

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**Tesis Maestría en Sociología**

**Claves para comprender el acceso de los  
estudiantes del interior del país a la Universidad  
de la República. Una investigación realizada en  
Salto, Tacuarembó y Cerro Largo**

**Verónica Figueroa Garrido**  
Tutor: Tabaré Fernández

**2018**

## **Página de aprobación**

Nombre de profesor guía:

Tribunal:

Fecha:

Calificación:

Autora: Verónica Figueroa Garrido

*A mi madre, porque sé lo mucho que esto significa para ella.*

*A mí, que lejos de un acto de egocentrismo, significa como pocas veces hago: reconocer y valorar todo el esfuerzo que le he dedicado y las enseñanzas que me ha dejado. Espero no olvidarlo.*

## **Agradecimientos**

Esta tesis fue posible gracias al apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (CSIC), a través de su programa de Iniciación a la Investigación, y a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) a través de su sistema de becas a posgrados nacionales. Agradezco profundamente la confianza que han depositado en mí.

Quiero agradecer, especialmente, a los directores, docentes y estudiantes de los departamentos de Salto, Tacuarembó y Cerro Largo por haber respondido tan amablemente a mis solicitudes. Sin su disposición a colaborar conmigo, esta investigación no hubiera sido posible.

Agradezco también a Inés Méndez, que nunca dudó en sacar lápiz y papel para ponernos a pensar juntas cada vez que me empantanaba en mi línea de razonamiento. A Emiliano Clavijo y Agustina Marques que me ayudaron a definir conceptos y aclarar ideas.

Finalmente, en un tono menos formal, quiero agradecer a Manuela Pellejero que con su esencia aún intacta me regaló tantas sonrisas renovadoras. A Pilar Rodríguez, que me enseñó que hay que dosificar los esfuerzos para mantener un cuerpo y una mente sana.

## **Resumen**

La presente tesis indaga sobre cómo se generan las decisiones de acceder a la Universidad de la República de los estudiantes del interior del país. Para lograrlo se encuestó a 669 estudiantes que estaban finalizando la educación media en centros públicos de Salto, Tacuarembó y Cerro Largo.

Se partió del supuesto general de que en la decisión de acceder a la Udelar influyen las características sociodemográficas y de origen de los estudiantes, las restricciones institucionales derivadas de la política de descentralización a las que están expuestos y otras causas no residuales distribuidas aleatoriamente, que al impactar en las creencias y actitudes de los estudiantes aumentan o disminuyen sus chances de concretar dicho proyecto educativo.

El análisis consistió en dos fases. La primera, de naturaleza descriptiva, incluyó el análisis cualitativo de las creencias de los estudiantes. La segunda, de naturaleza explicativa, se basó en la estimación de modelos de ecuaciones estructurales generalizadas.

Los hallazgos permitirían sostener parcialmente el supuesto general. Se observó un impacto significativo del capital cultural de origen de los estudiantes en sus intenciones de acceder a la Udelar. No existirían elementos para sostener que el impacto se produzca a través de las creencias de los estudiantes sino a través del acceso a información relevante para la toma de decisión. Sin embargo, sí es posible sostenerlo para las características sociodemográficas. Éstas influyen en la decisión de los estudiantes a través del impacto en sus creencias normativas. La política de descentralización parecería no ser una restricción institucional que afecte las decisiones educativas de los estudiantes del interior. Finalmente, si bien no se observó que las creencias atributivas medien en el impacto de las características de origen y sociodemográficas de los estudiantes, sí se observó un impacto directo en la predisposición de los estudiantes y a través de ella, en la intención de acceder

a la Udelar. Es probable que sean varios los elementos que influyen en las ideas que los estudiantes construyen sobre la Udelar (creencias atributivas) que aunque no tengan que ver con algún patrón sistemático o contextual se relacionen con las diferentes trayectorias de vida de las personas (causas aleatorias).

**Palabras clave:** *acceso a la universidad; restricciones; creencias; actitudes.*

## Tabla de contenido

### **PRIMERA PARTE: Problema de investigación**

1. Introducción	1
2. Supuestos teóricos que orientaron la investigación	
2.1. Los microfundamentos del sistema social como orientación teórica general	3
2.2. Decisiones escolares ajustadas al capital cultural: la hipótesis de Pierre Bourdieu	4
2.3. Decisiones escolares ajustadas a la posición social: la hipótesis de Raymond Boudon	7
2.4. Decisiones escolares ajustadas a la posición social: la hipótesis de Richard Breen y John Goldthorpe	11
2.5. Decisiones escolares ajustadas a los contextos institucionales: la hipótesis de la Udelar	14
2.6. Decisiones escolares ajustadas a las creencias y actitudes: los aportes de la psicología social de Fishbein y Ajzen	19
2.7. Modelo teórico de la investigación	21
2.8. Hipótesis de la investigación	22

### **SEGUNDA PARTE: Diseño y metodología de la investigación**

1. Estrategia general de la investigación	25
2. Selección de los casos	26
2.1. Selección de los departamentos	26
2.2. Selección de los centros educativos y los estudiantes	27
3. Diseño y validación del instrumento	28
4. Estrategia de análisis	29
5. Fuentes de invalidez	29

### **TERCERA PARTE: Resultados. Fase descriptiva**

1. ¿Qué se puede estudiar en el norte del país luego de culminar la educación media?	32
2. Los estudiantes del norte del país, ¿tienen intención de acceder a la Udelar?	34
2.1 Las intenciones educativas luego de finalizar la educación media	34
2.2 Aspectos vinculados a la intención de acceder a la Udelar	36
2.2.1 Acceso a la Udelar y las características sociodemográficas del estudiante	37
2.2.2 Acceso a la Udelar y curso de vida del estudiante	38
2.2.3 Acceso a la Udelar y trayectoria escolar previa	39
2.2.4 Acceso a la Udelar y origen social de los estudiantes	41

2.2.5 Acceso a la Udelar y restricciones institucionales	44
2.3 Primera síntesis	45
3. ¿Qué información tienen los estudiantes del norte del país acerca de la Udelar al momento de culminar la educación media?	46
3.1 El acceso a la información como restricción institucional	48
3.2 Desigualdades informativas vinculadas al capital cultural	51
3.3 Información y acceso a la Udelar	52
3.4 Segunda síntesis	53
4. ¿Cuáles son las creencias y actitudes que tienen los jóvenes del norte del país sobre la Universidad de la República al momento de culminar la educación media?	55
4.1 Actitudes de los estudiantes hacia la Udelar	56
4.2 Creencias normativas de los estudiantes con respecto a estudiar en la Udelar	57
4.3 Creencias positivas de los estudiantes respecto a estudiar en la Udelar	58
4.3.1 Estudiar en la Udelar como fin en sí mismo	60
4.3.2 Estudiar en la Udelar como un medio para un fin	62
4.3.3 Estudiar en la Udelar como adecuación a las preferencias	64
4.4 Creencias negativas de los estudiantes respecto a estudiar en la Udelar	65
4.4.1 La migración como condición inevitable para acceder a la Udelar	66
4.4.2 Los costos de estudiar en la Udelar	67
4.4.3 Dificultades en el acceso y en las condiciones de aprendizaje que ofrece la Udelar	69
4.4.4 Dificultades en las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización	71
4.5 Tercera síntesis	72
 <b>CUARTA PARTE: Resultados. Fase explicativa</b>	
1. Introducción	74
2. Metodología	76
3. Resultados	76
3.1 Las características sociodemográficas, ¿influyen en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?	77
3.2 El origen social, ¿influye en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?	80
3.3 La política de descentralización, ¿influye en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?	84
3.4 ¿Cómo se explican las decisiones de estudiar en la Udelar de los estudiantes del interior del país? MODELO COMPLETO	88



4. Última síntesis	89
<b>QUINTA PARTE: Conclusiones finales</b>	<b>92</b>
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	

## **PRIMERA PARTE**

### **Problema de investigación**

## 1. Introducción

La baja representación de los jóvenes del interior en la matrícula de la Universidad de la República (Udelar) a comienzos del año 2000, estimuló a la institución a invertir una gran cantidad de recursos para revertir las desigualdades territoriales en el acceso a la educación universitaria pública. Las autoridades destacaron —en el primer Plan Estratégico de la Universidad de la República para el período 2001-2004— que mientras un 57% de la población nacional residía en el interior del país y representaba el 52% de la enseñanza secundaria, solo alcanzaba el 34% entre los estudiantes matriculados en la Udelar (PLEDUR, 2001:45).

En 2005, el Consejo Directivo Central de la Udelar aprobó el Fortalecimiento de la Descentralización Integral en todo el territorio nacional como proyecto institucional y se incluyó en el segundo PLEDUR. Este asignaba para el año 2009 (por primera vez en la historia de la universidad en el interior) recursos presupuestales que alcanzaban los cincuenta y cinco millones de pesos (precios al 01/01/2005). Desde entonces y con más vigor en los últimos siete años, la universidad ha profundizado su esfuerzo para que la descentralización se efectivice.

De la lectura de los documentos estratégicos se puede inferir que la hipótesis central que guio al proyecto descentralizador fue la siguiente: la baja representación de los estudiantes del interior en la matrícula de la Udelar se debe, principalmente, a la escasa oferta de enseñanza de la institución próxima al lugar de residencia. Ahora bien, ¿es válida esta hipótesis? De acuerdo con los datos del último Censo de Estudiantes Universitarios de Grado de la Udelar, en el año 2012 la subrepresentación continuaba. Los estudiantes nacidos en los departamentos del interior representaban el 38% de la matrícula de la Udelar, mientras su peso poblacional era cercano al 60%<sup>1</sup>. Según procesamientos propios de la Encuesta Continua de Hogares (2016), un 47,5% de la población de 18 a 24 años residente en el interior que finalizó la educación media declaró haber cursado al menos un año de universidad o similar, en Montevideo el porcentaje asciende al 73%. Cardozo y Lorenzo (2015) compararon la tasa de acceso a la Udelar de dos cohortes de estudiantes

---

<sup>1</sup> Según datos del último censo (año 2011) y considerando a la población de 18 a 24 años.

que finalizaron la educación media antes y después del último gran impulso de descentralización universitaria. Los hallazgos no evidenciaron impacto significativo de la política en el acceso de los estudiantes del interior a la Udelar aunque sí una disminución en el flujo de estudiantes hacia la capital del país.

Si actualmente los estudiantes del interior tienen opciones de formación universitaria “más cerca de casa”, ¿por qué la subrepresentación continúa? ¿cómo se explican las decisiones de estudiar en la Udelar de los estudiantes del interior del país? La presente investigación tiene como principal objetivo ofrecer explicaciones de cómo se construyen las elecciones educativas de los estudiantes del interior y contrastarlas empíricamente. Tiene, además, la pretensión de aportar a la acumulación teórica sobre las desigualdades educativas, recuperando el aporte de las principales hipótesis sobre la temática e introduciendo los conceptos de creencias y actitudes de los estudiantes para mejorar su capacidad explicativa.

Se intentó dar respuesta, principalmente, a las siguientes interrogantes: i) el origen social y las características sociodemográficas de los estudiantes del interior, ¿influyen en sus intenciones de acceder a la Udelar?; ii) la política de descentralización de la Udelar, ¿impacta también en dicha intención?; iii) ¿qué rol juegan las creencias y actitudes de los estudiantes con respecto a la Udelar en su intención de cursar estudios en esta institución?

Se parte de la hipótesis de que los determinantes inmediatos de las acciones individuales son las actitudes y creencias de las personas y estas son el resultado de la exposición del individuo a fuerzas sociales sistemáticas, a aspectos contextuales y también a múltiples causas que están aleatoriamente distribuidas en la población.

La investigación se llevó a cabo en Cerro Largo, Salto y Tacuarembó. El análisis consistió en dos fases. La primera, de naturaleza descriptiva, incluyó el análisis cualitativo de las creencias de los estudiantes. La segunda, de naturaleza explicativa, se basó en la estimación de modelos de ecuaciones estructurales generalizadas.

El documento está organizado en partes. En la parte I, se presentan los principales supuestos teóricos que orientaron esta investigación y la evidencia empírica que los

sustentan. En la parte II se detalla el diseño y la metodología de investigación empleada. En las partes III y IV se presentan los hallazgos para posteriormente, en la parte V, exponer las conclusiones finales.

## **2. Supuestos teóricos que orientaron la investigación**

### **2.1. Los microfundamentos del sistema social como orientación teórica general**

El lector ya habrá notado que la perspectiva de análisis que se propone para comprender las tasas de acceso a la Udelar de los estudiantes del interior es analizar “de cerca” sus intenciones en torno a su trayectoria educativa. Es decir, “descender al nivel de los individuos”. Uno de los impulsores de esta perspectiva fue James Coleman, quien en *Fundamentos de teoría social* (2011) propone recurrir al “análisis interno de la conducta sistémica” para comprender los fenómenos sociales. La estrategia de análisis del nivel individual que propone se basa en la teoría del actor intencional, racional y maximizador de utilidad. De esta manera, las acciones humanas se conciben como los microfundamentos del funcionamiento del sistema social. Afirma Coleman que esta estrategia, es la idónea para elaborar explicaciones útiles para el diseño de intervenciones.

En la misma línea se encuentra la propuesta teórica de Jon Elster (1990), quien sostiene que en las ciencias sociales los acontecimientos elementales son las acciones humanas individuales, incluidos los actos mentales de formación de creencias. Explicar los fenómenos sociales afirma, es demostrar de qué manera surgen como resultado de la acción y la interacción de los individuos. La perspectiva de los microfundamentos exige, entonces, al cientista social de la necesidad de encontrar leyes generales para explicar los acontecimientos sociales ya que estos pueden reflejar correlación, mas no causa. Es por esto que se pone el acento en la búsqueda de los mecanismos causales que permiten construir explicaciones más finas a la vez que captura el aspecto dinámico del sistema social.

Esta es la perspectiva teórico-metodológica general que orientó la presente investigación para comprender por qué los estudiantes actúan como lo hacen: el análisis en el nivel de los individuos concibiendo a los estudiantes como actores intencionales.

## **2.2. Decisiones escolares ajustadas al capital cultural: la hipótesis de Pierre Bourdieu**

Las desigualdades educativas se manifiestan, afirma Bourdieu, en la eliminación, retraso y estancamiento de los estudiantes de las clases sociales con bajo capital cultural a lo largo del sistema educativo. De forma resumida, las desigualdades educativas son el resultado de la desigual distribución del capital cultural de origen entre los estudiantes, que se traduce en preferencias individuales y familiares hacia la educación también diferentes.

Las condiciones de existencia (Bourdieu, 2007) como, por ejemplo, la dotación de capital cultural producen un sistema de disposiciones (denominado *habitus*) duradero y transferible que, de manera inconsciente, genera y organiza las prácticas y representaciones. Los estudiantes que provienen de hogares cuyo capital cultural es alto heredan de su familia hábitos, actitudes, saberes y gustos que les sirven directa e indirectamente en su actividad académica. Su éxito académico se debe a la afinidad entre sus hábitos culturales y las exigencias de enseñanza y criterios de éxito del sistema educativo. Sin embargo, para los estudiantes que provienen de hogares con bajo capital cultural, lejos de la familiaridad con la cultura escolar, alcanzar el triunfo en el sistema educativo les demanda un proceso de aculturación (Bourdieu y Passeron, 2003).

La dotación de un alto capital cultural se expresa, según Bourdieu, de tres formas: disposiciones, bienes y títulos escolares. El primero refiere al capital cultural en estado incorporado. Su transmisión depende de los procesos de inculcación y asimilación, demanda tiempo, destinado por las familias, para que se transforme en parte integrante del destinatario. No puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de la persona y muere con su portador. En el seno de las familias dotadas de alto capital cultural, el proceso de transmisión del tipo incorporado comprende la totalidad del proceso

de socialización de los niños, sin retraso ni pérdida de tiempo. El segundo refiere al capital en estado objetivado y está estrechamente relacionado con el tipo incorporado. Hace referencia a la posesión de bienes materiales: libros, pinturas, discos, etc. y se transmite en su materialidad, pero no junto a la apropiación, la que es el resultado de un capital ya en estado incorporado. Finalmente, el tercero se refiere al capital cultural en estado institucionalizado. Le confiere a su portador un reconocimiento institucional al capital cultural que posee. En las sociedades modernas se establecen tasas de convertibilidad del capital cultural institucionalizado en capital económico a través del mercado de trabajo. Afirma Bourdieu (1979) que la inversión en capital cultural institucionalizado solo tiene sentido si se garantiza objetivamente su conversión en beneficios económicos.

El origen social, a través del capital cultural heredado, impacta en el éxito educativo de los estudiantes en dos direcciones. En primer lugar, dice Bourdieu, impacta en el acceso a niveles superiores de educación. Por ejemplo, los estudiantes que provienen de un origen social de bajo capital cultural tienen una menor probabilidad de acceder a la enseñanza superior que sus pares de origen más privilegiado. En segundo lugar, luego de esta primera etapa de “selección”, las desventajas iniciales se traducen, para los sobrevivientes de la eliminación, en elecciones de carreras “forzadas”, mal informadas y estancamientos.

Las desventajas escolares asociadas a la dotación de capital cultural se mantienen en el tiempo a través del mecanismo de la repetición. Las diferencias objetivas en las posibilidades educativas (por ejemplo, las reportadas en las estadísticas escolares) influyen en las percepciones cotidianas de los estudiantes y determinan una imagen de los estudios superiores como “imposible”, “posible” o “normal” que impacta en las preferencias educativas (Bourdieu y Passeron, 2003:14). Afirma Bourdieu (2007) que la aparente correlación entre las probabilidades objetivas y las esperanzas subjetivas de los individuos (sus motivaciones, necesidades, ambiciones) es el resultado de disposiciones inculcadas y compatibles con las condiciones objetivas que llevan al individuo a “rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable”.

Son varios los hallazgos reportados por las investigaciones dedicadas a las desigualdades ante la enseñanza que contribuyen a mantener vigente la teoría de Bourdieu (en: Blanco 2017; Košutić 2017; Cabrera 2016; Hernández 2016; Hassani y Ghasemi 2016; Assaf

Mendes y Lazzarotti 2015; Nahar 2013, entre otros). Interesa destacar a nivel nacional el estudio longitudinal realizado por Fernández y Boado (2010) que permitió el seguimiento durante cuatro años de las trayectorias académicas de 2200 adolescentes uruguayos evaluados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) en el año 2003. Una de las hipótesis principales manejadas por los autores se refería al impacto de la estratificación social en las trayectorias académicas de los jóvenes. El interés radicaba, específicamente, en analizar el condicionamiento del origen social en la permanencia en el sistema educativo, el tipo de estudio acreditado y la duración de la trayectoria hasta la acreditación. Entre las variables de origen incluidas en el análisis interesa el reporte realizado para la variable capital cultural relevada a través de la pregunta sobre el máximo nivel educativo del hogar. En cuanto a la finalización de la enseñanza secundaria básica (CB), se observaron diferencias en la distribución de los jóvenes según el capital cultural de origen. El 78,6% de los estudiantes que provenían de un hogar con bajo capital cultural (enseñanza primaria) aprobaron el CB; el 87,4% de quienes provenían de un hogar con capital cultural medio (CB) y el 93% de quienes provenían de un hogar con alto capital cultural (educación media superior y educación superior). Cuando lo que se observa es la oportunidad de acreditar la educación media superior (EMS), condición necesaria para acceder a la educación universitaria, las brechas entre los estudiantes se mantienen. Según la investigación, hasta el año 2007 la probabilidad de acreditar la EMS para un adolescente cuya dotación inicial de capital cultural era baja fue de 0,228 en contraposición a aquellos estudiantes que provenían de un hogar con capital cultural alto (0,639).

En segundo lugar interesa destacar el trabajo Assaf y Lazzarotti (2015) en el que se propusieron analizar los determinantes en el acceso a la educación superior (ES) en Minas Gerais Brasil, concentrándose en la influencia del capital cultural de los jóvenes de 18 a 24 años. El concepto de capital cultural se midió utilizando información acerca del nivel educativo de los miembros adultos del hogar. Se contempló también la información sobre las prácticas culturales de los jóvenes a través de la construcción de un índice de capital cultural que mide la realización de actividades que serían, según Bourdieu, propias de la cultura dominante y estarían estrechamente vinculadas con la cultura escolar (asistencia a teatros, museos, bibliotecas y exposiciones). Por medio de la técnica de regresión logística



se modeló el acceso a la ES incluyendo también el sexo, la raza, la edad, la región de residencia de los jóvenes y la estructura familiar que integraban. Con base en los resultados de las estimaciones, los autores concluyen que el capital cultural de los jóvenes influye significativamente en su probabilidad de acceder a la ES. Cuanto más años de estudio hayan acumulado los adultos responsables del hogar y mayor sea el índice de capital cultural individual, mayor es la chance de que el joven acceda a la ES.

En tercer lugar, interesa destacar el trabajo de Cabrera (2016) sobre la influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a la ES en Chile. Lo relevante de este trabajo es que se propone analizar si el crecimiento de la oferta educativa ocurrido entre los años 1990 y 2009 ha incrementado el acceso a la ES de todos los estratos sociales o si las principales desigualdades sociales permanecen vigentes. Para lograrlo, se estimaron tres modelos binarios y multinomiales de ingreso a la educación superior (y a tres tipos de instituciones específicas) de jóvenes de entre 18 y 24 años en 1990, 2000 y 2009. El autor concluye que, en contexto de expansión educativa, los individuos con mayor capital cultural (medido a través del nivel educativo de los padres) y económico incrementaron en mayor medida su probabilidad de acceder a la ES que sus pares menos favorecidos. Asimismo, el capital económico estaría más relacionado con el acceso en 2009 que en 1990, al tiempo que en 2009 el capital cultural estaría más relacionado con el acceso a universidades “tradicionales” que veinte años antes.

### **2.3. Decisiones escolares ajustadas a la posición social: la hipótesis de Raymond Boudon**

El desarrollo teórico de Raymond Boudon se centra en la descripción detallada de los mecanismos generadores de las desigualdades ante la enseñanza, recuperando algo de la agencia del individuo a través de la noción de espacio de decisión.

Para Boudon es necesario considerar que la distribución de las personas en los distintos niveles educativos se debe a sus motivaciones y no a la finalidad de una estructura social abstracta que intenta autorreproducirse como lo sostienen las teorías funcionalistas. En esta

perspectiva, según Boudon, se ubicaría la teoría de Bourdieu y su razonamiento de que la institución educativa tiene la función latente de seleccionar a los individuos para garantizar la reproducción de la estructura social.

Boudon afirma que las teorías funcionalistas no son capaces de describir cuáles son los mecanismos que hacen posible la reproducción social. Es decir: cuáles son las razones por las que los individuos se comportan de la forma en la que se espera (Boudon, 1983: 81-82). Si bien Bourdieu avanza en este sentido recurriendo al mecanismo de la repetición, según Boudon, no basta para explicar los cambios en las desigualdades educativas ni sus variaciones en el espacio.

Pese a esta crítica, Boudon retoma de la teoría de Bourdieu la importancia de la herencia cultural para comprender parte del impacto del origen social en las oportunidades ante la enseñanza. El autor sostiene que existen dos mecanismos diferentes a través de los cuales se generan las desigualdades educativas. Al inicio del ciclo escolar (primer mecanismo) la probabilidad de éxito de un alumno varía en función del ambiente cultural familiar tal como lo sostiene Bourdieu. Sin embargo, a medida que avanza en la trayectoria educativa, el origen social continúa impactando a través de la relación entre la posición social de la familia y sus parámetros de decisión, contribuyendo así a aumentar las desigualdades educativas (segundo mecanismo). Es así que a igual éxito educativo, la probabilidad de seguir una vía determinada dentro del sistema educativo (por ej: acceder a la educación universitaria) varía en función de la posición ocupacional de la familia. Este último mecanismo se repite a lo largo de la trayectoria educativa en tanto el primero no (funciona solo al inicio de la etapa escolar). Afirma Boudon (1983: 105) que la herencia cultural no bastaría para explicar las desigualdades en el nivel de la enseñanza superior.

La propuesta teórica de Raymond Boudon se centra en el desarrollo del segundo mecanismo que involucra el proceso de decisión escolar en función de la posición social. En este momento los comportamientos de los individuos ante la enseñanza se relacionan con sus aspiraciones de movilidad intergeneracional, las que están determinadas por la posición que ocupan en la estructura social.

En resumen, para Boudon (1983: 99-100) la posición social influye en los costos, riesgos y beneficios correspondientes a la adquisición de un nuevo nivel educativo. Los costos son económicos en primer lugar, (directos e indirectos) pero puede incluir también aspectos no económicos asociados al aumento de la brecha cultural entre los miembros de la familia. Los beneficios se miden, ordinariamente, en relación con la movilidad intergeneracional, suponiendo que cada nivel educativo está ligado de manera ordinaria a la jerarquía de las posiciones sociales. Finalmente, los riesgos están asociados a la percepción sobre probabilidad de tener éxito en la vía de acción seleccionada. Boudon dice que dos individuos pertenecientes a una misma posición social y que pretenden alcanzar un nivel X del sistema educativo tendrán los mismos costos y beneficios anticipados, pero el riesgo será diferente si el desempeño académico de los estudiantes varía como resultado de la dotación de capital cultural inicial.

Lo polémico de esta teoría es su hipótesis de que todos los individuos (y sus familias) obedecen al mismo proceso de decisión dentro del sistema educativo. Los estudiantes llegan a destinos diferentes (por ejemplo: algunos optan por continuar estudiando y otros por abandonar) únicamente porque se encuentran en “puntos de partida” diferentes (posiciones sociales de origen) que al afectar los parámetros de decisión hace variar sus estimaciones de costos, riesgos y beneficios anticipados y, por tanto, su decisión final. Lo que explica las diferencias en las elecciones individuales es la utilidad que cada uno espera obtener con las opciones disponibles.

Su claridad y simplicidad expositiva, transforman al modelo de Boudon, en una herramienta atractiva para las investigaciones abocadas a la comprensión de las desigualdades educativas. A continuación se retoman algunos de los antecedentes nacionales vinculados a este modelo.

Véase el trabajo realizado por Fernández y Boado (2010) y su objetivo de analizar el impacto de la estratificación social en las trayectorias académicas de jóvenes uruguayos. Interesa destacar sus hallazgos respecto al origen social como factor de desigualdad, ya no a través de la hipótesis del capital cultural familiar sino a través de la posición ocupacional en el mercado de trabajo. Se consideran cuatro categorías correspondientes a la ocupación de mayor jerarquía en el hogar del estudiante: “manual no calificado”, “manual calificado”,

“no manual no calificado o rutinario” y “no manual calificado”. Se analiza el impacto de la clase social en la probabilidad del estudiante de desvincularse del sistema educativo. Los autores concluyen que la desvinculación del sistema educativo varía condicionada por la clase ocupacional del hogar. Para un estudiante que proviene de un hogar donde los padres son profesionales universitarios, administrativos, técnicos de nivel superior o docentes (“no manual calificado”) la probabilidad de desvincularse del sistema educativo es de 0,13 en contraposición a aquel que proviene de un hogar “manual no calificado” cuya probabilidad de truncar su trayectoria educativa es de 0,47.

El impacto de la posición social, medida a través de la ocupación en el mercado de trabajo, también fue considerado por Fernández y Cardozo (2014) para analizar los determinantes del acceso a la educación superior de una submuestra de jóvenes uruguayos que fueron evaluados por PISA en el año 2003. Para el análisis, los autores tomaron en consideración la primera matriculación y asistencia a clases de los estudiantes en un programa educativo de educación superior hasta los 24-25 años de edad. A través de la modelización constataron que la clase social tiene un efecto significativo y positivo en las posibilidades de acceso a la enseñanza superior. La probabilidad de acceder a la educación superior es mayor para las clases ocupacionales de mayor jerarquía en la escala social. Lo interesante de este hallazgo es que el impacto de la posición social se mantiene al controlar por otras variables relevantes como, por ejemplo, el desempeño académico. Estas variables, vinculadas al éxito educativo, estarían según Bourdieu fuertemente relacionada con el capital cultural de origen. Estudiantes igualmente exitosos, en cuanto al desempeño escolar, tienen diferente probabilidad de continuar estudios superiores en función de la posición ocupacional de origen. Esto refuerza la idea de Boudon que sostiene que si la herencia cultural ejerce algún efecto sobre las desigualdades educativas, este efecto no puede ser confundido con el de la posición social (1983: 105).

## 2.4. Decisiones escolares ajustadas a la posición social: la hipótesis de Richard Breen y John Goldthorpe

Richard Breen y John Goldthorpe retomaron la explicación por mecanismos de las desigualdades de clase ante la educación que ofrece la teoría de Boudon, enfatizando en su formalización matemática<sup>2</sup>.

En coincidencia con la perspectiva de Boudon, Breen y Goldthorpe (de ahora en adelante, B y G) sostienen que la desigualdad de clase ante la educación es el resultado del impacto del origen social en dos momentos. En el primero, el hogar de procedencia impacta en el desempeño escolar (aprendizajes, habilidades). Estudiantes provenientes de hogares más privilegiados tienden a demostrar una habilidad académica mejor que sus pares de hogares menos privilegiados. En el segundo momento, el origen social influye a través de la decisión del estudiante respecto a las alternativas que le plantea el sistema educativo (por ejemplo: abandonar o continuar). El individuo y sus familias son presentados como actores racionales que contemplan riesgos, costos y beneficios.

Si se parte del supuesto de que todos los individuos y sus familias actúan en función del mismo procedimiento de decisión, sostienen que tanto las diferencias de clase como las de género son el resultado de diferencias en los recursos y restricciones a los que están sometidos unos y otros. De este modo, Breen y Goldthorpe, (1997: 275) evitan hacer referencia a culturas, creencias normativas o concepciones sobre la educación diferentes entre las clases o géneros para explicar sus variaciones en cuanto a la participación educativa.

B y G parten del supuesto de que existe una estructura de clases, claramente definida en relación al mercado de trabajo y unidades de producción. Es posible ordenarlas jerárquicamente en función de los recursos de que cada una dispone y el grado de atractivo (universalmente reconocido) que cada una representa en términos de posición social. Los autores consideran tres clases ordenadas de mayor a menor jerarquía en la estructura social: la clase de servicio (*service class*), la clase trabajadora (*working class*) y la clase

---

<sup>2</sup> No se consideró necesario aquí exponer todo el detalle de la formulación matemática que realizan los autores. Al lector interesado se le sugiere la lectura de: Breen, R., y Goldthorpe, J. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, 9 (3)..

que sufre las mayores desventajas sociales (*underclass*). En ciertos momentos de la trayectoria educativa la institución le solicita al estudiante que tome ciertas decisiones que no podrán ser modificadas sin experimentar ciertos costos. Las alternativas que estarán disponibles para los estudiantes serán continuar o abandonar los estudios, optar por diferentes áreas de conocimiento de especialización, seleccionar una formación de grado o técnica, entre otras. Todas las vías que llevan a continuar en el sistema educativo, sostienen, están ligadas a dos posibles resultados (tener éxito o fracasar) que serán considerados de forma anticipada en la decisión del estudiante y su familia (Breen y Goldthorpe, 1997: 278).

En síntesis, desde la perspectiva de B y G, en el momento de decidir si elegir o no una opción escolar, la familia y el individuo considerarán los costos de hacerlo. Esto incluye los costos directos (en forma de matrículas, compra de libros, transporte, etc.) y los indirectos (salarios no percibidos en el mercado de trabajo por permanecer insertos en el sistema escolar). También considerarán la probabilidad de tener éxito con dicha decisión en el futuro inmediato (riesgo)<sup>3</sup>. Por último, contemplarán la utilidad futura que les reportará la vía de acción —en términos de movilidad social— considerando que alcanzar la clase de servicio será lo más deseable junto a evitar descender en la escala social. Las familias procurarán evitar que sus hijos alcancen una posición social de menor jerarquía que la de origen. Dado que las posiciones de origen varían, las vías que implican un riesgo de descenso (la aversión al riesgo es relativa) y los esfuerzos para evitarlo también lo hacen.

Antes de culminar la exposición teórica de B y G es importante mencionar que estos autores sostienen que el modelo no exige que los estudiantes y sus familias actúen siguiendo el procedimiento descrito. Reconocen que se trata de un modelo que representa un proceso de racionalización ideal que les permite explicar los comportamientos a nivel agregado (regularidades, tendencias). Lo único que le exigen al individuo es que tenga algún conocimiento sobre el mundo que lo rodea, que se preocupe por sus intereses y los de su familia y que utilice el primero para velar por los segundos (Breen y Goldthorpe, 1997: 299).

---

<sup>3</sup> Breen y Goldthorpe (1997) hacen referencia, específicamente, al éxito o fracaso académico que habilita a ingresar al próximo nivel educativo (pp.279).

Para evitar ser redundante con el apartado dedicado a Boudon a continuación se expondrán únicamente dos antecedentes de investigación que interesan, en particular, porque testean algunos supuestos del modelo de B y G.

Se retoma el trabajo de Van de Werfhorst y Hofstede (2007) donde, además de contrastar empíricamente la importancia del capital cultural en el rendimiento educativo, se testeó la hipótesis de la *aversión relativa al riesgo* del modelo de B y G en dos direcciones. La primera: su generalización hacia todas las clases sociales. Es decir, analizar si efectivamente los estudiantes y sus familias contemplan el hecho de evitar la movilidad social descendente en sus decisiones educativas, independientemente de la clase social de origen. La segunda: si la aversión al riesgo afecta positivamente a las ambiciones educativas y la demanda de más niveles de educación. El análisis se basó en encuestas aplicadas a estudiantes del nivel secundario en Ámsterdam. Algunos de los hallazgos fueron los siguientes: i) los estudiantes de todas las clases sociales están más o menos preocupados por, al menos, mantener la clase social de origen; ii) no se observó un efecto significativo de la clase de origen en las ambiciones a corto plazo; iii) la aversión relativa al riesgo afecta fuertemente la aspiración de continuar estudiando. Los estudiantes que reportaron una mayor preocupación por la movilidad social descendente manifestaron su intención de continuar estudiando en un programa que resultaba ambicioso, dado el tipo de instrucción que estaba cursando, iv) la aversión relativa al riesgo afecta fuertemente las ambiciones educativas de largo plazo. Cuanto más preocupado esté el estudiante por alcanzar la clase social de sus padres, mayor será el nivel educativo que aspire alcanzar a la edad de 30 años.

