

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

**Licenciatura en Sociología**

**Monografía Final**

**Influencia de los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta en el rezago estudiantil de los egresados de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República**

**Sabina Pelerino Rodés**

Tutora: Verónica Filardo

**2021**

## RESUMEN

En esta investigación se analiza la influencia de los orígenes socioeconómicos, los factores individuales y los eventos de transición a la vida adulta en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios, haciendo foco en el rezago estudiantil.

Este fenómeno se estudió empíricamente en el caso particular de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), una de las facultades que presenta más años de rezago estudiantil en la duración real de sus cinco carreras de grado: Ciencia Política, Desarrollo, Sociología, Trabajo Social y Ciencias Sociales.

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo transversal, que incluyó a los egresados entre 2014 y 2018 de las carreras de grado que se dictan en la FCS. Para ello se utilizaron los datos recopilados a través de los formularios estadísticos de Ingreso y Egreso de Udelar, aplicando la técnica de Regresión Logística Multinomial.

El rezago estudiantil fue construido teóricamente con tres variantes según el tiempo de duración real de la carrera: sin rezago (egreso hasta 5 años del ingreso), rezago moderado (egreso entre 6 a 8 años inclusive del ingreso) y rezago fuerte (egreso 9 años inclusive o más del ingreso), estableciéndose entonces dos tipos de rezago: rezago moderado y rezago fuerte.

Entre los principales resultados se encuentra que el estar desempleado al comenzar la carrera y no poseer otros estudios universitarios, lleva a que las personas se rezaguen tanto de forma moderada como fuerte; la edad al ingreso de los estudiantes sólo influye en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad de los estudiantes al ingresar, son menores las posibilidades de rezagarse; los hechos de transición a la vida adulta, en este caso iniciar la maternidad/paternidad, comenzar a vivir en pareja, mudarse del hogar de origen, explican en gran medida que los egresados se hayan rezagado de forma fuerte, siendo solo el aumentar el nivel de autonomía de la vivienda de origen al egreso determinante de un rezago moderado; y que los factores de origen socioeconómico no influyen en el rezago estudiantil de la población estudiada.

Se espera que esta investigación constituya un aporte al corpus de estudios sobre trayectorias estudiantiles en la Udelar y en el país, así como también, que sirva a la comprensión de la naturaleza y particulares características del fenómeno del rezago en la Educación Superior.

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Verónica Filardo por todo el apoyo y empuje, por estimularme en mi construcción como socióloga.*

*A mis profesores del Taller Central de Investigación por el proceso de aprendizaje que llevó a creación y desarrollo de este estudio.*

*A la Dirección General de Planeamiento de la Udelar por la disposición y atención para la obtención de los datos.*

*A Mica y Flor por la amistad, y por acompañarme y compartir conmigo el paso por la facultad.*

*A mi familia, mis amigas y mi amor, por todo.*

# INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
INDICE.....	4
1) INTRODUCCIÓN.....	5
2) JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
3) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
3.1) Trayectorias educativas y rezago estudiantil.....	9
3.2) Factores de origen socioeconómico.....	10
3.2.1) Desigualdad educativa y el nivel socioeconómico de origen.....	10
3.2.2) Desigualdad educativa y el origen geográfico.....	12
3.2.3) Origen socioeconómico y trayectorias estudiantiles universitarias.....	13
3.3) Eventos de transición a la vida adulta.....	14
3.4) Factores individuales.....	15
4) ANTECEDENTES.....	16
5) PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....	18
5.1) Pregunta de investigación.....	18
5.2) Objetivo general.....	19
5.3) Objetivos específicos.....	19
6) METODOLOGÍA.....	19
6.1) Tipo de estudio.....	19
6.2) Características del estudio y base de datos.....	20
6.3) Población de estudio.....	21
6.4) Operacionalización de los principales conceptos.....	22
6.5) Técnicas, herramientas y tipo de análisis.....	23
6.6) Variables utilizadas.....	24
7) ANÁLISIS.....	25
7.1) Análisis descriptivo: relación entre el rezago y las variables independientes.....	25
7.2) Análisis predictivo: Regresión logística multinomial.....	30
8) DISCUSIÓN.....	37
8.1) Origen socioeconómico.....	38
8.2) Factores individuales.....	40
8.3) Eventos de transición a la vida adulta.....	42
8.4) Rezago estudiantil: tipología y factores predictivos.....	44
8.5) Reflexiones finales de la discusión.....	45
9) CONCLUSIONES.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	52
ANEXOS.....	55
ANEXO 1: Caracterización de la población de estudio.....	55
ANEXO 2: Variables utilizadas.....	64
ANEXO 3: Validez de los datos.....	72
ANEXO 4: Análisis descriptivo: relación entre el rezago y las variables independientes...77	77
ANEXO 5: Índice de tablas.....	92
ANEXO 6: Sintaxis.....	94

# 1) INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza el fenómeno del rezago estudiantil, en particular la influencia de los orígenes socioeconómicos, las características individuales y los eventos de transición a la vida adulta en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (Udelar), una de las facultades que presenta más años de rezago estudiantil en la duración real de sus carreras de grado.

El rezago estudiantil resulta de la diferencia entre la duración teórica establecida por una institución y la duración real (los años que realmente les llevó a los egresados culminar su carrera universitaria) (Udelar, 2015).

El trabajo se inscribe en el ámbito de los estudios sociológicos sobre la función reproductivista de la educación (Bourdieu y Passeron, 1996). De acuerdo a la ENAJ (2018) del INJU (2018), en Uruguay el nivel de educación primaria se encuentra universalizado, sin embargo, la culminación de la educación secundaria es inferior a la mitad de los jóvenes que ingresan, disminuyendo aún más en el acceso a la educación superior, al cual accede menos del 40%, presentado estos procesos una fuerte segmentación por nivel de ingreso de los hogares. A su vez, se encuentran desigualdades sociales y educativas basadas en el origen geográfico, donde los residentes en Montevideo presentan mejores resultados en todos los indicadores respecto a los del Interior. Estas desigualdades se profundizan en la consideración entre el interior urbano y rural (Calvo et al., 2014; Cardeillac y Juncal, 2013)

Los eventos de transición a la vida adulta influyen en tanto el sistema educativo no es el único ámbito en el que transcurren las personas, en la medida que se producen sincrónicamente otros eventos vitales, impactando en las trayectorias educativas (Filardo, 2016). Asimismo, se encuentran influencias derivadas de las diferencias individuales de los estudiantes universitarios en la desvinculación y el rezago (Latiesa, 1992).

