Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS PROLONGADAS: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE BARRERAS AL EGRESO Y FACTORES DE PERMANENCIA

PROLONGED ACADEMIC TRAJECTORIES: A SYSTEMATIC REVIEW OF BARRIERS TO GRADUATION AND FACTORS SUPPORTING STUDENT PERSISTENCE

Viviana Verónica Oksienczuk
Universidad Nacional de Formosa

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.26038

Trayectorias académicas prolongadas: revisión sistemática de barreras al egreso y factores de permanencia

Viviana Verónica Oksienczuk[1]
vivianaveronica1981@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-4335-6493
Universidad Nacional de Formosa
Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo general analizar la evidencia científica nacional e internacional sobre las barreras vinculadas con la prolongación de las trayectorias académicas universitarias y los factores que sostienen la permanencia más allá del tiempo previsto. Para ello, se realiza una revisión sistemática de alcance descriptivo-analítico, organizada según PRISMA 2020, que reúne 19 estudios y combina síntesis narrativa con análisis descriptivo. Los resultados muestran que la prolongación no se mide de una sola manera: algunos trabajos consideran años o semestres adicionales, mientras otros observan ritmo de aprobación, duración real hasta el egreso, interrupciones o cambios de carrera. Entre las barreras aparecen con mayor frecuencia el trabajo remunerado, las dificultades económicas, las responsabilidades familiares, las reprobaciones, los horarios poco compatibles y ciertas condiciones curriculares. La permanencia, en cambio, se relaciona con becas, apoyo familiar, vínculos con pares y docentes, tutorías, flexibilidad de cursado y políticas institucionales orientadas al egreso. Se concluye que una trayectoria extensa no equivale necesariamente a abandono, ya que muchos estudiantes continúan vinculados con la universidad mientras reorganizan sus tiempos, responsabilidades y posibilidades de avanzar hacia la graduación.

Palabras clave: trayectorias académicas prolongadas; permanencia universitaria; egreso universitario; educación superior.

[1] Autor principal
Correspondencia: vivianaveronica1981@gmail.com

Prolonged Academic Trajectories: A Systematic Review of Barriers to Graduation and Factors Supporting Student Persistence

ABSTRACT

This article aims to analyze national and international scientific evidence on the barriers associated with prolonged university academic trajectories and the factors that support student persistence beyond the expected duration of study programs. To this end, a descriptive-analytical systematic review was conducted following PRISMA 2020 guidelines. The review included 19 studies and combined narrative synthesis with descriptive analysis. The findings show that prolonged trajectories are not measured in a single way: some studies consider additional years or semesters, whereas others examine course completion rates, actual time to graduation, interruptions, or changes of degree program. The most frequently identified barriers include paid employment, financial difficulties, family responsibilities, course failures, incompatible schedules, and certain curricular conditions. Persistence, in turn, is associated with scholarships, family support, relationships with peers and faculty, tutoring, flexible study arrangements, and institutional policies aimed at supporting graduation. The findings indicate that an extended academic trajectory does not necessarily imply dropout, as many students remain enrolled while reorganizing their time, responsibilities, and opportunities to progress toward graduation.

Keywords: prolonged academic trajectories; university persistence; university graduation; higher education.

Artículo recibido 20 julio 2026
Aceptado para publicación: 20 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de revisión sistemática se centra en las trayectorias académicas prolongadas dentro de la educación superior, particularmente en aquellos estudiantes que, aun después de haber superado los años establecidos por el plan de estudios, continúan cursando y mantienen vigente la intención de finalizar la carrera.

La extensión de estos recorridos no responde a una única circunstancia ni se expresa siempre de la misma manera; en algunos casos aparecen interrupciones, recursados o avances más lentos; en otros, el estudio se sostiene al mismo tiempo que el trabajo, las responsabilidades familiares o distintas exigencias económicas modifican los tiempos disponibles para cursar y rendir (Andrade y Berenguer, 2018).

Se considera que el ingreso a la universidad representa solo una parte del derecho a la educación superior; según la UNESCO (2023), ese derecho también se vincula con las condiciones necesarias para permanecer, avanzar y alcanzar la graduación en contextos educativos equitativos. Por lo tanto, la diferencia entre la duración prevista y la duración real permite observar cómo las condiciones institucionales, académicas, laborales, familiares y personales intervienen en trayectorias que continúan abiertas durante varios años.

Esa distancia entre el tiempo previsto y el realmente requerido remite a condiciones acumuladas durante el recorrido universitario: organización curricular, correlatividades, ritmos de evaluación, cursado, acompañamiento, trabajo remunerado, situación económica, responsabilidades familiares, cuidados y formas personales de organizar el estudio. Bajo estas condiciones, una trayectoria extensa puede conservar actividad académica aun cuando se aparte de la secuencia temporal proyectada institucionalmente (Martínez et al., 2024).

En universidades argentinas, estos recorridos han sido asociados con factores demográficos, vocacionales, curriculares, personales, familiares y laborales; por ejemplo, en la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional del Nordeste, una investigación con 65 egresados identificó la definición tardía de la elección profesional como el motivo más destacado de demora (Bondar et al., 2017).

La prolongación se vuelve más visible en estudiantes de tramos avanzados que permanecen durante períodos que duplican la duración curricular, como se observó en la Universidad Nacional de La Plata

en dos carreras de cinco años cuya duración real promedio superaba los diez; allí incidían la situación académica y socioeconómica, las obligaciones laborales y familiares y la organización institucional (Guaymasí, 2022).

Los cambios ocurridos durante el trayecto también fueron registrados en estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyas experiencias antes, durante y después de la pandemia mostraron transformaciones en tiempos, espacios, vínculos y formas de sostener la pertenencia universitaria (Elisondo et al., 2024).

A escala institucional, la distancia entre tiempo curricular y tiempo real muestra dimensiones difíciles de atribuir solo a situaciones individuales: en la Universidad Nacional de Córdoba, la duración real promedio fue 74% superior a la teórica y en algunas carreras llegó a duplicarla, lo que llevó a revisar cargas horarias, secuencias curriculares y trabajo autónomo exigido (Torcomian et al., 2024).

La presencia de estudiantes avanzados con recorridos extensos también impulsó políticas de egreso en la UNLP: en Ingeniería y en Humanidades, las investigaciones mostraron que los dispositivos institucionales adquieren sentido cuando responden a experiencias acumuladas y condiciones concretas de finalización (Causa y Torti, 2025; Lastra y Martínez, 2025).

A nivel internacional, el fenómeno aparece bajo denominaciones como permanencia prolongada, retención discente, demora en la graduación y tiempo hasta el egreso. En Brasil, Estados Unidos, Italia, Portugal, Chile y Hungría, los estudios coinciden en vincular la duración con desempeño, condiciones institucionales, origen social, empleo, apoyos económicos, interrupciones, cambios de carrera y acontecimientos externos como la pandemia (Pereira et al., 2015; Costa et al., 2018; Bocsi et al., 2019; Bussu et al., 2020; Aucejo et al., 2020; Araújo et al., 2021; Witteveen y Attewell, 2021; Carpentier, 2021; Moraga-Pumarino et al., 2023; Pêgo et al., 2024).