Volker Stocké (2007) encontró elementos empíricos que sustentaban algunos de los supuestos del modelo de B y G. Otros no pudieron ser sostenidos con los hallazgos obtenidos. Stocké se basó en los datos de un estudio longitudinal en Alemania sobre las decisiones familiares respecto a las trayectorias educativas que seguirían sus hijos luego de la educación primaria. El trabajo se propuso testear tres hipótesis del modelo de B y G:

i) la hipótesis referida al efecto de la percepción sobre los costos, probabilidad de éxito y las creencias de movilidad social en la decisión escolares; ii) la influencia de las condiciones objetivas en dichas creencias; iii) el mecanismo a través del cual la clase social

influye en las decisiones educativas. Algunos de los hallazgos, acorde con la teoría de B y G, fueron los siguientes: la carga financiera que las familias le otorgan a la continuidad educativa (percepción sobre los costos) varía en función de la clase social como resultado de las diferencias en los ingresos del hogar y el número de hijos (condiciones objetivas); la probabilidad subjetiva de que los hijos serán exitosos en el trayecto educativo que escojan (creencia sobre el éxito) aumenta en función de la clase social de la familia como resultado del buen desempeño que obtienen los hijos de las clases sociales más altas y las consecuentes recomendaciones institucionales que le realizan a las familias sobre la trayectoria educativa futura (condiciones objetivas); los padres se mostraron preocupados por la movilidad social. Sin embargo, esta preocupación varió en función de las clases sociales. También se encontraron elementos contradictorios respecto a si los padres se guiaban por un razonamiento instrumental para decidir sobre la trayectoria de sus hijos: la probabilidad de éxito futuro tiene un efecto mayor en las decisiones educativas que el interés por la movilidad social, la carga económica para la familia que le asignan los padres a la continuidad educativa resultó ser completamente irrelevante para las decisiones educativas por lo que Stocké sugiere que deberían ser incluidas otras “cargas” o costos si se prolonga la trayectoria escolar. El efecto de la posición social de los padres en las decisiones escolares de sus hijos se redujo levemente cuando se controlaron los parámetros determinantes que postula la teoría de B y G (percepción sobre los costos, preocupación por la movilidad, percepción subjetiva de éxito, etc.). Para concluir, menciona que las familias no ofrecieron elementos que permitieran sostener que basaran sus decisiones en un razonamiento como el que postula el modelo de B y G.

## **2.5. Decisiones escolares ajustadas a los contextos institucionales: la hipótesis de la Udelar**

La hipótesis central postula que los comportamientos educativos son el resultado de restricciones institucionales. Los individuos solo pueden escoger un curso de acción entre aquellos que están disponibles (Diego Gambetta, 1987:169). Las instituciones educativas regulan las admisiones, certificaciones, planes de estudio, tipo de formación (de grado o técnica), perfiles de egreso, carga horaria de clase, modalidades de enseñanza, cuáles son



los trayectos obligatorios y cuáles no, la difusión de información, entre otros. En este sentido, continuar estudiando así como en qué áreas de conocimiento especializarse implica una decisión que debe ajustarse a las alternativas factibles que ofrece la institución. En otras palabras, las políticas institucionales operan como mecanismos directos o indirectos, de formación de incentivos en las decisiones individuales. El sociólogo Adrián Acosta en su ensayo *Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional* (2013) enmarca el análisis de las relaciones entre las políticas universitarias y las trayectorias educativas dentro de lo que denomina “institucionalismo metodológico”. Acosta afirma que el énfasis de este tipo de análisis se basa en las estructuras de decisión que restringen las elecciones individuales. Sostiene que la organización, la localización territorial de la oferta universitaria, la existencia de programas de apoyo económico, los exámenes de ingreso para los aspirantes, las oportunidades de prácticas profesionales, entre otros, configuran referentes para calcular los costos de las decisiones o para reducir las posibilidades de fracaso de los individuos (Acosta, 2013:98).

En lo que refiere a las admisiones, en Uruguay, la Udelar se caracteriza por ser de acceso gratuito, lo que implica que basta con cumplir el requisito de haber culminado la educación media para poder continuar estudios en la universidad. Sin embargo, la gratuidad no asegura que todos los estudiantes puedan continuar estudios universitarios si así lo desean. Durante muchos años el ingreso a la universidad era una posibilidad que ofrecía el sistema educativo público para los estudiantes que residían en la capital del país (departamento de Montevideo). Para los estudiantes del interior (resto del país) constituía un privilegio exclusivo para aquellos cuyas familias podían pagar los costos que implicaba emigrar y radicarse en la capital. El estudiante del interior, históricamente, se vio obligado a no ingresar a la universidad o a emigrar para hacerlo. El proyecto de la Udelar tenía una clara dimensión territorial. Esto unido a una baja representación de los jóvenes del interior en la matrícula impulsó a la institución para que a comienzos de los años 2000 se adoptara el incremento de la oferta educativa universitaria en el interior del país, como una de las orientaciones del primer Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR). De este modo, se incluyó dentro del Plan un Proyecto Institucional (PI) de enseñanza destinado a estudiantes

radicados en el interior del país. Se buscaba disminuir la inequidad geográfica en el acceso a la universidad mediante la ampliación de la oferta educativa a través de cursos semipresenciales, tutorías, carreras cortas itinerantes, instalación de institutos regionales para jóvenes del interior (PLEDUR, 2001: 45). Paulatinamente, los estudiantes comenzaban a tener algunas opciones de formación terciaria en el interior del país.

En 2005, el Consejo Directivo Central (CDC) da un paso más hacia la institucionalidad del proyecto de descentralización de la universidad. En sesión del 9 de agosto aprueba el Fortalecimiento de la descentralización integral de la universidad en todo el territorio nacional como proyecto institucional a desarrollarse en el período 2006-2009 y se incluyó en el segundo PLEDUR. Desde entonces, la universidad ha profundizado su esfuerzo para que la descentralización se haga efectiva: ampliación de las ofertas de enseñanza, instalación de grupos de docentes de alta dedicación, impulso a actividades culturales, cursos de educación permanente, promoción de becas de posgrado en el territorio y en el extranjero para docentes del interior, etc. Este segundo impulso permitió la creación y consolidación de ofertas educativas de la universidad en el interior, alejándose del modelo de ofertas itinerantes que se brindaba hasta el momento. Las nuevas generaciones comenzaron a tener la oportunidad de cursar de manera completa una oferta universitaria próxima a su lugar de residencia que abría inscripciones todos los años.

La política de expansión de la oferta universitaria se basó en la creación de centros universitarios con influencia regional. No se instalaron sedes de la Udelar en cada departamento del país, sino que estas se distribuyeron en puntos estratégicos del territorio nacional y con la aspiración de que los estudiantes se trasladaran a uno u otro lugar según sus intereses. De este modo, existen departamentos donde sus residentes encuentran opciones locales de formación y otros en los cuales no existe tal posibilidad. Asimismo, se impulsó la creación de carreras de interés para el desarrollo regional y nacional. En la práctica esto se tradujo en que en algunos departamentos se ofrezca la formación de profesionales vinculados al turismo, medioambiente, ecología y biodiversidad (departamentos ubicados en la región Este) y en otros, orientados hacia

los estudios regionales, agroalimentaria y agroindustria (departamentos ubicados en la región Noroeste) (Figueroa, 2015).

Esta aproximación a lo que ha sido el desarrollo de la universidad en el interior y la lectura del PLEDUR deja entrever, claramente, que la hipótesis central que guió el proyecto descentralizador relaciona las decisiones individuales con las restricciones institucionales: la baja representación de los estudiantes del interior en la matrícula de la Udelar se debe, principalmente<sup>4</sup>, a la escasa oferta de enseñanza de dicha institución próximo al lugar de residencia.

De todas las restricciones institucionales que pueden detectarse en el sistema educativo, dados los objetivos de la presente investigación, interesa mencionar algunos antecedentes que se centran en la distribución geográfica de la oferta universitaria. Sá, Sá, C., Florax, R. y Rietveld, P. (2004), analizaron si era posible hablar de una “dimensión espacial” de las decisiones educativas de tres cohortes de estudiantes holandeses (1998, 1999 y 2000) que habían finalizado la educación secundaria, utilizando un modelo logit multinomial basado en los supuestos del actor racional maximizador de utilidad. Tres fueron los eventos modelizados: 1) No optó por la educación superior; 2) optó por la educación superior profesional y 3) optó por la educación superior universitaria. Fueron contempladas en el modelo, como posibles fuentes de variación, las características individuales, el desempeño académico en la educación secundaria y la accesibilidad geográfica a colegios profesionales y universidades. Los investigadores concluyeron que la accesibilidad geográfica juega un rol significativo en las elecciones educativas de los estudiantes.

Michal Franta y Martin Guzi (2008), ocupados por comprender la distribución espacial del capital humano, analizaron la relación entre la presencia/ausencia de una universidad local y las disparidades territoriales observadas en el acceso a la educación superior en la República Checa. La interrogante principal era si la residencia próxima a una sede universitaria aumentaba la probabilidad de continuar la educación terciaria y por qué. Para lograrlo modelaron dos eventos: la aplicación a cursar estudios universitarios y la admisión. La investigación les permitió detectar como fuente de

---

<sup>4</sup> Si bien se reconocen otros aspectos no aparecen explícitos en ninguna otra acción desde la universidad.

desigualdad las ventajas informativas de aquellos estudiantes que residen en la proximidad de una sede universitaria. Es decir, los estudiantes que viven próximo a una universidad pueden estar mejor informados sobre los procesos de admisión, estudios universitarios, oportunidades laborales vinculadas a un título universitario en particular, los días de atención al público de las universidades, etc. Para la investigación recurrieron a la combinación de dos bases de datos que contenían, por un lado, a todas las personas que aplicaron a las universidades en 1998 y, por el otro, a todos los graduados de la educación secundaria. Fueron incluidas en la modelización las características individuales, las características de la clase en la que cursaron el nivel secundario, las características del distrito de residencia y las características de las universidades. Además de la importancia de las características individuales en el acceso a la universidad, constatada por los autores, lo que interesa destacar aquí es su conclusión respecto a la importancia de los canales de información más que a la presencia/ausencia de una sede universitaria local. Los autores concluyeron que aquellos estudiantes que viven en condiciones caracterizadas por una “atmósfera universitaria” determinada, principalmente, por una alta proporción de la población con estudios terciarios exhiben una mayor probabilidad de acceder a la universidad y por la presencia de una sede universitaria próxima al lugar de residencia, y que dicha ventaja proviene por el acceso a la información relevante para la admisión y no a la presencia/ausencia de una sede universitaria *per se*.

Finalmente, Stefan Denzler y Stefan Wolter (2011) también analizaron empíricamente el efecto de la distancia con respecto a la universidad en las decisiones escolares de estudiantes suizos que estaban finalizando la educación secundaria en el año 2006. El énfasis del análisis se centró en el campo de estudio seleccionado por los estudiantes y no en la decisión de continuar estudiando o no, luego de egresar del nivel medio. Los autores mencionan que la ventaja de este enfoque radica en neutralizar todas aquellas variables que podrían operar en la decisión de continuar estudiando y que se espera que tengan un menor impacto entre quienes ya lo decidieron. La distancia con respecto a la universidad se midió considerando el tiempo de traslado entre el lugar de residencia del estudiante y la estación de transporte público donde se ubicaba la universidad más cercana. Para el análisis se utilizó un modelo *probit* en el que se incluyeron variables

referidas a las características individuales de los estudiantes, a la educación secundaria, motivos, preferencias de los estudiantes y la distancia con respecto a la universidad, entre otros. Los autores concluyeron que la probabilidad de optar por estudiar en un área del conocimiento determinada aumenta en tanto lo hace la proximidad geográfica a una universidad que ofrezca dicho programa. La distancia con respecto a la sede universitaria afecta significativamente las decisiones escolares de los estudiantes de origen socioeconómico medio y bajo. Es posible mantener el supuesto de que la influencia de la distancia viene determinada por el aumento de los costos de estudiar.

## **2.6. Decisiones escolares ajustadas a las creencias y actitudes: los aportes de la psicología social de Fishbein y Ajzen**

Hasta aquí fueron expuestas las principales corrientes teóricas sobre las desigualdades educativas. En esta investigación se dirá, siguiendo a Adrián Costa (2013) e integrando la revisión bibliográfica realizada, que el estudio de los procesos de decisión de los estudiantes supone tomar en consideración varias dimensiones de análisis relacionadas con factores culturales, económicos, institucionales, demográficos, psicológicos y aleatorios (no residuales). Se dirá también que resulta inverosímil que el efecto conjunto de dichos factores se traduzca, en el nivel individual, en un único tipo de racionalidad económica. Sin embargo, sí es plausible pensar en múltiples racionalidades que se traducen en creencias y actitudes de los individuos e influyen en sus intenciones educativas. En este sentido, las acciones si bien no serían estrictamente racionales, como en los modelos de Boudon, Breen y Goldthorpe, sí serían “racionalizables” por los individuos en tanto pueden ofrecer explicaciones vinculadas a sus creencias y actitudes.

Por lo anterior, en la presente investigación se sostiene que los determinantes inmediatos de las intenciones educativas son las creencias y actitudes de las personas y que estas son el resultado de la exposición del individuo a fuerzas sociales sistemáticas,

contextuales pero también a múltiples causas que están aleatoriamente distribuidas en la población<sup>5</sup>.

Ahora bien, ¿cuáles son las creencias y actitudes que un estudiante puede tener respecto a la Udelar? Es posible sostener, con base en la teoría de la acción planeada de Fishbein y Ajzen (2010), que las creencias de los estudiantes son de dos tipos: creencias atributivas y creencias normativas. Las creencias atributivas se relacionan con la información que tiene el estudiante sobre la Udelar que lo lleva a asociarla con consecuencias o atributos específicos. Por ejemplo, “estudiar en la Udelar aumenta la posibilidad de acceder a un mejor trabajo”, esto relaciona el acceso a la universidad con el atributo “aumenta posibilidad de acceder a un mejor trabajo”. Las creencias atributivas pueden ser desde negativas hasta positivas. Si una persona cree que una acción genera determinadas consecuencias y las valora positivamente, aumentará su intención de realizar tal acción. Las creencias normativas, por otra parte, refieren a lo que otros, que son referentes para mí, piensan que yo debería hacer (expectativas percibidas). Por ejemplo, “mi madre cree que debería estudiar en la Udelar” o “mi pareja cree que ya es hora de que deje los estudios”.

Las creencias se construyen sobre la base de la observación directa y las expectativas de personas referentes para el individuo, la información recibida o mediante procesos de inferencia. Uno de los procesos con mayor impacto en la construcción de creencias es el proceso de socialización en el hogar, fuertemente condicionado por el capital cultural y la posición ocupacional de los padres así como por el género del estudiante (Aristizabal, P., Ugalde, A. y Álvarez, A. (2017); Krause, M. (2014); Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2012)). Es posible sostener también que las creencias hacia la Udelar dependan de la edad de los estudiantes. La edad influye en las responsabilidades parentales y laborales que asumen los estudiantes (Pardo, I., Peri, A., y Real, M. (2014); Varela, C., Fostik, A. y Fernández, M. (2014); Cardozo, S. y Iervolino, A. (2009)) que al ser proyectos de vida “competitivos” con el educativo pueden condicionar las creencias que el estudiante tenga sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar. Es posible también sostener que las creencias de los estudiantes

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, cuando un estudiante manifiesta que estudiará la carrera de Psicología debido a que en algún momento de su vida ha necesitado este tipo de ayuda profesional.

con respecto a la Udelar se vean influidas por el desarrollo local de la política de descentralización. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, existen también fuerzas causales que pueden impactar en las creencias que no tiene que ver con ningún patrón sistemático y que se relacionan con las diferentes trayectorias de vida de las personas (fuerzas aleatorias).

Las creencias normativas y atributivas condicionan la actitud del estudiante hacia la Udelar y finalmente, su intención de acceder. La actitud de los estudiantes hace referencia a su predisposición. Es de naturaleza evaluativa y puede ser desde favorable hasta desfavorable (Fishbein y Ajzen, 2010:76).

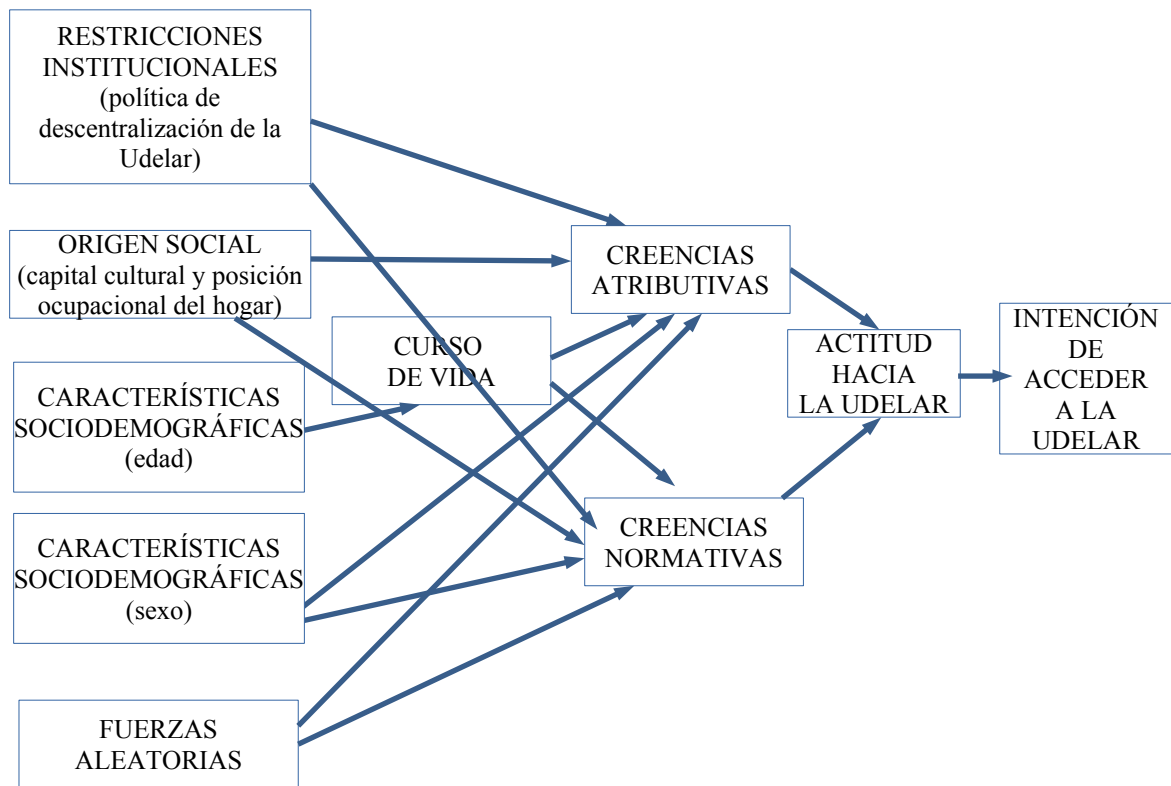
En conclusión, la intención del estudiante de acceder a la Udelar se basará en la predisposición hacia dicho proyecto educativo que resulta de sus creencias condicionadas por fuerzas sistemáticas, contextuales y aleatorias.

## **2.7. Modelo teórico de la investigación**

Brevemente y con el objetivo de clarificar al lector, se presenta un esquema con el modelo teórico completo que guiará la investigación y que recoge las hipótesis revisadas.

Nótese que en el esquema se utiliza el término “intención de acceder” en lugar de “decisión de acceder” esto se debe a que no se relevaron acciones ya concretadas sino intenciones declaradas. Las intenciones son indicaciones de la preparación de las personas para realizar una acción determinada (Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010)). Hecha esta aclaración, de acá en más “decisiones” e “intenciones” se utilizarán indistintamente.

Esquema n°1: Propuesta de modelo para el análisis de las desigualdades en el acceso a la Udelar



Fuente: elaboración propia

## 2.8. Hipótesis de la investigación

En la presente investigación se propone contrastar empíricamente la siguiente batería de hipótesis para dar respuesta a las preguntas planteadas.

### Pregunta de orientación general

*¿Cómo se explican las decisiones de estudiar en la Udelar de los estudiantes del interior del país que están finalizando la EMS?*



**Hipótesis general:** Es posible sostener que las decisiones de estudiar en la Udelar puedan explicarse recurriendo a las creencias y actitudes que los estudiantes del interior del país tienen sobre dicho proyecto educativo, que están condicionadas por sus características sociodemográficas, su origen social, el desarrollo de la política de descentralización de la Udelar en el departamento donde están culminando la EMS y por múltiples causas que están aleatoriamente distribuidas en la población.

**Pregunta específica I:**

*El origen social, ¿influye en la decisión de los estudiantes del interior del país de acceder a la Udelar luego de finalizar la enseñanza media?*

**Hipótesis específica I:** El origen social, a través del capital cultural y la posición ocupacional del hogar del estudiante, influyen significativamente en su intención de acceder a la Udelar. Cuanto más alto sea el capital cultural del hogar del estudiante y su posición en la estructura ocupacional, mayor será su probabilidad de que intente continuar estudiando en la universidad luego de finalizar la educación media.

**Pregunta específica II:**

*La política de descentralización, ¿influye en la decisión de los estudiantes del interior del país de acceder a la Udelar?*

**Hipótesis específica II:** La presencia de una sede local de la Udelar así como el número de programas educativos que ofrece constituyen incentivos institucionales que influyen significativamente en la intención de los estudiantes del interior del país de acceder a la Udelar. La probabilidad de acceder será mayor entre aquellos estudiantes que finalicen la EMS en un departamento que cuente con una sede local y con un número mayor de programas educativos.

**Pregunta específica III:**

*Las características sociodemográficas de los estudiantes del interior, ¿influyen en su decisión de acceder a la Udelar?*

**Hipótesis específica III:** La edad y el sexo de los estudiantes influyen significativamente en su intención de acceder a la Udelar. Así, se espera que los estudiantes más jóvenes y las mujeres reporten una mayor tasa de acceso que sus pares de mayor edad y varones.

**Pregunta específica IV:**

*¿Qué rol juegan las creencias y actitudes de los estudiantes del interior con respecto a la Udelar en su intención de cursar estudios en dicha institución?*

**Hipótesis específica IV:** Las creencias y actitudes de los estudiantes del interior con respecto a la Udelar constituyen los determinantes inmediatos de sus intenciones educativas a través de las cuales influyen sus características de origen, sociodemográficas, la política de descentralización y otras fuerzas aleatorias.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Diseño y metodología de la investigación**

## 1. Estrategia general de la investigación

Se optó por una estrategia de investigación que permitiera, en fases interdependientes, satisfacer la necesidad de descripción y explicación que se derivan del objeto de estudio.

La **primera fase** es descriptiva y buscó, principalmente, identificar, sistematizar y analizar las creencias y actitudes de los estudiantes hacia la formación en la Udelar así como las intenciones de los estudiantes con respecto a su trayectoria educativa postsecundaria. La descripción constituyó una etapa imprescindible para la segunda fase de la investigación.

La **segunda fase** es explicativa y consistió en identificar los factores que se asocian en mayor o menor medida con las intenciones educativas. Para cumplir con las pretensiones de explicación, considerando los fundamentos teóricos y empíricos que se han presentado en torno a la importancia de la política universitaria en las decisiones escolares de los estudiantes, se debió contemplar su desigual distribución en el territorio.

La política de descentralización de la Udelar no se dio de una vez y para siempre, por el contrario, fue instalándose en el interior del país de forma paulatina y con mayor vigor en los últimos años. La demanda de los actores locales generó que la implementación comenzara en unas regiones y luego se extendiera a otras. Actualmente el desarrollo de la política varía considerablemente entre los diferentes departamentos. Por este motivo, para poder capturar la posible influencia de la política en las intenciones educativas de los jóvenes, se debió recurrir al *método comparativo de sistemas similares* propuesto por Przeworski y Teune (1970). A través de este método se intentó controlar al máximo las variables que podrían perturbar la estructura causal entre la política de descentralización y las decisiones individuales, seleccionando cuidadosamente los departamentos que formarían parte de la investigación. El *método comparativo de sistemas similares* permite contar con evidencia para sostener que en caso de observarse diferencias en las intenciones escolares de estudiantes de distintos departamentos, podrían explicarse por las diferencias interdepartamentales en el desarrollo de la política, dado que en las otras variables relevantes los casos estarían equiparados.

Es importante mencionar que la certeza siempre será parcial, aunque se maximice el esfuerzo por equiparar los departamentos en variables que también podrían incidir en los procesos de decisión de los estudiantes para aislar la relación causal de interés. .

En los apartados que siguen se describe el proceso de selección de los departamentos, centros educativos y estudiantes.

## **2. Selección de los casos**

### **2.1. Selección de los departamentos**

Todos los departamentos del país (excluyendo a Montevideo) fueron clasificados en función del desarrollo local de la política de descentralización de la Udelar, considerando el número de carreras que se dictaban en el año 2016 y la presencia de una sede de la institución. En el Anexo A, se presenta la descripción para cada departamento.

El proceso de selección de los departamentos incluidos en la investigación tuvo cuatro etapas. La primera dio lugar a tres grupos de departamentos que reflejan tres estadios de la política en el año 2016: departamentos con un política local que podemos denominar como consolidada, reciente y ausente (ver: Diagrama n.º1 del Anexo B: Proceso de selección de los departamentos). En la segunda se seleccionaron dentro de cada grupo a los departamentos que se encuentran a más de 380 km de Montevideo para evitar que la cercanía con la oferta universitaria de la capital sobrestimara las tasas de acceso a la Udelar. Seis departamentos fueron seleccionados en esta etapa, dos en cada uno de los grupos definidos en la primer etapa. En la tercera cada departamento fue descrito según las variables rivales que también podrían afectar las intenciones educativas de sus estudiantes. Se consideraron como variables rivales las relacionadas con las características del mercado laboral local, el perfil social y demográfico del departamento bajo el supuesto de que las posibilidades de inserción laboral, las responsabilidades parentales y la continuidad educativa constituyen proyectos de vida que pueden resultar “competitivos” y por tanto, afectar las tasas de acceso a la Udelar. La información utilizada corresponde a la reportada

por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social a través del uso de la Encuesta Continua de Hogares y del Instituto Nacional de Estadística para el año 2015. En la cuarta etapa se seleccionaron los tres departamentos más similares en función de las variables rivales definidas en el paso anterior y que se diferencian en cuanto al desarrollo local de la política de la Udelar. El objetivo consistió en seleccionar los departamentos que fuesen lo más parecidos posible, como lo requiere el método comparativo escogido, excepto en cuanto al desarrollo de la política. Los departamentos finalmente seleccionados fueron: Cerro Largo, Salto y Tacuarembó.

## **2.2. Selección de los centros educativos y los estudiantes**

Para la selección de los centros educativos se elaboró un listado, actualizado al año 2016, con todos los centros educativos públicos en los cuales se dictaba el último año de la Educación Media Superior, tanto bachillerato diversificado como bachillerato tecnológico (Educación Media Tecnológica) en los tres departamentos elegidos. El listado incluyó el número de estudiantes matriculados, según el último dato disponible<sup>6</sup>. Se seleccionaron los centros de liceo y UTU con mayor matrícula dentro de cada departamento como forma de capturar la mayor heterogeneidad posible entre los estudiantes y tener la posibilidad de reemplazo, en caso de ser necesario.

En cada centro educativo la selección de la muestra de estudiantes debió modificarse respecto al plan original. El diseño previó distribuir el tamaño de la muestra por afiliación proporcional al tamaño de la población estudiantil de cada departamento, a través de la selección al azar de los estudiantes en cada centro (muestra aleatoria). Sin embargo, la logística del trabajo de campo no lo permitió. En su lugar se seleccionaron grupos de estudiantes ya conformados en aquellas orientaciones académicas que capturaban la mayor parte de la demanda estudiantil, pero intentando contemplar la variedad de perfiles de egreso (muestra intencional). En la selección se priorizó el turno diurno y los grupos más numerosos, si había más de un grupo de una misma orientación. De esta forma quedó definido el **universo** poblacional de la investigación: los estudiantes que en el año 2016

---

<sup>6</sup> Año 2015 para los centros de EMS-Tecnológica y año 2010 para los centros de EMS-Diversificada.

estaban finalizando la EMS pública, en las orientaciones más demandadas, en diez centros de los departamentos de Salto, Cerro Largo y Tacuarembó.

Entre los meses de agosto y octubre de 2016 se encuestó a 669 estudiantes que estaban finalizando el bachillerato de: ciencias agrarias, administración, informática, deporte y recreación, ciencias biológicas, físico-matemático y social-humanístico en diez centros educativos públicos de Cerro Largo, Salto y Tacuarembó. La aplicación de la encuesta alcanzó una cobertura global del 89% considerando el total de estudiantes de cada grupo que asistía regularmente a clases. La distribución del número de estudiantes encuestados se muestra en el cuadro n.º1 del Anexo C.

### **3. Diseño y validación del instrumento**

Antes de diseñar la versión final de la encuesta fue necesario contar con evidencia que permitiera inferir acerca de su capacidad para medir lo que se pretendía medir, justificando así los datos relevados con su aplicación y las interpretaciones que de ellos se derivaron. El grado de posibilidad de obtener certezas, en cuanto a la validez del instrumento, estuvo estrictamente restringido al tiempo disponible para realizar la investigación. En primer lugar, se realizó una extensa revisión de antecedentes teóricos y hallazgos empíricos para su validación como forma de contemplar los constructos más relevantes al momento de analizar las decisiones educativas postsecundaria y se seleccionaron indicadores para medir cada uno de ellos en la versión final del cuestionario. En segundo lugar, en el mes de junio se realizaron cinco entrevistas cognitivas con estudiantes de entre 15 y 17 años que estaban cursando el bachillerato tecnológico en la Escuela Técnica Arroyo Seco en Montevideo debido a que aún no se contaba con la autorización de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para ingresar a los centros educativos del interior del país. El objetivo consistió en identificar posibles fuentes de invalidez asociadas a los procesos cognitivos que realizan quienes responden al cuestionario. Como resultado se ajustó la extensión de la encuesta y su adecuación lingüística. En el mes de agosto, habiéndose obtenido la autorización de ANEP, se testeó la versión ajustada de la encuesta con estudiantes que estaban culminando el bachillerato agrario y de administración en el

departamento de Tacuarembó. Luego de culminar esta actividad se procedió a diseñar la versión final del instrumento (adjunta en los anexos) que incluyó 31 preguntas distribuidas en tres grandes módulos temáticos: i) características sociodemográficas y vinculadas al origen social de los estudiantes; ii) información que poseía el estudiante sobre la Udelar en general y sobre las sedes del interior al momento del egreso de la EMS e iii) intenciones educativas, actitudes y creencias del estudiante con respecto a continuar su trayectoria educativa en la Udelar, inmediatamente luego del egreso de la EMS.

#### **4. Estrategia de análisis**

De acuerdo con las dos fases de investigación planteadas (descriptiva y explicativa) se definieron dos grandes etapas para orientar el análisis. La primera se centró en el análisis cualitativo de las creencias atributivas de los estudiantes así como la descripción de las creencias normativas, actitudes e intenciones con respecto a acceder a la Udelar. En esta primera etapa, se aplicaron algunas técnicas de análisis descriptivo básicas para comenzar a indagar sobre las variables que podrían estar incidiendo en las intenciones educativas, sin someterlas a controles estadísticos rigurosos.

La segunda etapa consistió en la estimación de modelos de ecuaciones estructurales generalizadas para testear el esquema teórico propuesto como explicación al fenómeno de estudio.

#### **5. Fuentes de invalidez**

En cuanto a la validez interna, no se contempló la desigual distribución (cuantitativa y cualitativa) de la oferta educativa del resto de las instituciones de educación superior<sup>7</sup> entre los departamentos. Es plausible pensar que la intención de acceder a la Udelar dependa,

---

<sup>7</sup>Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Formación en Educación y la Universidad Católica del Uruguay



también, del resto de las opciones de formación que los estudiantes encuentran disponibles en el departamento.

Con respecto a la validez externa, las fuentes de invalidez a considerar con cuatro. Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta al extender el alcance de las inferencias derivadas de la investigación es que si bien los estudiantes de bachillerato fueron consultados en el segundo semestre del año lectivo sobre sus intenciones educativas (próximo al momento del egreso de la EMS), es posible que las decisiones de algunos estudiantes no se concreten. Sin embargo, este es un riesgo inevitable cuando se trabaja con intenciones y no con acciones efectivamente realizadas, como podría ocurrir en los estudios retrospectivos (los que se enfrentan a otros desafíos metodológicos). Es importante, entonces, tener presente que se tratará siempre de estudiantes *predispuestos a acceder a la Udelar*.

En segundo lugar, por cuestiones referidas a la organización del trabajo de campo se incluyeron principalmente los estudiantes que asistían a los centros en los turnos diurnos, excepto cuando solo había grupos en el horario nocturno. Es probable que las características de los estudiantes que estudian en el turno nocturno difieran de los que escogen el diurno (mayor prevalencia de estudiantes que trabajen o con responsabilidades parentales) por lo que prácticamente haberlos excluido del análisis podría haber sobrestimado las tasas proyectadas de acceso a la Udelar.

En tercer lugar, se seleccionaron los centros educativos con mayor matrícula en cada departamento. Estos centros se encuentran, en su mayoría, en las capitales departamentales<sup>8</sup> al igual que las sedes locales de la Udelar y la mayoría de las ofertas educativas del resto de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, es posible pensar que en caso de haber incluido en la investigación a estudiantes que estaban finalizando la EMS en ciudades no capitales, la tasa de predisposición a acceder a la Udelar se hubiese visto alterada, incluso cuando se tratara de departamentos con presencia de una sede local. No resulta del todo claro en qué dirección se modificarían las probabilidades estimadas. Podrían aventurarse dos hipótesis.1) Los estudiantes de las

---

<sup>8</sup> Excepto para Cerro Largo que se debió incluir también a la ciudad de Río Branco.

ciudades no capitales podrían ser más propensos a acceder a la Udelar como “única opción de irse del pueblo”. 2) Podrían ser menos propensos a hacerlo por aumentar aún más las restricciones institucionales a las que deben enfrentarse, incluso en los departamentos con sede local.

En cuarto lugar, sólo fueron consideradas aquellas orientaciones académicas de EMS más demandadas por los estudiantes. Se excluyeron: arte y expresión, construcción, electromecánica, sistema de energías renovables y electrónica. Aunque no se tiene la certeza de que todas ellas efectivamente se ofrecieran en 2016 en los centros, podría suponerse que constituyen perfiles estudiantiles que demandan menos la formación universitaria y se orientan más hacia una formación técnica ofrecida por la UTU. La tasa de predisposición a acceder a la Udelar podría estar sobrestimada al no considerarlos.

Por lo tanto, las inferencias que se deriven de los resultados obtenidos podrían ser extendidas únicamente a los estudiantes que finalizan el bachillerato de ciencias agrarias, administración, informática, deporte y recreación, ciencias biológicas, físico-matemático y social-humanístico en centros públicos diurnos de las capitales departamentales de Cerro Largo, Salto y Tacuarembó.

## **TERCERA PARTE**

### **Resultados**

#### **FASE DESCRIPTIVA**

## **1. ¿Qué se puede estudiar en el norte del país luego de culminar la educación media?**

Un aspecto central al momento de comprender las intenciones educativas post-secundaria de los estudiantes de interior del país es conocer cuáles son las opciones de enseñanza que encuentran disponibles al momento de culminar la educación media. Éstas pueden ser públicas o privadas. Dentro de las primeras se encuentran las que ofrece el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), la Udelar, la Universidad Tecnológica (UTEC) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Entre las segundas se encuentran las que ofrece la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL)<sup>9</sup>. Sin embargo, no todas las instituciones están presentes en los departamentos seleccionados.