Los antecedentes nacionales orientados al estudio de las trayectorias educativas en general y a la desvinculación en particular, distinguen entre los factores influyentes en éstas los: socioeconómicos (nivel educativo del hogar de origen; institución secundaria de procedencia); institucionales (currículo, modalidad de aprobación, plan de estudios); individuales (situación laboral, rendimiento académico, edad, sexo); y eventos de transición a la vida adulta (estado conyugal, tener hijos, emancipación del hogar).

La pregunta de investigación que articuló el estudio fue: ¿Cómo influyeron los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta, en el rezago

estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar?

Se realizó un estudio tipo transversal, que incluyó dos tipos de análisis: descriptivo y predictivo. Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de las características de la población de estudio, y otro de la relación entre el rezago estudiantil y las variables independientes. Luego se realizó un análisis predictivo a través de la técnica de regresión logística multinomial.

Para realizar el estudio, se utilizaron los datos recopilados a través de los formularios de Egreso e Ingreso (a excepción de los datos de egreso 2018 para los cuales se utilizó Formulario Continuo de Grado (FormA)) de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar.

La variable Rezago estudiantil se construyó teóricamente a partir de lo establecido por Udelar (2021), agrupando en distintos segmentos de rezago, clasificados a partir de años de duración real. En consecuencia, se definió: sin rezago (egreso hasta 5 años del ingreso), el rezago de egreso 6 a 8 años del ingreso como rezago moderado, y el rezago que involucra una trayectoria de más de 8 años (egresó 9 años o más del ingreso) se define como rezago fuerte, debido a que sería más del doble de los años establecidos en el plan de estudio, sin contar la monografía final.

Los resultados alcanzados muestran que los factores socioeconómicos no explican el rezago de los estudiantes de la FCS en la población analizada. Mientras que en el rezago moderado inciden más los factores individuales, en el rezago fuerte inciden los eventos de transición a la vida adulta.

En la discusión se profundiza el análisis sociológico de los resultados obtenidos y las posibles conclusiones, recurriendo a Bourdieu y Passeron (1996), problematizando la relación existente entre el recorte temático, los datos utilizados, la técnica empleada, los procesos que suponen las trayectorias educativas de quienes egresaron de FCS entre 2014 y 2018, y el fenómeno estudiado.

Las diversas instancias de este proceso fueron presentadas en tres trabajos para eventos académicos:

- Pelerino, S. (2021). *Regresión Logística Multinomial: aplicación en un caso social*. Seminario de Iniciación a la Investigación, Instituto de Matemáticas, Universidad de Santiago de Compostela. Presentación Oral, 3 de noviembre de 2021.
- Pelerino, S. (2021). *Influencia de los factores socioeconómicos e individuales en las trayectorias educativas de los graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la*

*Udelar*. XXVIII Jornada de Jóvenes Investigadores de AUGM, Universidad de Santiago de Chile. Presentación Oral, 12 de noviembre de 2021.

- Pelerino, S. (2021). *Trayectorias estudiantiles universitarias, desvinculación y rezago: estado del arte de los estudios en la Universidad de la República, Uruguay*. X CLABES Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior. Presentación Oral, 19 de noviembre de 2021.

La presente Monografía Final de Grado reconstruye el proceso de investigación desarrollado y sus resultados. Su estructura se presenta a continuación:

El Capítulo 2, Justificación y Problema de Investigación, presenta la construcción del problema de investigación y su relevancia sociológica.

El Capítulo 3, Fundamentación Teórica, introduce las principales fuentes teóricas que articulan y fundamentan la investigación.

En el Capítulo 4, Antecedentes, se presenta una síntesis de los principales antecedentes nacionales en el estudio de las trayectorias educativas de estudiantes universitarios.

El Capítulo 5, presenta la Pregunta de investigación y los Objetivos del estudio.

En el Capítulo 6, Metodología, se presentan las características del estudio y bases de datos utilizadas, la población de estudio, operacionalización de los principales conceptos, técnicas, herramientas y tipo de análisis, y variables utilizadas.

El Capítulo 7, Análisis, presenta la relación entre el rezago y las variables independientes, y un análisis predictivo a partir de la aplicación de la técnica de regresión logística multinomial.

El Capítulo 8, Discusión, se discuten los hallazgos del presente estudio a la luz de la literatura y los antecedentes nacionales.

Finalmente, en el Capítulo 9, Conclusiones, se presentan las reflexiones finales y posibles preguntas y trabajo futuros.

## **2) JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El desarrollo de los países se encuentra estrechamente vinculado a la expansión de la enseñanza terciaria y universitaria, dado que esta impacta fuertemente en el Desarrollo Humano (Sen, 2000). En América Latina la investigación científica y tecnológica es realizada fundamentalmente por las universidades públicas, por lo que en estos centros recae la responsabilidad de la creación de conocimiento en esta región (Arocena y Sutz, 2016). No obstante, la Educación Superior debe ser considerada como un valor en sí misma, como un

bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado (IESALC, 2008; IESALC, 2018).

La Educación Superior permite alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; nivelar las desigualdades económicas y sociales; propiciar la movilidad social de las personas; dar acceso a mejores niveles de empleo; elevar las condiciones culturales de la población; ampliar las oportunidades de los jóvenes; e impulsar la ciencia, la tecnología y la innovación (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012).

La Ley General de Educación N° 18.437, del 12 de diciembre de 2008, garantiza en Uruguay el acceso a la educación, basada en los principios de gratuidad y laicidad de la educación pública desde el nivel inicial hasta la enseñanza terciaria y universitaria, siendo esta obligatoria hasta el nivel de Educación Media Superior.

