaje de 1 a 5, en donde 1 corresponde a nunca y 5 a siempre.

**Figura 3.3.5** Percepción de desertores sobre estímulos recibidos según estamento (n=19)

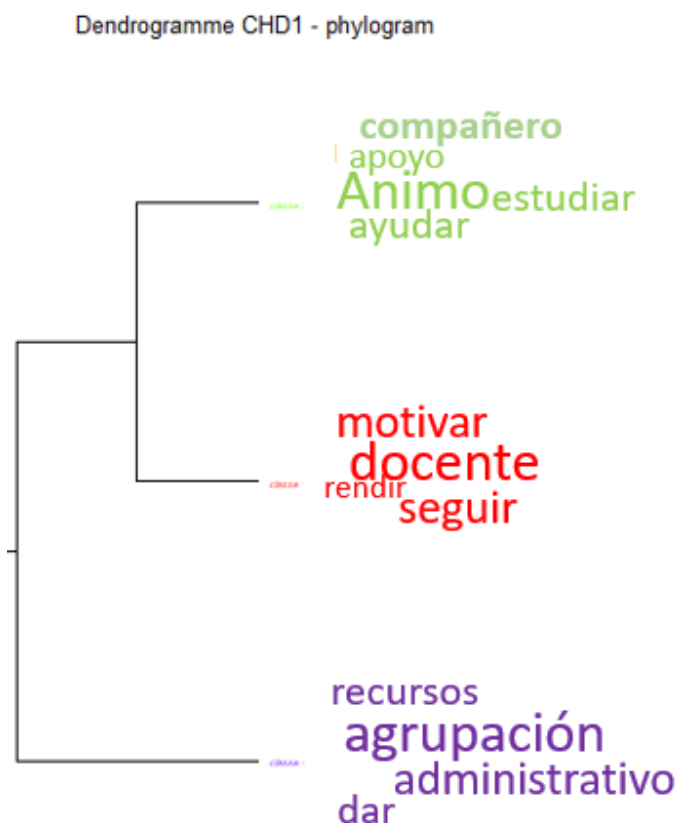


En la figura 3.3.5 se observa que la mayor fuente de estímulos percibido por las/os estudiantes desertoras/es proviene del personal no docente y directivos, al igual que las/os egresados. Pero dista considerablemente de la percepción de las voces de estudiantes regulares, quienes ubican a las/os compañeros en primer lugar.

Para analizar los estímulos recibidos, se realizó un análisis textual, el corpus estuvo compuesto de 29 Unidades de Contextos Iniciales (UCI); de estos segmentos 26 (89,66%) fueron retenidos como elementos válidos para el Análisis de la Clasificación Jerárquica

Descendente, produciendo tres clases. La clase 1 se refiere al apoyo entre pares, la clase 2 al estímulo de docentes, y la clase 3 hace referencia a las agrupaciones y personal no docente, tal como se puede observar en la Figura 3.3.6.

**Figura 3.3.6** Dendograma sobre representación social de estímulos recibidos (n=19)



**-Clase 1. Apoyo entre pares:** La clase 1 contempla 11 de los textos clasificados (42,3%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *ánimo*, *compañero*, *estudiar* y *ayudar*. Esta clase involucra aquellas respuestas que remiten al apoyo y empatía entre compañeros. A continuación, se presentan tres ejemplos que representan estas ideas:

*“... siempre tenemos compañeros que nos dan motivación para seguir, que nos dan una mano, que nos ayudan, que nos ofrecen, que no nos dejan”*  
(Entrevista 19)

*“... siempre están ahí para ayudarte y darte una mano en lo que se pueda, prestando apuntes, resúmenes y todo lo que se pueda, siempre para adelante”*  
(Entrevista 14)

*“... Por parte de los compañeros hice muy buenos amigos, nos apoyamos emocional y económicamente”* (Entrevista 8)

**-Clase 2. Estímulo de docentes:** La clase 2 contempla 9 de los textos clasificados (34,6%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *docente*, *motivar*, *seguir* y *rendir*. Esta clase involucra aquellas respuestas que remiten al estímulo y acompañamiento docente. A continuación, se presentan tres ejemplos que representan estas ideas:

“... Por parte de los docentes felicitar al alumno, el dar ánimo, aliento, el hacerte sentir que estás haciendo las cosas bien” (Entrevista 6)

“... Los docentes que me formaron excelentes son mis mentores, docentes de años, grandes enfermeras y grandes profesionales (...) llegué a donde estoy gracias a mis docentes” (Entrevista 11)

“... Con respecto a los docentes: te ayudan a que quieras seguir cursando, te dan consejos, creo que te dan más energía para rendir los exámenes, hay esos tipos de docentes” (Entrevista 13)

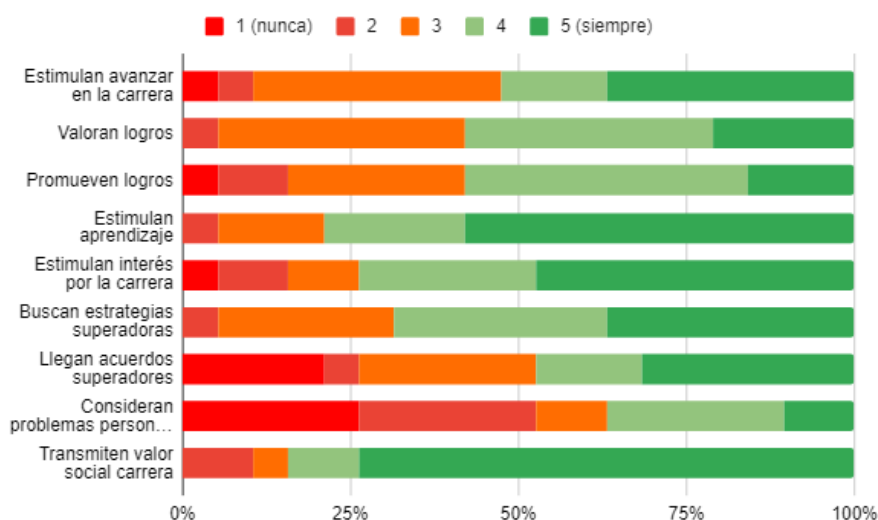
**-Clase 3. Agrupaciones y no docentes:** La clase 3 contempla 6 de los textos clasificados (23,1%). Las palabras con mayores niveles de significancia para la clase son *agrupación, administrativo, recursos* y *dar*. Esta clase involucra aquellas respuestas que remiten al apoyo tanto de las agrupaciones estudiantiles, ya sea a través de recursos o asesoramiento, como del personal administrativo, específicamente el personal del departamento alumnos, con quienes los estudiantes tienen el mayor contacto dentro de la institución. A continuación, se presentan tres ejemplos que representan estos aspectos:

“... Las agrupaciones dan orientación, becas para fotocopias, hacían cursos. El personal administrativo nos ayudaba mucho” (Entrevista 5)

“... Los no docentes siempre te motivan. Los centros de estudiantes hacían sorteos de becas de fotocopias, de libros” (Entrevista 10)

“... Por parte del personal administrativo si, particularmente uno fue como nuestro papá nos ayudaba siempre en todo momento, nos hacía un sandwich de mortadela, era una escuela muy particular era casi una familia” (Entrevista 11)

**Figura 3.3.7** Percepción de desertores sobre tipos de estímulos recibidos por parte de las/os docentes (n=19)



En la figura 3.3.7 se puede observar que en los 9 aspectos evaluados, los 3 aspectos que las/os docentes no cumplen nunca o casi nunca, corresponden a: *considerar problemas personales* y *llegar a acuerdos superadores*, en el tercer lugar se ubica: *estimular el interés por la carrera*. Los dos primeros resultados coinciden con lo expresado por las/os estudiantes

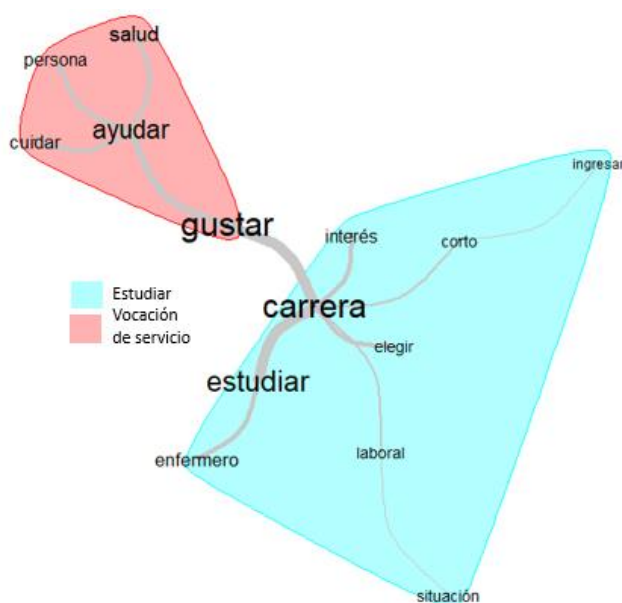


regulares y egresadas/os, pero en este grupo las proporciones de calificación nunca o casi nunca es muy superior a la de las voces de estudiantes regulares y egresadas/os.

### e) Motivos de elección de la carrera

Para explorar los motivos de elección de la carrera en esta población se realizó una pregunta abierta (Anexo 7, pregunta 13). Los motivos de elección de la carrera se presentan a través de un árbol de similitud, que se puede observar en la figura 3.3.8. En este árbol se visualiza que los resultados del motivo de elección de la carrera se agrupan semánticamente en torno a dos subgrupos: vocación de servicio (rosa) y estudiar (celeste).