Tanto en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo los estudiantes encuentran opciones de formación que les permiten continuar su trayectoria educativa en el nivel superior. Sin embargo, las opciones disponibles varían cualitativa y cuantitativamente en el territorio norteño. En el Anexo E se detalla la oferta de enseñanza superior presente en los tres departamentos de interés

Los estudiantes de Salto son los que tienen un abanico mayor de posibilidades para continuar estudiando en el departamento, luego de finalizar la educación media. Éstos pueden optar por estudiar carreras universitarias (públicas y privadas), carreras terciarias del CETP, magisterio o profesorado. De este modo, los estudiantes podían optar al momento de la encuesta entre casi setenta opciones de formación superior. De las cuales 24 eran ofrecidas por la Udelar.

Los estudiantes de Tacuarembó, si bien ven reducidas sus posibilidades en comparación a los estudiantes de Salto, se enfrentan a una estructura de oportunidades de enseñanza local que incluye carreras universitarias (sólo públicas), carreras terciarias de CETP, magisterio y profesorado. El total de opciones de formación no superaba la treintena en el año 2016. De las cuales 7 eran ofrecidas por la Udelar.

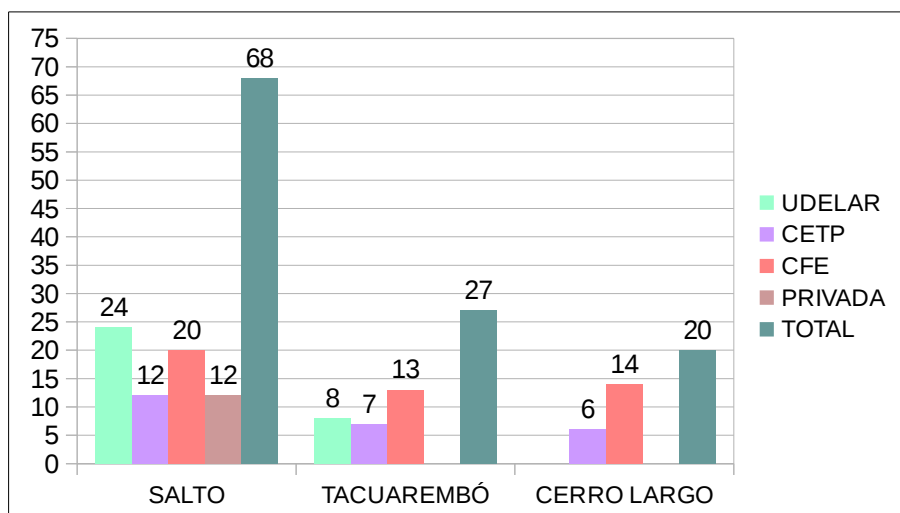
---

<sup>9</sup> Según los datos reportados en el Anuario Estadístico de Educación por el Ministerio de Educación Cultura para el año 2015.

Finalmente, el estudiante que egresa de la EMS en el departamento de Cerro Largo puede optar por magisterio, profesorado y carreras técnica del CEPT, haciendo un total de veinte opciones de formación. En el año 2016 no se registraron carreras terciarias ofrecidas por instituciones privadas ni por la Udelar en el departamento<sup>10</sup>.

Si nos concentramos en la distribución cuantitativa de las ofertas de educación superior por tipo de institución, el departamento de Salto le ofrece a los jóvenes, principalmente, la posibilidad de ser estudiantes universitarios (sea en el ámbito público o privado). La presencia de la Udelar es considerablemente mayor, en número de carreras ofrecidas, que en los departamentos de Tacuarembó y Cerro Largo (en ese orden). Por otro lado, el departamento de Tacuarembó, le ofrece al estudiante principalmente la posibilidad de formarse como docente. Sin embargo, mantiene una oferta, aunque reducida, de opciones de formación universitaria pública y terciaria técnica (CETP). Por su parte, el departamento de Cerro Largo brinda principalmente la posibilidad de formarse como docente seguido por la formación terciaria técnica. La posibilidad de ser estudiante universitario local era nula (ver gráfico n°1).

Gráfico n°1: Número de carreras de educación superior, según departamento e institución. Año 2016



Fuente: Elaboración propia en base a la última información disponible en el anuario estadístico de educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Sistema de Información Geográfica de la Administración Nacional de Educación Pública (SIGANEP), estadísticas básicas de la Udelar y sitios web de las instituciones proveedoras de educación superior.

<sup>10</sup> Recién comenzaba a ofrecerse un primer ciclo en el área social que no fue considerado en esta investigación por su incipiente aparición.

Para finalizar se dirá, entonces, que nos enfrentamos a tres departamentos donde la política de descentralización de la Udelar se encuentra en niveles de implementación muy disimiles. La Udelar está consolidada en el departamento de Salto, con menor presencia en el departamento de Tacuarembó y ausente en el departamento de Cerro Largo.

## **2. Los estudiantes del norte del país, ¿tienen intención de acceder a la Udelar?**

El presente apartado constituye el primer acercamiento a las intenciones de los estudiantes con respecto a sus trayectorias postsecundaria en el momento de la encuesta. Para lograrlo se realizó un análisis descriptivo de sus respuestas a la siguiente pregunta: *En caso de que decidas completar el liceo o la UTU, ¿piensas continuar estudiando?* Esta pregunta —de respuesta forzada con selección múltiple— contempló un abanico amplio de trayectorias post-secundaria incluyendo la posibilidad de no continuar estudiando (ver pregunta n.º 27 de la encuesta en los anexos). En cuanto al acceso a la Udelar, el relevamiento permitió identificar si el estudiante tenía la intención de estudiar en Montevideo o en algunas de las sedes regionales.

El desarrollo del apartado comienza con una descripción general que pretende explorar la relación entre las intenciones educativas, por un lado, y las características sociodemográficas, el origen social y las restricciones institucionales, por otro.

### **2.1 Las intenciones educativas luego de finalizar la educación media**

Fueron considerados para el análisis únicamente aquellos estudiantes que teniendo la posibilidad de seleccionar múltiples opciones de trayectorias postsecundaria, seleccionaron solo una (90 % del total de encuestados). Si se considera que el trabajo de campo se realizó en el segundo semestre del año lectivo, parece razonable esperar que sus intenciones

educativas no se modificaran considerablemente a diferencia del 10% de estudiantes que a esa altura del año aún estaban interesados en más de una opción educativa.

Tal como se presenta en el cuadro n° 2, la amplia mayoría de los estudiantes (98 %) tiene la intención de continuar estudiando luego de finalizar la educación media. Aproximadamente la mitad tiene la intención de estudiar en la Udelar (49 %); el 31 % piensa hacerlo en Montevideo y el 19,5 % en alguna de las sedes del interior del país. El 14% de los estudiantes tiene la intención de optar por magisterio o profesorado (CFE) luego de finalizar la EMS, en tanto otro 14% se encuentra indeciso respecto a qué estudiar y dónde. Aproximadamente el 5 % de los estudiantes optará por la formación en la Escuela Militar, Escuela Nacional de Policía, en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) o en una institución privada. Si tomáramos la distribución como un orden global de preferencias podríamos decir que los estudiantes optan en primer lugar por continuar una carrera en la Udelar. La formación en educación ocuparía el segundo lugar en el orden de preferencias, seguido por la educación militar o policial, la formación terciaria técnica, y otras opciones.

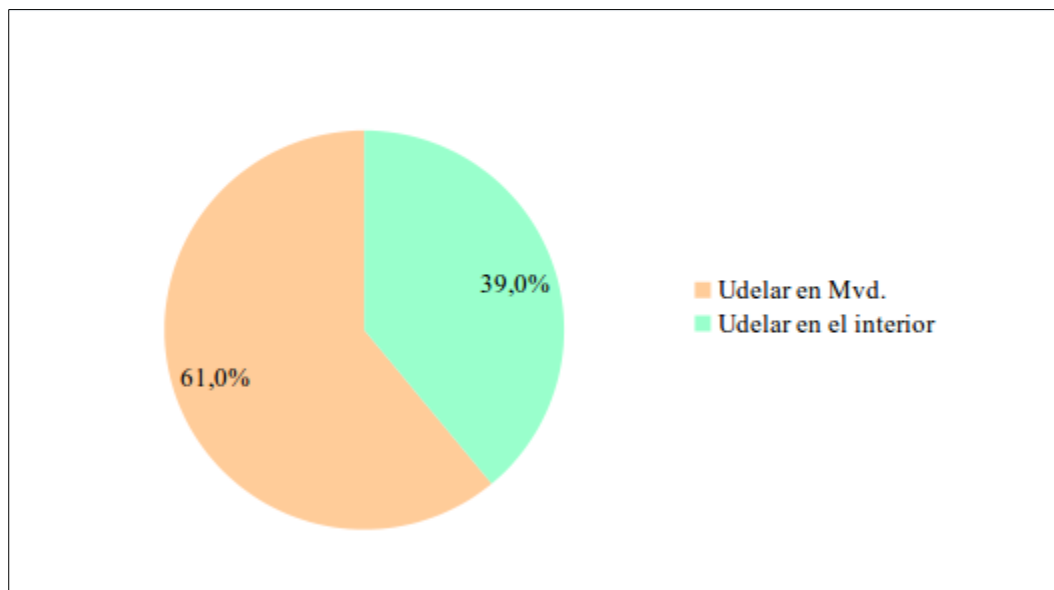
Cuadro n° 2: Distribución de porcentual de los estudiantes, según intenciones educativas post-secundaria.

<b>INTENCIONES EDUCATIVAS POSTSECUNDARIA</b>	<b>%</b>
Pienso continuar estudiando.	98,3%
No tengo pensado continuar estudiando.	1,7%
Opción Udelar sobre el total de estudiantes	49,0%
<b>Opciones seleccionadas sobre el total de estudiantes que continuará estudiando</b>	
Pienso estudiar en la Udelar.	50,2%
Pienso estudiar en la Udelar en Montevideo.	30,7%
Pienso estudiar en la Udelar en el Interior.	19,5%
Aún no decido dónde ni qué estudiar.	13,8%
Pienso estudiar magisterio o profesorado (CFE)	13,8%
Pienso estudiar otras opciones de formación.	5,6%
Pienso estudiar en la escuela militar o policial.	5,4%
Pienso estudiar terciaria técnica (CETP).	5,1%
Pienso estudiar en una institución privada.	4,4%

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016

Al contemplar únicamente a los estudiantes que tienen la intención de estudiar en la Udelar, el 61 % piensa migrar a Montevideo para continuar su trayectoria educativa y el 39% restante lo hará en una de las sedes universitarias del interior del país (ver gráfico n.º2).

Gráfico n.º2: Distribución porcentual de los estudiantes que tienen la intención de estudiar en la Udelar, según región del país seleccionada.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

## 2.2 Aspectos vinculados a la intención de acceder a la Udelar

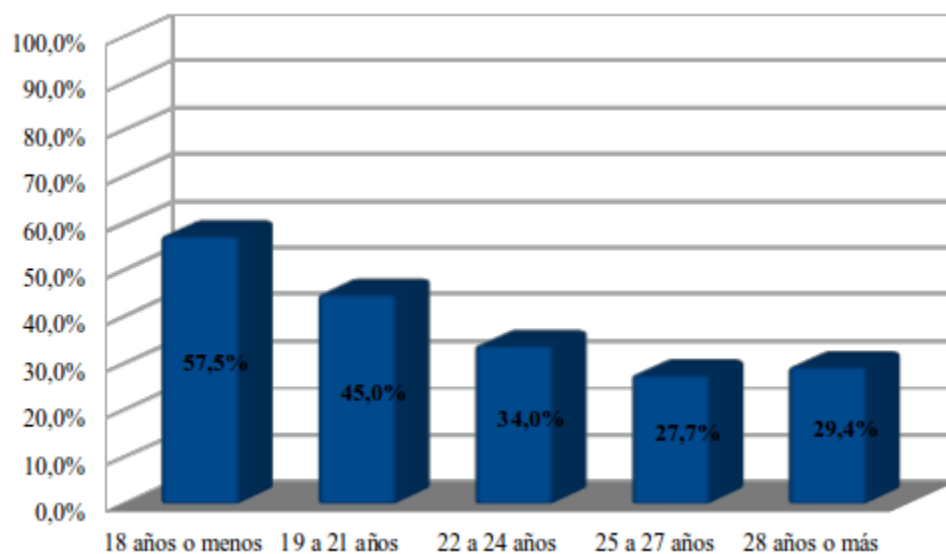
Ahora bien, ¿en qué se diferencian los estudiantes que tienen la intención de estudiar en la Udelar de los que no? En este capítulo se busca una aproximación a esas variables que estarían incidiendo en la intención de acceder a la Udelar, sin embargo, será en la fase explicativa del análisis donde se tendrá mayores certezas al respecto.



### 2.2.1 Acceso a la Udelar y las características sociodemográficas del estudiante

Como ilustra el gráfico n.º 3, la intención de acceder a la Udelar disminuye con la edad. Las diferencias resultaron significativas en comparación con los estudiantes más jóvenes. Así, los estudiantes de 18 años o menos tienen una probabilidad significativamente mayor de decidir estudiar en la Udelar en comparación a los de mayor edad.

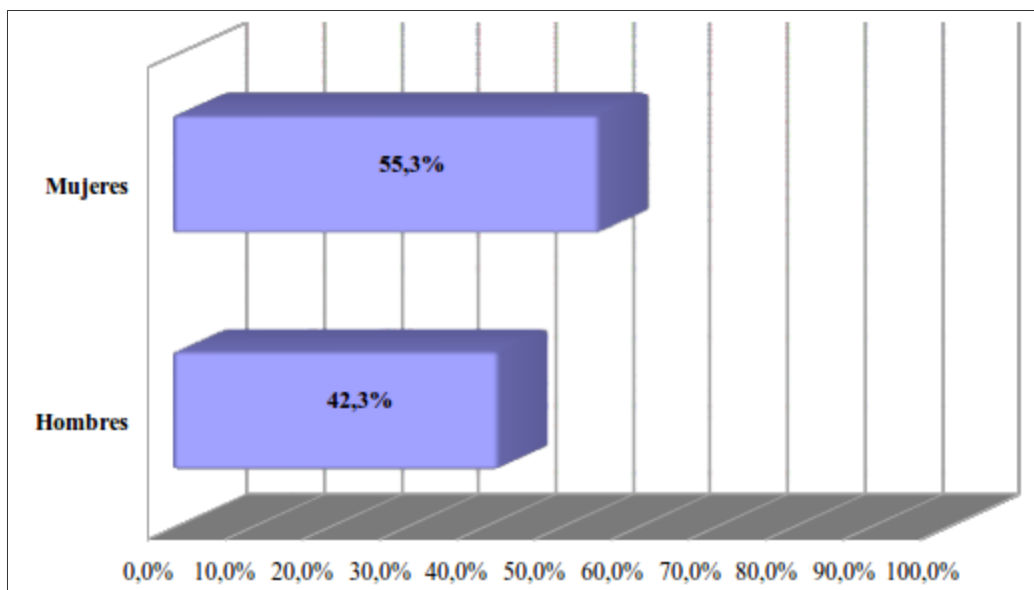
Gráfico n.º 3: Porcentaje de estudiantes que tienen la intención de acceder a la Udelar, según tramo de edad.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

Por otra parte, la intención de acceder a la Udelar es significativamente mayor entre las mujeres que entre los hombres. El 55 % de las mujeres manifiesta su interés por continuar estudiando en la Udelar, mientras que en los hombres el porcentaje es de 42 % (ver gráfico n.º 4).

Gráfico n.º 4: Porcentaje de estudiantes que tienen la intención de acceder a la Udelar, según sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

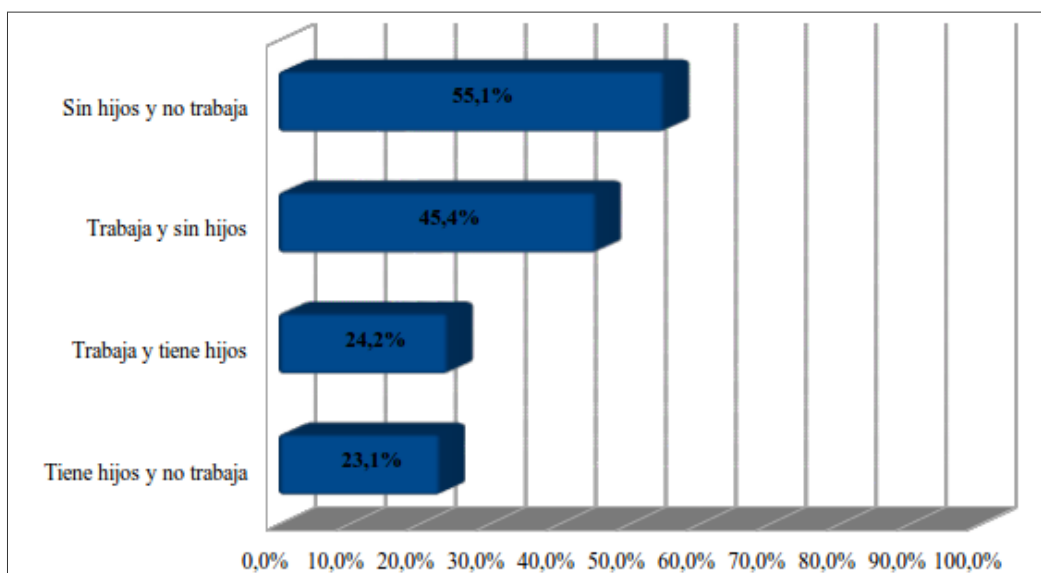
### 2.2.2 Acceso a la Udelar y curso de vida del estudiante

La decisión de ingresar a la Udelar no ocurre de forma aislada, sino que está contenida en la trayectoria de vida de los estudiantes. Por lo tanto, decisiones adoptadas en otros ámbitos de la vida personal pueden impactar en esta decisión, especialmente si repercuten en proyectos competitivos en términos de los recursos (monetarios y no monetarios) que demandan. En la presente investigación, fueron considerados dos ámbitos “extraescolares” como forma de aproximarnos al impacto que otros proyectos “no educativos” pueden tener en las intenciones escolares de los estudiantes: el ámbito familiar y el ámbito laboral. En lo que respecta al primero, se le consultó al estudiante acerca de sus responsabilidades parentales. En cuanto al segundo acerca de su condición laboral en el momento de la encuesta.<sup>11</sup>

<sup>11</sup>. Para este análisis, debido a la distribución de los datos, no se pudo considerar el estado conyugal del estudiante debido a que casi el 90 % declaró estar soltero al momento de la encuesta.

Tal como se desprende del gráfico n.º 5, la intención de acceder a la Udelar decrece significativamente cuando se “suman” proyectos de vida extraescolares. Las diferencias resultaron significativas si se los compara con los estudiantes que únicamente se dedican a estudiar (sin hijos, ni trabajo). El 55 % de los estudiantes sin responsabilidades parentales ni laborales tiene la intención de realizar una carrera en la Udelar. Este porcentaje disminuye en 10 puntos, aproximadamente, entre los estudiantes insertos en el mercado laboral y en 30 puntos si el estudiante trabaja y tiene hijos.

Gráfico n.º 5: Porcentaje de estudiantes que tienen la intención de acceder a la Udelar, según responsabilidades parentales y laborales.



Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

### 2.2.3 Acceso a la Udelar y trayectoria escolar previa

Es posible pensar que la trayectoria educativa previa del estudiante— en especial la orientación y la modalidad del bachillerato— condicione, por varias razones, la intención de acceder a la Udelar,. En primer lugar el tipo de educación (general/tecnológica) en la que el estudiante finaliza la EMS condicionaría su intención de acceder a la Udelar. Según Fernández (2010, p. 102), los estudiantes que optan por la educación tecnológica (UTU) a

diferencia de quienes optan por la educación general (liceo) comparten un horizonte de expectativas más acotado, basado en el desempeño de un tipo de ocupación. Comparten la conciencia de que están realizando una transición “calificada” y con “mejor perspectiva” hacia el mercado de trabajo. Es plausible pensar que esto podría disminuir sus chances de optar por una carrera universitaria, ya que la mayoría, demanda varios años de estudio.

En segundo lugar, porque limita las carreras por las que puede optar y esto es especialmente relevante para aquellos estudiantes que deciden no migrar a la capital del país donde la oferta de carreras es más amplia y variada que en el interior. Si bien es cierto que la Udelar no establece restricciones de acceso a los estudiantes que hayan culminado la EMS, esto es válido a nivel general. Es decir, cualquier estudiante que haya finalizado la educación media puede comenzar una carrera en la Udelar. Sin embargo, no cualquier estudiante puede decidir estudiar cualquier carrera de la Udelar porque existen requisitos de ingreso a las carreras vinculados con la orientación académica por la que el estudiante optó en el bachillerato.

***a. Educación general versus educación tecnológica***

Como se observa en el cuadro n.º3, la intención de acceder a la Udelar es significativamente mayor entre los estudiantes que cursan la educación general que entre los que cursan la educación tecnológica (0.56 y 0.33, respectivamente).

Cuadro n.º3: Probabilidad de tener la intención de acceder a la Udelar, según la modalidad de bachillerato que cursa el estudiante.

	<b>Probabilidad de tener la intención de acceder a la Udelar.</b>
Educación general (liceo)	0.56
Educación tecnológica (UTU)	0.33
Total	0.49

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

### ***b. Orientación académica previa***

La orientación académica previa del estudiante fue recodificada, según las tres macro áreas del conocimiento donde se agrupan las carreras de la Udelar: i) ciencias sociales y artística; ii) ciencias de la salud y iii) tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat. Dada la estrecha relación entre la orientación y el tipo de educación que cursó el estudiante en la EMS, el análisis se realizará controlando el aparente efecto de esta que sugiere el análisis previo.

Los estudiantes que cursan las orientaciones del área social y artística en el último año de la educación media general (liceo) tienen una probabilidad significativamente menor de decidir acceder a la Udelar (.43), en comparación con sus pares del área salud y tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat (.63 y .67, respectivamente). Sin embargo, no se observaron diferencias significativas entre las orientaciones académicas de los estudiantes que estaban cursando la UTU.

Cuadro n.º4: Probabilidad de tener la intención de acceder a la Udelar, según orientación académica en la que el estudiante finaliza la EMS por modalidad.

	<b>TIPO DE EDUCACIÓN</b>	
	<b>Tecnológica (UTU)</b>	<b>General (LICEO)</b>
	<b>Probabilidad de decidir acceder a la Udelar</b>	<b>Probabilidad de decidir acceder a la Udelar</b>
Ciencias sociales y artística	0,29*	0,43
Ciencias de la salud	0,27*	0,63
Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat	0,40*	0,67

\* Las diferencias no resultaron significativas ( $Pr > 0,05$ )

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

#### **2.2.4 Acceso a la Udelar y origen social de los estudiantes**

En este apartado comenzaremos a aproximarnos a la hipótesis I de esta investigación, a saber: el origen social, a través del capital cultural y la posición ocupacional del hogar del estudiante, influyen significativamente en su intención de acceder a la Udelar. Cuanto más

alto sea el capital cultural del hogar del estudiante y su posición en la estructura ocupacional, mayor será su probabilidad de que intente continuar estudiando en la universidad luego de finalizar la educación media.

En cuanto al capital cultural del hogar, se contempló el máximo nivel educativo (completo o incompleto) reportado para el padre y la madre del estudiante. Se construyeron tres categorías: bajo (Sin instrucción, primaria y ciclo básico de educación media), medio (bachillerato, formación profesional o técnica, educación militar o policial) y alto (magisterio/profesorado, terciaria de UTU, universidad, posgrado).

La posición ocupacional del hogar se construyó considerando la máxima reportada por el estudiante para el padre y la madre, en respuesta a la pregunta sobre tipo de ocupación y tareas desempeñadas en ella (ver pregunta n.º 29 y 30 de la encuesta en los anexos). Las ocupaciones fueron clasificadas utilizando la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones en su versión 2008 (CIUO-08) que utiliza como criterios de agrupación el nivel y especialización de las competencias necesarias para efectuar eficazmente las tareas de las ocupaciones<sup>12</sup> y las potestades de decisión con las que cuenta el trabajador. Es decir, si son ocupaciones que habilitan las decisiones discrecionales, que están sometidas a supervisión externa o, por el contrario, incluyen tareas de supervisión (Boado, Fernández y Pardo (2006)). Con base a dichos criterios, la CIUO-08 agrupa y ordena las ocupaciones en grupos y subgrupos que van desde las ocupaciones que demandan un mayor nivel de competencias, especialización y potestades de decisión, las que se encontrarían en la cúspide de la estructura ocupacional hasta las ocupaciones que demandan menores niveles de competencias, especialización y decisiones y se encuentran en la base de la estructura. En la presente investigación se utilizó la clasificación de cuatro dígitos. Con base en el trabajo de Boado, Fernández y Pardo (2006), las ocupaciones fueron reagrupadas inicialmente en cuatro categorías: ocupaciones altas (legislativos, gerentes de empresas públicas, entre otros.); ocupaciones medias (pequeños propietarios con empleados, profesionales del nivel superior, entre otros.); ocupaciones bajas (administrativos, supervisores de trabajo manual, pequeños propietarios sin empleados, entre otros.) y ocupaciones elementales (vendedores, limpiadores, peones, entre otros). La asociación entre esta clasificación y los grandes grupos definidos por la CIUO-08 resultó positiva y

<sup>12</sup> <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>

fuerte ( $\rho=0.86$ ) con el nivel educativo del hogar de 0.58 por lo que se la consideró válida para utilizar en el análisis. Sin embargo, solo 5 estudiantes conformaron la categoría de “ocupaciones altas” lo que dificulta la aplicación de pruebas estadísticas. Por lo tanto, fueron incluidos en la categoría de “ocupaciones medias” quedando así tres tipos de ocupaciones: medias, bajas y elementales (ver: Anexo F).

Como se presenta en el cuadro n.º 5, existirían diferencias significativas en la intención de acceder a la Udelar, en función de la posición ocupacional del hogar del estudiante. El porcentaje de estudiantes provenientes de hogares de ocupaciones medias con intención de realizar una carrera en la Udelar es mayor que el de los estudiantes provenientes de hogares con ocupaciones elementales. En esta etapa del análisis no se observaron diferencias significativas entre el comportamiento de los estudiantes de clases medias y bajas.

No se observaron diferencias significativas al considerar el nivel educativo del hogar del estudiante. Es decir, con estos primeros análisis no tendríamos elementos para afirmar que el capital cultural de origen del estudiante influya directamente en su intención de acceder a la Udelar.

Cuadro n.º5: Porcentaje de estudiantes con intención de acceder a la Udelar, según posición ocupacional del hogar

	<b>% de estudiantes que decidieron acceder a la Udelar</b>
Media <sup>a</sup>	59,0
Baja <sup>b</sup>	54,0
Elemental <sup>c</sup>	43,0
Total	49,0
<sup>a</sup> Por ejemplo: médicos generales. <sup>b</sup> Por ejemplo: empleados de servicios de transporte. <sup>c</sup> Por ejemplo, peones de explotaciones agrícolas. Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016	

### **2.2.5 Acceso a la Udelar y restricciones institucionales**

Otra de las hipótesis (II) planteada señala que la intención de acceder a la Udelar estaría condicionada por la política de descentralización: la presencia de una sede local de la Udelar así como el número de programas educativos que ofrece constituyen incentivos institucionales que influyen significativamente en la intención de los estudiantes del interior del país de acceder a la Udelar. La probabilidad de acceder será mayor entre aquellos estudiantes que finalicen la EMS en un departamento que cuente con una sede local y con un número mayor de programas educativos. Se espera, entonces, que la probabilidad de tener la intención de acceder a la Udelar sea mayor entre los estudiantes de Salto, seguido por los estudiantes de Tacuarembó y Cerro Largo, en ese orden.

Los resultados presentados en el cuadro n.º6 no se corresponden con lo esperado. No se observaron diferencias significativas en la intención de acceder a la Udelar, en función del departamento donde los estudiantes estaban finalizando la EMS. Sin embargo, se observaron diferencias significativas al contemplar únicamente la intención de acceder a una sede de la Udelar en el interior entre quienes pretenden estudiar en la institución. El cuadro n.º7 es elocuente en este sentido. Entre los estudiantes de Cerro Largo que quieren estudiar en la Udelar, la probabilidad de decidir hacerlo en una sede del interior del país es significativamente menor que sus pares de Salto y Tacuarembó (0.16, 0.57 y 0.43, respectivamente). No se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de Salto y Tacuarembó por lo que la mayor probabilidad de quedarse en el departamento estaría dada por la presencia de una sede en el lugar más que por su grado de desarrollo en términos de oferta educativa.



Cuadro n.º6: Porcentaje de estudiantes con intención de acceder a la Udelar, según el departamento donde finalizan la EMS.

	<b>% de estudiantes que decidieron acceder a la Udelar</b>
Salto (política consolidada)	47,3*
Tacuarembó (política reciente)	49,1*
Cerro Largo (política ausente)	55,0*
Total	49,0
* Las diferencias no resultaron significativas. Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016	

Cuadro n.º 7: Probabilidad de escoger una sede de la Udelar en el interior por parte de estudiantes que tienen la intención de estudiar en la institución, según el departamento donde finalizan la EMS.

	<b>Probabilidad de acceder a la Udelar en el interior</b>
Salto (política consolidada)	0,57
Tacuarembó (política reciente)	0,43
Cerro Largo (política ausente)	0,16
Total	0,39
Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016	

### 2.3 Primera síntesis

En este capítulo se realizó la primer aproximación a las intenciones educativa de los jóvenes que en el año 2016 estaban finalizando la educación media en tres departamentos del norte del país. Cinco fueron los aspectos observados que interesa retomar a modo de síntesis. En primer lugar, para los estudiantes que llegan a la etapa de finalización de la EMS y tienen la intención de continuar estudiando, estudiar en la Udelar constituye la primer opción. En segundo lugar, la intención de estudiar en una facultad o instituto de la Udelar en Montevideo prima ampliamente por sobre la posibilidad de estudiar en una sede

del interior. En tercer lugar, la probabilidad de tener la intención estudiar en la Udelar parecería variar en función de las características sociodemográficas, de la trayectoria escolar previa y del origen social de los estudiantes. Sin embargo, en esta etapa del análisis aún no se está en condiciones de ser concluyentes al respecto. En cuarto lugar, la política de descentralización parecería no influir en la intención de los estudiantes con respecto a estudiar en la Udelar pero sí en la selección del lugar de estudio. Es decir, en la intención de estudiar en una sede del interior del país o en Montevideo. Parecería ser que cuando no existe una sede de la Udelar en la localidad donde el estudiante finaliza la EMS, la probabilidad de tener la intención de estudiar en el interior disminuye significativamente. Finalmente, aún no se cuenta con elementos para sostener que el capital cultural del hogar de origen influya en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar.

### **3. ¿Qué información tienen los estudiantes del norte del país acerca de la Udelar al momento de culminar la educación media?**

Uno de los aspectos centrales al momento de comprender las intenciones de los estudiantes con respecto a acceder a la Udelar es indagar sobre la información que tienen de la institución, considerando que proporciona una de las bases fundamentales para la acción.

En la encuesta se incluyeron tres preguntas con el objetivo de indagar sobre la información que poseían los estudiantes: i) este año, ¿has visto o recibido información con respecto a estudiar en la Udelar luego de completar el liceo o la UTU?; ii) ¿este año has visto o recibido información con respecto a estudiar en las sedes de la Udelar ubicadas en el interior del país, luego de completar el liceo o la UTU? Por ej en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etcétera y iii) ¿conoces cuáles son las carreras de la Udelar que puedes estudiar en las sedes ubicadas en el interior del país? Por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc..

Para el análisis distinguiré las preguntas planteadas de la siguiente manera: las dos primeras serán consideradas como indicadores de acceso a la información institucional y a la tercera como indicador de información incorporada, sin considerar si el canal de transmisión de la información ha sido institucional o no.

Las preguntas i y ii se relevaron utilizando una escala donde el estudiante debía indicar la frecuencia con la que había recibido información (ver pregunta n°.1 y n°.2 de la encuesta en los anexos). Sin embargo, considerando que más del 80 % de las observaciones se concentraron en el extremo de menor frecuencia<sup>13</sup>, las variables se recodificaron en binarias: accedió a información/no accedió a información<sup>14</sup>.

Es importante mencionar que las preguntas i y ii generaron confusión entre los estudiantes por lo que en todas las instancias de aplicación se los orientó para que respondieran si habían visto o recibido información de tipo institucional. Es decir, si conocían la información que provee la propia Udelar en sedes o facultades, a través de charlas, folletos, ferias educativas u otras actividades (en esta instancia no fueron contemplados otros canales de transmisión de la información). Esto permitirá, entre otras cosas, brindar insumos para valorar las estrategias de comunicación que se implementan desde la Udelar. Sin embargo, en la tercera pregunta (información incorporada) no existió tal restricción por lo que las fuentes de las cuales los estudiante recibieron información pueden haber sido variadas (institucionales, familiares, pares, etc.).

Si se contempla la hipótesis sobre las restricciones institucionales y, especialmente, los hallazgos de Franta y Guzi (2008) interesa analizar el acceso a la información en función de dos variables: i) el nivel de desarrollo local de la Udelar como forma de detectar si existen desigualdades informativas vinculadas a la distribución territorial de la política de descentralización y ii) el tipo de centro al que asistía el estudiante (liceo o UTU).

Las teorías y hallazgos revisados impulsaron también el análisis de la “información incorporada” en función del capital cultural de los estudiantes. Aquí se retoma el planteo de Bourdieu, de la transmisión intergeneracional del capital cultural que incluye la

<sup>13</sup> .“Sí, de vez en cuando”, “No, nunca” y “No sé, no recuerdo”.

<sup>14</sup> Se incluyó dentro de la categoría “accedió a información” a las opciones: Sí, con mucha frecuencia; Sí, con frecuencia; y Sí, de vez en cuando. En tanto el resto de las opciones se incluyeron en la categoría “no accedió a información”.

transmisión de saberes. Es plausible pensar que para los estudiantes que provienen de hogares con bajo capital cultural la información brindada a nivel institucional constituya una de las fuentes de información más importantes sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar. Sin embargo, es muy probable que esta información sea provista también por la familia (o círculos sociales) de los estudiantes que provienen de hogares con alto capital cultural o que los asesoren sobre cómo acceder a ella. Como consecuencia, podrían encontrarse diferencias significativas en la información que poseen los estudiantes sobre la Udelar en función de su capital cultural de origen.

### **3.1 El acceso a la información como restricción institucional**

El 33 % de los estudiantes manifestó no haber visto o recibido información institucional respecto a seguir una trayectoria educativa en la Udelar, en el momento de egresar de la EMS. Al indagar, específicamente, acerca de la información sobre las sedes de la Udelar en el interior del país (política de descentralización) la falta de acceso a información institucional aumenta al 48 % de los estudiantes. A simple vista el dato podría parecer inconsistente, pero es probable que al consultarle a los estudiantes por la Udelar, en general, (primer dato) hayan pensado únicamente en si recibieron información sobre las carreras ofrecidas en Montevideo lo que explicaría por qué el primer porcentaje (33 %) es menor que el segundo (48 %).