A pesar de lo anterior, la última Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) del INJU (2018), presenta que solo un 8% de los jóvenes del quintil de ingresos más bajos asisten o asistieron a la educación terciaria, frente a 80% del quintil de ingresos más alto. Lo que representa la existencia de diferencias en el acceso y permanencia al sistema educativo en virtud del origen socioeconómico.

Por otro lado, según Zoppis (2020), la desvinculación y el rezago estudiantil son fenómenos nacionales e internacionales que se encuentran presentes desde la década de los setenta del siglo pasado. No obstante, las investigaciones se han volcado al estudio de la desvinculación, dándole menor atención a la otra cara negativa de los problemas de trayectorias educativas como es el rezago, careciendo de teorías específicas al respecto.

En este sentido, teniendo en cuenta que en la universidad pública más importante de Uruguay en relación a la matrícula universitaria (Udelar), el 35% de los egresados culmina sus estudios entre los 5 y los 7 años, otro 35% lo hace entre los 8 y 12 años de haber ingresado, existiendo un 17,2% de los egresados que entre la primera y última actividad de estudio tardó 13 años o más (Udelar, 2017), resulta pertinente el estudio específico sobre la temática de rezago estudiantil.

A su vez, el rezago estudiantil no es igual dentro de la Udelar, siendo que algunas facultades presentan más años de rezago estudiantil que otras. En este sentido, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) son las que presentan mayores años de duración real de las carreras<sup>1</sup>, donde los estudiantes presentan un promedio de tiempo

<sup>1</sup> La duración real de las carreras refiere a los años que realmente les llevó a los egresados culminar su carrera universitaria, más allá de lo establecido por los planes de estudios correspondientes (Udelar, 2015).

en culminar las carreras que duplica la duración teórica establecida en los planes de estudios correspondientes (Udelar, 2015).

Por otra parte, es importante destacar que las trayectorias educativas no se dan en un vacío social, sino que son procesos sociológicamente densos. Estos forman parte de la transición desde la etapa propiamente juvenil hacia la adultez (Cardozo, 2015), y son diferentes dependiendo de las características individuales de cada persona (Rabossi, 2014; Diconca, Dos Santos y Egaña, 2011).

Resulta pertinente en consecuencia, analizar cómo influyen los orígenes socioeconómicos, las características individuales y los eventos de transición a la vida adulta en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios, haciendo foco en el rezago estudiantil, buscando, a su vez, identificar si los factores influyentes en la desvinculación hallados en estudios previos, actúan también para el rezago. Además, es significativo estudiar este fenómeno empíricamente en el caso particular de la FCS, ya que es una de las facultades que presenta más años de rezago estudiantil en la duración real de sus cinco carreras de grado: Ciencia Política, Desarrollo, Sociología, Trabajo Social y Ciencias Sociales<sup>2</sup>.

### **3) FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **3.1) Trayectorias educativas y rezago estudiantil**

Las trayectorias educativas refieren a los recorridos de las personas a lo largo de los ciclos educativos, pudiendo ser esperadas, trucas o inconclusas (Filardo y Mancebo, 2013). En este caso, como se estudia el rezago estudiantil universitario (a diferencia de la desvinculación), la población de estudio necesariamente finalizó sus estudios de grado en la Educación Superior, por lo que sus trayectorias son las esperadas, estas pueden ser en el tiempo establecido (se cumplen en tiempo y forma) o puede ser lentas (más tiempo del previsto) (Filardo, 2016).

En este sentido el rezago estudiantil puede definirse como la diferencia entre la duración teórica establecida por una institución y la duración real (los años que realmente les llevó a los egresados culminar su carrera universitaria) (Udelar, 2015). Como menciona Zoppis (2020), a partir de esta lógica se pueden ver, cómo son los recorridos reales, en comparación con los planificados por la institución respectiva.

Zoppis (2020) identificó en la literatura especializada sobre la desvinculación posibles factores que también podrían operar como determinantes del rezago. Estos factores se presentan sistematizados a continuación en la Tabla 1. A su vez, a partir de los hallazgos de

<sup>2</sup> La Licenciatura en Ciencias Sociales se dicta en el interior del Uruguay, a diferencia del resto de las Licenciaturas de Grado de la FCS que se cursan en la capital del país (Montevideo), y sólo constituye el 1,2% del caso de estudio, por lo que no influye significativamente en el estudio y sus resultados.

Tinto (1987) respecto a la existencia de más de un tipo de desvinculación en función del momento en que la misma se produce y las causas que la constituían, plantea la necesidad de indagar si existen también distintos tipos de rezago.

**Tabla 1. Posibles factores determinantes del rezago**

<b>Dimensión</b>	<b>Factores</b>	<b>Literatura especializada</b>
<b>Individuales</b>	Sexo Lugar de residencia Rendimiento académico en la educación media	Latiesa (1996) Pascarella y Terenzini (1991) Rodríguez (2011)
	Preparación y experiencia académica Capacidad de integración social y académica	Tinto (1987) Volkwein y Lorang (1996)
<b>Socioeconómicos</b>	Nivel educativo de los padres	Tinto (1987) Bourdieu (1996)
	Tipo de instituciones educativas donde cursó la educación preuniversitaria	Latiesa (1996)
	Situación económica laboral del estudiante y su familia	Latiesa (1996) Bourdieu Volkwein y Lorang (1996)
	Equilibrio entre el empleo y el estudio	Brandsma-Dieters (2013) Peng y Ling (2010)
<b>Institucionales</b>	Requisitos de ingreso a la Universidad	Latiesa (1996)
	Servicios institucionales de apoyo al estudiante	Brandsma-Dieters (2013) Garvanzo (2007)
	Recursos institucionales insuficientes que impactan en el tamaño de las clases Cantidad y calidad de profesores o de soporte institucional para orientar a los estudiantes	Lincove (2014)
	Plan de estudios y su administración Conducta de los estudiantes en la selección de los cursos Cantidad de oportunidades para cursar una materia Seriación de materias Número permitido de materias reprobadas y plazos reglamentarios para concluir los estudios	Vera Noriega et al, 2012

Fuente: Elaboración propia en base a Zoppis (2020)

Considerando los factores identificados en la literatura, el presente estudio se centró en la investigación de los factores socioeconómicos, individuales y de los eventos de transición a la vida adulta, cuyos fundamentos teóricos se presentan en las siguientes secciones. Debido al alcance, insumos y métodos de esta investigación, no se estudiaron los factores denominados institucionales.