**Figura 3.3.8** Árbol de similitud sobre los motivos de elección de la carrera en las voces de las/os estudiantes desertores (n=19)



**-Vocación de servicio:** en este subgrupo las palabras que más se repiten son: *gustar*, *ayudar*, *salud* y *persona*, aquí 17 de los 19 desertores describen el deseo de estudiar algo que pueda ayudar a las personas en cuanto al cuidado de su salud, en 7 casos mencionan vivencias de familiares enfermos, con requerimientos de cuidados enfermeros. A continuación, se presentan dos ejemplos que representan estas ideas:

*“... Mi vocación es servir, siempre he pensado en cómo ayudar a mis padres cuando sean adultos mayores, y lo mejor es en la salud, en el cuidado, por eso elegí una carrera relacionada con eso, como enfermería”* (Entrevista 7)

*“... siempre tuve que cuidar a mi mamá y papá, entonces no me parece raro elegir y quedarme con esta carrera”* (Entrevista 18)

**-Estudiar:** en este subgrupo las palabras que más se repiten son: *carrera*, *estudiar* e *interés*. De los 19 desertores, 6 respondieron que el motivo que los llevó a estudiar enfermería fue la vocación, en 3 casos mencionan que los atrajo la rápida salida laboral y el título intermedio, mencionan la idea de una carrera corta en relación con los 3 años del primer ciclo. Mientras que 2 desertores expresan que por problemas económicos no pudieron estudiar la carrera que les gustaba, en un caso hacen referencia a medicina. Es importante destacar que, en todos los casos, las personas entrevistadas mencionan que al conocer la carrera, descubren su vocación.

Un solo desertor menciona el motivo de elección de la carrera, las becas difundidas en medios de comunicación masiva, por parte del ministerio de salud de la nación, y otro refiere que no saber cómo llegó a inscribirse en Enfermería. A continuación, se presentan tres ejemplos de estas ideas:

*“... Yo quería estudiar otra carrera, pero no la pude hacer por una cuestión económica, entonces decidí estudiar enfermería para después poder hacer la otra carrera, lo cual nunca hice, me quedé con enfermería descubrí que si me gustaba que era para lo cual yo había nacido”* (Entrevista 9)

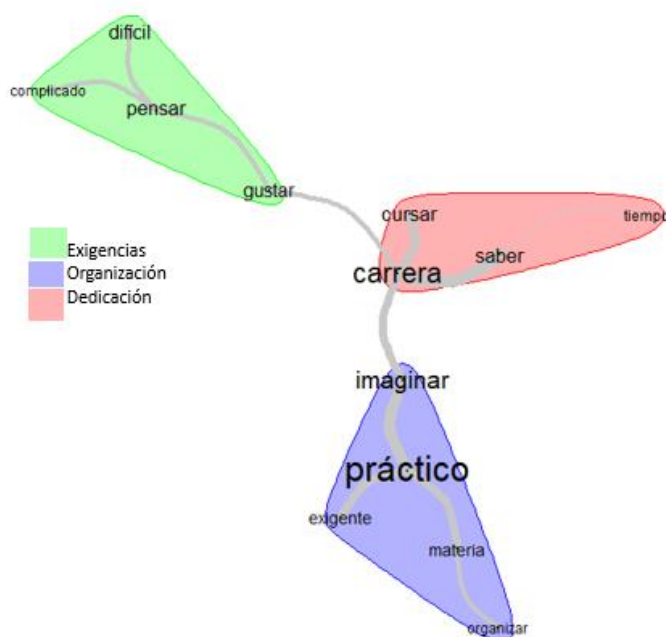
*“... siempre me gusto eso de ayudar a las personas, me gusta bastante, no tengo familiares en la salud, pero bueno, a mí me apasionaba la enfermería”* (Entrevista 14)

*“... en ese momento había salido una propuesta por parte del gobierno, que consistía en una beca para los estudiantes de enfermería, en ese año se captó a muchos alumnos por esa propuesta, y ahí se despertó mí interés (...) había muchas personas que habían ido por esa situación, y se hablaba de mucha salida laboral”* (Entrevista 15)

#### f) Imagen del cursado

Para indagar sobre la representación de las/os desertoras/es, sobre la imagen que tenían sobre lo que sería el cursado de la carrera, se realizó una pregunta abierta (Anexo 7, preguntas 14). Con los resultados obtenidos se llevó a cabo un análisis de similitud. En la figura 3.3.9, se pueden observar tres subgrupos, que vinculan elementos relacionados con: la exigencia (verde), la dedicación (rosa) y organización (violeta).

**Figura 3.3.9** Árbol de similitud sobre imagen del cursado en las voces de desertores (n=19)



**-Organización:** Las palabras más utilizadas en este subconjunto son: *práctico*, *imaginar*, *materia*, *exigente* y *organizar*. En este subgrupo, se incluyen las representaciones sociales sobre el plan de estudios, la organización académica de la carrera, el desarrollo de actividades en las

diferentes materias. De los 19 entrevistados 5 mencionaron que tenían conocidos dentro de la carrera y sabían cómo estaba organizada, 4 imaginaban una mayor carga horaria de actividades prácticas en los servicios de salud, otros 4 mencionan no haber imaginado nada de cómo sería la carrera, y 3 pensaban que podía haber una mejor organización. En este último caso se refieren a la falta de espacios físicos adecuados para el desarrollo de clases y mejor acceso a recursos bibliográficos. Un sólo entrevistado menciona que imaginaba a los profesores, como menos accesibles, más distantes y esta realidad, lo sorprendió gratamente. Dos ejemplos de estas ideas se transcriben a continuación:

*“... hubo mucha desorganización por ahí en el momento de acceder a la bibliografía, sacabas copias que no eran, fue difícil acceder a los contenidos. Con el tiempo eso fue mejorando hasta que armaron cartillas, pero en su momento eran hojas por todos lados que debes andar buscando. Con respecto a las prácticas, al inicio me gustó más que cuando recurse, porque cuando recurse eran pocas horas y menos prácticas, me acuerdo cuando empecé íbamos más horas y nos daban más libertad para aprender prácticas”*  
(Entrevista 1)

*“...Tenía amigos dentro de la carrera entonces ellos me contaban cómo era, sabía que había prácticas en los CAPS, en los hospitales, así que cuando entre ya la conocía a la carrera”* (Entrevista 10)

*“... Nunca tuve una idea de cómo sería el cursado, ni nada, lo fui aprendiendo”* (Entrevista 7)

**-Dedicación:** en este subconjunto las palabras más empleadas son: *carrera, cursar, saber y tiempo*. En este subgrupo 6 de los 19 desertores expresan la idea de enfermería como una carrera con menor carga horaria, y por ende menor dedicación al estudio. Esta representación coincide con el discurso de los estudiantes y egresados. A continuación, se presentan dos ejemplos que resumen estas ideas:

*“... Sabía que tenía una cierta exigencia, pero, no sabía que era tanta, a mí se me complicó, esta buena la carrera, pero tiene su requerimiento y hay que dedicarle tiempo”* (Entrevista 4)

*“... me imaginaba con menos horas, en primer año lo sentí con más carga horaria, salía a la mañana temprano y volvía a la tarde noche a mi casa, y en cuando qué tan complejo o difícil me imaginaba un poco más simple”*  
(Entrevista 12)

**-Exigencias:** en este subconjunto las palabras más empleadas son: *pensar, difícil, gustar y complicado*. Del total de desertores entrevistados, el 42% (8) hacen mención a haber imaginado un menor nivel de exigencias en la carrera, en cuanto a contenidos, carga horaria de actividades teórico-prácticas y exámenes. Un sólo individuo menciona el impacto que le generó, realizar prácticas en los servicios de salud. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas respuestas:

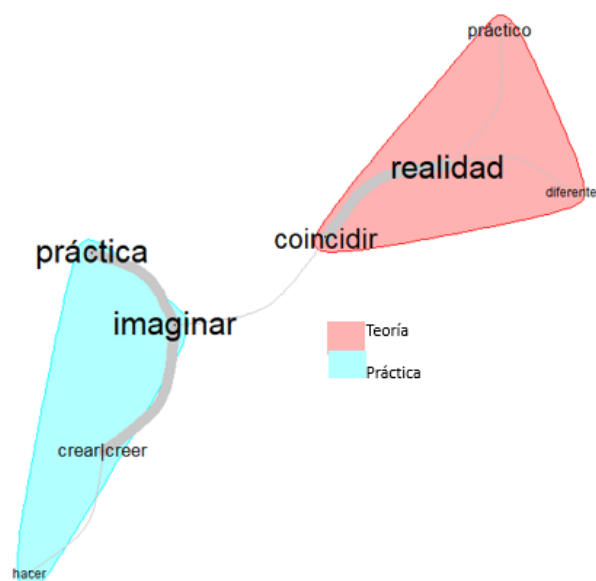
*“... La verdad creía que era mucho más fácil de lo que es, no sabía que tenía mucha carga horaria (...) las materias tenían 300hs, pero es muy pesado el tema del cursado, las clases, las prácticas (...) me costó bastante adaptarme más a los tiempos, porque eran muchas horas de primero a tercero, mucho contenido para estudiar, muchas horas que hay que dedicarle, más los exámenes finales”* (Entrevista 13)

“... no pensaba que iba a ser tan interesante, que después me captó mucho la atención, me gustó mucho la carrera en lo que es el cursado, en lo que es la práctica, no me imaginaba que la práctica fuera tan fuerte como lo fue para mí” (Entrevista 15)

### g) Idea versus realidad de las prácticas asistenciales

Para explorar la idea que tenían los desertores con respecto a las prácticas asistenciales en los servicios de salud y la realidad vivida en su trayectoria académica, se realizó una pregunta abierta (Anexo 7, pregunta 15), y con los resultados se llevó a cabo un análisis de similitud. En la figura 3.3.10, se identifican 2 subgrupos de ideas: teoría (rosa) y práctica (celeste).