Al indagar sobre si, efectivamente, los estudiantes conocen cuáles son las carreras que la Udelar ofrece en el interior del país (“información incorporada”) el panorama es más alentador. El 75 % afirma conocer, al menos, algunas de las ofertas de enseñanza de las sedes del interior.

El escaso acceso a información sobre la Udelar varía significativamente en función de si el estudiante asiste al liceo o a la UTU. Los estudiantes de UTU declaran tener menor acceso a información institucional que sus pares liceales. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas respecto al acceso a información sobre estudiar en las sedes del interior ni respecto al conocimiento de las carreras que allí se ofrecen.

Cuadro n.º8: Distribución de los estudiantes según acceso a información institucional y conocimiento de las carreras de las sedes de la Udelar en el interior por tipo de centro al que asiste.

	<b>Accedió a información institucional respecto a estudiar en la Udelar en gral.</b>		<b>Accedió a información institucional respecto a estudiar en una sede de la Udelar en el interior.</b>		<b>Conoce las carreras de las sedes del interior</b>		<b>Total</b>
	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	
Asistía a liceo	72,3 %	27,7 %	52,0 %*	48,0 %*	75,0 %*	25,0 %*	100,00 %
Asistía a UTU	51,0 %	49,0 %	51,5 %*	48,5 %*	74,5 %*	25,5 %*	100,00 %
Total	67,0 %	33,0 %	51,6 %*	48,3 %*	75,0 %	25,0 %	100,00 %

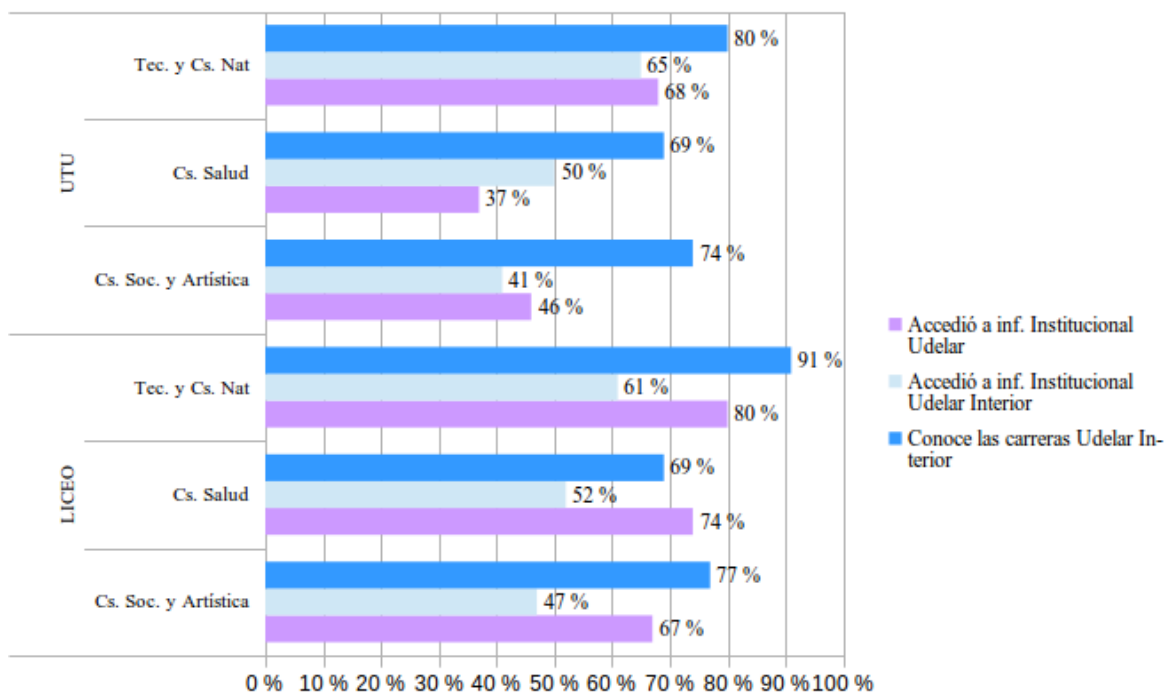
\* Las diferencias no resultaron significativas.

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

El acceso desigual a la información no se limita al tipo de centro al que asiste el estudiante. Se observaron también diferencias significativas según la orientación del bachillerato en la que el estudiante culmina la EMS. Entre los estudiantes de UTU, los que cursan las orientaciones del área de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza manifiestan un acceso significativamente mayor a información institucional sobre estudiar en la Udelar que los estudiantes que cursan las áreas de Ciencias Sociales y Artísticas y Ciencias de la Salud. Entre los liceales, la ventaja significativa se observa nuevamente entre los estudiantes de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza con respecto a los del área social.

Con respecto a recibir información institucional sobre las carreras que se ofrecen en el interior, nuevamente se observó un predominio significativo de los estudiantes del área de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza Agronomía entre los estudiantes de UTU con respecto a los estudiantes del área Social. Finalmente, entre los estudiantes de liceo, únicamente se detectaron diferencias significativas con respecto al conocimiento de las carreras que se ofrecen en el interior nuevamente a favor de los estudiantes del área de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza (ver gráfico n°6).

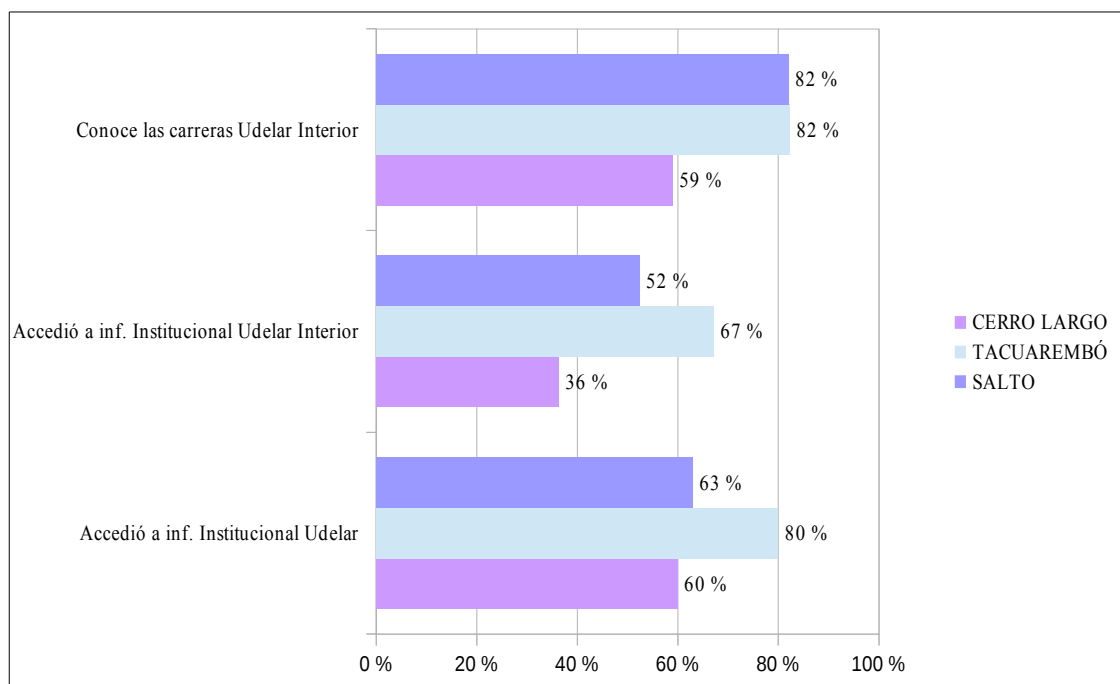
Gráfico n.º6: Distribución de los estudiantes, según acceso e incorporación de información por orientación y tipo de centro donde finaliza la EMS.



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

En cuanto a la comparación interdepartamental (ver gráfico n.º7), se observaron algunas diferencias significativas. El porcentaje de estudiantes de Tacuarembó que afirma haber recibido información institucional sobre estudiar en la Udelar es significativamente mayor que el de sus pares de Cerro Largo y Salto (80.0 %, 60.0 % y 63.0 %, respectivamente). Al indagar específicamente sobre el acceso a información institucional respecto a estudiar en alguna de las sedes del interior, las diferencias resultaron significativas entre los tres departamentos. Solo el 36 % de los estudiantes de Cerro Largo declaró haber recibido información, seguido por los estudiantes de Salto (52 %) y Tacuarembó (67 %). Asimismo, los estudiantes de Cerro Largo declararon un conocimiento significativamente menor sobre las carreras que la Udelar ofrece en el interior del país que los de Tacuarembó y Salto (59% y 82 %, respectivamente).

Gráfico n.º7: Distribución de los estudiantes, según acceso e incorporación de información por departamento

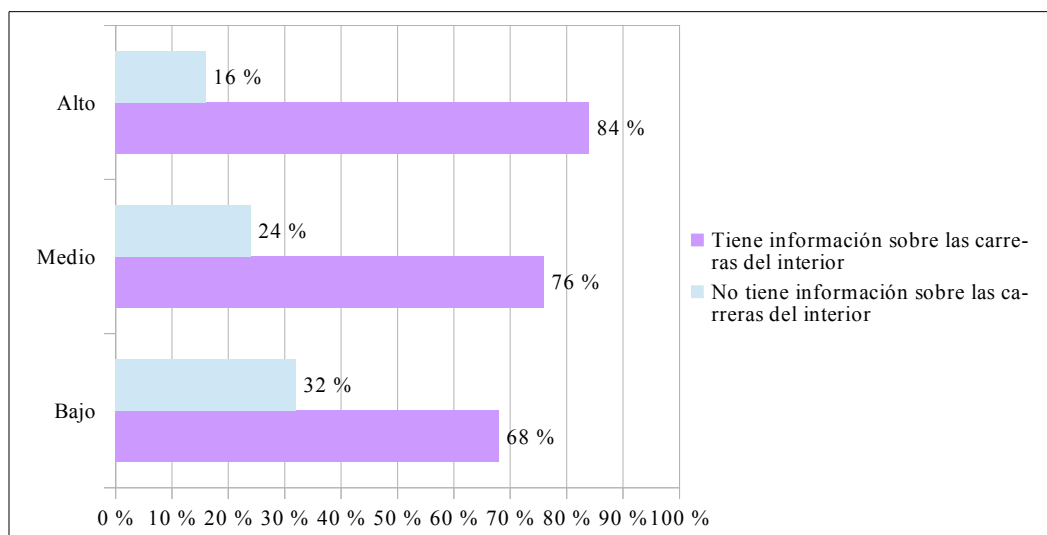


Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

### 3.2 Desigualdades informativas vinculadas al capital cultural

No se observaron diferencias significativas en el acceso a la información institucional, según el capital cultural del hogar. Sin embargo, tal como se esperaba, sí, resultaron significativas las diferencias respecto a la información efectivamente incorporada (pregunta iii). El 84 % de los estudiantes proveniente de un hogar de capital cultural alto, manifestó conocer cuáles son las carreras que pueden estudiar en las sedes de la Udelar ubicadas en el interior. Este porcentaje desciende a 76 % y 68 % entre los estudiantes que provienen de un hogar con capital cultural medio y bajo, respectivamente (ver gráfico n.º8). Las diferencias entre los estudiantes de capital cultural bajo y medio no resultaron significativas.

Gráfico n.º8: Distribución de los estudiantes según información incorporada sobre las carreras de la Udelar en el interior, y capital cultural de origen



Nota: Bajo (Sin instrucción, Primaria, Ciclo Básico de Educación Media), Medio (Bachillerato, Formación profesional o técnica, Educación Militar o Policial) y Alto (Magisterio/Profesorado, Terciaria de UTU, Universidad, Posgrado)

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes. Año 2016

### 3.3 Información y acceso a la Udelar

Del total de estudiantes que manifestó haber recibido información sobre estudiar en la Udelar el 57% tiene intenciones de estudiar en la institución luego de finalizar la EMS. El porcentaje desciende a 43% entre quienes afirman no haber recibido tal información. Las diferencias resultaron significativas (ver cuadro n.º9). No ocurre lo mismo cuando refiere, específicamente, al acceso a información sobre estudiar en las sedes del interior. El ingreso a una sede de la Udelar en el interior no estaría asociado con recibir información sobre las carreras que allí se dictan ( $p > 0,05$ ).

Finalmente, del total de estudiantes que declara conocer las carreras que ofrece la Udelar en las sedes del interior, el 57 % manifiesta su intención de estudiar en la institución. El porcentaje desciende a 38,4 % cuando no se conoce la oferta de enseñanza (ver cuadro n.º10). Estas diferencias resultan significativas.



Cuadro n.º9: Distribución de los estudiantes por intención de ingresar a la Udelar según acceso a la información.

	<b>Tuvo acceso a información sobre la Udelar</b>	<b>No tuvo acceso a información sobre la Udelar</b>
Tiene intención de ingresar a la Udelar	57,0 %	43,0 %
No tiene intención de ingresar a la Udelar	43,0 %	57,0 %
Total	100,0 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes.

Cuadro n.º10: Distribución de los estudiantes por intención de estudiar en la Udelar del interior según conocimiento de las carreras que se ofrecen en las sedes del interior.

	<b>Conoce las carreras del interior</b>	<b>No conoce las carreras del interior</b>
Tiene intención de ingresar a la Udelar	57,0 %	38,4 %
No tiene intención de ingresar a la Udelar	43,0 %	61,6 %
Total	100,0 %	100,0 %

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta aplicada a los estudiantes.

### 3.4 Segunda síntesis

Tres de cada diez estudiantes declararon que durante su último año en la EMS no recibieron información institucional con respecto a la posibilidad de continuar estudiando en la Udelar. La falta de acceso a este tipo de información aumenta a casi la mitad de los estudiantes cuando se refiere, específicamente, a la posibilidad de estudiar en alguna de las sedes del interior del país. Los estudiantes de Cerro Largo son los que manifestaron un menor acceso a la información institucional, seguidos por los de Salto y Tacuarembó. Sin embargo, una amplia mayoría de los estudiantes manifestó conocer al menos algunas de las carreras de la Udelar que pueden cursarse en el interior. Nuevamente, los estudiantes de Cerro Largo fueron los menos favorecidos, en tanto manifestaron menor conocimiento de la oferta universitaria en el interior.

Hasta el momento se podría concluir lo siguiente: existirían desigualdades territoriales en el acceso a la información institucional sobre la posibilidad de continuar los estudios en la Udelar, tanto en Montevideo como en las sedes ubicadas en el interior del país.

Las diferencias interdepartamentales en el acceso a información sobre la Udelar en el interior podrían asociarse a la presencia de una sede universitaria local. Los estudiantes tienen mayor acceso e incorporación de información cuando hay una sede en el departamento.

Se constataron también desigualdades en el acceso a información institucional según el tipo de centro al que asisten los estudiantes. Quienes asisten a los centros de UTU reportan un menor acceso a información institucional sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar que los que concurren a liceos. La desigualdad en el acceso a la información no se limita al tipo de centro al que asiste el estudiante. Se observaron también diferencias significativas, según la orientación del bachillerato en la que el estudiante finaliza la EMS a favor de los estudiantes del área de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza.

La familia parecería ser otro de los canales de transmisión (o agente de generación) de información relevante para las proyecciones educativas de los estudiantes. Los estudiantes provenientes de hogares de capital cultural alto manifestaron un mayor conocimiento sobre las carreras que se pueden cursar en las sedes del interior del país frente a los provenientes de hogares con menor capital cultural. Dicho de otro modo, existirían desigualdades informativas condicionadas por el capital cultural de origen.

Finalmente, del total de estudiantes que manifestó haber recibido información sobre continuar sus estudios en la Udelar, el 57 % tiene intenciones de estudiar en esta institución luego de finalizar la EMS. Este porcentaje desciende a 43 % entre quienes afirman no haber recibido información. Asimismo, del total de estudiantes que declara conocer qué carreras ofrece la Udelar en las sedes del interior, el 57 % manifestó su intención de estudiar en la Udelar. Este porcentaje desciende a 38 % cuando no se conoce la oferta de enseñanza. Las diferencias resultan significativas. Por lo tanto, es plausible pensar que existe una relación entre acceso/incorporación de información e intención de acceder a la Udelar.

#### **4. ¿Cuáles son las creencias y actitudes que tienen los jóvenes del norte del país sobre la Universidad de la República al momento de culminar la educación media?**

Las creencias y actitudes de los estudiantes son, para la presente investigación, aspectos centrales ya que se parte de la hipótesis de que constituyen los determinantes más inmediatos de sus intenciones educativas y los mecanismos a través de los cuales el hogar de origen, las características sociodemográficas y las restricciones institucionales impactarían en ellas.

El lector recordará que se han definido dos tipos de creencias: las normativas y las atributivas. Las primeras fueron relevadas, al igual que las actitudes, a través de escalas Likert de siete niveles con el objetivo de obtener tipo e intensidad de las valoraciones de los estudiantes. Sin embargo, debieron ser recodificadas en tres niveles por el vaciamiento de algunas celdas. La recodificación en tres niveles mantuvo la buena discriminación de la escala, utilizando como criterio de que el 90% de las respuestas no se concentraran en las opciones de respuesta ubicadas en los extremos.

Las creencias atributivas, considerando que pueden ser desde negativas hasta positivas, se relevaron a través de la siguiente pregunta abierta: *¿Cuáles son las ventajas y desventajas que tiene para ti estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU?* Los estudiantes estaban habilitados a dejar la pregunta en blanco en caso de no adjudicarle ventajas o desventajas a estudiar en la Udelar. Las respuestas de los estudiantes fueron sometidas al análisis de contenido por ofrecer un conjunto de procedimientos (descriptivos, interpretativos e inferenciales) que al ser aplicados de forma sistemática permitió trascender su comprensión espontánea o literal. La estrategia de análisis consistió en tomar como insumos cada una de las respuestas para realizar deducciones lógicas y justificadas empíricamente sobre las creencias que tienen los estudiantes con respecto a estudiar en la Udelar. El análisis se realizó utilizando el software ATLAS.ti y consistió en cinco grandes etapas en base a lo propuestos por Ian Dey (2005). En primer lugar se realizó la “lectura flotante” de las respuestas y se redactaron todas las apreciaciones que iban surgiendo a medida de que se avanzaba en la lectura. En segundo lugar, se procedió a

una nueva lectura general con el objetivo de desglosar respuesta en unidades de significación generales y definidas (temas abordados). A raíz de estas etapas se realizó un mapeo de las ideas iniciales que permitió ir reconociendo relaciones entre los datos al interior de cada unidad de significación general. En tercer lugar, se realizó un análisis intensivo codificando línea a línea cada respuesta. Para evitar sesgos, se alteró el orden de las respuestas en cada una de las fases de la codificación. En cuarto lugar, se procedió a analizar la consistencia de los códigos creados, exportando las citas correspondientes a cada código generando así nuevos documentos primarios para someter al análisis. Esta cuarta etapa requirió de la flexibilidad necesaria para alcanzar la lista de códigos finales (Anexo G) que mejor se ajustara a los datos y a los objetivos de la investigación. Finalmente, a través de la creación de familias de códigos se procedió a la etapa de abstracción que permitió la interpretación global de los datos y la exposición de los resultados. Se realizaron 3.651 asignaciones de códigos.

#### 4.1 Actitudes de los estudiantes hacia la Udelar

El relevamiento de las actitudes se realizó utilizando el siguiente ítem: *“Para mí, estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU es...”* con las siguientes siete opciones de respuestas cerradas: “extremadamente favorable”, “bastante favorable”, “algo favorable”, “ni favorable ni desfavorable”, “algo desfavorable”, “bastante desfavorable” y “extremadamente desfavorable”.

Tal como se mencionó, las respuestas de los estudiantes fueron recodificadas en tres categorías: “favorable”, “neutra” y “desfavorable”. A continuación se presenta su distribución entre los estudiantes.

Cuadro nº11: Distribución de los estudiantes según la actitud de estudiar en la Udelar

<b>Actitud</b>	<b>%</b>
Favorable	86,0%
Neutra	9,6%
Desfavorable	4,4%
Total	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

La amplia mayoría de los estudiantes manifiesta tener una predisposición favorable hacia la posibilidad de continuar una carrera en la Udelar. O lo que es lo mismo, la valora positivamente.

Se observaron diferencias significativas en la actitud de los estudiantes en función de la edad. Los estudiantes más adultos tendieron a reportar una actitud favorable en mayor medida que sus pares más jóvenes. No se observaron diferencias en función del sexo, clase social, departamento o capital cultural de los estudiantes.

## **4.2 Creencias normativas de los estudiantes con respecto a estudiar en la Udelar**

Como ha sido mencionado, las creencias normativas refieren a las expectativas de comportamiento que percibe el estudiante por parte de sus referentes. Es decir, la percepción que tiene el estudiante con respecto a lo que sus referentes creen que debería hacer: si estudiar en la Udelar o no.

El relevamiento de las creencias normativas se realizó utilizando el siguiente ítem: *“La mayoría de las personas que son importantes para mí piensan que yo debería estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU”*. Cada estudiante debía indicar su grado de acuerdo con dicha afirmación a través de siete posibles opciones de respuesta: “extremadamente de acuerdo”, “bastante de acuerdo”, “algo de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “algo en desacuerdo”, “bastante en desacuerdo” y “extremadamente en desacuerdo”. Las respuestas fueron recodificadas en tres categorías: “de acuerdo”, “ni de acuerdo, ni en desacuerdo” y “en desacuerdo”. El cuadro n°12 muestra la distribución de las creencias normativas entre los estudiantes.

Cuadro n°12: Distribución de los estudiantes según el grado de acuerdo con el ítem respecto a las creencias normativas de estudiar en la Udelar

<b>Actitud</b>	<b>%</b>
De acuerdo con el ítem	74,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem	14,0%
En desacuerdo con el ítem	12,0%
Total	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

El 74% de los estudiantes manifiesta percibir un “deber ser” por parte de sus principales referentes. Es decir, percibe que las personas que considera importantes, por lo que podrían tener incidencia en sus intenciones educativas, creen que efectivamente debe estudiar en la Udelar. Se observaron diferencias significativas en función de la clase social de origen del estudiante. Los estudiantes que provienen de un hogar de clase alta manifestaron una percepción normativa mayor que sus pares que provienen de las clases más elementales (82,5% y 67,0%, respectivamente). En un primer análisis, no se observaron diferencias significativas en función del sexo, del capital cultural de origen o del departamento de residencia de los estudiantes.

### **4.3 Creencias positivas de los estudiantes respecto a estudiar en la Udelar**

Los enunciados que expresaban creencias positivas fueron agrupados en tres grandes categorías: i) aquellas que se centran en la experiencia misma de estudiar en la institución (atributos positivos intrínsecos); ii) aquellas que visualizan la experiencia como un medio para alcanzar otros objetivos (atributos positivos instrumentales) y iii) aquellas que se centran en la adecuación de dicho proyecto educativo con sus preferencias individuales (atributos positivos preferenciales). En el Anexo H se presentan ejemplos de cada creencia, según lo reportado por los estudiantes.

El cuadro n°13 presenta la importancia relativa de cada uno de los atributos en el total de respuestas vertidas por los estudiantes.

Cuadro n°13: Distribución de los estudiantes según creencias atributivas positivas asociadas con estudiar en la Udelar

<b>Creencia</b>	<b>%</b>
Con creencias positivas	97.3
Sin creencias positivas <sup>a</sup>	2.7
Creencias positivas intrínsecas	61.3
Creencias positivas instrumentales	59.0
Creencias positivas preferenciales	13.5

<sup>a</sup> Incluye las respuestas de los estudiantes que hicieron explícita la no identificación de ventajas así como la no respuesta a la pregunta en cuestión.

Nota: La suma supera el 100% debido a que algunos estudiantes mencionaron más de un tipo de atributo.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

La amplia mayoría de los estudiantes manifestó tener creencias positivas con respecto a estudiar en la Udelar luego de culminar la educación media (97.3%). Más de la mitad destaca los atributos positivos intrínsecos (61.3%), destacando el valor en sí mismo que tiene estudiar en la Udelar, por razones tales como: las experiencias de socialización y de desarrollo socioemocional que posibilita, el aprendizaje, la variedad de carreras por las que se puede optar, su gratuidad, la calidad educativa que ofrece y su accesibilidad debido a la política de descentralización. Le siguen en importancia relativa, los atributos instrumentales (59.0%) de dicho proyecto educativo. Un número importante de estudiantes asocian el pasaje por la Udelar con la posibilidad, y a veces certezas, de obtener un título, una profesión, insertarse en el mercado de trabajo, superación personal y mejora integral. Finalmente y en menor medida (13.5%), algunos estudiantes identifican el acceso a la Udelar con una experiencia positiva por adecuarse a sus gustos y preferencias. Estos atributos pueden ser instrumentales o intrínsecos pero el énfasis del estudiante está puesto en cómo dicho proyecto educativo se ajusta al gusto de aprender algo específico o de insertarse laboralmente en algo en particular. Sólo un 3% de los estudiantes no tiene creencias positivas respecto a estudiar en la Udelar.

Se observó que los estudiantes de Salto y Tacuarembó tendieron a destacar los atributos intrínsecos de estudiar en la Udelar en una proporción significativamente mayor que sus pares de Cerro Largo (66.0%, 67.0% y 50.5%, respectivamente). En cuanto a la edad de los estudiantes, se destacan aquellos de 25 a 27 años, para los cuales los atributos intrínsecos

tienen un peso significativamente menor en comparación al resto de los estudiantes. Finalmente, las mujeres tendieron a destacar las creencias preferenciales en una proporción significativamente mayor que los varones (17.1% y 8.2%, respectivamente)

En los apartados que siguen se exponen los resultados detallados para cada una de las creencias atributivas positivas.

#### **4.3.1 Estudiar en la Udelar como fin en sí mismo**

Se incluyeron como creencias positivas intrínsecas a las respuestas de los estudiantes que hacían referencia explícita o implícitamente a atributos propios de estudiar en la Udelar y que son independientes de su valor instrumental y de las preferencias personales. Éstas pueden desagregarse en las siguientes categorías: carácter gratuito, reconocimiento institucional, características de sus servicios y oferta educativa, política de descentralización, desarrollo cognitivo y socialización/desarrollo emocional.

Los estudiantes con creencias positivas intrínsecas destacan, en primer lugar, el interés por el aprendizaje y el carácter gratuito de la educación que ofrece la Udelar. El interés por la acumulación de conocimientos está dado no sólo por su vínculo con las mejoras en las condiciones de inserción laboral sino también con adquirir los conocimientos necesarios “para la vida” o con el deseo de saber, el interés y la curiosidad.

En segundo lugar destacan las características de sus servicios y oferta educativa. Específicamente, los servicios (becas monetarias y comedores) y variedad de carreras que ofrece. En tercer lugar, los estudiantes con creencias intrínsecas destacan el reconocimiento institucional de la Udelar: la calidad de las propuestas educativas que ofrece, el prestigio de los docentes, el reconocimiento internacional del título así como la ventaja comparativa que el título expedido por la Udelar tiene en el mercado de trabajo en comparación a otras instituciones. Las posibilidades de desarrollo socioemocional que llegan junto a la experiencia de estudiar en la Udelar (ampliar los espacios y grupos de socialización, independizarse del hogar de origen y la maduración personal) así como la



existencia de sedes universitarias en el interior del país que facilitan el acceso (política de descentralización) son destacadas en cuarto y quinto lugar, respectivamente (ver gráfico n°9).

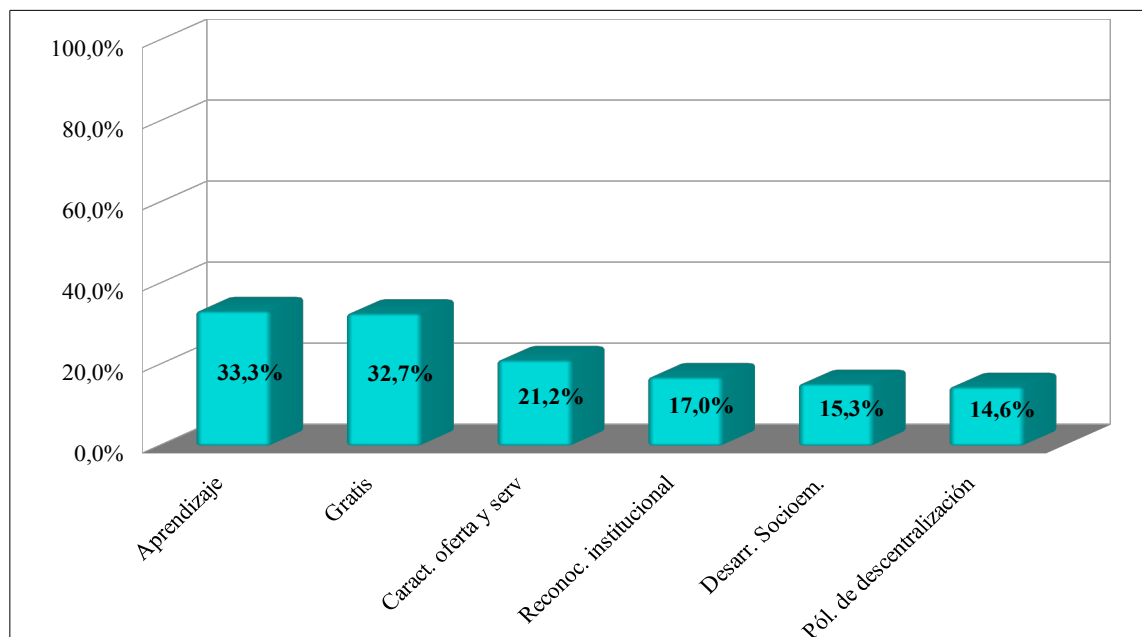
Aunque al límite de la significación estadística, los estudiantes de las clases medias tendieron a destacar en mayor medida que sus pares de las clases elementales, el carácter gratuito de la Udelar (27.1% y 15.3%, respectivamente). Asimismo, los estudiantes más adultos destacaron la gratuidad en menor medida que los estudiantes más jóvenes.

Las características de los servicios y oferta educativa de la Udelar es destacada en una proporción significativamente mayor por las estudiantes que por los varones (16.3% y 8.0%, respectivamente).

Las posibilidades de desarrollo socioemocional que ofrece estudiar en la Udelar tiene un peso significativamente mayor para los estudiantes que provienen de un hogar de alto capital cultural en comparación a sus pares cuyo capital cultural de origen es bajo (16.7% y 6.3%, respectivamente). Asimismo, los estudiantes más jóvenes destacaron dicha ventaja en mayor medida que sus pares más adultos.

Finalmente, los estudiantes de Salto destacaron en una proporción significativamente mayor que los estudiantes de Tacuarembó y Cerro Largo, la existencia de sedes de la Udelar en el interior del país para poder realizar una carrera universitaria sin necesidad de migrar (16.0%, 6.4% y 2.6%, respectivamente).

Gráfico n°9: Distribución de los estudiantes con creencias positivas intrínsecas sobre estudiar en la Udelar



Nota: La suma supera el 100% debido a que algunos estudiantes mencionaron más de una categoría.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

#### 4.3.2 Estudiar en la Udelar como un medio para un fin

Se incluyeron como creencias positivas instrumentales a las respuestas de los estudiantes en las que, de forma explícita o implícita, el pasaje por la Udelar se presenta como el medio para obtener un fin en particular, tal como: insertarse laboralmente, obtener un título u obtener una mejora integral. En el gráfico n°10 se muestra la distribución de los estudiantes según categoría de creencias instrumentales.

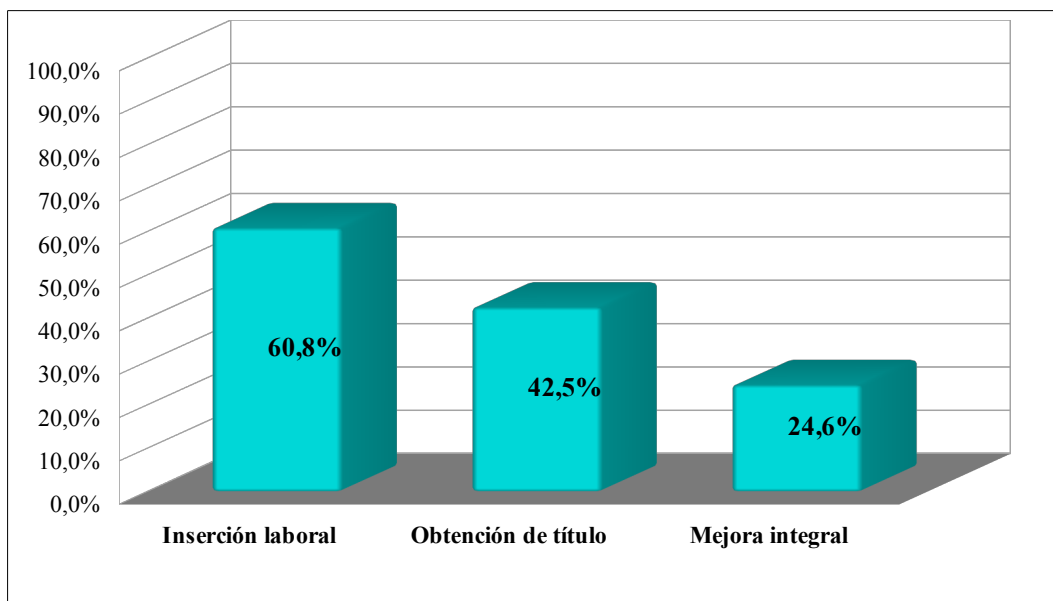
Estudiar en la Udelar se concibe, principalmente, como un medio para poder insertarse en el mercado de trabajo (60.8%). Los estudiantes tienen la creencia de que una vez finalizada una carrera en la Udelar mejorarán sus condiciones de inserción laboral debido a la acumulación de capacidades o al prestigio que tiene entre los empleadores el haber estudiado en dicha institución. Desde su percepción, estudiar en la Udelar les permitiría aspirar a un número mayor de empleos, mejor remunerados y menos precarios.

La segunda creencia que predomina entre los estudiantes que conciben estudiar en la Udelar como un medio para alcanzar un fin es la de obtener credenciales educativas (Obtención de un título, 42.5%). La categoría “obtención de un título” co-ocurre en un 40% de las veces con la de “inserción laboral” en las respuestas de los estudiantes. Es decir, dos de cada cinco estudiantes que menciona que estudiar en la Udelar le permitiría obtener un título también menciona que le posibilita la inserción laboral. Podría inferirse entonces que la obtención de un título sería el fin intermedio para insertarse en el mercado de trabajo. Sin embargo, la obtención de un título se presenta también asociado a una dimensión más simbólica (“orgullo en la familia”, “ser alguien en la vida”) o como un fin en sí mismo donde la meta parece ser únicamente obtener la credencial.