### **3.2) Factores de origen socioeconómico**

#### **3.2.1) Desigualdad educativa y el nivel socioeconómico de origen**

Existe un debate clásico en la sociología de la educación en torno al origen social de los estudiantes, el cual sirve de línea de demarcación entre dos grandes concepciones “por un

lado quienes consideran, dentro de la tradición liberal, que la escuela es un espacio de justicia social, donde se da la igualdad de oportunidades y se premia el mérito individual” (Casillas, Chain y Jácome, 2006, p. 10) y la de aquellos que desde, una perspectiva crítica, ponen el acento en el papel de la escuela como reproductivista de las desigualdades sociales. Un debate entre meritocracia individual y posibilidad de movilidad social, por un lado, o existencia de un proceso que reproduce la diferenciación social de acuerdo con los orígenes sociales, por otro (Casillas, Chain y Jácome, 2006) .

En este sentido, numerosos estudios sociológicos realizados en los últimos cincuenta años reafirman la función reproductivista de la escuela, en especial en sus niveles más altos: “contrariamente a la promesa de igualdad de oportunidades que planteó la modernidad, la escuela vehiculiza un arbitrario cultural que en sí mismo contiene un factor de discriminación para los sectores populares toda vez que exige soportes socioculturales externos a la escuela para poder avanzar exitosamente en la escolarización (Martuccelli, 2007)” (Tiramonti, 2016, p. 164).

El autor principal sobre la función reproductivista de la educación es Bourdieu (1988), el cual plantea que la función de la educación es convalidar la herencia de capital cultural y el habitus de las familias de clases dominantes.

El habitus refiere, según Bourdieu (1991), a “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (p. 92). Por lo que las clases sociales se definen tanto por la posición que tienen en las relaciones de producción, como por el habitus de clase que se asocia a dicha posición.

Para Bourdieu (2000) existen tres tipos de capital cultural: el incorporado (a partir de los procesos de socialización primaria); el objetivado (incorporado a través de bienes culturales tangibles) y el institucionalizado (conseguido por títulos académicos y credenciales). De esta forma el capital cultural ejerce un papel determinante en las posibilidades de éxito escolar, así como en todas las decisiones educacionales, incluidas las relativas a permanecer en la escuela, siendo por tanto central respecto a las trayectorias educativas de las personas.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (1996), habían abordado cómo la educación sirve a la reproducción social, ya que implica una selección de una parte de la cultura que se enseñará y transmitirá en la educación formal. Según este enfoque, no es posible enseñar toda la cultura existente, por lo que se enseña la cultura de la clase dominante, la cual es socialmente

legitimada y aceptada como válida. De esta forma, los jóvenes que provienen de los sectores de ingresos más altos encuentran el ámbito educativo más accesible, ya que se trata de su entorno cultural habitual, que facilita la reproducción social, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y certificar sus logros académicos. A diferencia de esto, los jóvenes de los sectores de menores ingresos, no solo no se le reconoce su propia cultura, sino que se le niega su transmisión formal, generando un proceso de deculturación que puede llevar a la desvinculación del sistema educativo.

Se puede considerar que la función reproductivista de la educación se cumple para Uruguay a través de datos empíricos, según la ENAJ (2018) del INJU (2018), el 99,7% de los jóvenes culminan primaria, por lo que en este nivel educativo en lo que respecta a la finalización no se encuentran diferencias por quintiles de ingreso de los hogares. Pero esto cambia al observar la culminación de la educación secundaria, donde solamente lo hizo el 43,6% de los jóvenes, encontrándose grandes diferencias a nivel de ingresos de los hogares: 80,7% de los jóvenes del quintil de mayores ingresos finalizó secundaria, frente a solamente un 14,3% de los jóvenes del quintil de menores ingresos. Como ya se mencionó, casi 4 jóvenes de cada 10 (38,9%) asiste o asistió a la educación terciaria, nivel donde la brecha se agranda aún más: mientras que del quintil de ingresos más bajos asistió el 8% de los jóvenes, en el quintil de ingresos más alto lo hicieron el 80% de ellos.

A su vez, Mancebo y Méndez (2012), realizan una comparación entre Argentina, Chile y Uruguay, donde encuentran que “todos los indicadores revelan brechas muy significativas asociadas al nivel de ingresos de las familias y su capital cultural, lo cual habla de la limitada capacidad de los sistemas educativos de la región para revertir las desigualdades de origen de los estudiantes” (p. 137). A lo que suma que Uruguay, se ubica en la situación más alarmante de los tres países, entre otros motivos porque sus brechas por clima educativo del hogar son prácticamente las más amplias en todos los indicadores.

### ***3.2.2) Desigualdad educativa y el origen geográfico***

Esta desigualdad educativa se intensifica al diferenciar entre lo urbano y lo rural, ya que, según Bourdieu y Passeron (1996), la educación se basa en una cultura urbana, enciclopédica e ilustrada.

Según Aparicio y Ruiz (2011), la baja escolaridad predominante en el ámbito rural se explica por la necesidad de incorporarse de forma temprana al mercado de trabajo para aportar a la economía del hogar, siendo este fenómeno más agudo en áreas rurales dispersas, que en núcleos más poblados. Esta inserción laboral temprana “se realiza mayormente en el

contexto familiar o, en su defecto, en empleos informales y precarios, con bajos o nulos niveles de cobertura de seguridad social y salud” (p. 5).