La problemática conserva plena vigencia en un escenario de crecimiento sostenido de la educación superior, en el cual un informe mundial de tendencias de educación superior elaborado por UNESCO IESALC registró 269 millones de estudiantes matriculados a escala global y una tasa de matrícula del 44%, más del doble de los niveles observados al comienzo del siglo; junto con esa expansión, el informe situó la tasa mundial de graduación de programas de grado y maestría en 27% y señaló fuertes diferencias territoriales en acceso y finalización (Gutović et al., 2026).

La misma preocupación ha alcanzado la política universitaria argentina y ya forma parte de las decisiones adoptadas sobre la organización de las carreras; por ejemplo, la Resolución 2598/2023, que creó el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios, reconoció expresamente la necesidad de reducir la brecha entre la duración teórica y la duración real y señaló que los registros nacionales mostraban tiempos efectivos significativamente superiores a los previstos curricularmente.

Dentro de ese contexto, el problema de investigación se ubica en una evidencia que permanece dispersa entre estudios sobre retención, rezago, permanencia, interrupciones, egreso tardío y tiempo hasta la graduación, con definiciones e indicadores que varían según los países y las instituciones.

La pregunta que orienta esta revisión se formula de la siguiente manera: ¿qué barreras al egreso y qué factores de permanencia se identifican en la evidencia científica nacional e internacional sobre estudiantes universitarios con trayectorias académicas prolongadas?

El objetivo general es analizar la evidencia científica nacional e internacional sobre las barreras que se relacionan con la prolongación de las trayectorias universitarias y con las condiciones que hacen posible que los estudiantes continúen vinculados con sus carreras aun después de superar el tiempo teórico previsto.

Para abordarla, el análisis se orienta a observar cómo los distintos estudios definen y miden esas trayectorias prolongadas, qué situaciones académicas, institucionales, económicas, laborales, personales y familiares aparecen asociadas con la demora y qué apoyos, vínculos, recursos o políticas acompañan la continuidad de los estudios y el avance hacia el egreso.

La comparación entre investigaciones desarrolladas en Argentina y aquellas procedentes de otros contextos permitirá observar qué dimensiones aparecen de manera reiterada y cuáles dependen con mayor frecuencia de la organización particular de cada sistema universitario.

La elección de este problema responde a una situación especialmente significativa para las carreras en las que conviven estudiantes de distintas cohortes y donde parte de la matrícula continúa activa muchos años después de su ingreso. Mirar esas trayectorias desde la permanencia prolongada permite trabajar sobre una experiencia educativa que queda parcialmente oculta cuando las estadísticas se concentran únicamente en ingreso, abandono o graduación, porque entre esos momentos existe un grupo que sigue

cursando, rindiendo, interrumpiendo y retomando mientras cambian sus condiciones laborales, familiares y personales.

En los profesorados universitarios, esto aporta además una base para analizar recorridos atravesados por prácticas docentes, correlatividades, tiempos institucionales y responsabilidades externas a la universidad, junto con las razones que sostienen el proyecto de finalizar una carrera aun después de varios años de demora.

METODOLOGÍA

Se adopta una revisión sistemática descriptivo-analítica, con síntesis narrativa y estadística descriptiva, orientada a identificar barreras asociadas con la prolongación de trayectorias universitarias y condiciones que sostienen la permanencia más allá del tiempo previsto.

La revisión sigue PRISMA 2020 para ordenar identificación, selección, evaluación y síntesis de estudios (Page et al., 2021). El análisis reconoce términos, poblaciones y contextos, y examina relaciones entre extensión del tiempo de cursada, condiciones académicas, institucionales, económicas, laborales, familiares y personales, junto con apoyos vinculados con la continuidad.

La población documental está integrada por investigaciones sobre trayectorias prolongadas, rezago, permanencia extendida, demora en la graduación o mayor tiempo hasta el egreso, seleccionadas mediante criterios de elegibilidad previamente definidos.

Se consideran trabajos publicados entre enero de 2015 y junio de 2026, escritos en español, portugués o inglés, con población perteneciente a educación superior y resultados vinculados directamente con las barreras que retrasan el avance o con factores que favorecen la permanencia y la continuidad académica.

Se excluyen investigaciones centradas exclusivamente en abandono o deserción cuando no diferencian trayectorias prolongadas, estudios correspondientes a educación primaria o secundaria, documentos sin acceso al texto completo y publicaciones que no presentan resultados empíricos.

Para ordenar la información se utiliza una matriz de extracción elaborada específicamente para la revisión, donde se registran autores, año y país, diseño metodológico, características de la muestra, forma utilizada para definir la prolongación de la trayectoria, duración considerada, barreras identificadas, factores asociados con la permanencia y principales hallazgos.

El procedimiento comienza con búsquedas independientes en Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Google Académico y Dialnet, elegidas por su cobertura de producción internacional, iberoamericana y específicamente educativa.

Las búsquedas combinaron términos equivalentes en español, portugués e inglés —trayectorias académicas prolongadas, permanencia prolongada, rezago académico, sobreduración, demora en la graduación, tiempo hasta el egreso y estudiantes avanzados— mediante operadores booleanos OR y AND. Los registros recuperados se reunieron en una base única, se eliminaron duplicados y luego se revisaron títulos, resúmenes y textos completos.

El análisis calculó frecuencias y proporciones por año, país, diseño, población y forma de conceptualizar la prolongación. Luego, los hallazgos se agruparon narrativamente en barreras académicas e institucionales, condiciones socioeconómicas y laborales, responsabilidades familiares y experiencias personales.

En paralelo se identificaron apoyos institucionales, familiares y sociales, flexibilidad académica, continuidad del vínculo con la carrera y estrategias para sostener el avance, comparando estudios argentinos e internacionales.

En el plano ético, se trabajó con documentos científicos publicados, sin contacto con participantes ni datos identificatorios. Se conservó la autoría de cada fuente y se registraron las decisiones de búsqueda, selección y exclusión.

Las limitaciones derivan del recorte temporal 2015-junio de 2026, los idiomas incluidos y la variación conceptual entre estudios; para reducir pérdidas, se combinaron términos en tres idiomas, bases regionales e internacionales y revisión de referencias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Selección de artículos

En las siete bases consultadas se identificaron 271 registros; eliminados 83 duplicados, quedaron 188 para revisar títulos y resúmenes. Luego se excluyeron 121 publicaciones y 67 artículos pasaron a lectura completa.

En esa etapa se descartaron 48 trabajos: 18 no abordaban la permanencia extendida, 11 trataban solo abandono, 7 correspondían a otros niveles educativos, 6 no tenían acceso gratuito al texto completo y 6 no presentaban diseño empírico. Finalmente se incluyeron 19 artículos.

Formas de definir y medir las trayectorias académicas prolongadas

La comparación de los 19 artículos dejó en evidencia que la prolongación de una trayectoria universitaria no se reconoce con un criterio único (véase la tabla 2).

En los estudios con medición directa, el criterio central fue la duración prevista por la carrera y el tiempo adicional utilizado para concluirla o continuar matriculado. Así ocurre en Brasil, donde la permanencia prolongada se definió como continuidad más allá de la matriz curricular, con 52,2% de estudiantes retenidos en la Universidade Federal do Espírito Santo (Pereira et al., 2015).