**Figura 3.3.10** Árbol de similitud sobre las ideas versus la realidad de las prácticas asistenciales de la carrera en las voces de las/os desertores (n=19)



**-Teoría:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *realidad*, *coincidir*, *práctico* y *diferente*. El discurso de 8 de los 19 desertores, gira en torno a la diferencia entre lo estudiado en la teoría, y la aplicación de esa teoría a la realidad de los servicios de salud. En la mayoría de los relatos, esta diferencia posee una connotación negativa, asociada a la disponibilidad de elementos y recursos para aplicar las técnicas y procedimientos estudiados, sobre todo en el ámbito hospitalario. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas ideas:

“... la bibliografía dice una cosa, y cuando vas a la realidad, en la práctica es totalmente diferente, es otra la realidad” (Entrevista 2)

“... Las ideas que tenía coincidían, pero la realidad es que la teoría dice una cosa y en el hospital uno ve otra” (Entrevista 5)

**-Práctica:** en este subconjunto las palabras que más se repiten son: *práctica*, *imaginar*, *crear* y *hacer*. El discurso de 10 de los 19 desertores expresó que la realidad coincide con lo que imaginaban, en 4 casos se hace mención a la poca cantidad u oportunidades de prácticas realizadas durante el cursado. Para 2 desertores la experiencia de sus prácticas asistenciales

superó sus expectativas. Un desertor hace mención a la representación social de la enfermería dentro del sistema de salud décadas atrás, y expresa la evolución del reconocimiento y valoración de los enfermeros universitarios, por parte del sistema y equipos de salud. Este discurso coincide con la representación de los docentes de mayor edad, y la imagen del auxiliar de enfermería instalada en nuestra sociedad. Un desertor expresó el impacto negativo, que le generó el contacto con los pacientes en el ámbito hospitalario. A continuación, se presentan cuatro ejemplos de estos discursos:

*“...Me pareció exigente, justas las prácticas, fueron muy impactantes”*  
(Entrevista 8)

*“... No, yo hubiera querido como te puedo decir, más tiempo el tema de prácticas, digamos para mi nos falta práctica”* (Entrevista 3)

*“... la teoría es una cosa y la práctica es otra, el trato con el paciente es otro, el trato con los profesionales es otro. En ese momento nuestra carrera no estaba tan posicionada como hoy, había que luchar para posicionarnos y mostrar quién éramos, para qué estábamos preparados y luchar, con ese estigma de la enfermería. Creo que nuestra promoción, y nuestra época hizo un gran trabajo, para que hoy la enfermería esté posicionada de otra manera”* (Entrevista 11)

*“... la situación de los pacientes, no pude diferenciarlo de mi vida personal, todo lo que les pasaba a los enfermos (...) me sentía mal, (...) me hacía muy mal, quizás porque la sala era de enfermos terminales y sentía que nada de lo que una pueda brindar iba a revertir la situación de ellos, y eso me hacía muy mal”* (Entrevista 15)

#### **h) Situaciones que hicieron abandonar la carrera**

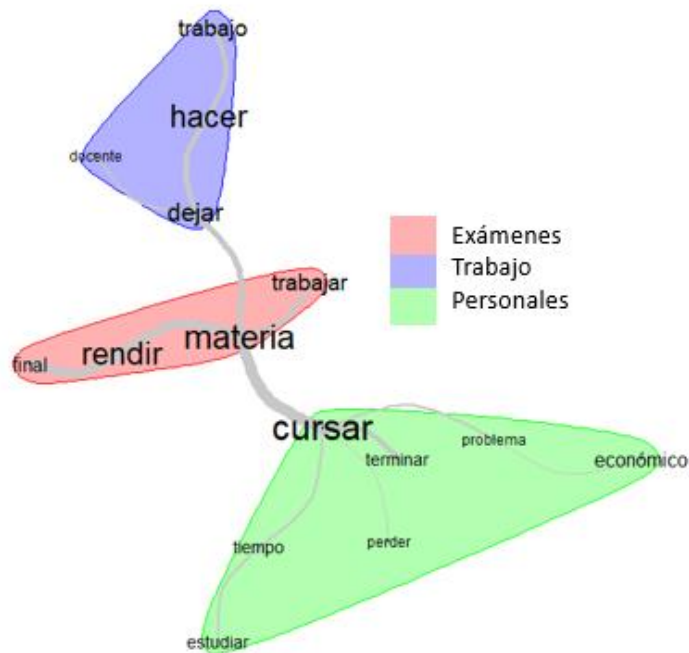
Para explorar las representaciones sobre las situaciones que hicieron abandonar la carrera, se realizó una pregunta abierta sobre este aspecto (Anexo 7, pregunta 16). El 42% (8) de los entrevistados no se consideran desertoras/es, aunque para el sistema universitario sí lo son, (por no cumplir con los requisitos académicos), ellas/os se consideran alumnos que han pausado temporalmente sus estudios y poseen el deseo de finalizarlos. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas ideas:

*“Nunca abandoné la carrera, tenía materias para recursar y por trabajar las dejaba o se me vencía la regularidad, así se me iba prolongando la carrera, después se me vencían otras, por miedo a rendir, miedo, pero no abandoné”*  
(Entrevista 5)

*“Me frustré al no poder aprobar una materia después de rendir tres veces, así que decidí dejar la carrera para hacer otra, volví a enfermería porque siento como que es mi primer amor, en el 2019 pude terminar de cursar el primer ciclo, tengo que rendir los finales”* (Entrevista 7)

En la figura 3.3.11 se puede observar que los motivos de abandono en 11 de los 19 desertores, se relacionan con 3 subgrupos de ideas: exámenes (rosa), trabajo (violeta) y personales (verde).

**Figura 3.3.11** Árbol de similitud sobre situaciones que hicieron abandonar la carrera en las voces de las/os estudiantes desertoras/es (n=11)



**-Trabajo:** en 7 de los 11 casos el principal motivo del abandono se debe a causas económicas e imposibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Se mencionan las dificultades para cursar y trabajar, teniendo actividades académicas en jornadas completas, familias de origen muy humildes, en algunos casos jefes/as de hogar y estudiantes del interior de la provincia. Es importante recordar, que el título intermedio obtenido al culminar el primer ciclo de la carrera, es el que da la habilitación para el ejercicio profesional, y este hecho lo mencionan dos de los desertores, como claves en la decisión de no culminar el segundo ciclo de la carrera. Se presentan cuatro ejemplos que resumen estas ideas:

*“... lo económico es todo para mí, porque no soy de esta provincia”*  
(Entrevista 8)

*“... cuando me recibí comencé a trabajar, y ahí se te complican mucho los horarios para poder cursar las materias”* (Entrevista 9)

*“... siendo enfermero podía llegar lejos y creo que no hacía falta tener la licenciatura (...) siendo enfermero, se podía llegar a demostrar lo que somos, la licenciatura no la desmerezco (...) pero no me hizo falta terminarla porque no trabajo en el sistema de salud”* (Entrevista 11)

*“... las materias que eran correlativas, eso hizo prolongar la carrera o también el tema del trabajo para poder rendir un final me tomaba tiempo, por el tema que estaba cansada y dedicaba muchas horas al trabajo y a la facultad, y me quedaba poco tiempo para estudiar”* (Entrevista 14)

**-Exámenes:** 6 de los 11 desertores expresan que otro de los principales motivos del abandono de la carrera, se relaciona con el temor a rendir los exámenes finales, la frustración por los reiterados aplazos, que los llevaron a recursar materias, y no poder avanzar en la carrera. En 2 individuos se mencionan también, *problemas* con ciertos docentes y situaciones percibidas

como injustas. En todos los casos, las materias y docentes en cuestión pertenecen a asignaturas con promedio aplazo (ver tablas 1.1 y 1.2). Estos discursos, coinciden con los motivos de abandono expresados por estudiantes y egresados. Se presentan dos ejemplos de estos relatos:

*“... el miedo que tenía cuando debía presentarme a rendir finales, es lo que más me costaba” (entrevista 3)*

*“... docentes que yo no me olvido, como cierto docente me hizo llorar ... no entendía el contenido de la materia XX, hice todos los trabajos prácticos y no aprobé las exigencias, no pude rendir el primer parcial, yo le mandé mensajes a la docente, pero bueno no había caso, no había recuperación (...) las clases eran como que no ayudaban” (Entrevista 13)*

**-Personales:** 4 de los 11 desertores exponen haber vivido situaciones personales, referidas a problemas de salud, familiares, hijos menores a cargo y frustración ante el fracaso académico, percibido como un problema personal para culminar la carrera. A continuación, se presentan dos ejemplos de estas respuestas:

*“... El trabajo, la familia, el tener al cuidado a mi hija, a veces eso me impedía estudiar y otras responsabilidades” (Entrevista 2)*

*“... Me frustré al no poder aprobar una materia después de rendir tres veces, así que decidí dejar la carrera para hacer otra” (Entrevista 7)*

## **i) Discusión**

Al igual que las/os estudiantes regulares y egresadas/os, las/os desertoras/es en sus discursos califican la experiencia general al momento de ingreso de la carrera como positiva, pero en ellas y ellos afloran permanentemente y con mayor intensidad los sentimientos de soledad, temor y angustia, ante lo nuevo, lo masivo y lo desconocido.