Estas diferencias por origen geográfico, se corroboran en parte, al acudir a datos empíricos en Uruguay (Calvo et al., 2014), según los cuáles Montevideo presenta la mayor proporción de asistencia al sistema educativo entre los jóvenes de entre 15 y 17 años y entre la población joven sin distinción de tramo de edad; a su vez Montevideo presenta la mayor Tasa Neta de Asistencia (TNA). Por su parte, los departamentos de Rivera, Treinta y Tres, Artigas, Durazno y Rocha, son los que presentan las peores tasas en las mencionadas categorías. Lo que muestra una brecha educativa entre los jóvenes residentes de Montevideo y los del resto del país, lo que se intensifica en los departamentos antes mencionados. Más allá de ello, constata que son las mujeres quienes tienden a permanecer en el sistema educativo independientemente del departamento de origen. Cabe aclarar que los datos presentados por Calvo et al. (2014), no tienen desagregados al interior de los departamentos la información de las zonas rurales, además, los tramos de jóvenes de 18 o más años incluyen un porcentaje importante de jóvenes residentes provenientes del interior que cursan sus estudios terciarios en la capital.

Ante esto, resulta pertinente y complementario, presentar los datos de las personas jóvenes según tipo de localidad o población dispersa brindados por Cardeillac y Juncal (2013). De acuerdo a estos autores, en el tramo de jóvenes varones rurales de 14 a 19 años, aquellos que viven en zonas de población dispersa, se da que uno de cada dos de ellos, posiblemente no esté estudiando; sin embargo, mientras en las localidades pequeñas, “hay una clara diferencia en relación a las posibilidades de seguir estudiando de los jóvenes, incluso en edades bajas” (p. 23). Se puede observar también que entre las mujeres se genera una brecha muy marcada, “y en particular, los datos corroboran que en el tramo de 20 a 24 años, y entre las mujeres de localidades de menos de 2000 habitantes, las posibilidades de continuar los estudios se ven sumamente comprometidas, al punto que el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años en localidades de menos de 2000 personas que están estudiando es 22%, 5% menor que en las localidades de más de 5000 personas” (p. 23). Por lo que se puede concluir que lo planteado por Calvo et al. (2014), se intensifica cuanto más pequeña es la localidad o cuando se trata de población dispersa.

### ***3.2.3) Origen socioeconómico y trayectorias estudiantiles universitarias***

Según Latiesa (1992), los factores de origen socioeconómico tienen incidencia en la desvinculación y permanencia en niveles educativos menores al universitario, pero al llegar a

la universidad, estos factores no tienen influencia, lo que se explica por los filtros que han debido superar los estudiantes para alcanzar este nivel.

Más allá de esta afirmación, lo presentado en los apartados 3.2.1 y 3.2.2, lleva a que resulte relevante investigar en este trabajo, si los factores relacionados al origen socioeconómico influyen en las trayectorias educativas universitarias uruguayas y, particularmente, en el rezago estudiantil.

### **3.3) Eventos de transición a la vida adulta**

La juventud, según Casal, Merino y García (2011), es un tramo de la biografía de las personas que se desarrolla “desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena” (p. 1150) y “desde la salida del sistema escolar hasta la inserción laboral” (p. 1150). Para estos autores, el proceso juvenil se basa y se encuentra atravesado por dos transiciones: la transición profesional (escuela – trabajo profesión) y la transición familiar (emancipación familiar, del domicilio parental al domicilio propio), el itinerario vital-personal en busca de la posición social (transición profesional), así como de la autonomía plena (domicilio o lugar de residencia).

En este sentido el sistema educativo no es el único espacio por donde transcurren las personas, sincrónicamente suceden otros eventos vitales los cuales impactan en los itinerarios educativos, es entonces que el tránsito por el sistema educativo convive con otras transiciones como el ingreso al mercado laboral, la emancipación del hogar de origen, la unión conyugal y la paternidad (Filardo, 2016; Cardozo, 2015). En ese sentido, resulta relevante incluir estos eventos como posibles factores del rezago estudiantil, ya que su ocurrencia puede darse simultáneamente al transcurso de la carrera universitaria.

Además, estas transiciones no son homogéneas en cuanto a su temporalidad, ni entre distintos grupos sociales, ni tampoco al interior de cada sector, para cada uno de los eventos clave que marcan las mismas, “familia, educación y trabajo definen esferas con ciertos grados de autonomía pero que al mismo tiempo se condicionan y afectan mutuamente en las experiencias concretas, por ejemplo, cuando se posterga la salida laboral en función de las expectativas de prolongar el tiempo de escolarización” (Cardozo, 2015, p. 14).

Sin embargo en los últimos años se plantea la observancia de un quiebre en la linealidad biográfica (infancia – juventud - adultez), la que ya no es concebida únicamente como una fase de la vida, sino que es percibida también como una condición vital, la que se caracteriza por diversas sensaciones, como incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad (Du Bois-Reymond y López, 2004). Estos autores, plantean que, al no ofrecer la sociedad las garantías de antaño, los “itinerarios vitales se vuelven menos lineales” (p. 12), llevando a los jóvenes a

adoptar diversos roles, por ejemplo “es posible ser simultáneamente estudiante, tener responsabilidades familiares, tener un empleo, estar buscando un trabajo y vivir con los padres” (p. 12).

Esto lleva a que “a diferencia de quienes fueron jóvenes hace algunas décadas, [los jóvenes contemporáneos] no tienen puntos de llegada normados” (Filardo, 2017, p. 199). Se les presenta una gran variedad de opciones en cuanto a las decisiones y futuros posibles, que en momentos históricos anteriores no eran fácilmente aceptadas, siendo, por tanto, más frecuente la reversibilidad de los estados, por lo que es posible luego de desafiliarse un tiempo volver al sistema educativo, pasar de ocupado a desocupado y viceversa, convivir o no en pareja, vivir solo y volver al hogar paterno, entre otros tantos posibles ejemplos (Filardo, 2017).

A su vez, según Filardo (2017), en el proceso de transición a la vida adulta, jóvenes del interior del Uruguay migran a Montevideo para iniciar sus estudios terciarios. Esta migración, implica, por un lado, autonomía, debido a que ya no viven en el hogar de origen (no convivencia con los padres), pero no implica la independencia económica o la emancipación de estos.

### **3.4) Factores individuales**

Latiesa (1992) es una de las precursoras en el estudio de trayectorias educativas en la Educación Superior desde la perspectiva del rendimiento académico, esta autora diferencia entre rendimiento académico en el sentido amplio (desvinculación de los estudios, el rezago y el éxito), y del rendimiento académico en el sentido estricto (las calificaciones). Para esta investigación es relevante el primer sentido y los resultados a los que llega desde esta categoría, agrupando los resultados de diferentes instituciones de países centrales a principios de los años noventa.