La misma lógica aparece en el IFCE y en la Universidade Federal da Paraíba, donde se estudiaron estudiantes que excedían el plazo regular y seguían matriculados varios años después del ingreso (Evangelista y Andriola, 2022; Santos et al., 2024).

En otros casos, la demora se expresó en semestres, meses o porcentajes: Chile calculó una sobreduración promedio de 32,2% (Carpentier, 2021), Brasil distinguió niveles de atraso por semestres (Araújo et al., 2021) y Estados Unidos agrupó el tiempo hasta el título en trayectos de hasta más de una década (Witteveen y Attewell, 2021).

Cuando la trayectoria incluye cambios de carrera, pausas o transferencias, la medición exige considerar el recorrido completo: en Portugal, el tiempo hasta la graduación se contó desde la primera matrícula y algunas trayectorias alcanzaron 16 años (Pêgo et al., 2024).

En Argentina, la medición fue menos uniforme: algunos trabajos vincularon materias aprobadas y años de permanencia, otros compararon duración real y teórica, y otros reconstruyeron experiencias de tramo final sin fijar un umbral temporal único (Nessier et al., 2018; Viego y Lis, 2023; Blanco et al., 2025; Causa y Torti, 2025; Lastra y Martínez, 2025).

Otra investigación comparó directamente la duración teórica y el tiempo efectivamente utilizado por quienes cursaron estudios superiores, aunque sus resultados cuestionaron que el simple acortamiento formal de una carrera conduzca necesariamente a una graduación más rápida (Viego y Lis, 2023); entre graduados de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP también se recurrió a la duración real del

recorrido para examinar diferencias según la situación laboral al momento del ingreso, encontrándose trayectorias más extensas entre quienes ya trabajaban cuando comenzaron la universidad (Blanco et al., 2025).

La misma diferencia aparece cuando el análisis se concentra en el tramo final; por ejemplo, en Ingeniería de la UNLP, la condición de estudiante avanzado se vinculó con haber recorrido una porción muy considerable del plan y con la experiencia de políticas destinadas al egreso, más que con una cantidad uniforme de años excedidos (Causa y Torti, 2025). Desde Humanidades, las políticas del PRAE fueron estudiadas a partir de trayectorias cercanas a la finalización y de la forma en que los estudiantes interpretaban esas alternativas institucionales (Lastra y Martínez, 2025).

Las reconstrucciones biográficas realizadas en universidades del conurbano bonaerense siguieron otra vía todavía más abierta donde los recorridos fueron comprendidos a partir de los momentos en que trabajo, familia, vínculos y dispositivos universitarios alteraron la continuidad o ayudaron a recuperarla (Freytes Frey, 2025); incluso fuera de América Latina, la investigación cualitativa desarrollada en Hungría examinó la graduación demorada desde las historias narradas por los propios estudiantes y no desde una frontera única de meses o semestres (Bocsi et al., 2019).

No obstante, en un estudio chileno sobre graduación oportuna, el parámetro fue inverso porque se observó quién lograba completar una carrera de cinco años dentro de ese lapso y qué características diferenciaban a esos estudiantes de quienes tardaban más o no terminaban. Solo el 28% de los 514 casos analizados se graduó en el tiempo nominal, mientras otros necesitaron un año adicional, continuaban matriculados o habían abandonado (Moraga-Pumarino et al., 2023; véase el gráfico 1).

La comparación muestra que la trayectoria prolongada puede observarse desde quienes excedieron el plazo previsto o desde quienes no alcanzaron el egreso en el momento esperado.

Por lo tanto, no deben utilizarse rezago, retención, sobreduración, graduación tardía y trayectoria prolongada como si fueran expresiones completamente intercambiables. Algunas investigaciones miden cuánto se excedió el plan; otras reconstruyen la velocidad con que se aprobaron asignaturas, el tiempo hasta obtener un título o las interrupciones que se produjeron en el camino.

También hay trabajos que estudian la experiencia de quienes llegaron al tramo final sin establecer previamente una duración límite. Para esta revisión, la coincidencia entre esas perspectivas se encuentra

en un punto más concreto: todas observan recorridos que se apartan de la secuencia temporal esperada y que no necesariamente terminan en abandono, cuestión coherente con el planteo de UNESCO IESALC (2023) de incluir la retención, la participación y el logro estudiantil dentro del derecho a la educación superior, y no solamente el acceso inicial.

Barreras vinculadas con la prolongación de las trayectorias y la demora en el egreso

Una vez diferenciadas las formas de medir el fenómeno, los artículos muestran que la demora rara vez responde a una única causa y que las explicaciones más consistentes aparecen cuando se observan simultáneamente exigencias académicas, condiciones institucionales y situaciones extrauniversitarias (véase la tabla 3).

El trabajo remunerado es uno de los puntos donde esa interacción es más visible; entre estudiantes avanzados argentinos, quienes trabajaban mostraron mayor rezago que quienes podían concentrar sus tiempos en el estudio, aunque la experiencia laboral también era reconocida por los propios participantes como una fuente de aprendizajes y conocimientos vinculados con la futura profesión (Nessier et al., 2018).

Una relación semejante se observó entre graduados de la FCE-UNLP, donde haber trabajado desde el ingreso se acompañó de trayectorias más largas y de un rendimiento algo menor que el registrado entre quienes no trabajaban al comenzar la carrera (Blanco et al., 2025).

Esa tensión se observa más cuando el problema deja de formularse como trabaja o no trabaja y se pregunta si los horarios universitarios son compatibles con la vida laboral real; entre los 168 estudiantes retenidos del IFCE, la incompatibilidad entre los horarios de empleo y las asignaturas obtuvo la media más alta entre los factores individuales examinados, con 3,18 puntos; además, el 52,98% la calificó como una influencia total sobre su retención.

Incluso la necesidad de trabajar mientras se cursaba fue considerada de influencia total por el 58% de los participantes, lo que muestra que la presión económica se transforma rápidamente en un problema académico cuando la organización de la carrera deja poco margen para combinar ambas responsabilidades (Evangelista y Andriola, 2022); esa misma relación aparece en las trayectorias reconstruidas por Freytes Frey (2025), donde las jornadas laborales y las responsabilidades familiares llevaron a disminuir la carga de materias o a reorganizar el avance, y vuelve a observarse entre los

estudiantes que permanecían matriculados varios años después de su ingreso, quienes mencionaron empleo, reprobaciones y oferta curricular como dificultades que operaban de manera conjunta (Santos et al., 2024).

La evidencia, sin embargo, no permite sostener que trabajar durante la universidad conduzca de manera automática al egreso tardío, porque al analizar 444 personas que habían pasado por la educación superior en Argentina, la duración formal de la carrera no apareció asociada con el atraso en la graduación y el empleo tampoco explicó por sí solo la demora; las diferencias parecían remontarse también a condiciones anteriores al ingreso y a desigualdades que continuaban afectando posteriormente la inserción laboral (Viego y Lis, 2023). Esta diferencia respecto de Nessier et al. (2018), Blanco et al. (2025) y Evangelista y Andriola (2022) no necesariamente representa una contradicción; más bien muestra que el trabajo alcanza efectos distintos según el momento en que comienza, su carga horaria, la flexibilidad del empleo y la organización académica con la que debe convivir. Cuando esos elementos quedan reunidos en una sola variable dicotómica, parte de la explicación desaparece.