A diferencia de las/os estudiantes regulares y egresadas/os, este grupo califica diferente la relación con los diferentes actores institucionales. Este es el único grupo que califica al estamento no docente de forma negativa, y describen mecanismos hostiles y expulsivos experimentados ante el pedido de orientación, guía y consultas al inicio de la carrera.

Se evidencian falencias institucionales en el proceso de ambientación a la vida universitaria, percibidas por las voces de las/os estudiantes. En base a la percepción del alumnado, la EUE no está considerando que el ser estudiante implica un aprendizaje y una construcción, que requiere de un acompañamiento institucional de todos los actores involucrados. No existe un devenir natural de la identidad como estudiante. No se ingresa a la universidad con un rol definido, esto es, al principio no se sabe qué y cómo hacer. De allí que diversas/os autoras/es prefieran hablar de oficio de estudiante como signo de esa construcción de posición. Se aprende el oficio mirando situaciones, conversando con pares, consultando con expertas/os, analizando y evaluando decisiones. Lo que se quiere adquirir e interiorizar es, en definitiva, las reglas de actuación del oficio, como un aprendiz de artesano lo hace al interior del taller. La elección de una comisión de trabajos prácticos (horarios, características del docente, facilidad/complejidad) o de la asignatura o espacio curricular que resulta "estratégica" rendir (correlatividades, materias "coladoras" o accesibles, tiempos de dedicación) son ejemplos de ese conocimiento práctico que ayuda a entender cómo actuar y ubicarse desde el rol de estudiante (Reynaga, 2022).

Aunque más del 70% calificó la relación con el estamento docente como muy positiva y el resto le asignó un puntaje intermedio de poco contacto, este grupo hace una distinción entre dos categorías de docentes: “*los buenos*” y “*los malos*”. Describen a los buenos docentes como referentes profesionales, personas empáticas y flexibles; mientras que a los malos docentes los describen como inflexibles, distantes, con propuestas de clases aburridas o poco atractivas. Esta representación también aflora, con resultados similares, al indagar sobre el tipo de estímulos recibido por parte del cuerpo docente, ya que fueron las/os desertoras/es quienes calificaron con la mayor proporción negativa a aspectos referidos a la flexibilidad docente, en comparación con la calificación otorgada por las/os estudiantes regulares y egresadas/os.

Con respecto a los obstáculos percibidos durante sus trayectorias académicas, para el 100% de las/os desertores son de índole académico, seguido de los personales y en tercer lugar se ubican los económicos, en franca contradicción con la representación que poseen las voces institucionales, para quienes la condición socioeconómica del estudiantado, constituye la principal fuente de obstáculos.

Con respecto a los estímulos recibidos, y en notable diferencia con las voces de estudiantes regulares y egresadas/os, para las/os desertoras/es la menor proporción de estímulos proviene de pares y docentes, por lo que los sentimientos de *soledad* y *angustia*, son los que prevalecen en su discurso. Y es posiblemente, debido a estos sentimientos, que al indagar sobre el tipo de estímulos que han recibido del cuerpo docente, aparece una mayor proporción de calificación negativa, tal es así que para estas/os estudiantes, la mitad de los docentes nunca o casi nunca las/os estimuló para avanzar en la carrera, lo que evidencia que para una alta proporción de docentes de la Licenciatura en Enfermería, prevalece la idea de que el sujeto es el responsable de su propia educación o de su propio aprendizaje.

De este modo, aprender o por el contrario, fracasar en su intento, está siendo considerada como una cuestión individual, por lo tanto, su resolución o tratamiento también lo es. Es decir que, aún persiste en la institución, esta idea de que si el/la estudiante no aprende lo que se le enseña, entonces ese problema educativo es responsabilidad del propio sujeto. De allí que el fracaso, la repitencia y el abandono o deserción, aún están siendo pensados en clave singular dentro de la EUE.

Los motivos de elección de la carrera, imagen del cursado, idea versus realidad de la Licenciatura y aspectos que llevaron al abandono, no difieren de los resultados encontrados en el grupo de estudiantes regulares y egresadas/os, salvo en lo que respecta a las prácticas hospitalarias. En este grupo, se advierte una connotación negativa ante la experiencia de las prácticas asistenciales, asociada a las limitaciones de recursos hospitalarios, pocas oportunidades de prácticas realizadas durante el cursado y diferencia entre los procedimientos teóricos y los reales, es decir la adaptación que la enfermera o el enfermero deben hacer en técnicas y procedimientos de intervención a pacientes, en base a la disponibilidad de recursos hospitalarios.

Existe una alta proporción de alumnos desertores (42%) que no se perciben como tales, sino como estudiantes que han pausado sus estudios, en una institución que desde el discurso contextualiza a sus estudiantes, pero desde la evidencia de los datos cuali-cuantitativos, opera como excluyente y expulsora. El hecho de haber identificado a un numeroso grupo de estudiantes que para el sistema son desertores, pero ellas/os no se perciben como tales y expresan el deseo de continuar la carrera, constituye un verdadero hallazgo.



Entre las/os estudiantes desertoras/es, se distinguen los sentimientos de soledad y aislamiento dentro de la carrera, sin la percepción de apoyo ni estímulos de pares ni de docentes, a diferencia de las voces de estudiantes regulares y egresados, quienes identifican a los pares como una de las fortalezas dentro de la carrera. Otra característica de este grupo, es lo referido a los obstáculos económicos, sobre todo entre las/os que no se perciben como desertores, en todos sus discursos el factor económico y la sobrecarga laboral es uno de los principales factores que las/los llevaron a pausar sus estudios.

## IV. CONCLUSIONES

El rendimiento académico de las/os estudiantes de enfermería disminuyó en las últimas décadas, y esto se visibiliza en el descenso de los promedios de calificaciones y el incremento de la duración de la carrera. En el primer ciclo de la carrera la mayor proporción de materias posee promedio aplazo en todos o casi todos los años analizados, mientras que en el segundo ciclo esta situación se presenta en una única asignatura. Todas estas asignaturas fueron identificadas en los discursos de estudiantes, egresados, desertores y referentes institucionales, como materias y/o docentes problemáticas/os. El promedio de duración de la carrera se incrementó en más del doble de la duración teórica en las últimas décadas. La Licenciatura en Enfermería es la carrera con la menor proporción de egresados, en la duración teórica de la carrera, en comparación con el promedio de su propia UUAA y del resto de facultades del área de la salud de la UNT. Estos resultados muestran el desacople existente entre las trayectorias académicas de las/os estudiantes de enfermería, en relación con las esperadas por el sistema. Aunque la relación egreso-ingreso tanto de la carrera, como del título intermedio tuvo un ligero incremento en comparación con el año 2003, en ambos casos ese incremento se encuentra muy por debajo de la proporción sugerida por la OMS para revertir el déficit de enfermeras/os existente en el país y en el mundo.

La masividad y las limitaciones de recursos, equipamiento e infraestructura son factores percibidos tanto por las voces institucionales como por las voces de estudiantes, como factores que operan como condicionantes tanto en el rendimiento académico como en la tasa de egreso de las/os estudiantes de enfermería. Asimismo se identifica y describe la sobrecarga laboral de los diferentes estamentos, producto de la masificación de la carrera y de la oferta académica institucional de otras carreras o extensiones áulicas, sin el debido presupuesto asignado. La masividad en la carrera, las limitaciones de recursos, el déficit de infraestructura y la poca autonomía para la toma de decisiones, revisten una situación de inequidad en la carrera de enfermería frente a su propia UUAA y frente a toda la universidad.

Se identifica un modelo de trabajo individualista, balcanizado y academicista, enraizado en prácticas institucionales, donde prevalece el trabajo individual por sobre el colectivo, donde se valora más el dominio del saber científico, por sobre la formación y capacitación pedagógica y didáctica, específicas a la función docente. Este modelo se hace visible en la *“desorganización o superposición de actividades”* a la que hacen mención las voces de estudiantes; en los problemas o falta de comunicación mencionados por el cuerpo docente; en la imposibilidad de acordar contenidos esenciales y trabajos prácticos comunes entre asignaturas; en el bajo rendimiento académico de las/os estudiantes de la carrera; en el sistema de evaluación al que tanto le temen las/os estudiantes; en el abordaje de problemáticas o situaciones percibidas como injustas y hasta violentas por el estudiantado, impartidas sistemáticamente por las/os mismos docentes o cátedras. Las voces institucionales dan cuenta de este modelo, en todo lo expuesto, pero sobre todo en la visión fragmentada e inconexa, de los abordajes tendientes a dar resolución a las diversas problemáticas.

La EUE carece de un proyecto institucional que integre esfuerzos y los oriente a trabajar, para disminuir las barreras de acceso y elevar la permanencia de las/os estudiantes de enfermería. La representación del fracaso académico es vista como problemática individual y no como un fenómeno institucional, que requiere de un abordaje sistémico.