La autora encuentra que dentro de los factores que inciden en el rendimiento académico (en el sentido amplio que lo vincula a la desvinculación de los estudios, el rezago y el éxito) se encuentran: la edad, la cual influye significativamente en la desvinculación, siendo que a mayor edad mayor probabilidad de desvinculación; las trayectorias escolares anteriores; la actividad laboral, teniendo más tendencia a la desvinculación quienes trabajan, aunque esto no se cumple para todas las carreras. No encuentra que el sexo influya en el rendimiento académico en el sentido amplio.

Vinculado al Uruguay y partiendo de las características de la Udelar, Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), identifican varios factores que influyen en las trayectorias del estudiante universitario, entre ellos los factores individuales, donde mencionan la edad, el sexo, el

trabajo y el acceso a beca universitaria. Por lo que se encuentran que algunos postulados de Latiesa (1992) (incluyendo los mencionado sobre los factores socioeconómicos) se verifican para Udelar, pero como se verá en el próximo apartado de antecedentes, se encuentran otros resultados para esta universidad.

#### **4) ANTECEDENTES**

En este apartado se presentan antecedentes nacionales que distinguen factores que influyen en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. Cabe destacar que como ya fue mencionado, la casi ausencia de teorías y antecedentes específicos sobre rezago estudiantil llevan a la necesidad de acudir a los estudios sobre la desvinculación en particular y trayectorias educativas en general.

Zoppis (2020), estudió el rezago estudiantil en la carrera de Arquitectura de la Udelar, realizando un estudio longitudinal a través de la técnica de análisis de segmentación, empleando fuentes de datos secundarias y de rendimiento académico de los estudiantes: Sistema General de Bedelías (SGB) y VII Censo de Estudiantes de Grado. A través de este estudio, este autor encontró que entre los factores que explican este fenómeno están el trabajo y el rendimiento académico (su hipótesis original), pero también el currículo y el nivel educativo del hogar de origen están “fuertemente asociados al rezago” (p. 80), junto con el Plan de estudios. Por lo tanto, concluyó que las diferencias en el rezago, se explican en parte por desigualdades de orden económico y social, en especial por el del trabajo, a lo que se suma como otra variable relevante el nivel educativo del hogar de origen, la que también da cuenta de desigualdades sociales. Para el autor, los orígenes sociales y culturales de los estudiantes “juegan un rol importante” (p. 81) como también la influencia del rendimiento académico previo a la universidad.

Arim y Katzkowicz (2017) estudiaron las trayectorias de los estudiantes de FCEA a través de la aplicación del método de análisis de supervivencia, utilizando un conjunto de métodos de tiempo discreto para riesgos competitivo, empleando una base de datos proveniente de los registros de SGB y la Oficina de Planeamiento. Encontraron que factores socioeconómicos (individuales y del hogar), junto con la edad, la institución secundaria de procedencia y el clima educativo del hogar, inciden tanto en la deserción estudiantil, como en la posibilidad de culminación de la carrera de grado. También observaron que, cuantos más años tiene el estudiante al ingresar, cuanto más bajo es el nivel educativo del hogar y el encontrarse el estudiante como ocupado asalariado, son todos factores que disminuyen la probabilidad de egresar, y en el caso de que se egrese, de que suceda en los tiempos teóricos.

Por su parte Debera, Machado y Nalbarte (2004), realizaron un estudio cuantitativo aplicando modelos de regresión lineal, a través de los datos de Bedelía de la FCEA, que describió la “evolución cuantitativa y formal y egresados en términos de calificaciones, aprobación, duración y continuidad en los estudios y modalidad de aprobación” (p. 3) de los estudiantes ingresados a FCEA en el período 1990-2003. Estos autores, plantean que estudios previos de las trayectorias de los estudiantes de Udelar, presentaban una realidad caracterizada por un reducido número de estudiantes que terminaban la carrera en la duración teórica establecida por los Planes de Estudio correspondientes a cada una de ellas. En este contexto, en FCEA, los estudios anteriores, planteaban un tiempo promedio de duración real de 9 años (60% por encima de la duración teórica), y una tasa de graduación menor al 30%.

Para el caso de la FCEA, no encontraron comportamiento diferenciado en términos de rendimiento, escolaridad, modalidad y duración, según género o tipo de institución de enseñanza secundaria de la que proviene el estudiante. Encontrando una relación entre la modalidad de aprobación y la escolaridad. Del periodo analizado, un 40 % a la fecha del estudio, había terminado primer año (incluyendo a los egresados), siendo que los estudiantes que terminaron primero en fecha o con un año de rezago, no superaban el 30%. Los egresados que se adecuaron más al Plan de Estudios, presentaron un rendimiento más alto y una mayor modalidad de aprobación por curso que el conjunto de los egresados, pudiéndose observar que la escolaridad tiende a mejorar cuanto menor sea el rezago al alcanzar el título intermedio.

Fiori y Ramírez (2015), estudiaron la desvinculación en la Udelar en el período 2007-2012, a través de un diseño cuantitativo con una perspectiva demográfica, utilizando como fuente de datos las bases de datos del SGB y los censos periódicos que Udelar realiza a estudiantes. En este estudio, encontraron que las mujeres presentan menor desvinculación que los hombres, la edad de ingreso a la Udelar presenta una relación directamente proporcional con el riesgo de desvinculación, los solteros y quienes no tienen hijos tienen menor tendencia a la desvinculación, mientras que quienes ya están emancipados de su hogar de origen se desafilian en mayor medida. Además, hallaron que “El tipo de sector educativo en el que los estudiantes cursaron la educación media no presenta diferencias significativas en la desafiliación. (...) La condición de actividad económica de los estudiantes indica que los inactivos están en una situación de ventaja con respecto a los activos” (p. 84) en no desvincularse, a su vez, “la desafiliación es inversamente proporcional al nivel educativo máximo alcanzado por los padres” (p. 84).