La organización curricular forma otra capa del mismo problema, especialmente cuando una demora inicial se arrastra hacia materias posteriores. Por ejemplo, en la Universidade Federal do Espírito Santo, los indicadores de rendimiento acumulado y número de reprobaciones estuvieron entre los factores de mayor frecuencia dentro de los 21 asociados con permanencia prolongada, junto con la suspensión temporal de la matrícula, el área de conocimiento y antecedentes de ingreso (Pereira et al., 2015).

En el seguimiento longitudinal de estudiantes de Administración, la cantidad de semestres, el rendimiento, las reprobaciones y los trancamientos explicaron tanto el tiempo de permanencia como el riesgo de evasión (Costa et al., 2018); un resultado compatible aparece en Chile, donde el desempeño del primer año tuvo un lugar decisivo para distinguir los perfiles que llegaban a graduarse dentro del plazo previsto (Moraga-Pumarino et al., 2023).

Ese efecto académico no permanece separado de las decisiones institucionales, porque en las carreras de la UFPB, la oferta anual de determinadas asignaturas significaba que una reprobación podía traducirse en una espera considerable antes de volver a cursar, mientras que algunos estudiantes referían además bloqueos curriculares y dificultades en la relación con docentes (Santos et al., 2024).

La experiencia recogida en Ingeniería de la UNLP apunta hacia un problema semejante desde la mirada de quienes ya transitaban el tramo avanzado, donde determinadas materias, la organización de cursadas y las posibilidades concretas de rendir condicionaban la llegada al egreso, motivo por el cual las políticas institucionales fueron interpretadas de manera diferente según la historia académica acumulada por cada estudiante (Causa y Torti, 2025). El problema de la ralentización identificado fuera del corpus en la Universidad Nacional de Córdoba refuerza esto, ya que también aparecen tensiones derivadas de secuencias curriculares y de una estimación incompleta del trabajo autónomo exigido por las carreras (Torcomian et al., 2024).

La condición económica atraviesa estas barreras con una intensidad que cambia según los sistemas de financiamiento; en Chile, quienes no contaban con beneficios registraron una tasa de sobreduración de 35,1%, superior al 26,5% de quienes tenían beca, al 23% de quienes accedían a gratuidad y al 17,8% observado cuando se combinaban beca y gratuidad (Carpentier, 2021). La relación es sugerente porque el apoyo económico no actúa directamente sobre una materia difícil ni sobre una correlativa; reduce parte de la presión que obliga a incorporar otras actividades y libera recursos para sostener el ritmo de estudio. Algo similar surge del análisis brasileño del Censo de Educación Superior, donde la ampliación de becas y apoyos asistenciales se relacionó con una menor probabilidad de retención en las distintas áreas analizadas (Araújo et al., 2021). Ambos resultados colocan las condiciones materiales dentro de la propia explicación académica y no como un contexto externo que solo acompaña el recorrido.

Por otra parte, las responsabilidades familiares muestran una lógica parecida, aunque los estudios cuantitativos las captan con menor detalle. Las narrativas de graduados de universidades del conurbano evidencian que los cuidados y las obligaciones familiares alteraron ritmos de cursado, con un peso particularmente visible en mujeres con hijos (Freytes Frey, 2025).

Durante la pandemia, esta superposición quedó expuesta de forma más brusca en la Universidad Nacional de Salta: la falta de dispositivos o conectividad se combinó con tareas domésticas y de cuidado que ocurrían dentro del mismo espacio y al mismo tiempo que las actividades universitarias (Velarde y Olarte, 2022). Lo ocurrido entre 2020 y 2021 no creó desde cero la tensión entre estudio y responsabilidades privadas; volvió más difícil separar ámbitos porque competían por el tiempo de muchos estudiantes.

La experiencia de la pandemia añadió también una dimensión emocional y relacional que resulta difícil reducir a los indicadores administrativos. Entre estudiantes de Psicopedagogía, los cambios en los espacios y tiempos de formación modificaron vínculos, emociones y formas de vivir la universidad durante el período 2018-2022 (Elisondo et al., 2024).

Las dificultades emocionales aparecen igualmente entre los estudiantes retenidos del IFCE, aunque con una frecuencia inferior al conflicto entre trabajo y horarios, y vuelven a mencionarse en los casos que continuaban matriculados en 2023 (Evangelista y Andriola, 2022; Santos et al., 2024). La demora no parece responder, entonces, a un mecanismo en el que una dificultad produce inmediatamente un retraso; muchas veces se forma por acumulación, cuando un problema económico reduce el tiempo de estudio, ese menor tiempo favorece una reprobación y la reprobación obliga a esperar una nueva oferta de la asignatura.

Las expectativas y decisiones previas al ingreso agregan otra explicación que no debe confundirse con responsabilidad individual, entre estudiantes y graduados que fueron primera generación universitaria, la familia y la experiencia escolar previa intervinieron en la construcción de expectativas, mientras que la elección concreta de carrera también se fue definiendo durante el tránsito por la secundaria y la propia universidad (Garriga Olmo, 2024). En Hungría, las historias de graduación demorada incluyeron elecciones poco ajustadas de carrera o institución, empleo intensivo y otros compromisos que alteraban la continuidad (Bocsi et al., 2019). Los resultados de Pereira et al. (2015) también otorgaron relevancia a factores anteriores al ingreso, aunque junto con variables académicas e institucionales. La coincidencia entre metodologías tan distintas sugiere que las trayectorias largas empiezan a construirse antes de que aparezca formalmente el primer año de retraso.

Los cambios de carrera refuerzan esa idea porque introducen una demora que no necesariamente representa fracaso; entre los estudiantes portugueses que finalmente se graduaron después de cambiar de programa, el tiempo total estuvo relacionado con los años transcurridos antes de la transferencia, la duración de la carrera de destino y los créditos obtenidos previamente; la trayectoria más extensa observada alcanzó 16 años (Pêgo et al., 2024).

Esta evidencia conduce a separar una permanencia improductiva de un recorrido que se reorienta y, después del cambio, vuelve a avanzar; algo parecido ocurre con la simultaneidad estudio-trabajo descrita

por Witteveen y Attewell (2021), donde los efectos posteriores de una graduación tardía no fueron iguales entre quienes habían trabajado a tiempo completo y quienes acumularon demora por otras vías, lo que hace insuficiente utilizar solamente los años transcurridos como indicador de dificultad.

Factores que sostienen la permanencia y acompañan el avance hacia el egreso

Las dificultades identificadas dejan abierta una pregunta que resulta central para esta revisión: si una trayectoria acumula demoras durante tantos años, ¿qué hace posible que continúe en lugar de terminar en abandono? La evidencia disponible responde esta cuestión con menor precisión que la referida a las barreras (véase la tabla 4).