Las voces de estudiantes dan cuenta de un desconocimiento general de la carrera, y aunque la menor proporción de estudiantes refiere haber elegido estudiar enfermería por

vocación, luego, al conocer las competencias profesionales, y el amplio campo de acción de la enfermería profesional, expresan haber descubierto su vocación. Existe en las/os estudiantes al iniciar la carrera, la representación de enfermería como la de una carrera con un moderado o bajo nivel de exigencias académicas, orientada más a la adquisición de destrezas prácticas o manuales, con menor proporción de contenidos teóricos.

El proceso de implementación del nuevo plan de estudios es otro elemento disruptivo, visibilizado como obstaculizador para la permanencia en la carrera y el egreso. Los principales obstáculos percibidos por las voces de estudiantes son de índole académico, el discurso referido a dificultades con docentes, materias, las altas tasas de aplazo en los exámenes y el recurrir materias por el temor a rendir los exámenes, constituyen la reproducción de mecanismos de dominación, opresión y violencia. En general describen situaciones de violencia y maltrato, sin poder ponerlo en palabras, tal como sucede con los referentes institucionales y docentes, lo que da cuenta de un mecanismo de reproducción tal vez inconsciente de un patrón o modelo de violencia y exclusión.

La mayor proporción de docentes describen estrategias implementadas, tendientes a contrarrestar los déficits de recursos, como acciones individuales realizadas desde las cátedras tendientes a disminuir la deserción académica. En la mayoría de los casos se refieren a el uso de campus virtuales, oferta de clases de apoyo, ampliación de horarios de consultas y prácticas asistenciales; sobre todo destinada a estudiantes que trabajan. Estas acciones resultaron casi imperceptibles por la mayoría de las voces de estudiantes, a diferencia de las estrategias implementadas por un grupo de cátedras, referidas a sistemas de créditos, evaluaciones integradoras, modificación en la metodología de los exámenes finales, planificación de prácticas diferenciales para estudiantes que trabajan en el ejercicio de la profesión, y el sistema de elaboración y seguimiento del trabajo final de graduación. Todas estas acciones fueron percibidas como beneficiosas por las voces de estudiantes, y en el análisis cuantitativo de datos, ninguna de estas asignaturas posee promedio aplazo, por lo que se puede inferir que fueron acciones efectivas.

Las/os docentes entrevistados perciben la amenaza y perjuicios provocados por cierta inestabilidad laboral, asociada al tipo de designaciones, baja retribución económica que lleva al multiempleo, la inequidad en la distribución de recursos asignados a la carrera, la ausencia de un proyecto institucional que oriente y guíe el accionar de la institución, la falta de reconocimiento y problemas de comunicación, lo que deriva en un incremento de trabajo individualista y balcanizado. Las voces docentes se refieren a sus estudiantes en términos de falencias y carencias, como atributos casi exclusivos y característicos de quienes estudian enfermería, lo cual se entremezcla con la imagen idealizada de lo que debe ser un estudiante universitario. En el discurso de docentes y en los propios referentes institucionales, se describen y reproducen escenas de opresión y maltrato, sin una representación global de la violencia en la que están inmersos y replican, sobre los estudiantes.

## **Limitaciones**

Las principales limitaciones del presente estudio fueron las referidas a la participación de estudiantes y desertores, hubo una alta tasa de negación a participar en el presente estudio. Y entre los estudiantes participantes, nos encontramos con respuestas escuetas y evasivas, que en 4 casos tuvimos que re-entrevistar.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte Hernández, E., Mendes Braga, M., Piscocoya Hermoza, L., Celton, D. y Macadar, D. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021. <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Aponte.pdf>
- Arce, M. y Estefan, J. (2017). Análisis del proyecto federal de desarrollo de enfermería en Argentina (Documento inédito realizado en el Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT). <http://filo.unt.edu.ar/doctorado-en-educacion/10578/>
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas.
- Arora, N. y Singh N. (2017). Factors Affecting the Academic Performance of College Students, I-Manager's Journal of Educational Technology, 14(1), 47.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research Unity and Diversity. Forum: Qualitative Social Research, 6 (3), 26. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>
- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). Trends in global higher education: tracking an academic revolution. París: UNESCO-World Conference on Higher Education.
- ARCUSUR. (2010). Informe de Autoevaluación institucional. <https://docplayer.es/6483681-Informe-de-autoevaluacion-carrera-de-enfermeria-facultad-de-medicina-universidad-nacional-de-tucuman.html>
- ARCUSUR (2019). Resolución de acreditación de calidad académica MERCOSUR. [http://www.arcusur.org/v3/components/com\\_chronoforms6/chronoforms/uploads/enf-2019-Universidad%20Nacional%20de%20Tucuman.pdf](http://www.arcusur.org/v3/components/com_chronoforms6/chronoforms/uploads/enf-2019-Universidad%20Nacional%20de%20Tucuman.pdf)
- Avalos Blaser, J., Flores Agüero, M. y Moena González, B. (2018). Deserción de la carrera de enfermería. Benessere. Revista de Enfermería, 2(1). doi:<https://doi.org/10.22370/bre.21.2017.1327>
- Balán, G., Naal, F., Rivera, D. y Pedrero, L. (2010). Análisis de la trayectoria escolar previa (bachillerato) de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad: año 2002-2008. Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, (64), 9.
- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. [https://www.academia.edu/36649906/la\\_falacia\\_de\\_abstracci%C3%B3n\\_de\\_la\\_situaci%C3%B3n\\_pdf](https://www.academia.edu/36649906/la_falacia_de_abstracci%C3%B3n_de_la_situaci%C3%B3n_pdf)
- Bedregal Alpaca, N., Tupacyupanqui Jaén, D. y Cornejo Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. Revista chilena de ingeniería, 28(4), 668-683. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052020000400668>
- Borgobello, A. y Espinosa, A. (2020). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo y F. Costa (Eds.), Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad. UNR, p. 29–36. <https://docer.com.ar/doc/5c0xvfv>
- Bowden, J. (2008). Why do nursing students who consider leaving stay on their courses? Nurse Res. 15(3), 45-58.

- Buchmann, C. y DiPrete, T. (2013). *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burdieau, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CAEME. (2019). Enfermeros, imprescindibles y escasos. <https://www.caeme.org.ar/enfermeros-imprescindibles-y-escasos>
- Castaño E, Gallón S, Gómez K. y Vásquez J. (2006). Análisis de los Factores Asociados a la Deserción y Graduación Estudiantil Universitaria. *Lecturas de Economía*, (65), 11-35. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-25962006000200001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-25962006000200001&lng=en&tlng=es)
- Castel, R. (2006). Crítica social. Radicalismo o reformismo político", en Fernando Álvarez Uría y Julia Varela. *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*, Ediciones en Ciencias Sociales-Círculo de las Bellas Artes.
- Castro Montoya, B., Manrique Hernández, R., Gonzalez Gómez, D. y Segura Cardona, A. (2020). Trayectoria académica y factores asociados a graduación, deserción y rezago en estudiantes de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Formación universitaria*, 13(1), 43-54.
- Cameron, J., Oxburgh, M., Taylor, J. y Lauder, W. (2011). An integrative literature review of student retention in programs of nursing and midwifery education: why do students stay? *J. Clinic. Nurs.* 20(9), 72-82.
- Chiroleu, A. (2009a). La inclusión de la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 1-15.
- (2009b). Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-posicoes* 20(2) pp. 141-166.
- CONEAU. (2018). Informe de Evaluación de la solicitud de reconsideración. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/IF-2019-70136418-APN-DAC-CONEAU.pdf>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial Paidós.
- Cortes Escalante, F. y Julio Peterson, A. (2020). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la calidad de las prácticas formativas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=5627946>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Díaz, M. y Arias, J. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 3(20), 353-377.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos* 34(2), 65-86.

- Dorantes Carrión, J. y Casillas Alvarado, M. (2020). El estudio de las representaciones sociales en educación. Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ. <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/09/Representaciones-sociales-educacion-y-analisis-cualitativo-con-IRAMuTeQ-1-22.pdf>
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Editorial Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia social. Losada.
- Duncan, A. (2010). Back to school. Enhancing U.S. education and competitiveness. *Foreign Affairs*, 89(6), 36-42.
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Argentina. [https://www.researchgate.net/publication/335537316\\_Igualdad\\_en\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/335537316_Igualdad_en_educacion_superior)
- Feldman, D. y Palmidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y Enfoques. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Galán Jiménez, J. y Sebastián, F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Galán Jiménez, J. y Preciado Serrano, M. (2017). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(25), 70–81. [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/65](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/65)
- García de Fanelli, A. (2007). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3699>
- (2014). Rendimiento Académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. Argentina. 1(8):9-38.
- García, P. y Ezcurra, A. (2019). Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Integración Y Conocimiento*, 9(2), 209–201. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29598>
- Garbanzo Vargas, G. (2013). Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios desde el Nivel Socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica, *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- Giovine, M. y Antolin Solache, A. (2020). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. *Revista de la educación superior*, 48(192), 67-92. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602019000400067&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000400067&lng=es&tlng=es)