Finalmente, se agruparon aquellas respuestas en las cuales los estudiantes asociaron estudiar en la Udelar con alcanzar lo que denominé una “mejora integral” (24.6%) entendida como un estado de prosperidad general, tal como: “salir adelante”, “tener un mejor futuro”, “progresar”, “futuro prometedor”, “mejor vida”, entre otros.

Es claro que las tres categorías de creencias instrumentales pueden estar interrelacionadas: estudiar en la Udelar permite obtener las credenciales educativas necesarias para insertarse en el mercado de trabajo y alcanzar un mayor bienestar. Sin embargo, no se cuenta con evidencia suficiente para sostener dicha inferencia y esta es una de las limitaciones al momento de realizar un análisis cualitativo de datos relevados por encuesta donde el estudiante debió únicamente listar sus creencias positivas.

Gráfico n°10: Distribución de los estudiantes con creencias positivas instrumentales sobre estudiar en la Udelar



Nota: La suma supera el 100% debido a que algunos estudiantes mencionaron más de una categoría.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

Aunque al límite de la significación estadística, los estudiantes provenientes de hogares de clases elementales tendieron a destacar la posibilidad de insertarse en el mercado laboral como un atributo positivo de estudiar en la Udelar en mayor medida que sus pares provenientes de las clases medias (40.4% y 30.0%, respectivamente).

La obtención de un título universitario es destacado como un atributo positivo de estudiar en la Udelar en una proporción significativamente mayor por los estudiantes de Cerro Largo que por los de Salto (32.0% y 19.3%, respectivamente). Asimismo, fueron las mujeres las que tendieron a destacar en mayor medida que los varones este atributo (29.2% y 18.6%, respectivamente)

#### 4.3.3 Estudiar en la Udelar como adecuación a las preferencias

Finalmente, el análisis permitió detectar las creencias positivas preferenciales de los estudiantes. Fueron incluidas dentro de este concepto todas aquellas respuestas en la que

los estudiantes asociaron, de forma explícita, la experiencia de estudiar en la Udelar con el gusto personal por aprender o trabajar profesionalmente en algo en particular.

Las mujeres tendieron a destacar el valor positivo de estudiar en la Udelar por adecuarse a sus preferencias en una proporción significativamente mayor que los varones (17.1% y 8.2%, respectivamente).

#### **4.4 Creencias negativas de los estudiantes respecto a estudiar en la Udelar**

Los enunciados que expresaban creencias negativas fueron agrupados en cuatro grandes categorías. Algunas de ellas no son excluyentes pero era de interés analizarlas de forma independiente. Se identificaron entonces, las siguientes creencias negativas: i) la migración como proyecto ineludible; ii) costos; iii) dificultades en el acceso y en las condiciones de aprendizaje que ofrece la Udelar y iv) dificultades en las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización. En el Anexo H se presentan ejemplos de cada creencia, según lo reportado por los estudiantes.

El cuadro nº14 presenta la importancia relativa de cada uno de las creencias en el total de respuestas vertidas por los estudiantes.

La amplia mayoría de los estudiantes manifestó tener alguna creencias negativa con respecto a estudiar en la Udelar luego de culminar la educación media (97.6%). La principal desventaja que los estudiantes asocian con estudiar en la Udelar refiere a los costos de dicho proyecto educativo (48,1%) y se vincula estrechamente con la segunda creencia en orden de importancia relativa: el 44% de los estudiantes tiene la creencia de que estudiar en la Udelar implica necesariamente migrar desde el lugar de residencia principalmente hacia la capital del país, incluso para quienes viven en la ciudad de Salto, donde la Udelar llegó hace más de 60 años. Esto explica la reiterada referencia a los costos que hacen los estudiantes al pensar en estudiar en la Udelar. Éstos destacan que el traslado de residencia demanda un costo monetario pero también socioemocional debido al

apartamiento de la familia, de los amigos y “del pueblo”; un costo cognitivo debido a las nuevas y mayores exigencias académicas, un costo en tiempo a raíz de las cargas horarias de las asignaturas y de la duración de las carreras, entre otros.

Le siguen las creencias negativas que tienen los estudiantes sobre las dificultades de acceso y de las condiciones educativas existentes en la Udelar (17%) y especialmente, las vinculadas a la política de descentralización (12,3%).

Finalmente, un 2,4% de los estudiantes no identifica desventajas en el acceso a la Udelar. En los apartados que siguen se exponen los resultados detallados para cada una de las creencias atributivas negativas.

Cuadro nº14: Distribución de los estudiantes según creencias atributivas negativas de estudiar en la Udelar

<b>Creencia</b>	<b>%</b>
Con creencias negativas	97,6
Sin creencias negativas	2,4
Los costos de estudiar en la Udelar	48,1
La migración como condición inevitable para acceder a la Udelar	44,0
Dificultades en el acceso y en las condiciones de aprendizaje que ofrece la Udelar	17,1
Dificultades en las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización	12,3

<sup>a</sup> Incluye las respuestas de los estudiantes que hicieron explícita la no identificación de desventajas así como la no respuesta a la pregunta en cuestión.

Nota: La suma supera el 100% debido a que algunos estudiantes mencionaron más de un tipo de atributo.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

#### **4.4.1 La migración como condición inevitable para acceder a la Udelar**

Fueron incluidas aquellas respuestas de los estudiantes en las que, de forma explícita o implícita, asociaban el acceso a la Udelar con el traslado de residencia.

En ocasiones la migración es explicada por los propios estudiantes como resultado de la ausencia de sedes o carreras de la Udelar en la localidad de residencia. De hecho, el 31% de los estudiantes que mencionaron como desventaja las dificultades de acceso en el interior, también asociaron el proyecto educativo de estudiar en la Udelar con el traslado de residencia. Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes la migración aparece como respuesta incorporada, aprendida, arraigada, como equivalencia: estudiar en la Udelar es igual a irse del departamento.

Se observaron diferencias significativas en función del departamento de residencia de los estudiantes. Los estudiantes de Cerro Largo tendieron a destacar la migración como atributo negativo de estudiar en la Udelar en menor medida que los estudiantes de Tacuarembó y éstos en menor medida que los estudiantes de Salto (63.0%, 47.0% y 25.6%, respectivamente). Asimismo, son las mujeres las que destacaron el peso de la migración como una desventaja en una proporción significativamente mayor que sus pares varones (49.0% y 36.4%, respectivamente).

#### **4.4.2 Los costos de estudiar en la Udelar**

Debido a lo anterior, una de las creencias que más predomina entre los estudiantes es la de que estudiar en la Udelar implica hacer frente a una variedad de costos. Fueron incluidas en esta categorías todas aquellas respuestas que hicieron referencia, de forma explícita o implícita, al costo monetario, emocional, de oportunidad, en términos de tiempo y de esfuerzo cognitivo de estudiar en la Udelar. En el gráfico nº11 se presenta la distribución de los estudiantes según el tipo de costo al que asocian dicho proyecto educativo.

Entre los estudiantes con creencias referidas a los costos de estudiar en la Udelar, el 51% se concentra en los de tipo monetario. Según los estudiantes, las familias deben de hacer frente a los gastos de alojamiento, traslado, alimentación y materiales de estudio que implica la inevitable migración para que sus hijos puedan estudiar en la Udelar. Sin embargo, la migración implica también costos emocionales para los estudiantes y sus familias. El costo emocional es el segundo aspecto mencionado por los estudiantes con este

tipo de creencias. El 41% asoció el acceso a la Udelar con el sacrificio de alejarse de la familia, de “estar lejos del pueblo”, de sentirse inseguros y solos en una ciudad a la que no están acostumbrados, con no acostumbrarse al ritmo de vida y a la dinámica universitaria en la capital del país. El “tener que”, “debo” y el “estar lejos” son algunas de las expresiones más reiteradas entre los estudiantes que enfatizan en los costos emocionales que dan cuenta del sacrificio que les implica decidir estudiar en la Udelar.

Aunque en menor medida (20,4%), algunos estudiantes destacan el costo en términos de tiempo que implica realizar una carrera en la Udelar. Para estos estudiantes, decidir acceder a la Udelar “requiere horas de dedicación”, “muchos años de estudio”, demanda casi la exclusividad del tiempo disponible si se quiere culminar la carrera en tiempo y forma. Esta categoría en ocasiones está estrechamente vinculada con la de costo de oportunidad. Es decir, con la imposibilidad de realizar otras actividades además de estudiar en la Udelar.

Finalmente, algunos estudiantes tienen la creencia de que estudiar en la Udelar demanda costos cognitivos y de oportunidad (8,5% y 8,3%, respectivamente). Los primeros hacen referencia al esfuerzo intelectual que los estudiantes consideran que deben hacer para tener un buen rendimiento académico en la Udelar debido a su nivel de exigencia. Algunos estudiantes identifican un desajuste entre la preparación académica con la que culminan la educación media y la que requiere la Udelar. Con respecto a los costos de oportunidad, realizar una carrera en la Udelar compite para los estudiantes con el proyecto de insertarse rápidamente al mercado laboral, con las responsabilidades parentales, con las actividades de ocio y con el tiempo para compartir con la familia y amigos.

Los costos de estudiar en la Udelar fueron destacados, como atributo negativo, en una proporción significativamente menor por los estudiantes de Salto en comparación a los de Cerro Largo (37.1% y 59.4%, respectivamente).

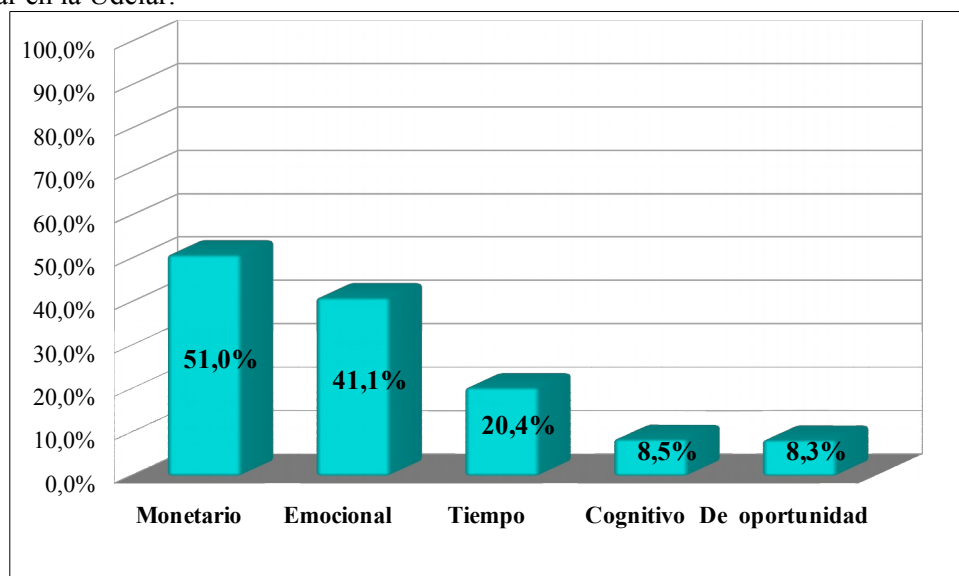
El desapego emocional que implica acceder a la Udelar fue destacado en una proporción significativamente mayor por los estudiantes de Cerro Largo en comparación a los de Tacuarembó y Salto (30.2%, 20.4% y 10.6%, respectivamente). Entre los tres departamentos las diferencias resultaron significativas. Asimismo, son los estudiantes más



adultos los que destacan este costo en una medida significativamente mayor que sus pares más jóvenes.

Finalmente, los estudiantes de Cerro Largo y Tacuarembó se concentran en los costos monetarios de estudiar en la Udelar en una proporción significativamente mayor que los estudiantes de Salto (32.2%, 26.6% y 16.3%, respectivamente).

Gráfico n°11: Distribución de los estudiantes con creencias negativas vinculadas a los costos de estudiar en la Udelar.



Nota: La suma supera el 100% debido a que algunos estudiantes mencionaron más de una categoría.

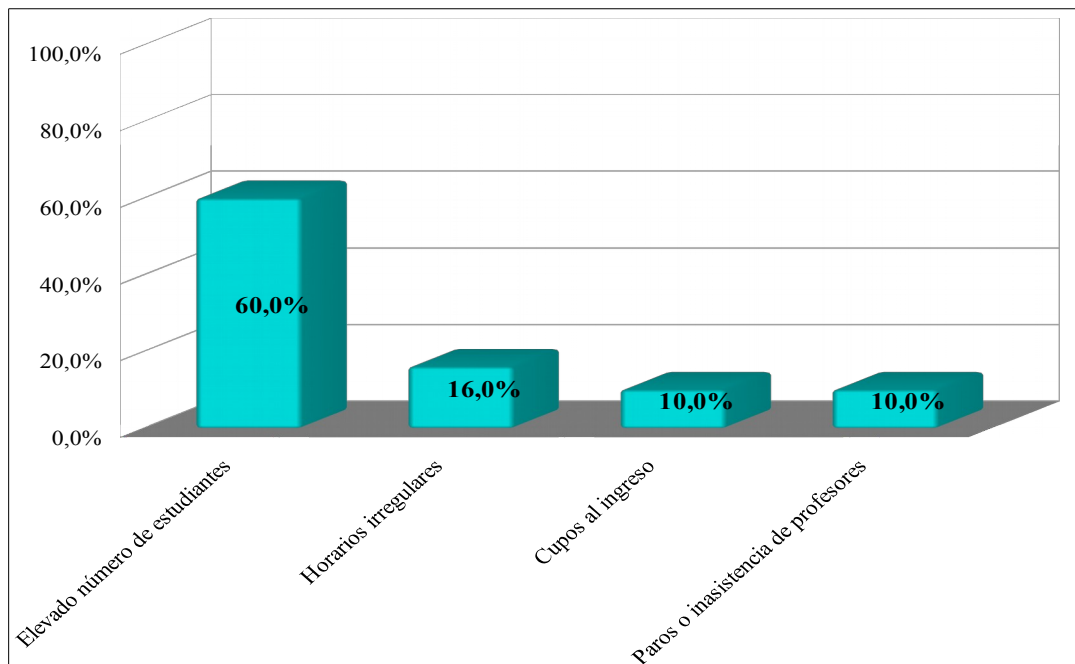
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

#### 4.4.3 Dificultades en el acceso y en las condiciones de aprendizaje que ofrece la Udelar

Se incluyeron todas las respuestas que referían, explícita o implícitamente, a las condiciones de acceso y aprendizaje que ofrece la Udelar con excepción a aquellas vinculadas explícitamente a la política de descentralización para la cual se creó una categoría independiente por su importancia para la presente investigación. En el gráfico

n°12 se presenta la distribución de los estudiantes según las principales dificultades de acceso y de oportunidades educativas mencionadas.

Gráfico n°12: Distribución de los estudiantes con creencias negativas vinculadas al acceso y condiciones de estudio en la Udelar.



Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

La mayoría de los estudiantes (60%) con creencias negativas referidas a las posibilidades de acceso y las condiciones educativas que ofrece la Udelar, destacan el elevado número de estudiantes por clase como uno de los problemas fundamentales en dos direcciones. En primer lugar, y principalmente, los estudiantes consideran que un número elevado de estudiantes afecta sus oportunidades de aprender en tanto dificulta el vínculo docente-estudiante y la concentración. Sin embargo, los estudiantes también creen que la masividad sobrepasa las comodidades edilicias que puede ofrecer la institución y su correlato son aulas desbordadas en las cuales es difícil encontrar lugares disponibles.

El segundo aspecto mencionados se vincula con los horarios de clase (16%). Los estudiantes tienen la percepción de que los horarios de clase son irregulares, que deben

asistir a cursos en más de un turno a lo largo del día (“horarios cortados”) lo que dificulta la conciliación con otras actividades, principalmente, trabajar.

Los cupos que se fijan al ingreso de algunas carreras también es un aspecto mencionado por los estudiantes que tienen creencias negativas sobre las condiciones de acceso y de aprendizaje en la Udelar (10%). El escaso número de vacantes establecidos por algunas carreras así como las pruebas de ingreso son percibidas por los estudiantes como limitantes a sus posibilidades de realizar una carrera en la Udelar que es independiente a su disposición.

Finalmente y no menos importante, el 10% con este tipo de creencias percibe que en la Udelar sus condiciones de aprendizaje se verían afectadas por la adherencia a paros y por la inasistencia o impuntualidad de los docentes.

Las condiciones de acceso y de aprendizaje que ofrece la Udelar son destacadas como un atributo negativo en una proporción significativamente mayor por los estudiantes provenientes de hogares con alto capital cultural en comparación a los estudiantes de hogares con bajo capital cultural (25.3% y 12.0%, respectivamente). Asimismo, son los estudiantes de Salto quienes identifican las condiciones de acceso y aprendizaje como un aspecto negativo de estudiar en la Udelar en mayor medida que los estudiantes de Cerro Largo (22.2% y 10.3%, respectivamente). Finalmente, los estudiantes de 25 a 27 años tendieron a identificar esta característica con un atributo negativo de acceder a la Udelar en menor medida que el resto de los estudiantes.

#### **4.4.4 Dificultades en las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización**

Fueron incluidas en este grupo todas aquellas respuestas de los estudiantes que referían de forma explícita a las dificultades que perciben para acceder a la Udelar y que se vinculan a la política de descentralización.

La posibilidad de acceder a la Udelar estaría condicionada, según estos estudiantes, por la escasa variedad de carreras ofrecidas en las sedes del interior del país, a la falta de adecuación entre sus preferencias y las opciones de formación disponibles en el interior, a la existencia de carreras incompletas y/o que no abren inscripción todos los años. Sin embargo, incluso cuando la carrera de preferencia se encuentra disponible, algunos estudiantes creen que las condiciones de aprendizaje no son óptimas en la sedes del interior debido al uso de la videoconferencia para ofrecer cursos desde Montevideo, a la organización de los horarios de clase o a que las sedes del interior ofrecen una formación de menor calidad o tienen un menor “grado de avance” que las facultades en la capital del país.

Las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización fueron destacadas como un atributo negativo de estudiar en la Udelar en una proporción significativamente mayor por los estudiantes de Salto (20.4%), seguido por los estudiantes de Tacuarembó (11.1%) y Cerro Largo (3.8%).

#### **4.5 Tercera síntesis**

La amplia mayoría de los estudiantes que están finalizando la EMS en los departamentos considerados, manifiesta tener una predisposición favorable hacia la posibilidad de continuar una carrera en la Udelar. Asimismo, es elevado el número de estudiantes que manifiesta percibir una presión normativa, por parte de sus principales referentes (74%), con respecto a dicho proyecto educativo.

Por otro lado, los estudiantes tiene tanto creencias positivas como negativas sobre estudiar en la Udelar. Entre las primeras, destacan los atributos intrínsecos de dicho proyecto educativo. Es decir, los estudiantes valoran positivamente aspectos vinculados a la experiencia misma de estudiar en la Udelar, tales como: el aprendizaje, las posibilidades de socialización y de desarrollo socioemocional que permite, la variedad de carreras por las que se puede optar, su gratuidad, la calidad educativa que ofrece y su accesibilidad debido

a la política de descentralización. El visualizar el acceso a la Udelar como un medio para alcanzar un fin también tienen un peso relevante entre las creencias positivas de los estudiantes. Los estudiantes tienen la creencia de que estudiar en la Udelar les permitirá insertarse en el mercado de trabajo, obtener un título o alcanzar una mejora integral en sus vidas.

Entre las creencias negativas, se destaca la creencia de que estudiar en la Udelar implica necesariamente migrar a la capital del país. Más del 40% de los estudiantes que están finalizando la EMS en los departamentos considerados tienen esta creencia. Si bien el peso de la migración como atributo asociado a estudiar en la Udelar disminuye en función del desarrollo de la política de descentralización, su predominio es relevante incluso entre los estudiantes de Salto donde la institución se encuentra presente hace más de medio siglo.

Otro aspecto que interesa mencionar es que algunos estudiantes identifican a la escasa variedad de carreras ofrecidas, a la existencia de carreras incompletas y/o que no abren inscripción todos los años, a las condiciones de aprendizaje, al desajuste entre sus preferencias y la oferta educativa en las sedes del interior como desincentivo al acceso a la Udelar. Este aspecto es mencionado en mayor medida por los estudiantes donde la política está presente.

Finalmente, se observaron algunas diferencias significativas en las actitudes y creencias de los estudiantes en función de sus características sociodemográficas y de origen social.

## **CUARTA PARTE**

### **Resultados**

## **FASE EXPLICATIVA**

## 1. Introducción

Este último capítulo pretende construir y testear empíricamente una serie de modelos teóricos para, finalmente, aportar una explicación verosímil a la pregunta general que ha orientado esta investigación, a saber: *¿Cómo se explican la decisiones de estudiar en la Udelar de los estudiantes del interior del país que están finalizando la EMS?*

Las teorías revisadas nos sugieren que en las decisiones de continuidad educativa de los estudiantes influyen, principalmente, el origen social y las restricciones institucionales. Con respecto al **origen social**, en los análisis realizados hasta el momento se detectó una asociación entre la posición ocupacional del hogar de origen y la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar. La relación hallada **parecería no ser lineal**. Se observaron diferencias significativas únicamente entre las dos clases sociales extremas. Los estudiantes provenientes de hogares de clase social media reportan una probabilidad de decidir acceder a la Udelar mayor que los estudiantes de las clases elementales. Aún no se ha detectado una relación con el capital cultural de origen.

Con respecto a las **restricciones institucionales**, que en el marco de esta investigación refiere al desarrollo local de la política de descentralización de la Udelar, no se observaron diferencias significativas en la intención de acceder a la Udelar de los estudiantes. Así, el porcentaje de estudiantes que pretende continuar una carrera en la Udelar en un departamento sin presencia de sede y carreras locales (Cerro Largo) es similar al de un departamento donde la institución está instalada desde la mitad del siglo pasado y ofrece una veintena de ofertas de enseñanza (Salto). Por lo tanto, hasta el momento, **parecería ser que no existe relación** entre disponibilidad de carreras locales y acceso a la Udelar.

Se exploró también si existe un impacto de las **variables sociodemográficas** en la intención de acceder a la Udelar de los estudiantes. Se observó que las estudiantes **mujeres** reportan una mayor inclinación a continuar estudios en la Udelar que sus pares varones. Asimismo, los estudiantes **más jóvenes y sin responsabilidades** parentales ni laborales tienen una **probabilidad significativamente mayor** de decidir acceder a la Udelar que los estudiantes más adultos, con hijos o que se encuentran insertos en el mercado laboral.

Ahora bien, **¿de qué manera inciden dichas variables en las intenciones educativas?** ¿a través de cuáles mecanismos? Para aproximarnos a los mecanismos a través de los cuales el origen social y las características sociodemográficas de los estudiantes inciden en su intención de acceder a la Udelar se realizaron dos análisis importantes: el **acceso a la información** por parte de los estudiantes y el análisis de sus **creencias y actitudes**.

Con respecto al acceso a información, el análisis permitió detectar que existen **desigualdades en el acceso e incorporación a información** sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar en general y en una sede del interior en particular, según el tipo de centro al que asiste el estudiante (liceo o UTU), la orientación del bachillerato que cursa, el capital cultural de origen y la política de descentralización. Se detectó también la existencia de asociación entre acceso/incorporación de información e intención de acceder a la Udelar. Del total de estudiantes que manifiestan haber recibido información sobre estudiar en la Udelar en el año de egreso de la EMS, el 57% tiene intenciones de continuar estudiando en dicha institución. El porcentaje desciende a 43% entre quienes afirman no haber recibido tal información. Asimismo, del total de estudiantes que declara conocer qué carreras ofrece la Udelar en las sedes del interior, el 57% manifiesta su intención de estudiar en la institución. El porcentaje desciende a 38% cuando no se conoce la oferta de enseñanza.

En cuanto al análisis de las **creencias y actitudes** de los estudiantes con respecto a estudiar en la Udelar, el análisis permitió detectar que los estudiantes atribuyen tanto aspectos positivos como negativos a dicho proyecto educativo pero que, sin embargo, la mayoría manifiesta tener una **predisposición favorable** hacia la posibilidad de continuar una carrera en la Udelar y percibe una **presión normativa** por parte de las personas que son importantes en su vida para hacerlo. Se observó también que existen diferencias significativas en las creencias y actitudes de los estudiantes en función de sus características sociodemográficas, de origen y del desarrollo local de la política de descentralización en el departamento donde finaliza la EMS.

Considerando todo lo anterior, es momento de someter a prueba explicaciones que ofrezcan una mejor comprensión sobre la decisión de acceder a la Udelar de los estudiantes del interior del país.



## 2. Metodología

A partir del análisis multivariado, intentaré responder si existen factores sociodemográficos, de origen e institucionales que inciden en la intención del estudiante de acceder a la Udelar, a través del impacto en sus creencias y actitudes. Se busca estimar un conjunto de modelos explicativos donde la variable resultado final es la intención educativa del estudiante y que al incluir las creencias, actitudes y acceso a la información de los estudiantes como variables mediadoras se gane en consistencia analítica.

Considerando que se trata de modelos complejos donde las variables son categóricas y se encuentran interrelacionadas, es decir, no cumplen un único “rol” sino que pueden ocupar el lugar de variables independientes en algunas relaciones y de variables dependientes en otras, el abordaje empírico de los mismos se realizará a través de ecuaciones estructurales generalizadas (GSEM) (Brunet, N. (2017); Álvarez Sousa, A. (2015); Hamilton, L.C. (2012) y Ruíz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010)). Las GSEM permitirán, entonces, testear los efectos indirectos de las variables de sociodemográficas, de origen e institucionales en las intenciones educativas a través del impacto en el acceso a información del estudiante, sus creencias y actitudes.

Los modelos de ecuaciones estructurales generalizadas estimarán de forma simultánea múltiples regresiones logística (binomiales o multinomiales), correspondientes a cada sendero de la cadena causal. Todas las variables seleccionadas para el análisis se presentan en el cuadro n°15 y sus descriptivos, con la base ponderada<sup>15</sup>, en el cuadro n°16 del Anexo J.

## 3. Resultados

Para facilitar la comprensión se presenta el diagrama de cada modelo explicativo testeado, junto a la interpretación de sus resultados. Cada una de las flechas incluidas en los diagramas representan las ecuaciones que se estimarán de forma simultánea en cada

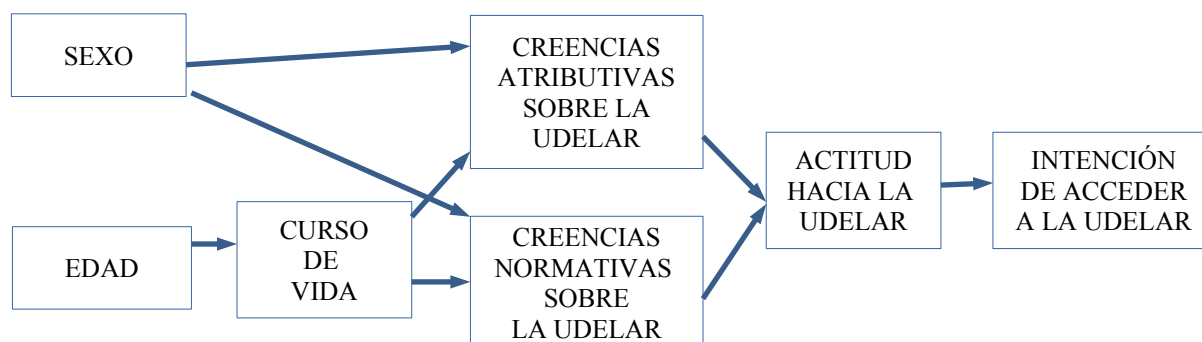
---

<sup>15</sup> Ver Anexo I con el detalle del cálculo de los ponderadores.

modelo GSEM. Posteriormente se analizan los resultados de estimar un modelo completo que introduce todas las interrelaciones entre las variables de forma simultánea. Finalmente, se presenta un análisis comparativo de la bondad de ajuste de cada modelo y las conclusiones.

### 3.1 Las características sociodemográficas, ¿influyen en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?

a) **Modelo:** N°1 “ Efecto de los factores sociodemográficos en la intención de acceder a la Udelar”



b) **Resultados de la estimación:**

1°- Estimación del modelo incluyendo sólo sexo y edad

udelar	P>t	OR
sexo	<b>0,004</b>	1,73407373
edad		
19 a 21 años	<b>0,014</b>	0,6010638
22 a 24 años	<b>0,017</b>	0,38321526
25 a 27 años	<b>0,015</b>	0,25460983
28 años o más	<b>0,005</b>	0,29315377
_cons	0,865	0,97183728

Las mujeres tienen una chance significativamente mayor de tener la intención de acceder a la Udelar que los varones. Los estudiantes que están culminando la EMS habiendo superado la mayoría de edad, tienen una chance significativamente menor de tener la intención de estudiar en la Udelar que los estudiantes de 18 años o menos.

## **2°- Estimación del modelo N°1 completo**

Por cuestiones de espacio, los resultados de las estimaciones fueron enviadas al Anexo K. Según las estimaciones, la edad influye en el curso de vida de los estudiantes. En términos generales, las chances de tener responsabilidades parentales y/o laborales en lugar de sólo dedicarse a estudiar aumentan significativamente luego de la mayoría de edad.

En segundo lugar, la **etapa de la vida** en la que se encuentra el estudiante parece no afectar significativamente sus creencias atributivas respecto a estudiar en la Udelar. Es decir, las ideas con las que asocia dicho proyecto educativo. Sin embargo, aunque al límite de la significación estadística, sí se observa una influencia del curso de vida en las creencias normativas del estudiante. Cuando el estudiante tiene hijos y trabaja tiene menos chances de percibir un mandato normativo respecto a que debe estudiar en la Udelar que cuando el estudiante sólo se dedica a estudiar.

Los resultados de la estimación indican que el **sexo no influye** de forma directa en las **creencias atributivas** de los estudiantes **pero sí** en sus **creencias normativas**. Las mujeres tienen una probabilidad mayor de sentir presión normativa para estudiar en la Udelar por parte de las personas importantes en su vida que los varones.

En cuarto lugar, las **creencias normativas** influyen en la actitud de los estudiantes respecto a estudiar en la Udelar. Las chances de tener una actitud neutra o desfavorable en relación a estudiar en la Udelar en lugar de tener una actitud favorable son menores para los estudiantes que perciben que las personas que son importante en su vida creen que debe estudiar en la Udelar que para los estudiantes que no perciben dicha presión normativa.

En quinto lugar, las chances de tener una **actitud desfavorable** hacia la posibilidad de estudiar en la Udelar en vez de una actitud favorable aumenta significativamente cuando se tiene creencias atributivas predominantemente negativas respecto a dicho proyecto educativo en lugar de creencias predominantemente positivas. Por lo tanto, aunque no son las mediadoras de las variables sociodemográficas, sí **impactan de forma directa en las actitudes** de los estudiantes.

Finalmente, la actitud del estudiante influye significativamente en su **intención de acceder** a la Udelar. Los estudiantes con actitudes neutras o desfavorables tienen menos chances de decidir acceder a la Udelar que sus pares con actitud favorable. Por lo tanto, las estimaciones permiten sostener la mayoría de las relaciones teóricas establecidas en el modelo.

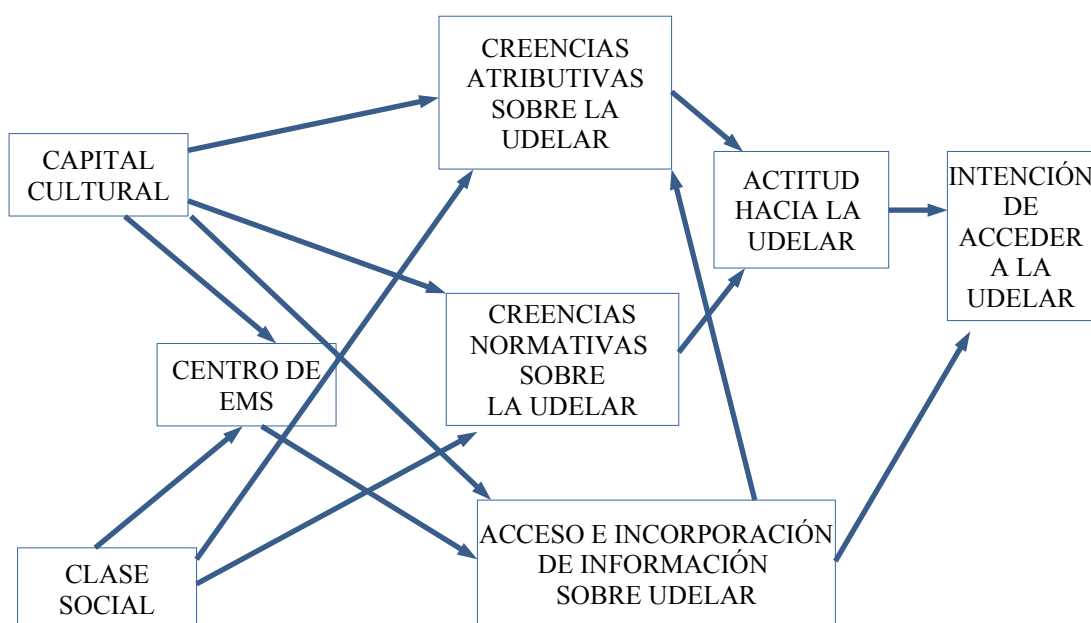
### **c) Conclusiones:**

Efectivamente, las características sociodemográficas de los estudiantes (edad y sexo) influyen en su intención de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS. Según las estimaciones realizadas, existirían elementos para sostener que parte de dicho impacto se produce a través de los siguientes mecanismos: i) la edad influye en las responsabilidades parentales y laborales que asumen los estudiantes condicionando así las expectativas de su círculo más cercano respecto a su trayectoria educativa y por ende, su intención de acceder a la Udelar. Los estudiantes más jóvenes tienen una chances significativamente menor de haber ingresado al mercado laboral y/o tener hijos que sus pares de mayor edad. Cuando el estudiante no tiene ni responsabilidades laborales ni parentales, mayor será la presión que percibirá por parte de las personas que considera importantes en su vida para que continúe estudiando y emprenda una carrera en la Udelar que quienes son padres y trabajan, lo que aumentará sus chances de tener una predisposición favorable a concretar dicho proyecto educativo. Es por este motivo que los estudiantes que no han superado la mayoría de edad, tenderían a acceder a la Udelar en mayor medida que sus pares más adultos. ii) Por otro lado, las expectativas educativas son diferentes si se trata de una mujer o un varón. Las mujeres sienten una presión normativa, por parte de su círculo más cercano, para continuar

una carrera en la Udelar mayor que sus pares varones lo que impacta en su predisposición a concretar dicho proyecto y se traduce en una mayor probabilidad relativa de decidir acceder a la Udelar que sus pares varones.