Varios trabajos fueron diseñados para explicar retención o sobreduración y, aunque describen estudiantes que permanecen, no midieron de manera independiente qué factores sostienen esa continuidad. Esta ausencia aparece en los modelos de Pereira et al. (2015) y Costa et al. (2018), donde se identifican variables asociadas con mayor tiempo de permanencia, pero la retención funciona principalmente como resultado problemático y no como experiencia que también implica haber mantenido algún vínculo con la carrera. Esta diferencia conceptual importa porque permanecer más años y contar con recursos para no abandonar no son exactamente el mismo fenómeno.

Cuando los estudios se acercan a las experiencias narradas por los estudiantes, la continuidad aparece menos ligada a un único recurso y más a una red de apoyos que se activa en momentos diferentes; entre graduados de universidades del conurbano, los vínculos familiares, los compañeros, determinados docentes, becas y recursos institucionales participaron de las estrategias utilizadas para atravesar dificultades, aunque esos apoyos no siempre estuvieron disponibles ni fueron aprovechados del mismo modo (Freytes Frey, 2025).

Las trayectorias de primera generación universitaria estudiadas por Garriga Olmo (2024) agregan que las expectativas familiares y la experiencia escolar previa también intervienen en la construcción de un horizonte donde finalizar estudios superiores llega a convertirse en una posibilidad imaginable. En estos casos, la permanencia no aparece como simple resistencia individual; se sostiene en relaciones que vuelven posible seguir proyectando el egreso aun cuando el recorrido se haya extendido.

Ese sostén relacional también se transforma dentro de la propia institución, porque las experiencias de estudiantes avanzados de Ingeniería muestran que las políticas de egreso adquieren valor cuando

dialogan con las necesidades concretas de quienes intentan terminar, y no solamente porque existan formalmente en una resolución (Causa y Torti, 2025).

Desde la FaHCE-UNLP, los mecanismos desplegados en el marco del PRAE fueron analizados justamente como respuestas institucionales construidas a partir del seguimiento de trayectorias y de las narrativas de quienes estaban cerca de finalizar (Lastra y Martínez, 2025). La comparación entre ambos trabajos muestra una cuestión importante: abrir un dispositivo no asegura por sí mismo que produzca continuidad; importa que los estudiantes lo conozcan, puedan acceder y encuentren allí una solución para la dificultad específica que está demorando su egreso.

Los apoyos académicos son importantes cuando se ofrecen antes de que la acumulación de dificultades dificulte la recuperación del ritmo. Por ejemplo, en Chile, el perfil de quienes lograban graduarse dentro de los cinco años previstos combinaba buen desempeño en el primer año, ingreso inmediato después de la secundaria y participación en tutorías académicas (Moraga-Pumarino et al., 2023). Este resultado concuerda con los estudios brasileños que sitúan las reprobaciones y el desempeño acumulado entre los factores más fuertes de retención: si la demora se construye desde los primeros tramos, las estrategias para sostener una trayectoria tampoco deberían concentrarse solamente en el momento en que el estudiante ya lleva varios años adicionales (Pereira et al., 2015; Costa et al., 2018); el acompañamiento temprano aparece así como una forma de permanencia preventiva, distinta de las políticas destinadas a destrabar el último tramo.

La dimensión económica aporta una evidencia más cuantificable sobre ese sostén porque, entre los titulados chilenos, la sobreduración fue mayor cuando no existía ningún beneficio financiero y descendió entre quienes contaban con becas, gratuidad o combinaciones de apoyos, hasta ubicarse en 17,8% entre quienes disponían simultáneamente de beca y gratuidad (Carpentier, 2021; véase el gráfico 2).

En Brasil, la ampliación de becas y asistencia estudiantil también se vinculó con una menor probabilidad de retención en todas las áreas de conocimiento analizadas (Araújo et al., 2021); aunque estos estudios no permiten afirmar que una beca garantice el egreso, sí muestran que reducir la presión económica modifica las condiciones bajo las cuales se intenta sostener la carrera; su efecto cobra mayor sentido al

interpretarlo junto con la necesidad de trabajar que registraron Evangelista y Andriola (2022), Nessier et al. (2018) y Blanco et al. (2025).

La flexibilidad temporal aparece como otra condición de continuidad, aunque no siempre sea denominada expresamente de esa manera, donde la virtualidad durante la pandemia permitió mantener parte de la actividad universitaria, pero su capacidad para sostener las trayectorias dependió del acceso efectivo a conectividad y dispositivos, de manera que una misma herramienta podía funcionar como apoyo para algunos estudiantes y como nueva barrera para otros (Velarde y Olarte, 2022).

En los recorridos estudiados por Elisondo et al. (2024), la reorganización de tiempos y espacios produjo experiencias diversas y obligó a reconstruir maneras de relacionarse con la formación. La flexibilidad útil parece ser, entonces, aquella que amplía posibilidades reales de cursado sin trasladar todo el costo de adaptación hacia el estudiante.

Esta cuestión se observa con particular claridad cuando la continuidad depende de compatibilizar universidad y empleo. Por ejemplo, las experiencias argentinas muestran que trabajar no implica necesariamente desprenderse del proyecto universitario; algunos estudiantes reconocen incluso conocimientos profesionales adquiridos en esa simultaneidad (Nessier et al., 2018).

En Estados Unidos, la demora asociada con haber trabajado a tiempo completo durante la etapa universitaria no mostró las mismas consecuencias posteriores que otros tipos de retraso, mientras que los ingresos fueron más desfavorables cuando la extensión estaba asociada con interrupciones diferentes (Witteveen y Attewell, 2021). La evidencia no convierte al empleo en un factor protector, pero sí reconoce que para una parte del alumnado trabajar constituye una condición de posibilidad para continuar estudiando, aun cuando ralentice el recorrido.

Además, los cambios de carrera ofrecen otra forma de permanencia que suele quedar oculta cuando toda desviación del trayecto teórico es considerada pérdida. En el caso de los estudiantes portugueses analizados por Pêgo et al. (2024), estos habían modificado su programa y, pese a esa discontinuidad, terminaron graduándose; los créditos obtenidos antes del cambio y la duración acumulada en cada tramo ayudaron a explicar cuánto tiempo necesitaron finalmente.

La persistencia, en ese escenario, no consiste en permanecer inmóvil dentro de la primera elección, sino en conservar el vínculo con la educación superior mientras se reorganiza el proyecto académico. Las

experiencias cualitativas de Bocsi et al. (2019) ofrecen el reverso de esa situación al mostrar que elecciones iniciales poco ajustadas también pueden prolongar o interrumpir el recorrido; la diferencia parece estar en si el estudiante encuentra vías para reconducir esa elección o queda atrapado en ella.

Entre quienes llevan varios años por encima del tiempo mínimo y siguen matriculados, la permanencia resulta particularmente difícil de explicar porque el propio hecho de continuar ya muestra que hubo algún sostén, aunque el estudio no siempre lo identifique. Los 15 estudiantes de Química observados en 2023 habían ingresado entre 2015 y 2017 y permanecían vinculados con sus carreras pese a empleo, reprobaciones, oferta anual de asignaturas, pandemia y dificultades emocionales (Santos et al., 2024).