Fasana y Blanco (2017), estudiaron las trayectorias educativas del Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte a través de métodos cuantitativos, utilizando una base

de elaboración propia del CENUR Regional Norte. Concluyendo que “Los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos son los más vulnerables a la desvinculación y el fracaso en el ciclo” (p. 8), de la misma manera opera el bachillerato de origen, encontrándose desfavorecidos quienes vienen del sector público. A su vez, los estudiantes que trabajan suelen rezagarse debido a que poseen poco tiempo para dedicarle al estudio y a la asistencia a clase.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta una síntesis analítica de los antecedentes nacionales mencionados.

**Tabla 2: Factores que influyen en las trayectorias educativas universitarias según los antecedentes nacionales sobre desvinculación y trayectorias educativas.**

<b>Tipos</b>	<b>Factor mencionados</b>	<b>Influye</b>	<b>No influye</b>
<b>Socioeconómicos</b>	Nivel educativo del hogar de origen	x	
	Institución secundaria de procedencia	x	x
<b>Institucionales</b>	Currículo	x	
	Modalidad de aprobación	x	
	Plan de estudios	x	
<b>Individuales</b>	Situación laboral	x	
	Rendimiento académico	x	x
	Edad	x	
	Sexo	x	x
<b>Eventos de transición a la vida adulta</b>	Estado conyugal	x	
	Tener hijos	x	
	Emancipación del hogar	x	

Fuente: Elaboración propia en base a revisión de antecedentes nacionales sobre desvinculación y trayectorias educativas.

Estos antecedentes ponen de manifiesto la relevancia teórica del estudio del rezago estudiantil, dado que colocan en discusión diversos abordajes clásicos como el de Latiesa (1992), los que se ven contrastados por los hallazgos de los estudios relevados sobre factores que influyen trayectorias educativas para la Educación Superior en Uruguay. Por otra parte, sus conclusiones acompañan, por lo general, las teorías de la reproducción y la desigualdad educativa presentadas en la fundamentación teórica.

## **5) PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

### **5.1) Pregunta de investigación**

¿Cómo influyeron los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta, en el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República?

## **5.2) Objetivo general**

Identificar la influencia de los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta en el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar.

## **5.3) Objetivos específicos**

- o Analizar el modo en que intervienen los factores socioeconómicos e individuales en el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar.
- o Distinguir si los cambios experimentados en el tránsito de la juventud hacia la vida adulta influyen en el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar.
- o Establecer si la intervención de los factores socioeconómicos, individuales y de eventos transición a la vida adulta es diferente dependiendo del tipo de rezago estudiantil en los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar.
- o Determinar si los factores identificados por la literatura como influyentes en los estudios sobre trayectorias educativas en general y sobre la desvinculación en particular, se cumplen o no para el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar.

# **6) METODOLOGÍA**

## **6.1) Tipo de estudio**

El análisis de las trayectorias educativas se puede realizar tanto en el punto final de la carrera de grado, como durante el desarrollo de la misma. La presente investigación se enfocó desde la perspectiva del punto final de la carrera, por lo que se trata de un estudio de tipo transversal, que establece quiénes y cuántos presentan una característica en un momento dado, definiendo dos eventos (en este caso el ingreso y la culminación de la carrera de la FCS), a partir de los cuales se determina si existe rezago y en caso de haberlo, el nivel del mismo, lo que se obtiene midiendo el tiempo transcurrido entre ambos eventos (duración media real), para restarle posteriormente la duración teórica establecida por la institución para que el estudiante egrese de la carrera. Si la misma es mayor a 0, existe rezago respecto al egreso (Zoppis, 2020).

Se realizaron dos tipos de análisis: descriptivo y predictivo. Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de las características de la población de estudio, y otro de la relación entre

el rezago estudiantil y las variables independientes. Luego se realizó un análisis predictivo a través de la técnica de regresión logística multinomial. En las próximas secciones se describen en detalle las características del estudio, población, bases y técnicas utilizadas.

## **6.2) Características del estudio y base de datos**

El estudio incluyó exclusivamente a egresados de las cinco carreras de grado de la FCS de la Udelar. Esta selección se basó en el hecho de que, como se mencionó previamente, según Udelar (2015), la duración promedio real de las carreras de la FCS es el doble (ocho años) de lo teóricamente establecido para una licenciatura (cuatro años), siendo una de las facultades que presentan mayor nivel de rezago en el egreso.

Para realizar el estudio, se utilizaron los datos recopilados a través de los formularios de Egreso e Ingreso (a excepción de los datos de egreso 2018 para los cuales se utilizó Formulario Continuo de Grado (FormA))<sup>3</sup> de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar, el cual es un formulario obligatorio para todos los estudiantes de grado de la Udelar, creado para obtener información y estadísticas de la población universitaria. Esta información brinda datos referidos a los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta.

Estos datos están presentados con un identificador común. Utilizando para los egresados de FCS (de todas las carreras de grado) entre 2014 y 2018: 1) Fecha de ingreso, egreso, sexo, edad y carrera de grado de la que se recibió dentro de la FCS. 2) Formularios de Ingreso y Egreso completados por cada uno de estos egresados.

En base a lo anterior, entre agosto y diciembre de 2020, se mantuvieron contactos con la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento (DGP) de la Udelar. En diciembre de 2020 se realizó la solicitud de bases de ingreso y egreso, las cuales fueron recibidas en su totalidad en abril 2021.

Al momento de enviar las bases la División Estadística informó que la única base que corresponde al FormA, es la de egreso 2018, ya que es a partir de ese año que los estudiantes completan este formulario. En consecuencia, para los años anteriores, se trabajó con los Formularios de Egreso y Formularios de Ingreso. Cabe destacar que esto no fue un problema, ya que la información necesaria para esta investigación se encontraba en todas las bases.

Si bien en un principio, se iba a trabajar con otros años de egreso (2016 a 2020), al confirmar que los datos 2019 y 2020 aún no estaban construidos y por tanto disponibles, se

3 A diferencia de los formularios de Egreso e Ingreso, que eran completados de forma obligatoria por los estudiantes solamente al inscribirse y al egresar, el FormA es completado a partir de 2018 por los estudiantes todos los años (continuo) también de forma obligatoria.

pasó a trabajar con los egresos 2014 a 2018 (abarcando de igual forma un lustro, lo que cubría las necesidades estimadas del estudio, que eran de 1000 casos promedio).