### 3.2 El origen social, ¿influye en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?

a) **Modelo:** N°2 “ Efecto del origen social en la intención de acceder a la Udelar”



#### b) Resultados:

1°- Estimación del modelo incluyendo sólo clase social y capital cultural

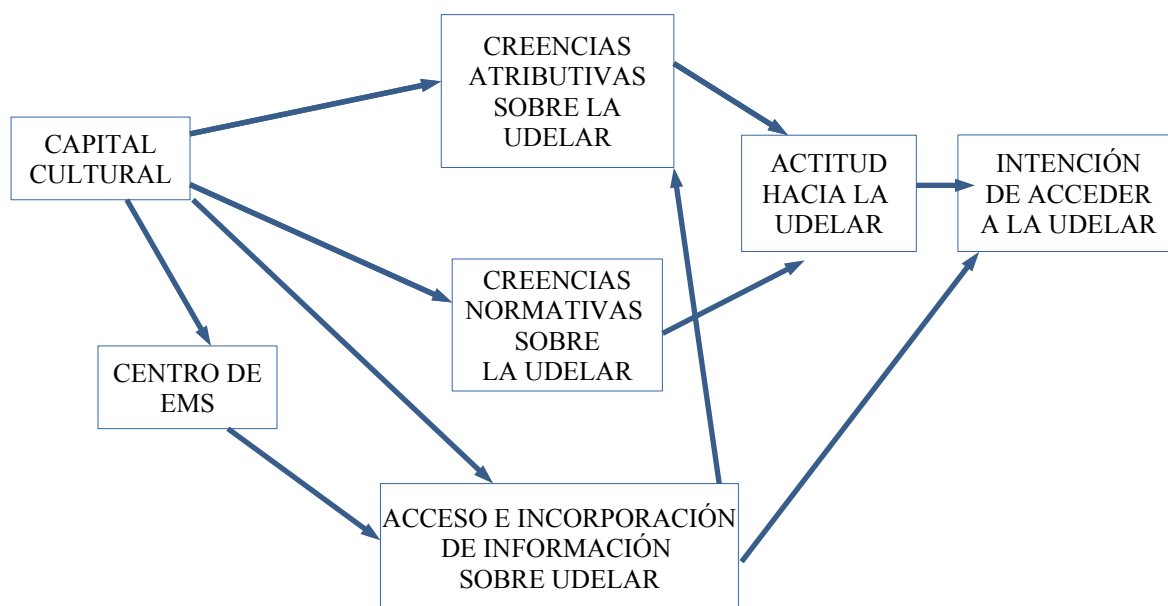
udelar	P>t	OR
<b>clase social</b>		
media	0.266	1,410905
baja	0.170	1,384938
<b>capital cultural</b>		
medio	0.021	1,700662
alto	0.172	1,587511
_cons	0.008	.6324863

Al controlar por el capital cultural de origen, no se observan diferencias significativas en función de la clase social de los estudiantes. Se retiene, entonces, la variable capital cultural porque al menos en una de sus categorías se observó un efecto significativo en las chances de tener la intención de acceder a la Udelar. Se vuelve a estimar el modelo únicamente con esta variable.

<b>udelar</b>	<b>P&gt;t</b>	<b>OR</b>
<b>capital cultural</b>		
medio	0.008	1.779188
alto	0.014	1.826452
_cons	0.029	.7186494

A diferencia de lo observado en capítulos anteriores, al estimar el modelo sí se observa un impacto del capital cultural de origen. Los estudiantes que provienen de hogares con capital cultural medio o alto aumentan significativamente sus chances de tener la intención de acceder a la Udelar en comparación a sus pares provenientes de hogares con bajo capital cultural. Se procede, entonces, a la estimación corregida del modelo n°2 eliminando la variable clase social.

## 2°- Estimación del modelo corregido



Según las estimaciones, el capital cultural de origen del estudiante influye en sus creencias respecto a estudiar en la Udelar. **Los estudiantes que provienen de un hogar de capital cultural medio tienen más chances de tener creencias predominantemente negativas** respecto a estudiar en la Udelar en lugar de positivas que sus pares con bajo capital cultural.

En segundo lugar, no se observaron diferencias significativas en la presión normativa que sienten los estudiantes respecto a su trayectoria educativa en función del capital cultural de origen. No se observa un efecto directo del capital cultural en el acceso e incorporación de información. Sin embargo, sí se observa un impacto a través del **tipo de centro** seleccionado para que el estudiante finaliza la EMS. Los estudiantes que provienen de un hogar con alto capital cultural tienen más chances de finalizar la EMS en el liceo que en un centro de UTU que los estudiantes cuyo capital cultural de origen es bajo. A su vez, el tipo de centro al que asisten influye en el acceso a información respecto a estudiar en la Udelar. Las chances de conocer cuáles son las carreras que se ofrecen en el interior y/o de haber recibido información institucional general en lugar de no haber estado expuestos a este tipo de información aumentan significativamente para los estudiantes que asisten al liceo en

comparación a los que asisten a la UTU. Por otro lado, se vuelve a constatar el impacto de las creencias normativas y las creencias atributivas en las actitudes de los estudiantes (ver resultados del modelo n°1 completo) así como de éstas en sus intenciones educativas. Finalmente, el acceso e incorporación de información sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar influye positivamente de forma directa en la intención de realizar una carrera en la universidad pública pero no a través del impacto en sus creencias. Los estudiantes que han recibido información institucional y conocen las carreras que pueden cursar en el interior del país tienen más chances de decidir estudiar en la Udelar que los estudiantes que no han recibido información al momento de egresar de la EMS y que no conocen la oferta universitaria del interior.

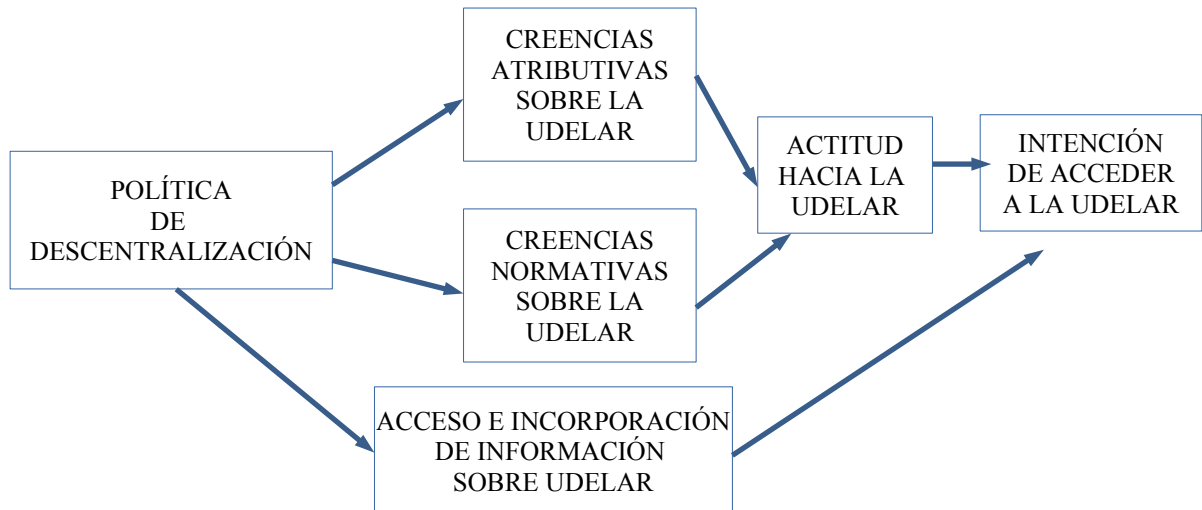
### **c) Conclusiones:**

La clase social de origen del estudiante, medida por la posición ocupacional predominante en su hogar, no influye en su intención de acceder a la Udelar. El origen social condiciona la transición en la dimensión educativa a través del volumen de capital cultural del hogar. Sin embargo, los resultados únicamente arrojarían luz para comprender las diferencias entre los estudiantes de bajo capital por un lado, y alto capital por el otro. Las chances de tener la intención de acceder a la Udelar se reducen significativamente para los primeros, debido a una “barrera institucional” donde el capital cultural interactúa con las diferencias institucionales históricas entre la UTU y Secundaria. Es plausible sostener que parte del impacto del capital cultural de origen en las intenciones educativas de los estudiantes se produzca a través del siguiente mecanismo: cuando el capital cultural de origen es alto la probabilidad de que los estudiantes finalicen la EMS en el liceo en lugar de en la UTU es significativamente mayor que los estudiantes que provienen de hogares con bajo capital cultural. Asimismo, son los estudiantes de liceo los que declaran recibir información institucional sobre estudiar en la Udelar en mayor medida que los de UTU lo que aumenta las chances de tener la intención de hacer una carrera universitaria en comparación a los que no accedieron a dicha información. Las creencias, tanto normativas como atributivas, **no parecerían** tener un lugar central en el vínculo entre el capital cultural y las intenciones educativas de los jóvenes.



### 3.3 La política de descentralización, ¿influye en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar luego de finalizar la EMS? ¿cómo?

a) **Modelo:** N°3 “ Efecto de las restricciones institucionales en la intención de acceder a la Udelar”



Nota: Considerando los hallazgos previos, se elimina la relación entre información y creencias atributivas.

b) **Resultados:**

1°- Estimación del modelo incluyendo sólo la política de descentralización

udelar	P>t	OR
Consolidada	0,186	0,739258
Reciente	0,283	0,794922
cons	0,208	1,212779

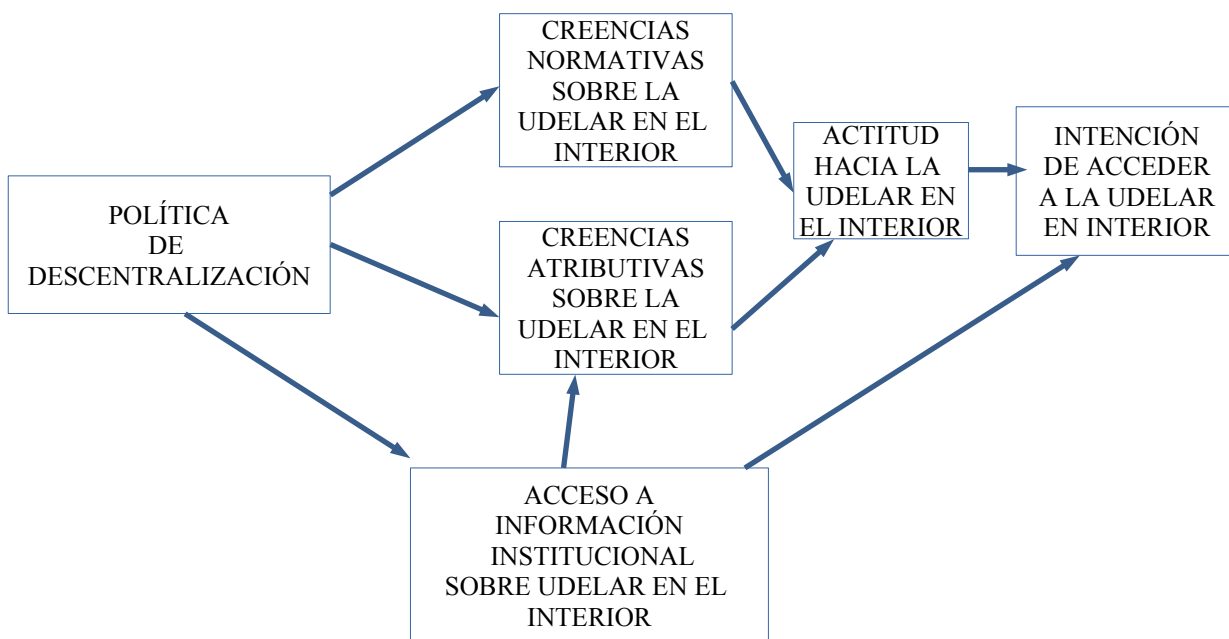
Base: Departamento de Cerro Largo (política ausente)

No se observaron diferencias significativas en la intención de acceder a la Udelar en función de la política de descentralización. Las chances de tener la intención de estudiar en la Udelar es similar en un departamento donde la política de descentralización está

consolidada (Salto) que donde se encuentra ausente (Cerro Largo). Por lo tanto, no se considera pertinente avanzar en la estimación del modelo n°3 completo por lo que se procederá a estimar su versión corregida.

## 2°- Estimación del modelo N°3 corregido: “ Efecto de las restricciones institucionales en la intención de estudiar en una sede de la Udelar en el interior”

Si bien no se observa un impacto de la política de descentralización en la intención de acceder a la Udelar, antes de descartar su importancia, interesa indagar si influye en la intención de estudiar en una sede del interior del país. El modelo corregido se estimará únicamente para los estudiantes que manifestaron su intención de acceder a la Udelar y las creencias incluidas refieren específicamente a las sedes del interior. Por lo tanto, la variable dependiente final adopta el valor 1 si el estudiante tiene la intención de estudiar en una sede de la Udelar en el interior y 0 si tiene la intención de estudiar en la Udelar en Montevideo. A continuación se presenta la nueva versión a testear.



<b>udelar INTERIOR</b>	<b>P&gt;t</b>	<b>OR</b>
Ausente	0,000	0,1366896
Reciente	0,085	0,5564401
cons	0,245	1,355032

Base: Departamento de Salto (política consolidada)

Para los estudiantes que tenían la intención de acceder a la Udelar, la política de descentralización influye en el lugar de estudio seleccionado. Así, las chances de tener la intención de estudiar en una sede del interior es significativamente menor cuando la política de descentralización está ausente en el departamento donde el estudiante culmina la EMS en comparación a cuando la política local está consolidada. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas cuando el estudiante se enfrenta a una política local consolidada o reciente. Parecería ser que lo que influye en las intenciones de los estudiantes es la presencia local de la Udelar. Conviene reiterarle al lector que decidir estudiar en una sede de la Udelar en el interior no implica necesariamente pretender estudiar en la misma localidad donde se finaliza la EMS ya que el estudiante puede optar por asistir a una sede ubicada en otra localidad del interior.

Nuevamente, los resultados de la estimación del modelo completo se encuentran en el anexo. Según las estimaciones, la política de descentralización influye en las creencias atributivas y normativas que los estudiantes tienen sobre la posibilidad de estudiar en una sede de la Udelar en el interior. Así, las chances de tener creencias predominantemente positivas respecto a estudiar en una sede del interior en lugar de negativas **disminuyen** significativamente para los estudiantes que finalizan la EMS en un departamento donde la política está **ausente** en comparación a los estudiantes que lo hacen en un departamento donde la política está consolidada. Asimismo, la **presión normativa** que percibe el estudiante para estudiar en una sede del interior **disminuye** significativamente cuando la política está **ausente** en la localidad.

La política también influye en el acceso a la información de los estudiantes. Las chances de haber recibido información institucional sobre la posibilidad de estudiar en una sede del interior es significativamente menor para los estudiantes de Cerro Largo donde la política

está ausente que para los estudiantes de Salto donde la política está más consolidada. Por otro lado, tal como se esperaba, se observa un impacto de las creencias de los estudiantes en su predisposición a estudiar en una sede del interior. Así, los estudiantes que tienen **creencias** predominantemente **positivas** sobre la posibilidad de estudiar en una sede de interior **disminuyen** significativamente sus chances de tener una predisposición **desfavorable** para estudiar allí en comparación a los estudiantes con creencias predominantemente negativas. Asimismo, las chances de tener una predisposición desfavorable para estudiar en una sede de la Udelar en lugar de una favorable disminuyen significativamente entre los estudiantes que perciben una presión por parte de las personas que considera importantes en su vida para que concreten dicho proyecto educativo, en comparación a aquellos que no tienen esa percepción.

Tal como se esperaba, la **predisposición** de los estudiantes en relación a estudiar en el interior **influye** significativamente en su **intención** de acceder a una sede de la Udelar en el interior. Los estudiantes con predisposición negativas o neutra tienen una menor chance de decidir acceder a una sede del interior que sus pares con una actitud favorable. Finalmente, el acceso a información institucional sobre la posibilidad de estudiar en una sede del interior, aunque en el límite de la significación estadística, parecería no influir la intención del estudiante de estudiar en una de ellas ni en sus creencias atributivas.

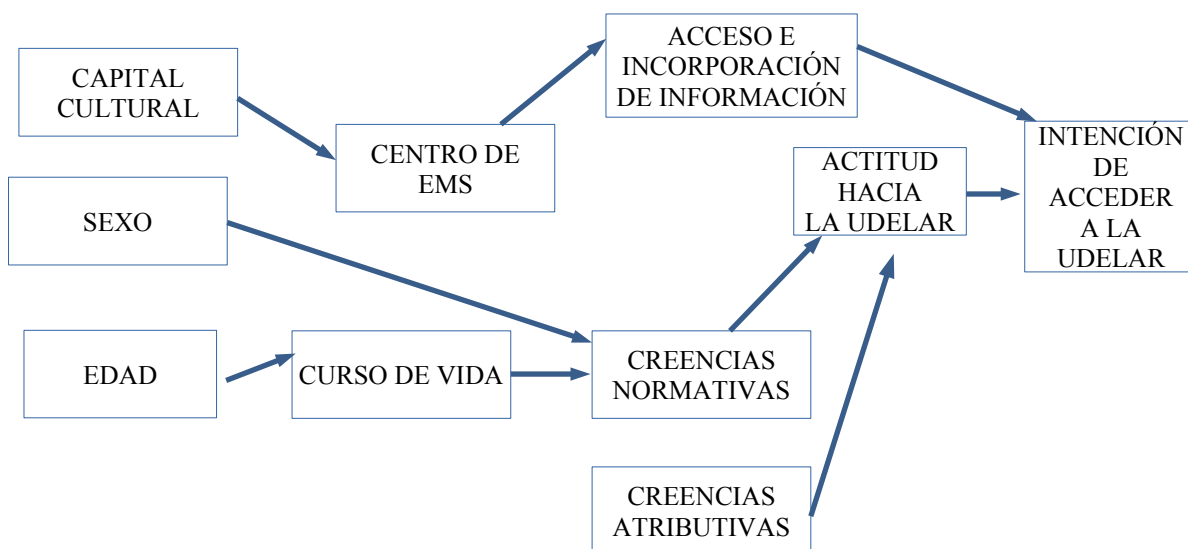
### **c) Conclusiones**

Según las estimaciones realizadas, la política de descentralización no influye en la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar. Sin embargo, sí influye en su intención de estudiar en una sede del interior en lugar de migrar a la capital del país. La probabilidad de estudiar en una sede del interior aumenta significativamente cuando existe una política universitaria local. Parte del impacto de la política se produciría a través del siguiente mecanismo: cuando no existe una política universitaria local las chances de que un estudiante tenga creencias predominantemente negativas sobre la posibilidad de estudiar en el interior en lugar de positivas aumentan en comparación a los estudiantes que finalizan la EMS en una localidad donde la política está consolidada. Las creencias negativas, tal como

se observó en el capítulo anterior, tienden a vincularse con la idea de que acceder a la Udelar implica irse a la capital, alejarse de los seres queridos e incurrir en altos gastos monetarios. Asimismo, la chances de que el estudiante perciba presión por parte de las personas relevantes para que estudie en una sede del interior disminuyen significativamente cuando la política está ausente en la localidad. Las creencias negativas así como una menor percepción sobre la presión normativa en el hogar o círculos más cercanos influyen en la predisposición del estudiante a estudiar en una sede del interior disminuyendo sus chances de tener la intención de decidir estudiar allí en lugar de irse a Montevideo.

### 3.4 ¿Cómo se explican las decisiones de estudiar en la Udelar de los estudiantes del interior del país? MODELO COMPLETO

En el modelo completo se estiman las relaciones halladas en las estimaciones previas. A continuación se presenta el diagrama completo de relaciones causales.



Los resultados de la estimación del modelo completo se incluyen en el anexo. Las relaciones entre las variables halladas y descritas en los modelos anteriores también se encontraron en el modelo completo por lo que, por cuestiones de espacio, no serán retomadas aquí sino en las conclusiones. En el cuadro siguiente se presentan dos medidas de la calidad relativa del modelo completo, del modelo n°1 completo y n°2 en su versión corregida, considerando que se desestimó el modelo de restricciones institucionales. El modelo que sólo propone efectos sociodemográficos es el que presenta los mejores indicadores de calidad. Sin embargo, deja afuera los efectos de origen social, extensamente documentados, y el efecto de las creencias atributivas del estudiante. A su vez, el modelo completo que incluye los efectos sociodemográficos, los de origen social y las creencias atributivas mejora con respecto al modelo que sólo establece efectos indirectos de origen social. Por lo tanto, el modelo completo se considera el más adecuado para contribuir a la explicación del fenómeno de interés.

Cuadro n°15: Medidas de calidad relativa de los modelos estimados

<b>Model</b>	<b>df</b>	<b>AIC</b>	<b>BIC</b>
modelo de efectos sociodemograficos	40	10096.5	10272.5
modelo de efectos del origen social	44	12546.9	12740.5
modelo completo	42	11848.7	12033.4

#### 4. Última síntesis

Tal como se esperaba, las características sociodemográficas y de origen de los estudiantes impactan en su intenciones de estudiar en la Udelar. Existirían elementos para sostener que parte de dicho efecto se produce de forma indirecta, a través del impacto en las creencias normativas del estudiante y en el acceso e incorporación de información sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar. Brevemente se dirá que la edad del estudiante influye en las responsabilidades parentales y laborales que asume que, al igual que su sexo, condicionan las expectativas de comportamiento que su círculo más cercano tiene sobre la posibilidad de que realice una carrera en la Udelar. Los estudiantes que únicamente se dedican a estudiar o que son mujeres percibirán una mayor presión normativa para que

estudien en la Udelar que aquellos estudiantes que trabajan y tienen hijos o que son varones. La presión normativa predispone favorablemente al estudiante hacia dicho proyecto educativo y aumenta su probabilidad de tener la intención de concretarlo. Este sería uno de los motivos por el que se observa una mayor intención de acceder a la Udelar entre los estudiantes más jóvenes y las mujeres.

Por otro lado, es posible sostener que el origen social del estudiante, específicamente el capital cultural del hogar, incida en su intención de acceder a la Udelar por condicionar el acceso a información relevante para esta decisión educativa. Los estudiantes que provienen de un hogar de alto capital cultural tienen una chance mayor de asistir al liceo en lugar de a la UTU que sus pares provenientes de hogares de bajo capital cultural. Son, justamente, los estudiantes de liceos que reportan recibir información institucional sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar en mayor medida que los estudiantes de UTU. El acceso a este tipo de información influye positivamente en la intención de estudiar en la Udelar. Este sería uno de los motivos por los que se observa una mayor intención de acceder a la Udelar entre los estudiantes que provienen de hogares con alto capital cultural en comparación a los estudiantes de bajo capital.

Si bien las creencias atributivas parecerían no mediar en el impacto de las variables sociodemográficas y de origen sobre la intención de los estudiantes de acceder a la Udelar, sí se observó un efecto directo en sus actitudes y a través de ellas, en la intención de acceder. Es decir, cuando las ideas que el estudiante asocia con acceder a la Udelar son predominantemente negativas las chances de tener una actitud desfavorable hacia dicho proyecto educativo aumentan y por ende disminuye su probabilidad de concretarlo.

Por último, no se observó un impacto de la política de descentralización en la intención de acceder a la Udelar. El acceso parecería ser independiente de la presencia de una sede universitaria en la localidad donde los estudiantes finalizan la EMS y del número de carreras que allí se ofrezcan. La política de descentralización sí parecería influir en la decisión de estudiar en Montevideo o en el interior, una vez se tiene la intención de acceder a la Udelar. Así, para los estudiantes que tienen la intención de acceder, las chances de decidir estudiar en una sede del interior es menor cuando la política está ausente en la localidad debido al impacto que esto produce en las creencias atributivas y

normativas de los estudiantes sobre dicho proyecto educativo. Este hallazgo se condice con los encontrados por Cardozo y Lorenzo (2015). La política de descentralización de la Udelar parecería no influir en la tasa de acceso pero sí en la retención de los estudiantes en sus localidades de origen.



## **QUINTA PARTE**

### **Conclusiones finales**

En esta tesis se procuró responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se explican las decisiones de acceder a la Udelar de los estudiantes del interior del país? Para lograrlo se encuestó a 669 estudiantes que estaban finalizando la EMS en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo. Se partió del supuesto general de que en la decisión de acceder a la Udelar influyen las características sociodemográficas y de origen de los estudiantes, las restricciones institucionales derivadas de la política de descentralización a las que están expuestos y otras causas no residuales distribuidas aleatoriamente que al impactar en las creencias y actitudes de los estudiantes aumentan o disminuyen sus chances de concretar dicho proyecto educativo.

Uno de los primeros aspectos que se indagó fue si los estudiantes efectivamente tenían información sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar en general y en las sedes ubicadas en el interior del país, en particular. Tres de cada diez estudiantes declararon que durante su último año en la EMS no recibieron información institucional con respecto a la posibilidad de continuar estudiando en la Udelar. Sin embargo, una amplia mayoría de los estudiantes manifestó conocer al menos algunas de las carreras de la Udelar que pueden cursarse en el interior. Se detectó que los estudiantes tienen mayor acceso a información institucional y conocimiento de la oferta de enseñanza cuando hay una sede en el departamento.

Un segundo elemento que surge de la investigación se relaciona con las creencias que tienen los estudiantes. Los hallazgos sugieren que éstos poseen creencias normativas y atributivas sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar. Las primeras hacen referencia a la presión que perciben por parte de las personas que son relevantes en su vida para que comience una carrera en la institución. Las segundas refieren a las ideas que asocian los estudiantes al pensar en la posibilidad de estudiar en la Udelar. Se observó que un elevado número de estudiantes percibe una presión normativa para estudiar en la Udelar (74%). Por otro lado, se encontró que los estudiantes tienen tanto creencias positivas como negativas sobre estudiar en la Udelar. Entre las primeras, destacan los atributos intrínsecos de dicho proyecto educativo. Es decir, los estudiantes valoran positivamente aspectos vinculados a la experiencia misma de estudiar en la Udelar, tales como el aprendizaje y las posibilidades de socialización que permite. Entre las

creencias negativas, se destaca la creencia de que estudiar en la Udelar implica necesariamente migrar a la capital del país. Más del 40% de los estudiantes que están finalizando la EMS en los departamentos considerados tienen esta creencia. El predominio de esta creencia es relevante incluso entre los estudiantes de Salto donde la institución se encuentra presente hace más de medio siglo.

La tasa global de acceso a la Udelar, proyectada por los estudiantes que estaban finalizando la EMS, fue del 49%. Esto transforma a la Udelar en la primera opción para los estudiantes entre todas las opciones de educación superior disponibles. La intención de estudiar en una facultad o instituto de la Udelar en Montevideo prima ampliamente por sobre la posibilidad de estudiar en una sede del interior.

En cuanto al origen social y su influencia en las elecciones educativas, los antecedentes teóricos sugerían la existencia de un impacto significativo. Se esperaba, específicamente, que cuanto más alto fuese la posición en la estructura ocupacional y el capital cultural del hogar del estudiante, mayor sería su probabilidad de decidir acceder a la Udelar. Los hallazgos permitirían sostener parcialmente esta hipótesis. La clase social del estudiante, medida a través de la máxima ocupación de los padres, no influye en su intención de acceder a la Udelar. Sin embargo, aunque de una forma no lineal, sí lo hace el capital cultural del hogar. El capital cultural del hogar condiciona el acceso de los estudiantes a información relevante para tomar la decisión de estudiar en la Udelar. Los estudiantes que provienen de un hogar de alto capital cultural tienen una chance mayor de asistir al liceo en lugar de a la UTU que sus pares provenientes de hogares de bajo capital cultural. Son, justamente, los estudiantes de liceos que reportan recibir información institucional sobre la posibilidad de estudiar en la Udelar en mayor medida que los estudiantes de UTU. El acceso a este tipo de información influye positivamente en la intención de estudiar en la Udelar. Este sería uno de los motivos por los que se observa una mayor intención de acceder a la Udelar entre los estudiantes que provienen de hogares con alto capital cultural en comparación a los estudiantes de bajo capital.

En relación a la política de descentralización, considerando los supuestos detrás de su implementación y la revisión bibliográfica, se esperaba encontrar que la probabilidad de acceder a la Udelar fuese mayor entre aquellos estudiantes que finalizan la educación

media en un departamento que cuenta con una sede local y que ofrece un número mayor de carreras. Sin embargo, no se observaron diferencias interdepartamentales significativas en las tasas de acceso a la Udelar proyectadas por los estudiantes. En la decisión de acceder a la Udelar parecería no influir la presencia de una sede local y del número de carreras que allí se ofrezcan. Por lo tanto, no es posible sostener la hipótesis de las restricciones institucionales.

La política de descentralización sí parecería influir en la decisión de estudiar en Montevideo o en el interior, una vez se tiene la intención de acceder a la Udelar. Así, para los estudiantes que tienen la intención de acceder, las chances de decidir estudiar en una sede del interior son menores cuando la política está ausente en la localidad, debido al impacto que esto produce en sus creencias atributivas y normativas. Los estudiantes que finalizan la EMS en un departamento donde la política no está presente aumentan sus chances de desarrollar creencias predominantemente negativas en lugar de positivas sobre la posibilidad de estudiar en una sede del interior, en comparación a los estudiantes que finalizan la EMS en una localidad donde la política está consolidada. Por otro lado, disminuyen sus chances de percibir presión por parte de las personas que considera importantes para que estudie en una sede del interior. Ambos aspectos impactan en su predisposición a estudiar en una sede del interior disminuyendo sus chances de tener la intención de decidir estudiar allí en lugar de irse a Montevideo. Este es un aspecto no menor. El Estado, a través de la política de descentralización, ha asumido los costos de acceso que antes corrían por cuenta de la familia que se hacían cargo de la migración hacia Montevideo.

Con respecto a las características sociodemográficas de los estudiantes, se esperaba observar que los estudiantes más jóvenes y las mujeres proyectaran una mayor tasa de acceso que sus pares de mayor edad y varones. Según los hallazgos, es posible seguir sosteniendo esta hipótesis. La edad del estudiante influye en las responsabilidades parentales y laborales que asume que, al igual que su género, condicionan las expectativas de comportamiento que su círculo más cercano tiene sobre la posibilidad de que realice una carrera en la Udelar. Los estudiantes que únicamente se dedican a estudiar o que son mujeres percibirán una mayor presión normativa para que estudien

en la Udelar que aquellos estudiantes que trabajan y tienen hijos o que son varones. La presión normativa predispone favorablemente al estudiante hacia dicho proyecto educativo y aumenta su probabilidad de tener la intención de concretarlo. Este sería uno de los motivos por el que se observa una mayor intención de acceder a la Udelar entre los estudiantes más jóvenes y las mujeres.

En cuanto al modelo teórico propuesto derivado de la hipótesis general, los hallazgos permitirían sostenerlo parcialmente y ajustar su especificación con respecto a la versión original presentada al comienzo del documento. En primer lugar, no existirían elementos para sostener que el impacto del origen social en la decisión de acceder a la Udelar se produzca a través de las creencias de los estudiantes sino a través del acceso a información relevante. Sin embargo, sí es posible sostenerlo para las características sociodemográficas. Tal como se observó, éstas influyen en la decisión de los estudiantes a través del impacto en sus creencias normativas. En segundo lugar, la política de descentralización parecería no ser una restricción institucional que afecte las decisiones educativas de los estudiantes del interior. Finalmente, si bien no se observó que las creencias atributivas medien en el impacto de las características de origen y sociodemográficas de los estudiantes, sí se observó un impacto directo en la predisposición de los estudiantes y a través de ella, en la intención de acceder a la Udelar. Cuando las ideas que el estudiante asocia con acceder a la Udelar son predominantemente negativas, las chances de tener una actitud desfavorable hacia dicho proyecto educativo aumentan y por ende disminuye su probabilidad de concretarlo. Es probable que sean varios los elementos que influyen en las ideas que los estudiantes construyen sobre la Udelar (creencias atributivas) que aunque no tengan que ver con algún patrón sistemático o contextual se relacionen con las diferentes trayectorias de vida de las personas (causas aleatorias).

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2013) “Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional”, *Revista de la educación superior* [online], 42 (165). Disponible en: <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165\\_S1A5ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S1A5ES.pdf)> [acceso: 26/08/2017].

Álvarez Sousa, A. (2015) “Imagen, lealtad y promoción turística. Análisis con ecuaciones estructurales”, PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural [online], 13 (3). Disponible en: <[http://www.pasosonline.org/es/articulos/794-imagen\\_lealtad](http://www.pasosonline.org/es/articulos/794-imagen_lealtad)> [acceso: 17/03/2018].

Aristizabal, P., Ugalde, A. y Álvarez, A. (2017) Yo elijo, tú eliges, ellas eligen. Orientación y toma de decisiones de las chicas en la escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [online], 28 (3). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/3382/338254890005.pdf>> [acceso:07/05/2018]

Assaf, I. Lazzarotti, B. (2015), “Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais”, *Educação em Revista* [online], 31 (3). Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/0102-4698-edur-135457.pdf>> [acceso: 10/09/2017].

Blanco, E. (2017), “¿Reproducción o movilidad cultural? Recursos culturales, disposiciones educativas y aprendizajes en pisa 2012 en México”, *Estudios Sociológicos* [online], 35 (103). Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/es/v35n103/2448-6442-es-35-103-00003.pdf>> [acceso: 10/09/2017].

Boado, M. et al (2006) “Aplicación de la pauta de estratificación Erikson-Goldthorpe-Portocarero al Uruguay mediante la CNUO 95 y COTA 70. Decisiones Metodológicas.” *Documento de trabajo N°78*. Uruguay: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.

Boado, M. y Fernández, T. (2010) *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Boudon, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Editorial Laia S.A.

Bourdieu, P. (1979) *Los tres estados del capital cultural*, [Traducción de Mónica Landesmann], *Sociológica* [online], 5 (2). Disponible en: <<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>>

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.

Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.

Breen, R., y Goldthorpe, J. (1997), "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory", *Rationality and Society*, 9 (3). Disponible en: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104346397009003002>>

Brunet, N. (2017) "Estratificación ocupacional y retornos del capital social en la búsqueda de empleo. El caso de la ciudad de México." en Solís, Patricio. *Desigualdad, movilidad social y curso de vida en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.

Cabrera, F. (2016), "La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile", *Estudios Sociológicos* [online], 34 (100). Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/es/v34n100/2448-6442-es-34-100-00107.pdf>> [acceso: 10/09/2017].

Cardozo, S. y Iervolino, A. (2009) Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales* [online], N°25. Disponible en: <[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/6723/1/RCS\\_Cardozo\\_2009n25.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/6723/1/RCS_Cardozo_2009n25.pdf)> [acceso:07/05/2018]

Cardozo, L. y Lorenzo, V. (2015) "Las iniquidades socioterritoriales en el acceso a la Universidad de la República a siete años del proceso de descentralización." *Páginas de Educación* [oline], 8 (1). Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/495/490>>

Coleman, J. (2011) *Fundamentos de teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Denzler, S. y Wolter, S. (2011) "Too Far to Go? Does Distance Determine Study Choices?", *Discussion Paper No. 5712*. Alemania: IZA - Institute of Labor Economics

Dey, I. (2005) *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London and New York: Routledge

Elster, J. (1990) *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Fernández, T. y Cardozo, S. (2014) "Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay: Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003." *Páginas de Educación* [oline], 7(1). Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/587/587>>

Figuroa, V. (2015) "Articulación entre la oferta de enseñanza universitaria y la agenda educativa de la política de descentralización" *Revista InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* [oline], 2 (2). Disponible en: <<http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/55/74>>

Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010) *Predicting and changing behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Taylor & Francis Group.