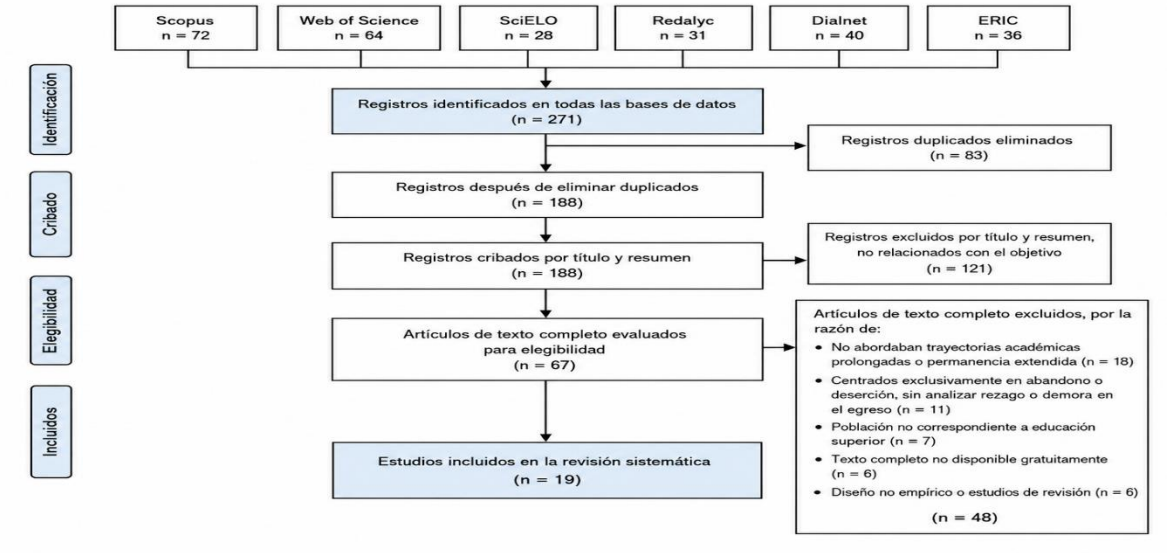
Sin embargo, el trabajo describe con mayor detalle aquello que los demoró que aquello que les permitió seguir. Una asimetría semejante se observa en Evangelista y Andriola (2022), las percepciones de estudiantes retenidos permiten precisar la importancia de los horarios, la dedicación al estudio y la necesidad de trabajar, pero los factores que explican por qué esos mismos sujetos aún continuaban dentro del sistema reciben menos desarrollo. Esta ausencia se repite lo suficiente como para constituir una brecha de la evidencia revisada.

Algo similar sucede con los estudios argentinos centrados en la duración; la evidencia de Viego y Lis (2023) es valiosa para discutir explicaciones simples del atraso, pero no fue construida para identificar apoyos concretos que sostuvieran la permanencia. El trabajo de Blanco et al. (2025) reconoce que estudiar y trabajar desde el inicio modifica los tiempos, aunque no determina qué recurso evitó que esos estudiantes dejaran la carrera. Esa limitación se compensa parcialmente con investigaciones cualitativas como las de Freytes Frey (2025), Garriga Olmo (2024), Causa y Torti (2025) y Lastra y Martínez (2025), donde las relaciones, los dispositivos institucionales y las estrategias de los propios estudiantes ocupan un lugar más visible.

La combinación de ambos tipos de evidencia es más informativa que cualquiera de ellos aislado, porque los estudios cuantitativos dimensionan la demora y sus asociaciones, mientras las narrativas ayudan a comprender qué sostiene una continuidad que las bases administrativas registran, pero no explican.

Tabla 1

Diagrama PRISMA



Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

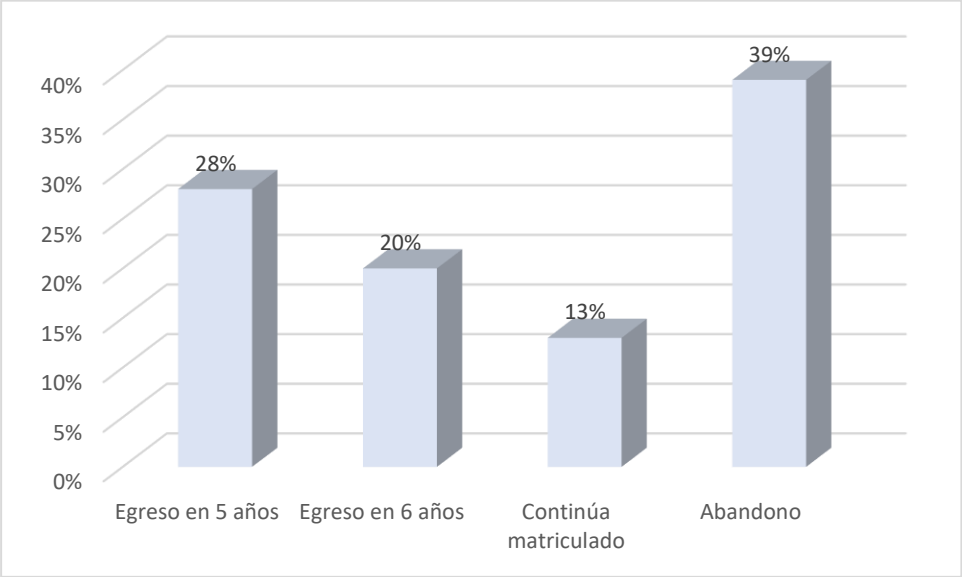
Síntesis de los criterios utilizados para reconocer la prolongación

Forma de medición	Artículos que la utilizaron	Resultado
Tiempo mayor al plan de estudios	Pereira et al. (2015); Evangelista y Andriola (2022); Santos et al. (2024)	Permanencia después del plazo curricular
Sobreduración	Carpentier (2021)	32,2 % de exceso promedio
Semestres de atraso	Araújo et al. (2021)	Sin atraso / 1-3 / más de 3 semestres
Tiempo hasta el título	Witteveen y Attewell (2021)	Incluyó trayectos de más de 10 años
Ritmo de aprobación	Nessier et al. (2018)	Materias aprobadas según años cursados
Duración real frente a teórica	Viego y Lis (2023); Blanco et al. (2025)	Diferencia entre plazo previsto y recorrido efectivo
Seguimiento longitudinal	Costa et al. (2018)	Semestres, suspensiones, egreso y salida
Trayectorias complejas	Pêgo et al. (2024)	Cambios, pausas y recorridos de hasta 16 años
Graduación en término	Moraga-Pumarino et al. (2023)	28 % terminó en los 5 años previstos
Sin umbral temporal fijo	Velarde y Olarte (2022); Garriga Olmo (2024); Elisondo et al. (2024); Freytes Frey (2025); Causa y Torti (2025); Lastra y Martínez (2025); Bocsi et al. (2019)	Experiencias, interrupciones y tramo final

Nota. Elaboración propia.

Gráfico 1

Situación académica después de seis años



Nota. Elaboración propia. Datos tomados de Moraga-Pumarino et al. (2023).