- Gómez Mendoza, A. y Alzate Piedrahita, M. (2011). El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y saberes*, 33(1), 85-97. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757>
- Gramsci, A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN\\_Hargreaves\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf)
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica. 15(2), 267-271. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53741125011.pdf>
- Latiesa M. (1992). *La Deserción Universitaria: Desarrollo de la Escolaridad en la Enseñanza Superior: Éxitos y Fracazos*. Siglo XXI Editores.
- Laplacette, G., Duré, M., Cadile, M., Faccia, K. Cavalieri, M., Saulo, H., Suarez, N., Heymans, J. y Mazzitelli, M. (2013). Educación profesional de los técnicos de la salud en Argentina: formación superior terciaria y universitaria. *Revista Argentina de Salud Pública*, 4(16), 16-23. <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/edicion-completa/RASPVolumen-XVI.pdf>
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario CAEE-UAI*, 5(10), 100-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6468009>
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar*. Editorial Paidós.
- Míguez, E. (2018). *Crítica y reivindicación de la universidad pública*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- SPU. (2018). *Anuario Estadístico del Sistema Universitario de la República Argentina*. En: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios> Consultado 09/09/2021
- MSAL. (2016). *Observatorio Federal de Recursos Humanos. Informe sobre Enfermería*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe-enfermeria\\_sept-2016](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe-enfermeria_sept-2016)
- Ministerio de Salud de Tucumán. (2020). *Reclutamiento de personal de enfermería*. <https://msptucuman.gov.ar/category/noticias/>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa* (16), 69-88.
- Montero Rojas, E. y Villalobos Palma, J. (2007). Factores Institucionales, Pedagógicos Psicosociales y Sociodemográficos Asociados al Rendimiento Académico en la Universidad de Costa Rica: Un Análisis Multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 13(2), 215-234. <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=91613205>
- Morse, J. (2005). What is qualitative research. *Qualitative health research*, 15 (7), 86-860.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

- Naranjo, A. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista científica retos de la ciencia*, 4(9), 15-23.
- Nicastro, S y Greco, M. (2012). Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación. Homosapiens ediciones.
- OMS. Situación de Enfermería en el Mundo 2020. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331675/9789240003392-spa.pdf>
- Ortigoza, A. (2022). Determinantes del rendimiento académico de alumnos de la Carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en el período 2003-2011. *Revista de Educación*, 1(26), 301-313. [https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6128/6169](https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6128/6169)
- Ortiz Lozano, J., Rua Vieites, A., Bilbao Calabuig, P. y Casadesús Fa, M. (2020). University Student Retention: Best Time and Data to Identify Undergraduate Students at Risk of Dropout. , *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 74-85. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1502090>
- Pacífico, A. (2014). Abandonar la universidad con o sin título. *Pampa (Santa Fe)*, (10), 277-280. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2314-02082014000100015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-02082014000100015&lng=es&tlng=es)
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194118804003>
- Pérez Cardoso, C., Cerón Mendoza, E., Suárez Mella, R., Mera Martínez, M., Briones Bermeo, N., Zambrano Loor, L. y Barreto Rosado, M. (2019). Deserción y repitencia en estudiantes de la carrera de Enfermería matriculados en el período 2010-2015. *Universidad Técnica de Manabí Ecuador*, 20(2), 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.013>
- Pierella, M., Peralta, N. y Pozzo, M. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.706>
- Piratoba, B. y Barbosa, O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la facultad de enfermería de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, durante el periodo: 2009-2010 *Revista U.D.C.A Actualidad y Divulgación Científica*, 16(2), 553-562. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-42262013000200031](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262013000200031)
- Porto A y Di Grecia L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 93-113. <https://doi.org/10.55444/2451.7321.2004.v42.n1.3800>
- PRONAFE. (2020). Instituto Nacional de Educación Tecnológica. <http://www.inet.edu.ar/index.php/pronafe/que-es-pronafe/>
- Pryjmachuk, S., Easton, K. y Littlewood, A. (2009). Nurse education: factors associated with attrition. *J. Adv. Nurs. (UK)*. 65(1):149-160.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale: ALCESTE [Soware de análisis léxico: ALCESTE]. *Les cahiers de l'Analyse des Données*, (4), 471-484.



- Reynaga, D. (2022). Los sujetos de la educación superior. Identidades y cultura en el campo académico [Curso 1 de la Diplomatura de posgrado Prácticas de enseñanza en la Educación Superior de la UNT]. <https://campus6.unt.edu.ar/course/view.php?id=290>
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004) El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad, *Revista de Educación*, 334(1), 391-414.
- Ridgell, S. y Lounsbury, J. (2004) Predicting Academic Success: general intelligence, “big five” personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38(4), 607-618.
- Romero Encalada, I., Mora Veintimilla, G., Paccha Tamay, C. y Chamba Tandazo, M. (2020). La deserción en la formación académica de la Carrera de Enfermería. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(3), 874-884. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1435>
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales De La Facultad De Medicina*, 63(4), 301-311. <https://doi.org/10.15381/anales.v63i4.1511>
- Savian, D. (1983). Las Teorías de la Educación y el problema de la Marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, 2(3), 8-10.
- SPU. (2021). Sistema de consultas de estadísticas universitarias. <https://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Sennet, T. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.
- Sepúlveda, P., Campi, W., Gutiérrez Esteban, P., Medina, M., Reynolds, G. y Bustamante, E. (2016). Trayectorias reales en tiempos virtuales: Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva. Repositorio institucional digital de acceso abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDAA\\_a874cacee23d33d90cfdefb4295919c7](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDAA_a874cacee23d33d90cfdefb4295919c7)
- Shavit, Y., Arum, R. y Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliación y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf)
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3° : 2007 : Buenos Aires : Fundación Santillana: may. 28-30). <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación* 1(50): 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)

- Tizón Bouza, E., Martínez, M., López Rodríguez, M., González Veiga, A. y Tenreiro Prego, I. (2021). Coordinación interniveles, importancia del informe de continuidad de cuidados enfermería y satisfacción de los pacientes y familiares tras la hospitalización. *Ene*, 15(2), 1171. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1988-348X2021000200005&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2021000200005&lng=es&tlng=es)
- Torres S. (2011). Rendimiento académico de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la UNT entre los años 2001-2009. *Revista Visión de Enfermería Actualizada*, 7(27): 12-21.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world.*
- (2017). Instituto de Estadística. <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142>
- Valero, A., Sánchez, Y., Soto, C., Villamizar, J., Rodríguez, D., Maldonado, M. y Medina, I. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(9), 927-933. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5834908>
- Vélez Van Meerbeke, A. (2005). Factores que predicen el rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 74-82.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revistas de la UNLPam*, 14(4). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219>
- Whittemore R, Chase S y Mandle C. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Zambrano Verdesoto, G., Rodríguez Mora, K. y Guevara Torres, L. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades de Ecuador y América Latina. *Revista Pertinencia Académica*, 1(8), 11-28. <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/127>
- Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Revista de Ciencias Económicas*, 2(13), 59-65. <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>
- Zabalza M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista La cuestión Universitaria* 0(5), 69-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

## VI. ANEXOS

## Anexo 1

## Rendimiento Académico período 2015-2019

Características	Años				
	2015	2016	2017	2018	2019
Ingresantes					
Matrícula					
Total de egresadas/os del primer Ciclo					
Total de egresadas/os de la Carrera					
Promedio de Calificaciones del primer ciclo					
Promedio de Calificación de la carrera					
Promedio de Duración del primer ciclo					
Promedio de Duración de la carrera					
Promedio de calificación por materias de primer Año: -Enfermería Comunitaria -Morfofisiología -Microbiología -Parasitología -Bioquímica -Biofísica -Nutrición -Int. Cs Psicosociales					
Promedio de calificación por materias de segundo Año: -Enfermería Médica -Enfermería Quirúrgica -Farmacología -Psicología clínica -Estadísticas en Salud I -Antropología Cultural -Ética y deontología					
Promedio de calificación por materias de 3er Año: -Enfermería Materno Infantil -Enfermería en Alto Riesgo -Enfermería Infanto Juvenil -Int. a la Administración -Enfermería Psiquiátrica					

-Psicología Social					
<b>Promedio de calificación por materias de 4to Año:</b> -Enseñanza en Enfermería -Enfermería en Salud Pública -Antropología Médica -Estadísticas en Salud II					
<b>Promedio de calificación por materias de 5to Año:</b> -Administración en Enfermería -Investigación en Enfermería -Practicantado en Enfermería -Trabajo Final de Graduación					

## Anexo 2

### Autorización institucional



Escuela de Enfermería



Universidad Nacional de Tucumán

General Paz 884 - C.P. 4000 - San Miguel de Tucumán - (0381) 4205807- E\_mail: direccion@eue.unt.edu.ar

**Universidad Nacional de Tucumán**

**Escuela de Enfermería**

#### **AUTORIZACION PARA EL DESARROLLO DE PROYECTO DE INVESTIGACION EUE-UNT**

La Directora de la Escuela de Enfermería. Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Tucumán, Prof. Lic. Angelina Ester Liezun, **Autoriza a la Mg. Sandra Analía Ortigoza** a realizar en la Escuela de Enfermería, el plan de trabajo de tesis cuyos datos se detallan a continuación:

**Nombre del Doctorado:** Doctorado en Ciencias de la Salud del Instituto Universitario Hospital Italiano.

**Nombre del Plan del trabajo:** "Estudio de las trayectorias académicas de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en las voces de sus actores"

**Directora de tesis:** Dra. Abigail Prchal,

**Codirectora de tesis:** Dra. Analía Chiecher

**Asesora:** Dra. Lic. Carmen Chemes de Fuentes.

A pedido de la Interesada y al sólo efecto de ser presentado a los fines que hubiere lugar, se expide la presente, que firma y sella en San Miguel de Tucumán, 29 días del mes de julio del 2021.