Franta, M. y Guzi, M. (2008) "Unequal Access to Higher Education in the Czech Republic: The Role of Spatial Distribution of Universities.", *Working Paper Series 350*. República Checa: CERGE-EI.

Gambetta, D. (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Inglaterra: Cambridge University Press.

Hamilton, L.C. (2012) *Statistics with Stata: version 12*. CENGAGE Learning Custom Publishing

Hassani, M. y Ghasemi, S. (2016), "Investigating stratification within higher education through examining the status of students in different academic majors in terms of cultural, social and economic capital", *Educational Research and Reviews* [online], 11 (8). Disponible en: <<http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/4C9B06E58122>> [acceso: 10/09/2017].

Hernández, J. (2016), "Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México", *Perfiles Educativos* [online], 38 (154). Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00154.pdf>> [acceso: 10/09/2017].

Košutić, I. (2017), "The Role of Cultural Capital in Higher Education Access and Institutional Choice", *Center for Educational Policy Studies Journal* [online], 7 (1). Disponible en: <[https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13015/pdf/cepsj\\_2017\\_1\\_Kosutic\\_The\\_role\\_of\\_cultural\\_capital.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13015/pdf/cepsj_2017_1_Kosutic_The_role_of_cultural_capital.pdf)> [acceso: 10/09/2017].

Krause, M. (2014) Desigualdades de clase y género en los horizontes de expectativas para los hijos e hijas de familias de clase media del área metropolitana de Buenos Aires, *De Prácticas y discursos* [online], 3 (3). Disponible en: <<http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista3/pdf/Krause.pdf>> [acceso:07/05/2017]

Nahar, L. (2013), "Cultural capital and higher education in Bangladesh", *International review of modern Sociology* [online], 39 (2). Disponible en: <[http://www.jstor.org/stable/43496470?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/43496470?seq=1#page_scan_tab_contents)> [acceso: 10/09/2017].

Pardo, I., Peri, A., y Real, M. (2014) "De los libros a las ocho horas. La transición educación-trabajo en Uruguay." En: Pellegrino, Adela y Varela Carmen Coord., *Hacerse adulto en Uruguay. Un estudio demográfico*. Montevideo: Universidad de la República.

Przeworski, A. y Teune, H (1970) *The Logic of Comparative Social Inquiry*, Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc. (Traducción Cap. 2: Investigación Comparativa y Teoría en las Ciencias Sociales en: <<http://studylib.es/doc/599929/investigacion-comparativa-y-la-teoria-en-la-ciencia-social>>)

Ruíz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010) "Modelos de ecuaciones estructurales", *Papeles del Psicólogo* [online], 31 (1). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441004>> [acceso: 27/03/2018].

Sá, C., Florax, R. y Rietveld, P. (2004) "Does accessibility to higher education matter? Choice behavior of high school graduates in the Netherlands.", *Tinbergen Institute*



*Discussion Paper* [online], 61 (3). Disponible en: <<http://papers.tinbergen.nl/04061.pdf>> [acceso: 27/08/2017].

Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2012) Toma de decisiones y género en el bachillerato, *Revista de Educación* [online], 359. Disponible en: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35917.pdf?documentId=0901e72b813d72d5>>[acceso:07/05/2018]

Stocké, V. (2007), “Explaining Educational Decision and Effects of Families’ Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment” *European Sociological Review* [online],23(4).

Universidad de la República (2001) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la Universidad de la República 2000- 2004*. Montevideo: Udelar

Universidad de la República (2005) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la Universidad de la República 2005-2009*. Montevideo: Udelar

Universidad de la República (2016) *Estadísticas Básicas 2016 de la Universidad de la República* . Montevideo: Dirección General de Planeamiento.

Van de Verffhost, H. y Hofstede, S. (2007) “Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for Educational inequality compared”, *The British Journal of Sociology* [online],58(3).

Varela, C., Fostik, A. y Fernández, M. (2014) “Transición a la maternidad en el Uruguay: convergencia y divergencia en el pasaje a la vida adulta.” En: Pellegrino, Adela y Varela Carmen Coord., *Hacerse adulto en Uruguay. Un estudio demográfico*. Montevideo: Universidad de la República.

## **ANEXOS**

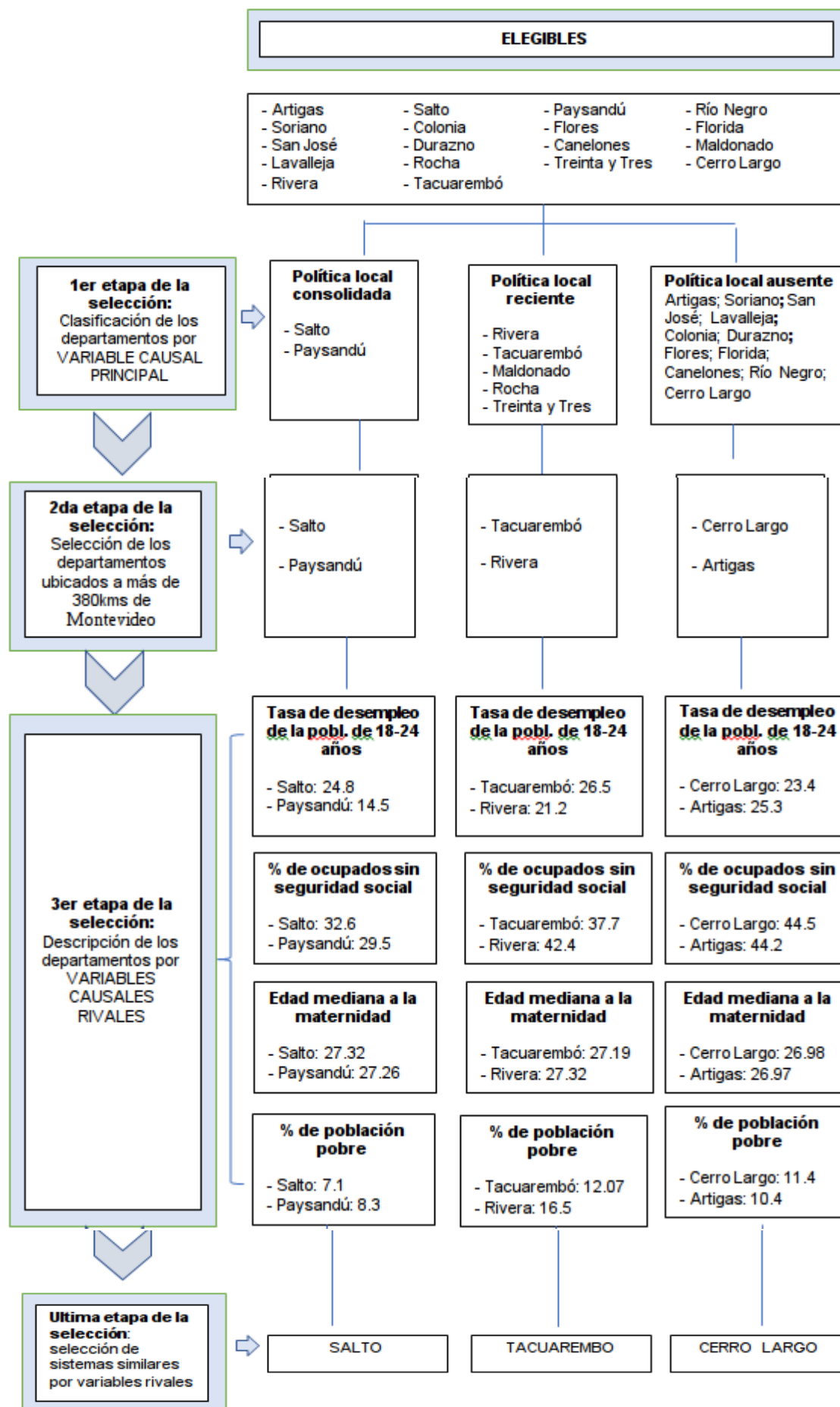
**Anexo A: Descripción de los departamentos del interior, según carreras y sedes locales de la Udelar.**

	Carreras de grado	Carreras Técnicas y Tecnológicas	Total	Presencia de sede local de la Udelar donde se dictan las carreras
Salto	19	5	24	Si
Paysandu	17	10	27	Si
Rivera	2	1	3	Si
Tacuarembó	2	6	8	Si
Rocha	3	3	6	Si
Maldonado	7	3	10	Si
Treinta y Tres	2	0	2	Si
San José	0	1	1	No
Artigas	0	0	0	No corresponde
Soriano	0	0	0	No corresponde
Lavalleja	0	0	0	No corresponde
Colonia	0	0	0	No corresponde
Durazno	0	0	0	No corresponde
Flores	0	0	0	No corresponde
Canelones	0	0	0	No corresponde
Río Negro	0	0	0	No corresponde
Florida	0	0	0	No corresponde
Cerro Largo	0	0	0	No corresponde

Fuente: Elaboración propia en base a las *Estadísticas Básicas* publicadas por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar correspondientes al año 2016

	política de descentralización local consolidada
	política de descentralización local reciente
	política de descentralización local ausente

## Anexo B: Diagrama n.º1: Proceso de selección de los departamentos



## Anexo C: Distribución de los estudiantes encuestados según variables relevantes.

Cuadro n.º 1: Distribución de los estudiantes encuestados según variables relevantes.

	SALTO	TACUAREMBÓ	CERRO LARGO	TOTAL
<b>N.º total</b>	229	217	223	669
LICEO	125	128	141	394
UTU	104	89	82	275
Social Humanístico	39	43	44	126
Ciencias Biológicas	47	52	64	163
Físico Matemático	27	23	14	64
Deporte y recreación	22	13	23	58
Informática	21	11	17	49
Administración	49	39	34	122
Agrario	24	36	27	87
Mujeres	112	123	132	367
Varones	117	94	91	302
18 años o menos	98	101	119	318
19-21 años	91	80	71	242
22-24 años	24	17	8	49
25-27 años	4	9	11	24
28 año o más	12	10	14	36
Tiene hijos y trabaja	8	10	9	27
Sólo trabaja	88	74	95	257
Sólo tiene hijos	3	4	9	16
No tiene hijos ni trabaja	128	129	109	366
Capital cultural bajo	76	93	90	259
Capital cultural medio	73	74	90	237
Capital cultural alto	78	46	41	165
Clase social media	84	47	44	175
Clase social baja	39	43	73	155
Clase social elemental	98	115	98	311

Nota: Cuando la suma de los estudiantes incluidos en las categoría de una variable no alcanza al total (669) se debe a que no ofrecieron dicha información en la encuesta.

Fuente: elaboración propia

## **Anexo D: Encuesta aplicada a los estudiantes**



N.º de formulario

--	--	--	--	--	--	--

INFORMACIÓN AMPARADA POR LA LEY Nº18.331 DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES.

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES QUE ESTÁN FINALIZANDO LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR EN EL INTERIOR DEL PAÍS.**

**Objetivo:** Desde el comienzo de los años 2000, la Universidad de la República (UdelaR) ha destinado recursos para que los estudiantes del interior del país puedan continuar sus estudios universitarios sin necesidad de emigrar a Montevideo. Más de 10 años después, es de interés conocer cuál es la opinión actual de los estudiantes respecto a continuar sus estudios en la UdelaR, en general, y en las sedes ubicadas en el interior, en particular.

**Apoyos institucionales:**

Consejo de Educación Secundaria (CES-ANEP)

Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP-ANEP)

Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)

Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)

Departamento de Sociología- Facultad de Ciencias Sociales (FCS-UdelaR)

**INSTRUCCIONES:**

La encuesta consta de dos partes. En la **parte I** únicamente deberás expresar tu opinión respecto a un conjunto de afirmaciones. En la **parte II** deberás responder a algunas preguntas sobre ti y tu familia. En la medida de lo posible, **no dejes ninguna sin responder**. Es muy importante que la encuesta se complete en su totalidad.

Siempre que quieras modificar alguna de tus respuestas o consultar sobre el estado de la investigación, puedes escribir a la siguiente dirección de correo: [relevamiento.vf@gmail.com](mailto:relevamiento.vf@gmail.com)

Desde ya, muchas gracias por tu tiempo.



## **PARTE I**

**A continuación te encontrarás con afirmaciones o preguntas y una escala de números. Deberás encerrar en un círculo al número que mejor represente tu opinión. Algunas de las preguntas o afirmaciones pueden parecer similares pero abordan cuestiones diferentes.**

1. Este año, ¿has visto o recibido información con respecto a estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU?

- 1- Sí, de vez en cuando
- 2- Sí, con frecuencia
- 3- Sí, con mucha frecuencia
- 4- No, nunca
- 5- No sé/ No recuerdo

2. Este año, ¿has visto o recibido información con respecto a estudiar en las sedes de la Universidad de la República ubicadas en el interior del país luego de completar el liceo o la UTU? Por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc.

- 1- Sí, de vez en cuando
- 2- Sí, con frecuencia
- 3- Sí, con mucha frecuencia
- 4- No, nunca
- 5- No sé/ No recuerdo

3. ¿Conoces cuáles son las carreras de la Universidad de la República que puedes estudiar en las sedes ubicadas en el interior del país? Por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc.

- 1- Sí, conozco algunas de las carreras que puedo estudiar en las sedes del interior
- 2- Sí, conozco varias de las carreras que puedo estudiar en las sedes del interior
- 3- Sí, conozco todas las carreras que puedo estudiar en las sedes del interior
- 4- No conozco ninguna carrera pero sí estaba enterado/a de que había sedes de la Universidad de la República en el interior del país
- 5- No conozco ninguna carrera y no estaba enterado/a de que había sedes de la Universidad de la República en el interior del país





4. “Tengo intención de estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU”.

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo

5. “Tengo intención de estudiar en alguna de las sedes de la Universidad de la República ubicadas en el interior del país luego de completar el liceo o la UTU . Por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc”.

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo

6. “Para mí, estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU es...”

- 1- Extremadamente favorable
- 2- Bastante favorable
- 3- Algo favorable
- 4- Ni favorable ni desfavorable
- 5- Algo desfavorable
- 6- Bastante desfavorable
- 7- Extremadamente desfavorable



7. “Para mí, estudiar en las sedes de la Universidad de la República **ubicadas en el interior del país** (por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc.) luego de completar el liceo o la UTU es...”

- 1- Extremadamente favorable
- 2- Bastante favorable
- 3- Algo favorable
- 4- Ni favorable ni desfavorable
- 5- Algo desfavorable
- 6- Bastante desfavorable
- 7- Extremadamente desfavorable

8. “La mayoría de las personas que son importantes para mí piensan que yo debería estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU”.

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo

9. “La mayoría de las personas que son importantes para mí piensan que yo debería estudiar en las sedes de la Universidad de la República **ubicadas en el interior del país** luego de completar el liceo o la UTU (por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc)”.

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo



10. "Tengo confianza de que, si así lo quiero, podría estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU".

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo

11. "Si realmente lo quisiera, yo podría estudiar en alguna de las sedes de la Universidad de la República ubicadas en el interior del país luego de completar el liceo o la UTU (por ej: en la sede ubicada en Salto, Tacuarembó, Rivera, Paysandú, etc)".

- 1- Extremadamente de acuerdo
- 2- Bastante de acuerdo
- 3- Algo de acuerdo
- 4- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5- Algo en desacuerdo
- 6- Bastante en desacuerdo
- 7- Extremadamente en desacuerdo

**En respuesta a las siguientes preguntas, por favor lista las ideas que vienen inmediatamente a tu mente. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo estoy interesada en tu opinión personal.**

12. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que tiene para ti estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU?

VENTAJAS	DESVENTAJAS



13. Suponiendo que quieres estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU, ¿qué cosas te ayudarían a lograrlo y qué cosas te lo impedirían (por ej: que el horario de clases en la Universidad sea sólo de noche me impediría estudiar allí)?

COSAS QUE ME AYUDARÍAN	COSAS QUE ME LO IMPEDIRÍAN

14. ¿Qué más viene a tu mente si piensas en estudiar en la Universidad de la República luego de completar el liceo o la UTU?

**Para ir finalizando...**

## **PARTE II**

15. ¿Cuál es tu nombre completo?

---

16. Indica tu fecha de nacimiento (ej: 20/02/83)

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
**Día Mes Año**



17. Eres... (marca la opción correspondiente)

- 1- Mujer
- 2- Hombre

18. ¿Tienes hijos? (marca la opción correspondiente)

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No, pero estoy embarazada o mi pareja lo está

19. ¿Cuál es tu situación conyugal actual? (marca la opción correspondiente)

- 1- Soltero/a
- 2- En unión libre (vivo con mi pareja pero no estamos casados)
- 3- Casado/a
- 4- Separado, viudo o divorciado

20. Actualmente, yo... (marca la opción correspondiente)

- 1- Estoy trabajando
- 2- Estoy de licencia o enfermo o suspendido pero volveré a trabajar en unos días
- 4- No estoy trabajando pero antes sí trabajé
- 5- Estoy buscando trabajo por primera vez
- 6- No trabajo, nunca trabajé ni estoy buscando trabajo

21. Por favor, completa el cuadro a continuación (repite la respuesta siempre que sea necesario)

País donde viviste inmediatamente luego de nacer	
Departamento del país donde viviste inmediatamente luego de nacer	
País donde resides actualmente	
Departamento del país donde resides actualmente	
País donde cursaste la mayor parte del liceo o la UTU	
Departamento del país donde cursaste la mayor parte del liceo o la UTU	



22- ¿Cuál es el número o nombre del centro educativo en el cual cursaste 3<sup>er</sup> año de Ciclo Básico (liceo o UTU) y en qué departamento del país estaba ubicado?

---

23- ¿Repetiste algún año? (Marca todas las opciones que corresponda)

- 1- Nunca repetí
- 2- Repetí primaria
- 3- Repetí ciclo básico (de 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> de liceo o UTU)
- 4- Repetí bachillerato (de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> de liceo o UTU)

24. ¿Cuál es la orientación del bachillerato que estás cursando? (ej: Informática, Social-Humanístico, Administración, Agrario)

---

25. Completa el siguiente cuadro indicando cuál fue la nota que sacaste este año en el último escrito de las siguientes materias.

<b>Filosofía</b> 1- Me saqué un _____ en el último escrito 2- No hice el escrito pero mi nota promedio en la materia es _____ 3- No curso la materia porque revalidé 4- No curso la materia porque estoy exonerada 5- No recuerdo que nota saqué en el escrito ni el promedio	<b>Inglés</b> 1- Me saqué un _____ en el último escrito 2- No hice el escrito pero mi nota promedio en la materia es _____ 3- No curso la materia porque revalidé 4- No curso la materia porque estoy exonerada 5- No recuerdo que nota saqué en el escrito ni el promedio
<b>Matemática</b> 1- Me saqué un _____ en el último escrito 2- No hice el escrito pero mi nota promedio en la materia es _____ 3- No curso la materia porque revalidé 4- No curso la materia porque estoy exonerada 5- No recuerdo que nota saqué en el escrito ni el promedio	<b>Ciencias Sociales o Estudios Económicos y Sociales</b> 1- Me saqué un _____ en el último escrito 2- No hice el escrito pero mi nota promedio en la materia es _____ 3- No curso la materia porque revalidé 4- No curso la materia porque estoy exonerada 5- No recuerdo que nota saqué en el escrito ni el promedio



26. ¿Piensas completar el liceo o la UTU?

- 1- Sí, este año y sin necesidad de dar exámenes (2016)
- 2- Sí, luego de dar los exámenes en febrero del año que viene (2017)
- 3- Sí, luego de dar los exámenes en abril del año que viene (2017)
- 4- Sí, luego de dar los exámenes en julio del año que viene (2017)
- 5- Sí, en algún momento del año que viene (2017)
- 6- Sí pero no sé cuando
- 7- No pienso completar el liceo o la UTU

**Sólo quedan 5 preguntas...**

27. En caso de que decidas completar el liceo o la UTU, ¿piensas continuar estudiando?

- 1- Sí, pienso estudiar Magisterio/Profesorado
- 2- Sí, pienso estudiar en la Escuela Militar o Policial
- 3- Sí, pienso estudiar una carrera terciaria en la UTU
- 4- Sí, pienso estudiar en la Universidad de la República **en Montevideo**
- 5- Sí, pienso estudiar en una sede de la Universidad de la República **ubicada en el interior del país.**
- 6- Sí, pienso estudiar en una institución privada
- 7- Pienso continuar estudiando pero ninguna de las opciones anteriores
- 8- Tengo pensado continuar estudiando pero aún no decido dónde ni qué
- 9- No tengo pensado continuar estudiando

28. En caso de que hayas marcado las **opciones 1, 2, 3, 4, 5, 6 ó 7 en la pregunta anterior**, ¿qué carrera vas a estudiar luego de finalizar el liceo o la UTU y por qué motivos la elegiste?

CARRERA QUE VOY A ESTUDIAR \_\_\_\_\_

MOTIVOS

---

---

---

---

---

---



29. Pensando en tu madre (o persona que ocupó ese lugar en tu hogar), ¿cuál es la ocupación principal que tiene o tuvo y qué tareas realizaba en esa ocupación?

OCUPACIÓN PRINCIPAL DE TU MADRE O LA ULTIMA QUE TUVO (si es ama de casa, escríbelo)

---

TAREAS QUE REALIZA O REALIZABA TU MADRE EN ESA OCUPACIÓN

---

---

---

30. Pensando en tu padre (o persona que ocupó ese lugar en tu hogar), ¿cuál es la ocupación principal que tiene o tuvo y qué tareas realizaba en esa ocupación?

OCUPACIÓN PRINCIPAL DE TU PADRE O LA ULTIMA QUE TUVO

---

TAREAS QUE REALIZA O REALIZABA TU PADRE EN ESA OCUPACIÓN

---

---

---

31. ¿Cuál fue el máximo nivel de estudios que alcanzaron tus padres o personas que ocuparon ese lugar?

**NIVEL QUE ALCANZÓ TU MADRE**

- 1- Sin Primaria
- 2- Primaria
- 3- Ciclo Básico (1º, 2º o 3º de Liceo o UTU)
- 4- Bachillerato (4º, 5º o 6º de Liceo o UTU)
- 5- Formación Profesional Superior o Cursos Técnicos de UTU
- 6- Magisterio/Profesorado
- 7- Escuela Militar/ Policial
- 8- Educación Terciaria de UTU
- 9- Universidad
- 10- Posgrado
- 11- Otro
- 12- No sé

**NIVEL QUE ALCANZÓ TU PADRE**

- 1- Sin Primaria
- 2- Primaria
- 3- Ciclo Básico (1º, 2º o 3º de Liceo o UTU)
- 4- Bachillerato (4º, 5º o 6º de Liceo o UTU)
- 5- Formación Profesional Superior o Cursos Técnicos de UTU
- 6- Magisterio/Profesorado
- 7- Escuela Militar/ Policial
- 8- Educación Terciaria de UTU
- 9- Universidad
- 10- Posgrado
- 11- Otro
- 12- No sé

**¡Muchas gracias por colaborar!**



## CLAUSULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

De conformidad con la Ley No 18.331, de 11 de agosto de 2008, de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (LPDP), los datos suministrados a partir del segundo semestre de 2016 por usted quedarán incorporados en la base de datos “proyecto2016\_Figueroa”, la cual será procesada exclusivamente para la siguiente finalidad: conocer las opiniones de los estudiantes con respecto a sus planes educativos luego de culminar la educación media superior (liceo o UTU).

Los datos personales serán tratados con el grado de protección adecuado, tomándose las medidas de seguridad necesarias para evitar su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado por parte de terceros.

El responsable de la Base de datos es la Lic. Verónica Figueroa y la dirección donde podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, actualización, inclusión o supresión, es [relevamiento.vf@gmail.com](mailto:relevamiento.vf@gmail.com).

ACEPTO

NO ACEPTO

Firma del estudiante o su responsable legal \_\_\_\_\_

Aclaración de firma \_\_\_\_\_

## Anexo E: Oferta de educación superior disponible para los estudiantes en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo.

DPTO	INSTITUCIÓN	OFERTA	TIPO
SALTO	CFE	MAGISTERIO	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. FILOSOFÍA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. INGLÉS	PUBLICA
SALTO	CFE	MAESTRO TÉCNICO Á. ELÉCTRICA (ELECTROTECNIA)	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. BIOLOGÍA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. COMUNICACION VISUAL	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. DERECHO	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. ESPAÑOL	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. FILOSOFÍA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. FÍSICA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. GEOGRAFÍA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. HISTORIA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. INGLÉS	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. LITERATURA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. MATEMÁTICA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. QUÍMICA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. SOCIOLOGÍA	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. EDUCACION MUSICAL	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. PORTUGUÉS	PUBLICA
SALTO	CFE	PROF. INFORMÁTICA	PUBLICA
SALTO	CETP	AREA ELECTROTECNIA ELECTRONICA	PUBLICA
SALTO	CETP	CONSTRUCCION	PUBLICA
SALTO	CETP	DISEÑO GRAFICO EN COM. VISUAL	PUBLICA
SALTO	CETP	MANTENIMIENTO MECANICO INDUSTRIAL	PUBLICA
SALTO	CETP	MOTORES DE COMBUSTION INTERNA	PUBLICA
SALTO	CETP	REDES Y SOFTWARE	PUBLICA
SALTO	CETP	ELECTRONICA	PUBLICA
SALTO	CETP	ELECTROTECNIA	PUBLICA
SALTO	CETP	ADMINISTRACION	PUBLICA
SALTO	CETP	RECREACION	PUBLICA
SALTO	CETP	GESTION HUMANA	PUBLICA
SALTO	CETP	OPERADOR INMOBILIARIO	PUBLICA
SALTO	UDELAR	ABOGACÍA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	NOTARIADO	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN TURISMO	PUBLICA
SALTO	UDELAR	TECNICATURA UNIVERSITARIA EN INTERPRETACIÓN LSU- ESPAÑOL- LSU	PUBLICA
SALTO	UDELAR	TÉCNICO EN INTERPRETACIÓN (GUITARRA, CANTO, PIANO)	PUBLICA
SALTO	UDELAR	TÉCNICO EN DIRECCIÓN DE COROS	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN ENFERMERÍA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	CICLO INICIAL OPTATIVO DEL ÁREA TECNOLÓGICA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	CICLO INICIAL OPTATIVO DEL ÁREA SOCIAL	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN DISEÑO INTEGRADO	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN CIENCIAS HÍDRICAS APLICADAS	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	LICENCIATURA EN INGENIERÍA BIOLÓGICA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	DOCTOR EN CIENCIAS VETERINARIAS	PUBLICA
SALTO	UDELAR	PRIMEROS AÑOS DE LA FACULTAD DE QUÍMICA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	INGENIERO AGRÓNOMO	PUBLICA
SALTO	UDELAR	CICLO INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES	PUBLICA
SALTO	UDELAR	HIGIENISTA EN ODONTOLOGÍA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	ASISTENTE EN ODONTOLOGÍA	PUBLICA

DPTO	INSTITUCIÓN	OFERTA	TIPO
SALTO	UDELAR	MEDICINA	PUBLICA
SALTO	UDELAR	CICLO INICIAL EN MATEMÁTICAS	PUBLICA
SALTO	UCUDAL	LICENCIATURA EN DIRECCIÓN DE EMPRESAS	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	CONTADOR PÚBLICO	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	LICENCIATURA EN ECONOMÍA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	LICENCIATURA EN PRODUCCIÓN Y GESTIÓN AGRÍCOLA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	INGENIERÍA EN INFORMÁTICA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	LICENCIATURA EN INFORMÁTICA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	DIRECCIÓN DE EMPRESAS TURISTICAS	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	GESTION HUMANA Y RELACIONES LABORALES	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	LOGISTICA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	NEGOCIOS INTERNACIONALES E INTEGRACION	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	PSICOPEDAGOGIA	PRIVADA
SALTO	UCUDAL	PSICOLOGIA	PRIVADA

DPTO	INSTITUCIÓN	OFERTA	TIPO
TACUAREMBÓ	CETP	RECREACION	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP	ADMINISTRACION	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP	LOGISTICA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP	GESTION HUMANA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP	FORESTAL	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP	LOGISTICA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CETP-UDELAR	TECNOLOGO CARNICO	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. GEOGRAFÍA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. INGLÉS	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. MATEMÁTICA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	MAGISTERIO	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. ASTRONOMIA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. BIOLOGÍA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. COMUNICACION VISUAL	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. EDUCACION MUSICAL	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. ESPAÑOL	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. FÍSICA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. FILOSOFÍA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. PORTUGUÉS	PUBLICA
TACUAREMBÓ	CFE	PROF. QUÍMICA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	INGENIERIA FORESTAL	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	TECNICATURA EN DESARROLLO REGIONAL SUSTENTABLE	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	TECNICATURA UNIVERSITARIA EN PROMOCION DE BIENES CULTURALES	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	TECNICATURA EN OPERADOR DE ALIMENTOS	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	TECNOLOGO EN ADMINISTRACION Y CONTABILIDAD	PUBLICA
TACUAREMBÓ	UDELAR	Técnico Universitario en Interpretación y Traducción LSU - Español	PUBLICA

DPTO	INSTITUCIÓN	OFERTA	TIPO
CERRO LARGO	CETP	OPERADOR INMOBILIARIO	PUBLICA
CERRO LARGO	CETP	RECREACION	PUBLICA
CERRO LARGO	CETP	LOGISTICA	PUBLICA
CERRO LARGO	CETP	PRODUCCION AGRICOLA GANADERA	PUBLICA
CERRO LARGO	CETP	CONSTRUCCION DE OBRA CIVIL	PUBLICA
CERRO LARGO	CETP	S. P. ARROZ PASTURAS - BINACIONAL	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	MAGISTERIO	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. MATEMÁTICA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. ASTRONOMIA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. BIOLOGÍA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. COMUNICACION VISUAL	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. EDUCACION MUSICAL	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. ESPAÑOL	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. FÍSICA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. QUÍMICA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. GEOGRAFÍA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. FILOSOFÍA	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. INGLÉS	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	PROF. PORTUGUÉS	PUBLICA
CERRO LARGO	CFE	LIC. EDUCACION FISICA	PUBLICA

Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en el sitio web de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar, en el anuario estadístico del MEC y en la herramienta de información geográfica de ANEP (SIGANEP)

## Anexo F: Clasificación de la máxima ocupación del hogar según CIUO-08 y EGP

Grupos primarios CIUO-08	Grandes grupos CIUO-08	CLASE SOCIAL ASIGNADA
1111	Directores y gerentes	media
1219	Directores y gerentes	media
1311	Directores y gerentes	media
1323	Directores y gerentes	media
1324	Directores y gerentes	media
1345	Directores y gerentes	media
1346	Directores y gerentes	media
1439	Directores y gerentes	media
0110	Ocupaciones militares	media
2132	Profesionales científicos e intelectuales	media
2145	Profesionales científicos e intelectuales	media
2149	Profesionales científicos e intelectuales	media
2151	Profesionales científicos e intelectuales	media
2165	Profesionales científicos e intelectuales	media
2211	Profesionales científicos e intelectuales	media
2212	Profesionales científicos e intelectuales	media
2221	Profesionales científicos e intelectuales	media
2222	Profesionales científicos e intelectuales	media
2230	Profesionales científicos e intelectuales	media
2250	Profesionales científicos e intelectuales	media
2264	Profesionales científicos e intelectuales	media
2269	Profesionales científicos e intelectuales	media
2330	Profesionales científicos e intelectuales	media
2341	Profesionales científicos e intelectuales	media
2342	Profesionales científicos e intelectuales	media
2354	Profesionales científicos e intelectuales	media
2355	Profesionales científicos e intelectuales	media
2359	Profesionales científicos e intelectuales	media
2411	Profesionales científicos e intelectuales	media
2611	Profesionales científicos e intelectuales	media
2619	Profesionales científicos e intelectuales	media
2622	Profesionales científicos e intelectuales	media
2634	Profesionales científicos e intelectuales	media
2635	Profesionales científicos e intelectuales	media
2636	Profesionales científicos e intelectuales	media
3112	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3118	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3153	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3221	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3230	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3240	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3341	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3359	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3513	Técnicos y profesionales de nivel medio	media
3522	Técnicos y profesionales de nivel medio	media

<b>Grupos primarios CIUO-08</b>	<b>Grandes grupos CIUO-08</b>	<b>CLASE SOCIAL ASIGNADA</b>
3122	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3123	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3131	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3132	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3142	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3321	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3323	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3331	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3339	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3342	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3422	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3431	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
3511	Técnicos y profesionales de nivel medio	baja
4120	Personal de apoyo administrativo	baja
4211	Personal de apoyo administrativo	baja
4224	Personal de apoyo administrativo	baja
4226	Personal de apoyo administrativo	baja
4311	Personal de apoyo administrativo	baja
4322	Personal de apoyo administrativo	baja
4323	Personal de apoyo administrativo	baja
4419	Personal de apoyo administrativo	baja
0210	Ocupaciones militares	baja
0310	Ocupaciones militares	baja
5151	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5152	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5153	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5211	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5221	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5222	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5411	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5412	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja
5419	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	baja

<b>Grupos primarios CIUO-08</b>	<b>Grandes grupos CIUO-08</b>	<b>CLASE SOCIAL ASIGNADA</b>
3434	Técnicos y profesionales de nivel medio	elemental
4212	Personal de apoyo administrativo	elemental
4214	Personal de apoyo administrativo	elemental
4411	Personal de apoyo administrativo	elemental
4416	Personal de apoyo administrativo	elemental
5112	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5120	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5131	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5141	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5142	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5164	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5169	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5223	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5230	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5243	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5245	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5249	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5311	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5321	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5322	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
5414	Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	elemental
6111	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
6113	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
6121	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
6129	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
6130	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
6210	Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	elemental
7111	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7112	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7115	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7121	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7126	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7127	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7221	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7231	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7233	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7311	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7413	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7511	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7512	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7515	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7531	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7533	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7536	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
7543	Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	elemental
8153	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8160	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8172	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8322	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8331	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8332	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8341	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental
8342	Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	elemental

Grupos primarios CIUO-08	Grandes grupos CIUO-08	CLASE SOCIAL ASIGNADA
9111	Ocupaciones elementales	elemental
9112	Ocupaciones elementales	elemental
9129	Ocupaciones elementales	elemental
9211	Ocupaciones elementales	elemental
9212	Ocupaciones elementales	elemental
9213	Ocupaciones elementales	elemental
9215	Ocupaciones elementales	elemental
9312	Ocupaciones elementales	elemental
9313	Ocupaciones elementales	elemental
9329	Ocupaciones elementales	elemental
9333	Ocupaciones elementales	elemental
9412	Ocupaciones elementales	elemental
9520	Ocupaciones elementales	elemental
9621	Ocupaciones elementales	elemental
9622	Ocupaciones elementales	elemental
9629	Ocupaciones elementales	elemental

Cuadro: Distribución de los grandes grupos CIUO-08 según clase social asignada.