Tabla 3

Principales barreras identificadas en los artículos

Barrera	**Artículos relacionados**	**Hallazgo**
Trabajo y estudio	Nessier et al. (2018); Blanco et al. (2025); Freytes Frey (2025); Evangelista y Andriola (2022); Santos et al. (2024)	Menos tiempo y avance más lento
Horarios incompatibles	Evangelista y Andriola (2022); Causa y Torti (2025)	Dificultad para cursar y trabajar
Reprobaciones	Pereira et al. (2015); Costa et al. (2018); Santos et al. (2024)	Acumulan demora
Bajo rendimiento inicial	Pereira et al. (2015); Moraga-Pumarino et al. (2023)	Mayor riesgo de atraso
Oferta limitada de materias	Evangelista y Andriola (2022); Santos et al. (2024)	Esperas y períodos sin avance

Currículo rígido/prerrequisitos	Evangelista y Andriola (2022); Causa y Torti (2025)	Bloqueo de materias posteriores
Dificultades económicas	Carpentier (2021); Araújo et al. (2021); Evangelista y Andriola (2022)	Más presión laboral y retraso
Cuidados y familia	Freytes Frey (2025); Velarde y Olarte (2022)	Reducción del tiempo de estudio
Pandemia y conectividad	Velarde y Olarte (2022); Elisondo et al. (2024); Santos et al. (2024)	Interrupciones y reorganización
Problemas emocionales	Evangelista y Andriola (2022); Santos et al. (2024)	Dificultades para sostener el ritmo
Elección o cambio de carrera	Garriga Olmo (2024); Bocsi et al. (2019); Pêgo et al. (2024)	Mayor duración, sin implicar siempre abandono

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Factores vinculados con la continuidad universitaria

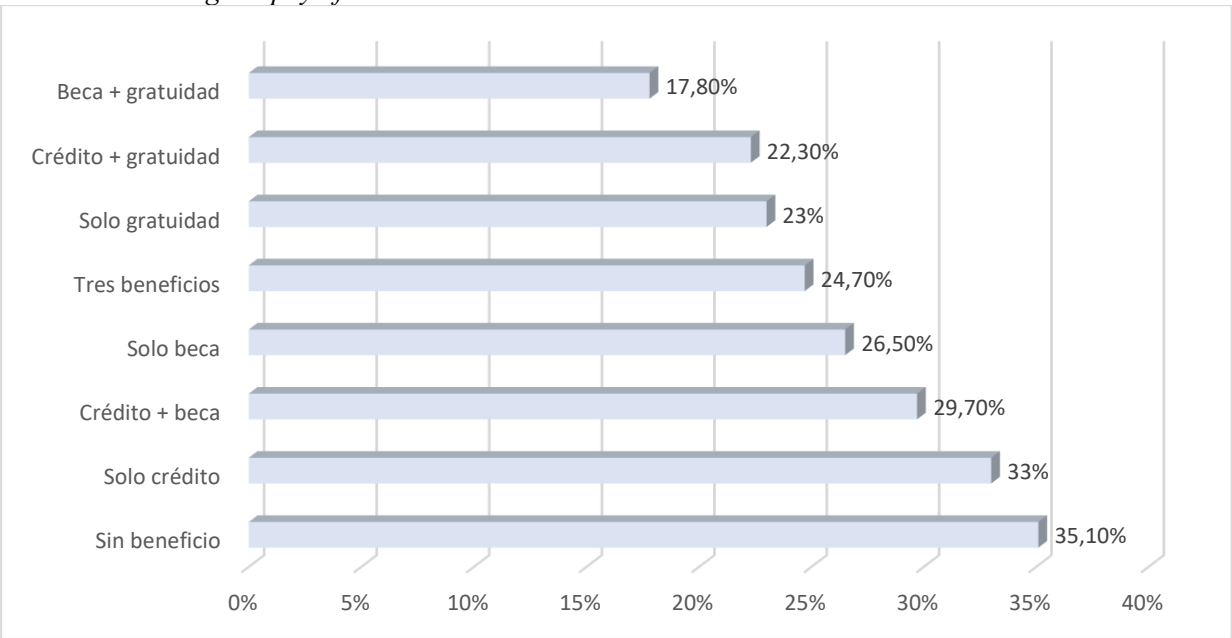
Factor de permanencia	**Artículos relacionados**	**Hallazgo**
Apoyo familiar	Garriga Olmo (2024); Freytes Frey (2025)	Sostiene expectativas y continuidad
Compañeros y redes	Freytes Frey (2025); Causa y Torti (2025); Elisondo et al. (2024)	Apoyo cotidiano
Vínculos docentes	Freytes Frey (2025); Causa y Torti (2025)	Orientación y acompañamiento
Tutorías	Moraga-Pumarino et al. (2023)	Asociadas con egreso oportuno

Becas y ayudas	Araújo et al. (2021); Carpentier (2021); Freytes Frey (2025)	Menor retención/sobreduración
Políticas de egreso	Causa y Torti (2025); Lastra y Martínez (2025)	Facilitan el tramo final
Cursos intensivos/flexibilidad	Lastra y Martínez (2025)	Más opciones para cursar
Virtualidad con recursos	Velarde y Olarte (2022); Elisondo et al. (2024)	Favorece continuidad
Trabajo como sostén económico	Nessier et al. (2018); Witteveen y Attewell (2021)	Permite continuar, aunque retrasa
Cambio y reorientación	Pêgo et al. (2024)	Continuidad mediante otro recorrido

Nota. Elaboración propia.

Gráfico 2

Sobreduración según apoyo financiero



Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El presente artículo tuvo como objetivo general analizar la evidencia nacional e internacional sobre las barreras vinculadas con la prolongación de las trayectorias universitarias y los factores que sostienen la permanencia más allá del tiempo teórico previsto.

Los estudios revisados mostraron que no existe una única manera de reconocer esa prolongación: se utilizaron años o semestres adicionales, diferencia entre duración real y teórica, ritmo de aprobación, tiempo hasta el título e incluso reconstrucciones de recorridos atravesados por pausas y retornos. Esto demuestra que una trayectoria extensa expresa mucho más que una demora medida en años.

En relación con las condiciones vinculadas con la demora, los hallazgos mostraron una combinación recurrente de trabajo remunerado, dificultades económicas, responsabilidades familiares y de cuidado, reprobaciones, horarios poco compatibles, oferta limitada de asignaturas y exigencias curriculares que van acumulando retrasos.

Ninguno de estos elementos explicó por sí solo la prolongación; el mayor peso apareció cuando varias dificultades coincidieron dentro del mismo recorrido y redujeron las posibilidades reales de avanzar al ritmo previsto.

Respecto de los apoyos que acompañan la continuidad hacia el egreso, aparecieron con mayor frecuencia las becas y ayudas económicas, los vínculos familiares y entre compañeros, el acompañamiento docente, las tutorías, la flexibilidad de cursado y las políticas dirigidas a estudiantes avanzados. Estos recursos no siempre acortaron la duración de la carrera, pero sí ofrecieron condiciones para sostener el proyecto de graduación después de períodos de menor avance.

Estos resultados permiten diferenciar con claridad demora y abandono: permanecer durante más años de los previstos no representa necesariamente una trayectoria fallida. La evidencia explica con bastante detalle qué obstaculiza el egreso, aunque todavía desarrolla con menor profundidad por qué algunos estudiantes consiguen mantenerse vinculados con la universidad durante recorridos tan extensos.