  
 Prof. Lic. ANGELINA ESTER LIEZUN  
 DIRECTORA  
 ESCUELA DE ENFERMERIA U.N.T.

## Anexo 3

## Aval del Comité de Ética de la Facultad de Medicina

FACULTAD  
DE MEDICINA  
UNT

"2020 - AÑO DEL GENERAL MANUEL BELGRANO" BELGRANO"

Secretaría de Innovación y Transferencia Tecnológica  
Comité de Ética en Investigación  
Res. HCD N° 1078/2018

San Miguel de Tucumán, 22 de octubre de 2021

A la Mg. Sandra Analía Ortigoza

Presente

Ref: Proyecto de Investigación "Estudio de la trayectoria académica de estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en las voces de sus actores" (Exped. N° 81071-2021).

De nuestra mayor consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a Uds. con el fin de comunicarle que el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la UNT **ha aprobado la realización del proyecto en referencia.**

Los documentos presentados y aprobados son:

- Protocolo de investigación en la última versión.
- Formulario de Consentimiento Informado (FCI) denominado "Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación" presentado como Anexo 1 del protocolo.

Se adjunta a la presente nota el FCI que Usted debe usar durante el desarrollo de su investigación.

Sin otro particular, saludamos a Usted atentamente

  
Prof. Dra. Patricia Vargas

  
Prof. Dr. Bartolomé Llobeta

Comité de Ética en Investigación



## Anexo 4

### Entrevista a Referentes Institucionales

**Edad:** .....      **Sexo:** F.....    M.....    No Binario.....

**Puesto que ocupa en la organización:**.....

**Pregunta 1:** ¿Cómo describiría los recursos docentes de la institución en cuanto a cantidad, formación y distribución en las diferentes asignaturas de la carrera?

**Pregunta 2:** ¿Cómo describiría la infraestructura de la institución, tanto para el desarrollo de las actividades académicas como administrativas?

**Pregunta 3:** ¿Cómo describiría los campos de prácticas profesionales, donde los estudiantes realizan sus actividades en terreno o territorio?

**Pregunta 4:** ¿Cómo describiría el Plan de Estudio de la Carrera?

**Pregunta 5:** ¿Cuáles considera que son los factores que inciden en las trayectorias académicas de los/as estudiantes de la Licenciatura en Enfermería?

## Anexo 5

### Entrevista a Docentes

Edad:..... Sexo: F..... M..... No Binario.....

**Asignatura que dicta:** Disciplinar:..... No Disciplinar:.....

**Año de la carrera en la que dicta su asignatura:** 1°... 2°... 3°... 4°... 5°....

**Posee formación específica sobre la asignatura que dicta:** Si..... No.....

**Posee formación específica en docencia universitaria:** Sí..... No....

**Antigüedad Docente:**.....

**Pregunta 1:** ¿Cuáles son las 5 primeras palabras que se le ocurren cuando piensa en sus estudiantes?, ¿Cómo describiría a sus estudiantes?,

**Pregunta 2:** ¿Se han investigado los motivos de la deserción en los estudiantes de su cátedra? Si..... No.....

**Pregunta 3:** ¿Qué proporción de estudiantes recursan su materia? .....%

**Pregunta 4:** En caso de no tener una investigación hecha al respecto, ¿Cuál es su opinión sobre los motivos por los cuales los estudiantes abandonan la carrera?

**Pregunta 5:** ¿Se han podido implementar estrategias superadoras para los estudiantes con dificultades en su cátedra? No..... Si.... ¿Cuáles?

**Pregunta 6:** ¿Cuáles cree usted que son las principales características individuales y/o socioeconómicas, que influyen sobre la deserción académica de sus estudiantes?

**Pregunta 7:** ¿Cuáles cree Usted que son las características que influyen sobre la deserción en los estudiantes de su cátedra, según lo que los propios estudiantes expresan y usted pudo observar?

Características	Descripción
Edad	
Sexo	
Familia a cargo	
Hijos menores a cargo	
Trabajo	
Problemas económicos	



Vocación	
Otro: ¿Cuál?	

**Pregunta 8:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 representa lo totalmente insatisfactorio y 5 representa lo muy satisfactorio:

¿Cómo es su relación con el resto de los docentes?	
¿Cómo es su relación con las autoridades?	
¿Cómo es su relación con el personal no docente?	
¿Cómo se siente con respecto a su labor docente en la EUE?	
¿Cómo calificaría los recursos disponibles para su labor docente?	
¿Cómo calificaría la adecuación de los recursos disponibles para su labor docente?	

**Pregunta 9:** Por favor, me gustaría que me cuente un poco más acerca de sus estudiantes, ¿cuáles son las principales características de las/os estudiantes de enfermería, como los describiría?

**Pregunta 10:** ¿Qué aspectos de la docencia le resultan gratificantes y cuáles frustrantes?

## Anexo 6

### Entrevista a Alumnos/as Regulares

**Edad:** ..... **Sexo:** F.... M..... No binario.....

**Año de la Carrera:** 1º..... 2º..... 3º..... 4º..... 5º.....

**Promedio de calificación:** ..... **Recursó materias:** No.... Si ..... ¿Cuál/es?

**Pregunta 1:** Durante el curso de sus estudios secundarios, ¿recibió información sobre la carrera? No..... Si.... ¿Cuál fue la información que recibió?

**Pregunta 2:** ¿Cómo calificaría su experiencia general al ingresar por **primera vez** a la EUE? Positiva..... Negativa..... Otra..... ¿Cuál/es?

**Pregunta 3:** ¿Podría describir la experiencia general calificada en la pregunta anterior?

**Pregunta 4:** Usted realizó el curso de admisión a la carrera: No..... Si.....

**Pregunta 5:** ¿Durante el curso de admisión recibió información sobre la carrera? No... Si... ¿Qué información recibió?

**Pregunta 6:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es muy negativa y 5 es muy positiva. ¿Cómo calificaría su relación sobre los diferentes actores institucionales, en base a las experiencias vividas durante su vida estudiantil dentro de la EUE?:

	Puntaje
Docentes	
No docentes	
Directivos	
Agrupaciones estudiantiles	
Compañeros	

**Pregunta 7:** ¿Cuál/es fueron las experiencias que la/lo llevaron a otorgar el puntaje anterior a los diferentes actores institucionales?

**Pregunta 8:** ¿Durante el cursando de la carrera de enfermería, tuvo algún/os obstáculo/s que haya ejercido influencia sobre su rendimiento académico o haya puesto en peligro la posibilidad de continuar con sus estudios?

Obstáculo	Si	No

Económico		
Institucional: -Administrativo - Académico -Docentes -Horarios -Campos de práctica -Otro, cuál/es?		
Laboral		
Personal		
Otros. (¿Cuál/es?)		

**Pregunta 9:** ¿Cuál/es fueron las vivencias o experiencias que la/lo llevaron a identificar el/los obstáculo/s seleccionados en el punto anterior?

**Pregunta 10:** ¿Obtuvo estímulos académicos o apoyo por parte de:

	No	Si	¿Cuáles?
Profesores			
Directivos			
Agrupaciones estudiantiles o centro de estudiante			
Personal no docente			
Compañeras/os			

**Pregunta 11:** Si recibió estímulos o apoyo, podría exemplificarse y ejemplificar los estímulos recibidos?

**Pregunta 12:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es Nunca y 5 es siempre. ¿Considera que los/as profesores/as:

¿Estimulan a sus estudiantes para avanzar en la carrera?	
¿Valoran los logros de los/as estudiantes?	
¿Promueven los logros de los/as estudiantes?	
¿Estimulan en el/la estudiante el aprendizaje?	
¿Estimulan en el/la estudiante el interés por la carrera?	
¿Hablan con sus estudiantes en busca de estrategias superadoras?	

¿Llegan a acuerdos superadores con los/as estudiantes?	
¿Consideran problemáticas o situaciones personales planteadas por los/as estudiantes, que podrían ser consideradas para evitar la deserción o abandono?	
¿Transmiten y recalcan la importancia y el valor social de la Enfermería en sus clases?	

**Pregunta 13:** Podría expresar ¿qué proporción de docentes o en qué proporción de materias los profesores transmiten y recalcan la importancia y el valor social de la enfermería en sus clases?  
 .....% docentes                      .....% materias

**Pregunta 14:** ¿En base a la experiencia profesional vivida, considera que la profesión que eligió cumple con sus expectativas? Si.... No.... ¿Por qué?

**Pregunta 15:** ¿Cuáles fueron los motivos que la/o llevaron a elegir estudiar enfermería?

**Pregunta 16:** ¿Cómo imaginaba que sería el cursado de la carrera, los contenidos, las prácticas en terreno o servicios de salud, los/as profesores/as, la organización de las actividades, las exigencias académicas?

**Pregunta 17:** ¿Las ideas que usted tenía con respecto a la enfermería, se condicen con lo que usted pudo observar en las prácticas desarrolladas en los servicios de salud? Si.....No.... ¿Por qué?

**Pregunta 18:** ¿Qué cosa o aspectos de la carrera hizo o hace que piense en abandonarla?

## Anexo 7

### Entrevista a Alumnos/as Desertores

**Edad:** ..... **Sexo:** F.... M..... No binario.....

**Último Año de la Carrera que cursó:** 1º... 2º... 3º... 4º... 5º...

**Promedio de calificación:** ..... **Recursó materias:** No.... Si ..... ¿Cuál/es?....

**Pregunta 1:** Durante el curso de sus estudios secundarios, ¿recibió información sobre la carrera? No..... Si... ¿Cuál fue la información que recibió?