	MEDIA	BAJA	ELEMENTAL	TOTAL
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Directores y gerentes	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ocupaciones elementales	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Ocupaciones militares	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Operadores de instalaciones y máquinas y ensambladores	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Personal de apoyo administrativo	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Profesionales científicos e intelectuales	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Técnicos y profesionales de nivel medio	41,7%	54,2%	4,2%	100,0%
Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados	0,0%	36,0%	64,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a estudiantes en el año 2016.



## Anexo G: Lista completa de códigos

Código	Definición
d_acceso	creencia negativa vinculada a las condiciones de acceso en la Udelar
d_cognitivo	creencia negativa vinculada a las exigencias académicas que implica estudiar en la Udelar
d_costo_op	creencia negativa vinculada a las actividades/responsabilidades extraeducativas a las que se debe renunciar por estudiar en la Udelar
d_dinero	creencia negativa vinculada a los costos monetarios de estudiar en la Udelar
d_horarios	creencia negativa vinculada a los horarios de clase en la Udelar
d_irse	creencia negativa vinculada a la idea de migrar para estudiar en la Udelar
d_no	No atribuye ningún aspecto negativo a estudiar en la Udelar
d_num_Est	creencia negativa vinculada al número de estudiantes en la Udelar
d_oferta	creencia negativa vinculada a la oferta educativa de la Udelar
d_organiz	creencia negativa vinculada a la organización de las clases en la Udelar
d_personalismo	creencia negativa vinculada a la relación docente-alumno en la Udelar
d_recursos	creencia negativa vinculada a la infraestructura y recursos educativos en la Udelar
d_emoc	creencia negativa vinculada a los costos emocionales de estudiar en la Udelar, derivados de la migración
d_tiempo	creencia negativa vinculada a la demanda de tiempo disponible que implica estudiar en la Udelar
d_udelar_inter	creencia negativa vinculada a la política de descentralización de la Udelar
v_ajuste_pref	creencia positiva vinculada a las preferencias del estudiante
v_búsqueda	creencia positiva vinculada a la mejora en las condiciones de búsqueda en el mercado laboral
v_cap_incorp	creencia positiva vinculada a las capacidades profesionales que ofrece la Udelar
v_cap_inst	creencia positiva vinculada a la obtención de un título de la Udelar
v_carct_emp	creencia positiva vinculada a las características de los empleos a los que pueden aspirar luego de estudiar en la Udelar
v_cognitivo	creencia positiva vinculada al aprendizaje que adquieren en la Udelar
v_descentr	creencia positiva vinculada a la política de descentralización de la Udelar
v_gratis	creencia positiva vinculada al carácter gratuito de la Udelar
v_mejora	creencia positiva vinculada a la mejora integral en la vida del estudiante que posibilita estudiar en la Udelar
v_no	No atribuye ningún aspecto positivo a estudiar en la Udelar
v_oferta	creencia positiva vinculada a los servicios y oferta educativa de la Udelar
v_reconoc	creencia positiva vinculada al reconocimiento externo que tiene la Udelar
v_social	creencia positiva vinculada a las posibilidades de socialización y desarrollo socioemocional a las que habilita estudiar en la Udelar

## Anexo H: Ejemplos de citas reportadas por los estudiantes.

### Ejemplos de creencias positivas relevadas

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“Conocer gente nueva. Abrirse a otro mundo”	atributos positivos intrínsecos
“Conseguir empleo mas facil”	atributos positivos instrumentales
“Estudio la carrera que deseo”	atributos positivos preferenciales

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

### Ejemplos de creencias intrínsecas relevadas

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“No debo pagar mi carrera”	Gratis
“Puedo cursar una gran variedad de carreras”	Características de sus servicios y oferta educativa
“Que es una Universidad que tiene becas donde nos pueden ayudar”	Características de sus servicios y oferta educativa
“Es reconocida a nivel nacional por su calidad y resultados”	Reconocimiento institucional
“Conocer gente nueva. Abrirse a otro mundo”	Desarrollo socioemocional
“Tener mejores conocimientos en la vida y en tu carrera”	Aprendizaje
“Debido a que hay sedes en el interior del país no es necesario trasladarse a Montevideo “	Política de descentralización

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

### Ejemplos de creencias instrumentales relevadas

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“Creo que los que estudian en la publica tienen prioridad a la hora de un trabajo.”	Inserción laboral
“Que si terminás la carrera, tenés un título”	Obtención de título
“Superarse y progresar”	Mejora integral

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

### Ejemplos de creencias preferenciales relevadas

<b>Cita</b>
“Especializarme en lo que me gusta”
“Estudio la carrera que deseo”
“Hacer una carrera y formarse para poder trabajar de lo que deseas”
“Poder recibirme de lo que quiero”
“Estudiar lo que te guste”

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

### Ejemplos de creencias negativas relevadas

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“tengo que viajar. Tengo que vivir en otro lugar por causa de no haber carreras en Salto.”	Migración como proyecto ineludible
“tener disponibilidad de dinero para mantenerte, pagar alquiler, comida y omnibus”	Costos
“Hay mucha gente para un espacio chico. No dan mucha atención.”	Dificultades en el acceso y en las condiciones de aprendizaje que ofrece la Udelar
“la gran mayoría de las carreras que desearia emprender no estan o estan incompletas.”	Dificultades en las condiciones de acceso y aprendizaje vinculadas a la política de descentralización

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

### Ejemplos de creencias negativas donde el acceso a la Udelar se presenta vinculado a la migración

“me tengo que ir de salto. Me alejo de mi familia por un largo tiempo.”
“estaría lejos de mi hogar. No estaría con mis familiares mucho tiempo.”
“Costos para vivir en Montevideo. No me sé manejar en Montevideo.”
“Hay que irse a otro departamento.”
“el estar lejos de casa ya que en este departamento no hay una sede.”
“en las sedes del interior no hay un avance y desarrollo como en Montevideo. Poder trasladarse a Montevideo.”

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

Ejemplos de creencias negativas vinculadas a los costos de estudiar en la Udelar

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“Para mi sería tener que pagar un alquiler, plata para los pasajes, alejarme de mi familia.”	Costo monetario
“si sos del interior puedes extrañar a tu familia y volver sin terminar lo que comenzaste.”	Costo emocional
“perdemos muchas horas de nuestra vida dentro de un salón de clase.”	Costo en tiempo
“Es demasiado exigente para el nivel de educación que tengo.”	Costo cognitivo
“Poco tiempo para trabajo y familia.”	Costo de oportunidad

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

Ejemplos de creencias negativas vinculadas a las condiciones de acceso y de aprendizaje en la Udelar

<b>Cita</b>	<b>Categorías</b>
“Demasiadas personas en un solo salón y para la misma carrera. Hay que ir una hora antes para obtener lugar (un banco disponible). “	Elevado número de estudiantes
“Variación de los horarios de estudio (no hay horario fijo). Te impide dedicarte a otras cosas.”	Horarios irregulares
“algunas carreras son por cupos y no todos pueden acceder.”	Cupos al ingreso
“Hacen paros, en el caso de la privada no.”	Paros e inasistencia de profesores
“La inasistencia de los profesores es mayor.”	Paros e inasistencia de profesores

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

Ejemplos de creencias negativas vinculadas a las condiciones de acceso y de aprendizaje en las sedes de la Udelar en el interior del país.

---

**Cita**

---

“muchas de las carreras no están en Salto o el término de la misma es en la capital y no hay inscripción todos los años.”

---

“en el interior no hay muchas carreras para elegir.”

---

“creo que una de las desventajas es que en las sedes del interior no hay un avance y desarrollo como en Montevideo.”

---

“en Salto (por lo que me han dicho) hay un descontrol en cuanto a los horarios y faltan profesores.”

---

“el buen nivel de estudios se encuentra solo en Montevideo y no todas las carreras se pueden completar en el interior.”

---

“mucho video conferencia y eso no funciona.”

---

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes, año 2016.

## Anexo I: Cálculo de ponderadores

La ponderación de los datos se realizó considerando la distribución de los estudiantes en el universo, de acuerdo a tres variables de interés: subsistema, orientación y departamento. Se procedió a calcular la fracción de muestreo de cada unidad ( $FQ. \text{MUESTRA} / FQ. \text{UNIVERSO}$ ) y se le restituyó su peso poblacional multiplicándolo por su inverso ( $1 / \text{fracción de muestreo}$ ).

SUBSISTEMA	NIVEL		UNIDAD	FQ.	FQ.	fracción de muestreo	PONDERADOR
	ORIENTACIÓN	DPTO		UNIVERSO	MUESTRA		
CES	SH	SALTO	CES SH SALTO	166	39	0,2349	4,2564
		TBÓ	CES SH TBÓ	122	43	0,3525	2,8372
		C.L	CES SH CERRO LARGO	157	44	0,2803	3,5682
	CB	SALTO	CES CB SALTO	250	47	0,1880	5,3191
		TBÓ	CES CB TBÓ	155	52	0,3355	2,9808
		C.L	CES CB CERRO LARGO	186	64	0,3441	2,9063
	FM	SALTO	CES FM SALTO	28	27	0,9643	1,0370
		TBÓ	CES FM TBÓ	35	23	0,6571	1,5217
		C.L	CES FM CERRO LARGO	29	14	0,4828	2,0714
	AGR	SALTO	CES AGR SALTO	17	12	0,7059	1,4167
		TBÓ	CES AGR TBÓ	21	9	0,4286	2,3333
		C.L	CES AGR CERRO LARGO	14	19	1,3571	0,7368
UTU	D&R	SALTO	UTU D&R SALTO	28	22	0,7857	1,2727
		TBÓ	UTU D&R TBÓ	26	13	0,5000	2,0000
		C.L	UTU D&R CERRO LARGO	46	23	0,5000	2,0000
	INF	SALTO	UTU INF SALTO	26	21	0,8077	1,2381
		TBÓ	UTU INF TBÓ	11	11	1,0000	1,0000
		C.L	UTU INF CERRO LARGO	18	17	0,9444	1,0588
	ADM	SALTO	UTU ADM SALTO	63	49	0,7778	1,2857
		TBÓ	UTU ADM TBÓ	56	39	0,6964	1,4359
		C.L	UTU ADM CERRO LARGO	44	34	0,7727	1,2941
	AGR	SALTO	UTU AGR SALTO	30	12	0,4000	2,5000
		TBÓ	UTU AGR TBÓ	39	27	0,6923	1,4444
		C.L	UTU AGR CERRO LARGO	10	8	0,8000	1,2500
				<b>1577</b>	<b>669</b>		

Nota: SH (Social-Humanístico), CB (Ciencias Biológicas), FM (Físico-Matemático), AGR (Ciencias Agrarias), D&R (Deporte y Recreación), INF (Informática) y ADM (Administración).

Fuente: Elaboración propia en base datos del Consejo de Educación Secundaria (año 2017) y del Ministerio de Educación y Cultura (año 2016).

## Anexo J: Insumos para el modelo

Cuadro n° 15: Operacionalización de las variables seleccionadas para el análisis

Variable	Operacionalización
Intención de acceder a la Udelar	Toma el valor 1 cuando manifiesta su intención de acceder a la Udelar luego de culminar la EMS y 0 cuando no lo hace.
Intención de acceder a la Udelar en una sede del interior	Toma el valor 1 cuando manifiesta su intención de acceder a una sede de la Udelar en el interior luego de culminar la EMS y 0 cuando tiene la intención de estudiar en Montevideo.
Edad del estudiante	Edad del estudiante recodificada en los siguientes tramos: 18 años o menos, 19 a 21, 22 a 24, 25 a 27 y 28 años o más.
Curso de vida	Indica la etapa vital en la que se encontraba el estudiante al momento de la encuesta en relación a las responsabilidades parentales y laborales. Toma los siguientes valores: 1 (hijos+trabajo), 2 (sólo trabajo), 3 (sólo hijos) y 4 (ni hijos, ni trabajo)
Clase social de origen	Identifica la clase social de origen del estudiante en función de la máxima ocupación entre las declaradas para el padre y la madre. Adopta los siguientes valores: 1 (clase media), 2 (clase baja) y 3 (clase elemental)
Capital cultural de origen	Identifica el nivel educativo del hogar de origen en función del máximo nivel alcanzado entre el reportado por el estudiante para el padre y la madre. Adopta los siguientes valores: 1 (bajo), 2 (medio) y 3 (alto).
Sexo	Sexo del estudiante. Adopta el valor 1 si es mujer y el valor 0 si es varón.
Política de descentralización	Indica el desarrollo de la política de descentralización de la Udelar en función del departamento donde el estudiante estaba finalizando la EMS. Toma los siguientes valores: 1 (política ausente), 2 (política consolidada) y 3 (política reciente).
Creencias atributivas hacia la Udelar	Atributos predominantes que el estudiante asocia con estudiar en la Udelar. Adopta los siguientes valores: 1 (negativas), 2 (equilibradas) y 3 (positivas).
Creencias normativas respecto a la Udelar	Percepción que tiene el estudiante sobre lo que sus referentes creen que debería hacer respecto a estudiar en la Udelar. Toma los siguientes valores: 1 (percibe presión normativa a favor de la Udelar), 0 (no percibe presión normativa a favor de la Udelar).
Actitud hacia la Udelar	Predisposición o tendencia del estudiante hacia el proyecto educativo de acceder a la Udelar. Toma los siguientes valores: 1 (favorable), 2 (neutra) y 3 (desfavorable).
Acceso e incorporación de información	Indica si el estudiante declaró haber recibido información institucional sobre estudiar en la Udelar (en gral o en el interior) y/o si conoce las carreras que se dictan en las sedes del interior. Adopta los siguientes valores: 1 “recibió info y conoce” 2 “recibió info pero no conoce” 3 “no recibió info pero conoce” y 4 “ni recibió info, ni conoce”.
Centro de EMS	Indica el tipo de centro en el que el estudiante estaba finalizando la Educación Media Superior. Toma los siguientes valores: 0 “UTU” y 1 “liceo”.

Cuadro n°16: Descriptivos de las variables seleccionadas para el análisis

Variable	% en la población	% intención de acceder a la Udelar	% con intención de acceder a la Udelar en el interior *
<b>Edad del estudiante</b>			
18 años o menos	53,66	57,49	NC
19-21 años	36,01	44,85	NC
22-24 años	4,50	33,83	NC
25-27 años	1,85	27,74	NC
28 años y más	3,97	29,39	NC
<b>Curso de vida</b>			
hijos+trabajo	2,87	24,24	NC
Sólo trabajo	36,4	45,41	NC
Sólo hijos	1,15	23,14	NC
Ni hijos, ni trabajo	59,57	55,12	NC
<b>Clase social de origen</b>			
Media	28,90	58,75	NC
Baja	27,28	53,83	NC
Elemental	43,82	43,41	NC
<b>Capital cultural de origen</b>			
Bajo	38,92	41,81	NC
Medio	34,96	56,11	NC
Alto	26,12	56,76	NC
<b>Sexo</b>			
Mujeres	60,60	55,34	NC
Varones	39,40	42,31	NC
<b>Política de descentralización</b>			
Ausente	31,77	54,81	8,57
Reciente	29,82	49,09	21,11
Consolidada	38,40	47,27	27,20
<b>Creencias atributivas hacia la Udelar gral/Udelar interior</b>			
Predominantemente positivas	22,05	50,67	47,04
Equilibradas	70,29	48,13	17,33
Predominantemente negativas	7,66	52,71	19,80
<b>Creencias normativas respecto a la Udelar</b>			
Percibe presión normativa	73,46	61,72	27,75
No percibe presión normativa	26,54	18,34	7,40
<b>Actitud hacia la Udelar/Actitud hacia la Udelar en el interior</b>			
Favorable	86,71	55,13	23,39
Neutra	9,57	16,95	5,38



Desfavorable	3,72	20,87	5,59
<b>Acceso e incorporación de información gral/interior</b>			
Recibió info y conoce	55,24	58,32	25,30
Recibió info pero no conoce	12,66	41,05	13,97
No recibió info pero conoce	19,65	45,07	21,59
Ni recibió info, ni conoce	12,45	31,66	3,59
<b>Centro de EMS</b>			
UTU	23,36	32,57	NC
Liceo	76,64	55,58	NC
* Se muestra la distribución únicamente para las variables incluidas en el modelo en el que se incluye la variable			
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta aplicada a estudiantes, 2016.			

## Anexo K: Resultados de las ecuaciones estructurales generalizadas (GSEM)

MODELO N°1 COMPLETO						
Coef.	Std.	Err.	z	P>z	[95%	Conf. Interval]
1.curso_v <- edad3						
19 a 21 años	<b>15.89193</b>	<b>.5079969</b>	<b>31.28</b>	<b>0.000</b>	1489627	1688758
22 a 24 años	<b>17.99006</b>	<b>.6254962</b>	<b>28.76</b>	<b>0.000</b>	1676411	1921601
25 a 27 años	<b>18.5211</b>	<b>.9149045</b>	<b>20.24</b>	<b>0.000</b>	1672792	2031428
28 años o más	<b>18.97213</b>	<b>.4944545</b>	<b>38.37</b>	<b>0.000</b>	1800302	1994124
_cons	-18.98049	.0151712	-1251.09	0.000	-1901023	-1895076
2.curso_v <- edad3						
19 a 21 años	<b>.6581592</b>	<b>.2119234</b>	<b>3.11</b>	<b>0.002</b>	.242797	1073521
22 a 24 años	<b>1.643158</b>	<b>.4355878</b>	<b>3.77</b>	<b>0.000</b>	.7894214	2496894
25 a 27 años	<b>1.93804</b>	<b>.6834649</b>	<b>2.84</b>	<b>0.005</b>	.5984734	3277607
28 años o más	.5338459	.5365217	1.00	0.320	-.5177174	1585409
_cons	-.8509353	.1396397	-6.09	0.000	-1124624	-.5772464
3.curso_v <- edad3						
19 a 21 años	1.871133	125436	1.49	0.136	-.5873685	4329634
22 a 24 años	<b>3.397671</b>	<b>145906</b>	<b>2.33</b>	<b>0.020</b>	.5379668	6257375
25 a 27 años	<b>6.377854</b>	<b>1265388</b>	<b>5.04</b>	<b>0.000</b>	3897738	885797
28 años o más	<b>4.411373</b>	<b>1227151</b>	<b>3.59</b>	<b>0.000</b>	2006201	6816544
_cons	-6.042687	1003828	-6.02	0.000	-8010154	-407522
4.curso_v (base out come)						
1.opinion_rec <- sexo						
sexo	-.1963512	.244148	-0.80	0.421	-.6748725	.2821701
curso_v						
hijos+trab	-.4728585	.6580277	-0.72	0.472	-.1762569	.816852
sólo trabaja	-.0622072	.2542309	-0.24	0.807	-.5604907	.4360762
sólo hijos	.358607	.7845709	0.46	0.648	-.1179124	1896338
_cons	-.4904903	.2006195	-2.44	0.014	-.8836973	-.0972833
2.opinion_rec <- sexo						
sexo	-.1472883	.2145764	-0.69	0.492	-.5678504	.2732737
curso_v						
hijos+trab	.0210419	.5166853	0.04	0.968	-.9916426	1033726
sólo trabaja	-.2494052	.22231	-1.12	0.262	-.6851247	.1863144
sólo hijos	.5065369	.7298737	0.69	0.488	-.9239893	1937063
_cons	.0148849	.1831276	0.08	0.935	-.3440386	.3738083
3.opinion_rec (base out come)						
belief1_2 <- sexo						
sexo	<b>.4573343</b>	<b>.2108002</b>	<b>2.17</b>	<b>0.030</b>	.0441735	.8704952
curso_v						
hijos+trab	<b>-.9422089</b>	<b>.474035</b>	<b>-1.99</b>	<b>0.047</b>	-.18713	-.0131175
sólo trabaja	-.2520681	.2213268	-1.14	0.255	-.6858606	.1817244
sólo hijos	-.5597202	.6875581	-0.81	0.416	-.1907309	.7878689
_cons	.8807003	.1765849	4.99	0.000	.5346002	12268
1.act1_auxx (base out come)						
2.act1_auxx <- opinion_rec						
desfavorable	.0236924	.4256768	0.06	0.956	-.8106189	.8580037
equilibrada	.0509758	.3955961	0.13	0.897	-.7243782	.8263298
belief1_2						
presión normativa	<b>-2.082044</b>	<b>.3532924</b>	<b>-5.89</b>	<b>0.000</b>	-.2774485	-.1389604
_cons	-1.037795	.3025317	-3.43	0.001	-.1630746	-.4448434
3.act1_auxx <- opinion_rec						
desfavorable	<b>1.356516</b>	<b>.5994835</b>	<b>2.26</b>	<b>0.024</b>	.1815504	2531482
equilibrada	.338851	.6389719	0.53	0.596	-.9135109	1591213
belief1_2						
presión normativa	<b>-1.811212</b>	<b>.5032269</b>	<b>-3.60</b>	<b>0.000</b>	-.2797519	-.8249057
_cons	-2.633266	.5145225	-5.12	0.000	-.3641712	-.162482
udelar <- act1_auxx						
neutra	<b>-1.795099</b>	<b>.4438425</b>	<b>-4.04</b>	<b>0.000</b>	-.2665014	-.9251837
desfavorable	<b>-1.538995</b>	<b>.6310904</b>	<b>-2.44</b>	<b>0.015</b>	-.2775909	-.3020806
_cons	.2061266	.0988055	2.09	0.037	.0124713	.3997819

**MODELOS N°2 CORREGIDO**

Coef.	Std.	Err.	z	P>z	[95%	Conf. Interval]
1.opinion_rec <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.7751477	.2752042	2.82	<b>0.005</b>	.2357575	1.314538
ALTO	-.5578371	.3632973	-1.54	0.125	-1.269887	.1542125
info_ai						
acc+inc	-.4793814	.3940139	-1.22	0.224	-1.251635	.2928716
acc	.0371257	.4972028	0.07	0.940	-.9373739	1.011625
inc	-.5204752	.4501431	-1.16	0.248	-1.402739	.3617891
_cons	-.4885002	.3712528	-1.32	0.188	-1.216142	.239142
2.opinion_rec <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.4802039	.2513893	1.91	0.056	-.0125101	.9729179
ALTO	.3918203	.2648204	1.48	0.139	-.1272182	.9108587
info_ai						
acc+inc	-.5231219	.3277993	-1.60	0.111	-1.165597	.1193528
acc	-.0083503	.4294163	-0.02	0.984	-.8499908	.8332902
inc	-.7272111	.3763775	-1.93	<b>0.053</b>	-1.464897	.0104753
_cons	.0045673	.3128409	0.01	0.988	-.6085895	.6177241
3.opinion_rec (base outcome)						
belief1_2 <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.3240262	.2405521	1.35	0.178	-.1474472	.7954996
ALTO	.3638795	.2763197	1.32	0.188	-.1776972	.9054562
_cons	.8523306	.1615674	5.28	0.000	.5356642	1.168997
1.act1_auxx (base outcome)						
2.act1_auxx <- belief1_2						
presión normativa	-2.082044	.3532924	-5.89	<b>0.000</b>	-2.774485	-1.389604
opinion_rec						
desfavorable	.0236924	.4256769	0.06	0.956	-.8106189	.8580037
equilibrada	.0509758	.3955961	0.13	0.897	-.7243782	.8263298
_cons	-1.037795	.3025317	-3.43	0.001	-1.630746	-.4448434
3.act1_auxx <- belief1_2						
presión normativa	-1.811211	.5032264	-3.60	<b>0.000</b>	-2.797516	-.8249049
opinion_rec						
desfavorable	1.356517	.599483	2.26	<b>0.024</b>	.1815517	2.531482
equilibrada	.3388508	.6389715	0.53	0.596	-.9135103	1.591212
_cons	-2.633266	.5145224	-5.12	0.000	-.3641711	-1.624821
1.info_ai <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.4105494	.3301425	1.24	0.214	-.2365179	1.057617
ALTO	.5556275	.4112012	1.35	0.177	-.250312	1.361567
centro	.6618858	.2747737	2.41	<b>0.016</b>	.1233392	1.200432
_cons	.7181056	.2302927	3.12	0.002	.2667403	1.169471
2.info_ai <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	-.0625992	.4127681	-0.15	0.879	-.8716098	.7464113
ALTO	-.7624881	.5560488	-1.37	0.170	-1.852324	.3273475
centro	1.081793	.3649916	2.96	<b>0.003</b>	.3664222	1.797163
_cons	-.6823403	.314674	-2.17	0.030	-1.29909	-.0655905
3.info_ai <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.3583855	.3806856	0.94	0.346	-.3877446	1.104516
ALTO	.5768039	.4623029	1.25	0.212	-.3292932	1.482901
centro	-.1586026	.3144276	-0.50	0.614	-.7748694	.4576642
_cons	.2974035	.2521568	1.18	0.238	-.1968147	.7916217
4.info_ai (base outcome)						
centro <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.3149693	.1992828	1.58	0.114	-.0756178	.7055564
ALTO	1.104691	.2510299	4.40	<b>0.000</b>	.6126817	1.596701
_cons	.8360863	.1355549	6.17	0.000	.5704035	1.101769
udelar <- info_ai						
acc+inc	1.026587	.3346916	3.07	<b>0.002</b>	.3706039	1.682571
acc	.3121409	.4034993	0.77	0.439	-.4787031	1.102985
inc	.5696036	.3828853	1.49	0.137	-.1808379	1.320045
act1_auxx						
neutra	-1.709405	.4547724	-3.76	<b>0.000</b>	-2.600743	-.8180678
desfavorable	-1.585419	.6520572	-2.43	<b>0.015</b>	-2.863428	-.3074107
_cons	-.5219303	.3089289	-1.69	0.091	-1.12742	.0835591

**MODELOS N°3 CORREGIDO**

<b>Coef.</b>	<b>Std.</b>	<b>Err.</b>	<b>z</b>	<b>P&gt;z</b>	<b>[95%</b>	<b>Conf. Interval]</b>
1.opinion_intr	(base	outcome)				
2.opinion_intr	<-					
dpto						
Ausente (Cerro Largo)	1.391052	.619259	2.25	<b>0.025</b>	.1773267	2.604777
Reciente (Tacuarembó)	.0892075	.4934855	0.18	0.857	-.8780063	1.056421
info_i	-.3762238	.4848076	-0.78	0.438	-1.326429	.5739816
_cons	1.811063	.4666097	3.88	0.000	.8965248	2.725601
3.opinion_intr	<-					
dpto						
Ausente (Cerro Largo)	-1.473512	.7029431	-20.96	<b>0.000</b>	-1.611286	-1.335737
Reciente (Tacuarembó)	-.3246744	.6811848	-0.48	0.634	-1.659772	1.010423
info_i	.49204	.7694579	0.64	0.523	-1.01607	2.00015
_cons	-.5998809	.7531791	-0.80	0.426	-2.076085	.876323
info_i	<-					
dpto						
Ausente (Cerro Largo)	-.7320404	.3381306	-2.16	<b>0.030</b>	-1.394764	-.0693166
Reciente (Tacuarembó)	.6196672	.3525286	1.76	0.079	-.0712762	1.310611
_cons	.2517013	.2581014	0.98	0.329	-.2541681	.7575707
belief2_2	<-					
dpto						
Ausente (Cerro Largo)	-1.19282	.3478067	-3.43	<b>0.001</b>	-1.874509	-.5111315
Reciente (Tacuarembó)	.2912087	.3587734	0.81	0.417	-.4119743	.9943917
_cons	.587881	.2695809	2.18	0.029	.0595121	1.11625
1.act2_auxx	(base	outcome)				
2.act2_auxx	<-					
opinion_intr						
equilibrada	.1202373	.7425669	0.16	0.871	-1.335167	1.575642
favorable	-1.449634	1.250863	-1.16	0.246	-3.90128	1.002012
belief2_2	-1.731127	.4861071	-3.56	<b>0.000</b>	-2.68388	-.7783746
_cons	-1.01919	.7512848	-1.36	0.175	-2.491681	.4533017
3.act2_auxx	<-					
opinion_intr						
equilibrada	-.6147163	.7349724	-0.84	0.403	-2.055236	.8258032
favorable	-1.608333	.7858151	-20.47	<b>0.000</b>	-1.76235	-1.454316
belief2_2	-1.571842	.4909541	-3.20	<b>0.001</b>	-2.534094	-.6095895
_cons	-.6990128	.6842831	-1.02	0.307	-2.040183	.6421575
choice5	<-					
act2_auxx						
neutra	-2.046247	.6885578	-2.97	<b>0.003</b>	-3.395795	-.6966981
desfavorable	-2.086347	.7958003	-2.62	<b>0.009</b>	-3.646087	-.5266073
info_i	.5570204	.2974826	1.87	0.061	-.0260349	1.140076
_cons	-.4103766	.2364786	-1.74	0.083	-.8738661	.053113

MODELO COMPLETO FINAL						
Coef.	Std.	Err.	z	P>z	[95%	Conf. Interval]
centro <- nivel_eduhogar2						
MEDIO	.3149694	.1992828	1.58	0.114	-.0756177	.7055565
<b>ALTO</b>	<b>1.104692</b>	<b>.25103</b>	<b>4.40</b>	<b>0.000</b>	<b>.612682</b>	<b>1.596701</b>
_cons	.8360864	.1355549	6.17	0.000	.5704036	1.101769
1.info_ai <- <b>centro</b>	<b>.771133</b>	<b>.2684545</b>	<b>2.87</b>	<b>0.004</b>	<b>.2449717</b>	<b>1.297294</b>
_cons	.9186698	.1855429	4.95	0.000	.5550125	1.282327
2.info_ai <- <b>centro</b>	<b>1.051264</b>	<b>.3585224</b>	<b>2.93</b>	<b>0.003</b>	<b>.3485726</b>	<b>1.753955</b>
_cons	-.7867465	.2720806	-2.89	0.004	-1.320015	-.2534784
3.info_ai <- centro	-.024353	.3035545	-0.08	0.936	-.6193089	.570603
_cons	.4724336	.199734	2.37	0.018	.0809622	.863905
4.info_ai (base outcome)						
udelar <- info_ai						
<b>acc+inc</b>	<b>1.026587</b>	<b>.3346916</b>	<b>3.07</b>	<b>0.002</b>	<b>.370604</b>	<b>1.682571</b>
acc	.312141	.4034993	0.77	0.439	-.478703	1.102985
inc	.5696036	.3828853	1.49	0.137	-.1808378	1.320045
act1_auxx <b>neutra</b>	<b>-1.709405</b>	<b>.4547724</b>	<b>-3.76</b>	<b>0.000</b>	<b>-2.600743</b>	<b>-.8180678</b>
<b>desfavorable</b>	<b>-1.585419</b>	<b>.6520573</b>	<b>-2.43</b>	<b>0.015</b>	<b>-2.863428</b>	<b>-.3074107</b>
_cons	-.5219304	.3089289	-1.69	0.091	-1.12742	.0835591
belief1_2 <- <b>sexo</b>	<b>.4573343</b>	<b>.2108002</b>	<b>2.17</b>	<b>0.030</b>	<b>.0441735</b>	<b>.8704952</b>
curso_v <b>hijos+trab</b>	<b>-.9422089</b>	<b>.474035</b>	<b>-1.99</b>	<b>0.047</b>	<b>-1.8713</b>	<b>-.0131175</b>
sólo trabaja	-.2520681	.2213268	-1.14	0.255	-.6858606	.1817244
sólo hijos	-.5597202	.6875581	-0.81	0.416	-1.907309	.7878689
_cons	.8807003	.1765849	4.99	0.000	.5346002	1.2268
1.act1_auxx (base outcome)						
2.act1_auxx <- belief1_2						
<b>presión normativa</b>	<b>-2.083159</b>	<b>.3553844</b>	<b>-5.86</b>	<b>0.000</b>	<b>-2.7797</b>	<b>-1.386618</b>
opinion_rec desfavorable	.0236971	.4256776	0.06	0.956	-.8106156	.8580098
equilibrada	.0509761	.3955974	0.13	0.897	-.7243806	.8263328
_cons	-1.037802	.3025327	-3.43	0.001	-1.630755	-.4448487
3.act1_auxx <- belief1_2						
<b>presión normativa</b>	<b>-1.856881</b>	<b>.4985078</b>	<b>-3.72</b>	<b>0.000</b>	<b>-2.833938</b>	<b>-.8798238</b>
opinion_rec <b>desfavorable</b>	<b>1.356514</b>	<b>.5994862</b>	<b>2.26</b>	<b>0.024</b>	<b>.1815423</b>	<b>2.531485</b>
equilibrada	.3388556	.6389729	0.53	0.596	-.9135082	1.591219
_cons	-2.633268	.5145237	-5.12	0.000	-3.641716	-1.62482
1.curso_v <- edad3						
<b>19 a 21 años</b>	<b>16.33882</b>	<b>.5028878</b>	<b>32.49</b>	<b>0.000</b>	<b>15.35317</b>	<b>17.32446</b>
<b>22 a 24 años</b>	<b>18.43694</b>	<b>.6248696</b>	<b>29.51</b>	<b>0.000</b>	<b>17.21222</b>	<b>19.66166</b>
<b>25 a 27 años</b>	<b>18.96849</b>	<b>.9109874</b>	<b>20.82</b>	<b>0.000</b>	<b>17.18299</b>	<b>20.754</b>
<b>28 años o más</b>	<b>19.41901</b>	<b>.4952974</b>	<b>39.21</b>	<b>0.000</b>	<b>18.44824</b>	<b>20.38977</b>
_cons	-19.42738	.	.	.	.	.
2.curso_v <- edad3						
<b>19 a 21 años</b>	<b>.6581592</b>	<b>.2119234</b>	<b>3.11</b>	<b>0.002</b>	<b>.242797</b>	<b>1.073521</b>
<b>22 a 24 años</b>	<b>1.643158</b>	<b>.4355874</b>	<b>3.77</b>	<b>0.000</b>	<b>.7894218</b>	<b>2.496893</b>
<b>25 a 27 años</b>	<b>1.938354</b>	<b>.6835595</b>	<b>2.84</b>	<b>0.005</b>	<b>.5986017</b>	<b>3.278106</b>
28 años o más	.5338463	.5365179	1.00	0.320	-.5177095	1.585402
_cons	-.8509353	.1396397	-6.09	0.000	-1.124624	-.5772465
3.curso_v <- edad3						
19 a 21 años	1.871308	1.254504	1.49	0.136	-.5874759	4.330091
<b>22 a 24 años</b>	<b>3.397847</b>	<b>1459183</b>	<b>2.33</b>	<b>0.020</b>	<b>.5379021</b>	<b>6.257793</b>
<b>25 a 27 años</b>	<b>6.378101</b>	<b>1265621</b>	<b>5.04</b>	<b>0.000</b>	<b>3.89753</b>	<b>8.858672</b>
<b>28 años o más</b>	<b>4.411489</b>	<b>122731</b>	<b>3.59</b>	<b>0.000</b>	<b>2.006005</b>	<b>6.816973</b>
_cons	-6.042866	1004006	-6.02	0.000	-8.010681	-4.07505
4.curso_v (base outcome)						