Como futura línea de investigación, se propone estudiar de manera específica a estudiantes que continúan activos después de superar ampliamente la duración teórica de sus carreras, particularmente en profesorados universitarios, siguiendo sus recorridos durante un período prolongado y recuperando sus propias experiencias. Ese abordaje permitiría conocer con mayor precisión qué sostiene la decisión

de continuar cuando el egreso se demora varios años y qué respuestas institucionales acompañan realmente ese tramo de la trayectoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, L., & Berenguer, E. (2018). Trayectoria académica y permanencia universitaria. En *X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5-7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev11344

Araújo, A. C. P. L. de, Mariano, F. Z., & Oliveira, C. S. de. (2021). Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29*(113), 1045–1066. https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zf9fLzPYq4tJ543zs6crQmN/?lang=pt

Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics, 191*, 104271. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7451187/

Blanco, D., De Giusti, E. A., & Visentin, M. (2025). Estudiar y trabajar: efectos en trayectorias de graduados de FCE-UNLP. *Revista ADENAG*, (15). https://revista.adenag.org.ar/index.php/ediciones/article/view/199

Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A., Pallay, K., Szabó, B. É., Szigeti, F., & Tóth, D. A. (2019). The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 3*(1), 27–38. https://www.akjournals.com/view/journals/2059/3/1/article-p27.xml

Bondar, C. E., Latorre, M. G., Martínez, M. S., & Odriozola, J. G. (2017). Factores influyentes en la culminación académica de la Licenciatura en Administración de la UNNE. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (18), 63–79. https://repositorio.unne.edu.ar/items/9b61f899-9e48-45f3-86e6-01ac5f997983

Bussu, A., Detotto, C., & Serra, L. (2020). Indicators to prevent university drop-out and delayed graduation: An Italian case. *Journal of Applied Research in Higher Education, 12*(2), 230–249.

https://www.emerald.com/jarhe/article-abstract/12/2/230/206456/Indicators-to-prevent-university-drop-out-and?redirectedFrom=fulltext

Carpentier, S. (2021). Determinantes del exceso de duración en la educación terciaria en Chile. *Calidad en la Educación*, (54), 212–244. https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/965

Causa, M., & Torti, B. (2025). Egreso, políticas académicas y experiencias de estudiantes avanzados en la Facultad de Ingeniería de la UNLP. *Trayectorias Universitarias, 11*(20), e179. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr19793

Costa, F. J. da, Bispo, M. de S., & Pereira, R. de C. de F. (2018). Evasão e retenção de graduandos em administração: Um estudo em uma universidade federal brasileira. *RAUSP Management Journal, 53*(1), 74–85. https://revistas.usp.br/rmj/pt_BR/article/view/147353/140904

Elisondo, R.-C., Schlegel, D., & Melgar, M.-F. (2024). Trayectorias educativas de estudiantes en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, entre 2018 y 2022. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(43), 141–161. https://www.redalyc.org/journal/2991/299180072008/html/

Evangelista, L. L. A., & Andriola, W. B. (2022). Retenção discente no ensino superior: Um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). *Educação em Debate, 44*(89), 120–141. https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/83136

Freytes Frey, A. (2025). Momentos y aspectos significativos en las trayectorias universitarias de jóvenes graduados/as en dos Universidades del Bicentenario: desafíos, estrategias y recursos institucionales. *Revista de Educación*, (36), 559–595. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/9223

Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera: un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria. *Praxis Educativa, 28*(2), 1–20. https://www.redalyc.org/journal/1531/153177973008/html/

Guaymasí, D. V. (2022). *Identificación de los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata*

[Trabajo final integrador de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148327

Gutović, V., Bouckaert, M., Xia, T., Quinteiro Goris, J. A., Baroni Boces, G., Sears, M. D., Peterson, M. S., & Osei, E. (2026). *Higher education global trends report: Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://www.iesalc.unesco.org/en/publication/higher-education-global-trends-report

Lastra, K. F., & Martínez, L. B. (2025). El egreso desde la perspectiva de las trayectorias académicas: tendencias institucionales y aportes desde las narrativas de estudiantes de la FaHCE-UNLP. *Trayectorias Universitarias, 11*(20), e181. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/19063

Lima Junior, P., Bisinoto, C., Melo, N. S. de, & Rabelo, M. (2019). Taxas longitudinais de retenção e evasão: Uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27*(102), 157–178. https://www.redalyc.org/journal/3995/399562893009/html/

Martínez, Á. D. D., Díaz, Y. A. T., Delgado, C. V. E., & Santacruz, D. E. V. (2024). Revisión sistemática de factores protectores y de riesgo que influyen en la permanencia estudiantil en el contexto latinoamericano. *Actualidades Pedagógicas*, (83), 1–30. https://ap.lasalle.edu.co/article/view/5199

Ministerio de Educación de la Nación. (2023, 15 de noviembre). *Resolución 2598/2023. Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios*. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298713/20231121

Moraga-Pumarino, A., Salvo-Garrido, S., & Polanco-Levicán, K. (2023). Profiles of university students who graduate on time: A cohort study from the Chilean context. *Behavioral Sciences, 13*(7), 582. https://www.mdpi.com/2076-328X/13/7/582

Nessier, A. F., Pagura, M. F., Pacífico, A. M., & Zandomeni, N. (2018). Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración, 8*(2), 57–77. https://revistas.uns.edu.ar/eca/article/view/600

Pêgo, J. P., Miguéis, V. L., & Soeiro, A. (2024). Students' complex trajectories: Exploring degree change and time to degree. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, 8. https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-024-00438-5

Pereira, A. S., Carneiro, T. C. J., Brasil, G. H., & Corassa, M. A. de C. (2015). Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: Um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23*(89), 1015–1039. https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fH9HZwSvPXQBSnBg7kyPQjN/abstract/?lang=pt

Santos, A. C. dos, Silva, Q. R. R. da, & Santos, M. B. H. dos. (2024). Análise da retenção discente nos cursos de Química da Universidade Federal da Paraíba. *Boletim de Conjuntura (BOCA), 17*(49), 610–638. https://zenodo.org/records/10610786

Torcomian, C., Atienza, M. B., Bado, F., & Rassino, A. (2024). *Las trayectorias académicas de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba: desafíos, tensiones y estrategias de mejora* [Ponencia]. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Ensenada, Argentina. https://www.redalyc.org/journal/2991/299180072008/299180072008.pdf

UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2023). *The right to higher education in Latin America and the Caribbean: Briefing note compendium*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387656

Velarde, G. C., & Olarte, I. M. de los Ángeles. (2022). Reconfiguraciones de las trayectorias académicas: entre la inclusión y las repercusiones de la pandemia. *Trayectorias Universitarias, 8*(15), e116. https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/14332

Viego, V., & Lis, D. I. (2023). Duración de las carreras profesionales, egreso tardío e inserción laboral: evidencia reciente para Argentina. *Estudios del Trabajo. Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, (66). https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/132

Witteveen, D., & Attewell, P. (2021). Delayed time-to-degree and post-college earnings. *Research in Higher Education, 62*(2), 230–257. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7875953/