**Pregunta 2:** ¿Cómo calificaría su experiencia general al ingresar por **primera vez** a la EUE? Positiva..... Negativa..... Otra..... ¿Cuál/es?

**Pregunta 3:** ¿Podría describir la experiencia general calificada en la pregunta anterior?

**Pregunta 4:** Usted realizó el curso de admisión a la carrera: No..... Si.....

**Pregunta 5:** ¿Durante el curso de admisión recibió información sobre la carrera? No... Si... ¿Qué información recibió?

**Pregunta 6:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es muy negativa y 5 es muy positiva. ¿Cómo calificaría su relación sobre los diferentes actores institucionales, en base a las experiencias vividas durante su vida estudiantil dentro de la EUE?:

	Puntaje
Docentes	
No docentes	
Directivos	
Agrupaciones estudiantiles	
Compañeros	

**Pregunta 7:** ¿Cuál/es fueron las experiencias que la/lo llevaron a otorgar el puntaje anterior a los diferentes actores institucionales?

**Pregunta 8:** ¿Durante el cursando de la carrera de enfermería, tuvo algún/os obstáculo/s que haya ejercido influencia sobre su rendimiento académico o haya puesto en peligro la posibilidad de continuar con sus estudios?

Obstáculo	Si	No

Económico		
Institucional: -Administrativo - Académico -Docentes -Horarios -Campos de práctica -Otro, cuál/es?		
Laboral		
Personal		
Otros. (¿Cuál/es?)		

**Pregunta 9:** ¿Cuál/es fueron las vivencias o experiencias que la/lo llevaron a identificar el/los obstáculo/s seleccionados en el punto anterior?

**Pregunta 10:** ¿Obtuvo estímulos académicos o apoyo por parte de:

	No	Si	¿Cuáles?
Profesores			
Directivos			
Agrupaciones estudiantiles o centro de estudiante			
Personal no docente			
Compañeras/os			

**Pregunta 11:** Si recibió estímulos o apoyo, podría exemplificarse y ejemplificar los estímulos recibidos?

**Pregunta 12:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es Nunca y 5 es siempre. ¿Considera que los/as profesores/as:

¿Estimulan a sus estudiantes para avanzar en la carrera?	
¿Valoran los logros de los/as estudiantes?	
¿Promueven los logros de los/as estudiantes?	
¿Estimulan en el/la estudiante el aprendizaje?	
¿Estimulan en el/la estudiante el interés por la carrera?	
¿Hablan con sus estudiantes en busca de estrategias superadoras?	

¿Llegan a acuerdos superadores con los/as estudiantes?	
¿Consideran problemáticas o situaciones personales planteadas por los/as estudiantes, que podrían ser consideradas para evitar la deserción o abandono?	
¿Transmiten y recalcan la importancia y el valor social de la Enfermería en sus clases?	

**Pregunta 13:** ¿Cuáles fueron los motivos que la/o llevaron a elegir estudiar enfermería?

**Pregunta 14:** ¿Cómo imaginaba que sería el cursado de la carrera, los contenidos, las prácticas en terreno o servicios de salud, los/as profesores/as, la organización de las actividades, las exigencias académicas?

**Pregunta 15:** ¿Las ideas que usted tenía con respecto a la enfermería, se condicen con lo que usted pudo observar en las prácticas desarrolladas en los servicios de salud? Si.....No.... ¿Por qué?

**Pregunta 16:** ¿Qué cosas o aspectos de la carrera hizo que la abandone?

## Anexo 8

### Entrevista a Alumnas/os Egresadas/os

**Edad:** ..... **Sexo:** F.... M..... No binario..... **Año de Egreso:** ...

**Promedio de calificación:** .... **Recursó materias:** No.... Si ..... ¿Cuál/es?

**Pregunta 1:** Durante el curso de sus estudios secundarios, ¿recibió información sobre la carrera? No..... Si.... ¿Cuál fue la información que recibió?

**Pregunta 2:** ¿Cómo calificaría su experiencia general al ingresar por **primera vez** a la EUE? Positiva..... Negativa..... Otra..... ¿Cuál/es?

**Pregunta 3:** ¿Podría describir la experiencia general calificada en la pregunta anterior?

**Pregunta 4:** Usted realizó el curso de admisión a la carrera: No..... Si.....

**Pregunta 5:** ¿Durante el curso de admisión recibió información sobre la carrera? No... Si... ¿Qué información recibió?

**Pregunta 6:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es muy negativa y 5 es muy positiva. ¿Cómo calificaría su relación sobre los diferentes actores institucionales, en base a las experiencias vividas durante su vida estudiantil dentro de la EUE?:

	Puntaje
Docentes	
No docentes	
Directivos	
Agrupaciones estudiantiles	
Compañeros	

**Pregunta 7:** ¿Cuál/es fueron las experiencias que la/lo llevaron a otorgar el puntaje anterior a los diferentes actores institucionales?

**Pregunta 8:** ¿Durante el cursando de la carrera de enfermería, tuvo algún/os obstáculo/s que haya ejercido influencia sobre su rendimiento académico o haya puesto en peligro la posibilidad de continuar con sus estudios?

Obstáculo/s	Si	No
Económico		
Institucional: -Administrativo - Académico -Docentes		



-Horarios -Campos de práctica -Otro, cuál/es?		
Laboral		
Personal		
Otros. (¿Cuál/es?)		

**Pregunta 9:** ¿Cuál/es fueron las vivencias o experiencias que la/lo llevaron a identificar el/los obstáculo/s seleccionados en el punto anterior?

**Pregunta 10:** ¿Obtuvo estímulos académicos o apoyo por parte de:

	No	Si	¿Cuáles?
Profesores			
Directivos			
Agrupaciones estudiantiles o centro de estudiante			
Personal no docente			
Compañeras/os			

**Pregunta 11:** Si recibió estímulos o apoyo, podría ejemplificarse y ejemplificar los estímulos recibidos?

**Pregunta 12:** Responda con un número de 1 al 5, donde 1 es Nunca y 5 es siempre. ¿Considera que los/as profesores/as:

¿Estimulan a sus estudiantes para avanzar en la carrera?	
¿Valoran los logros de los/as estudiantes?	
¿Promueven los logros de los/as estudiantes?	
¿Estimulan en el/la estudiante el aprendizaje?	
¿Estimulan en el/la estudiante el interés por la carrera?	
¿Hablan con sus estudiantes en busca de estrategias superadoras?	
¿Llegan a acuerdos superadores con los/as estudiantes?	
¿Consideran problemáticas o situaciones personales planteadas por los/as estudiantes, que podrían ser consideradas para evitar la deserción o abandono?	

¿Transmiten y recalcan la importancia y el valor social de la Enfermería en sus clases?	
---	--

**Pregunta 13:** Podría expresar ¿qué proporción de docentes o en qué proporción de materias los profesores transmiten y recalcan la importancia y el valor social de la enfermería en sus clases?  
 .....% docentes                      .....% materias

**Pregunta 14:** ¿En base a la experiencia profesional vivida, considera que la profesión que eligió cumple con sus expectativas? Si.... No.... ¿Por qué?

**Pregunta 15:** ¿Cuáles fueron los motivos que lo llevaron a elegir estudiar enfermería?

**Pregunta 16:** ¿Cómo imaginaba que sería el cursado de la carrera, los contenidos, las prácticas en terreno o servicios de salud, los/as profesores/as, la organización de las actividades, las exigencias académicas?

**Pregunta 17:** ¿Las ideas que usted tenía con respecto a la enfermería, se condicen con lo que vive actualmente en el ejercicio de la profesión? Si..... No.... ¿Por qué?

**Pregunta 18:** ¿Qué cosa o aspectos de la carrera hizo que pensara en abandonarla?

## Anexo 9

### Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La presente investigación es conducida por la **Mg. Analía Ortigoza**, docente de la EUE de la Universidad Nacional de Tucumán.

El objetivo de este estudio es: Describir la trayectoria académica de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán.

Los beneficios que este estudio puede brindar a la comunidad académica de la EUE se relacionan con la posibilidad de poder identificar, definir y estudiar variables asociadas que puedan ser modificadas, intervenidas, controladas por la misma institución para mejorar los resultados del aprendizaje, la calidad del servicio educativo y controlar la deserción académica en la carrera.

Su participación en este estudio no asume ningún tipo de riesgo, ya que se garantiza la confidencialidad y anonimato de la información en todo el proceso.

Este proyecto de investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la UNT.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30-40 minutos de su tiempo.

Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en un archivo de audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Una vez transcritas las entrevistas, usted tendrá la oportunidad de leerlas para acordar con su redacción, agregar o quitar cualquier cosa que le parezca incorrecta ó una mala interpretación de sus dichos.

Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si, alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Una copia de esta ficha de consentimiento, le será entregada, y puede pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la

Prof. Analía Ortigoza a través de un correo electrónico a la siguiente dirección:  
aortigoz@eue.unt.edu.ar

-----

Nombre del Participante (en letras  
de imprenta)

Firma del Participante

-----/-----/-----  
Fecha

-----

Nombre del Investigador que  
toma el CI (en letras de imprenta)

Firma del Investigador

-----  
DNI del Investigador