Se recibieron en total 20 bases de datos: 5 bases de datos correspondientes a los egresos desde 2014 a 2018, para analizar el egreso, y 15 bases de datos de ingresos desde 2001 a 2015 para analizar los ingresos correspondientes a los mencionados egresos, de forma de investigar la trayectoria de los egresados. En cuanto a los ingresos, se carece de datos de quienes ingresaron a la FCS antes de 2001, ya que no completaron ningún formulario. A su vez tampoco se cuenta con los formularios de ingreso de los años 2016, 2017 y 2018, lo que se puede deber (según indicó División Estadística) a un error de registro por parte de las bedelías (por ejemplo: cambios de planes que no fueron registrados de forma correcta, o haber cursado otra carrera de la que le revalidan créditos/materias y debido a esto la duración es menor a la teórica, etc.). Para un mayor detalle ver *Anexo 3: Validez de los datos*.

Posteriormente se unificaron las bases de datos, lo que constituyó un proceso complejo, el cual implicó dos meses de trabajo. Esto se debió a que, si bien las variables medían lo mismo, en muchas bases la terminología y las categorías eran diferentes (algunas más agregadas que otras). Estas dificultades se solucionaron homogeneizando los nombres y las categorías. El resultado fue una base de egreso (con 1066 casos) y una base de ingreso (con 887 casos, debido a los casos perdidos), las que posteriormente se unificaron en una sola base de datos.

### **6.3) Población de estudio**

FCS (s/f) establece que las cinco carreras impartidas por la facultad son: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Desarrollo y Licenciatura en Ciencias Sociales, las cuales incluyen un Ciclo Inicial común a todas ellas. Es importante tener en cuenta que, si bien el resto de las Licenciaturas se dictan desde el siglo pasado, la Licenciatura en Desarrollo se imparte desde el cambio de Plan de Estudios de 2009. A su vez, todas se dictan en Montevideo (capital del Uruguay), con la excepción de la Licenciatura en Ciencias Sociales que se realiza en la Regional Norte de Salto (Interior del Uruguay). Todas tienen una duración de 4 años teóricos, más una Monografía Final, equivalente a 360 créditos. Como ya fue mencionado, según Udelar (2015), la duración promedio real de las carreras de la FCS, es el doble de lo teóricamente establecido.

La población de estudio abarca a los egresados de las cinco carreras de FCS entre los años 2014 y 2018. Cabe aclarar, que esta población puede comprender distintos planes de estudio, ya que, como se verá más adelante, hay casos que presentan rezago de hasta de 40 años.

Para una descripción detallada de la población de estudio ver *Anexo 1: Caracterización de la población de estudio*.

#### 6.4) Operacionalización de los principales conceptos

A partir de la fundamentación teórica, los antecedentes y las características de las variables de la base de datos, se procedió a realizar la operacionalización de los principales conceptos. Una síntesis de dicha operacionalización, se puede observar a continuación en la Tabla 3.

**Tabla 3: Operacionalización de los principales conceptos**

Concepto	Dimensión	Variable	Categorías
<b>Rezago estudiantil</b>	Rezago estudiantil	Rezago estudiantil	Sin rezago (Egreso hasta 5 años del ingreso) Rezago moderado (Egreso entre 6 a 8 años inclusive del ingreso) Rezago fuerte (Egreso 9 años inclusive o más del ingreso)
<b>Origen socioeconómico</b>	Nivel educativo de los padres	Nivel educativo de la madre	1 – Hasta Educación Media completa / No sabe 2 – Educación Terciaria no universitaria incompleta o más
		Nivel educativo del padre	
	Principal posición ocupacional	Principal posición ocupacional madre	-1 - Nunca trabajó / No sabe 1 - Directivos / Gerentes / Profesionales / Técnicos / Docentes 2 - Otros: Empleados de oficina / Administrativos / Trabajadores de los servicios y comercios / Vendedores / Trabajadores calificados del agro / Agricultores / Ganaderos / Oficiales / Operarios / Artesanos / Operadores de maquinaria / Conductores / Trabajadores no calificados / Fuerzas armadas / Policías
		Principal posición ocupacional padre	
	Sector en el que cursó el bachillerato	Sector en el que cursó el bachillerato	1 – Público 2 – Privado
Lugar de nacimiento	Lugar de nacimiento	1 – Montevideo 2 – Interior del Uruguay 3 – Exterior del Uruguay	
<b>Factores individuales</b>	Sexo	Sexo	1 – Varón 2 – Mujer
	Edad al ingresar	Edad al ingresar	1 – Directo de secundaria (y sin rezago en ella) (hasta 19 años) 2 – Años luego de secundaria o con rezago en ella (20 años o más)
	Otorgamiento de becas	Otorgamiento de becas	1 – No recibió becas 2 – Recibió: Fondo de Solidaridad / Bienestar Universitario / otras
	Trabajo	Situación laboral al ingreso	1 – Trabaja 2 – Desempleado 3 – Inactivo
		Situación laboral al egreso	
	Lugar de residencia	Lugar de residencia al ingreso	1 – Montevideo 2 – Interior del Uruguay 3 – Exterior del Uruguay <sup>4</sup>
Lugar de residencia al egreso			

<sup>4</sup> Dentro del caso de estudio la población que residía en el Exterior al ingresar constituía solamente un 0,5% de la población de estudio y la población que residía en el Exterior al egresar constituía solamente un 0,7% de la población de estudio, por lo que no influyen significativamente en el estudio y sus resultados.

	Otros estudios terciarios	Tener otros estudios terciarios	1 - No 2 - Si
<b>Eventos de transición a la vida adulta</b>	Maternidad / paternidad	Estado de iniciación a la maternidad /paternidad durante la carrera	1 – Tenía hijos al comenzar la carrera 2 – No tenía hijos al comenzar la carrera y tuvo hijos durante la carrera 3 – No tenía hijos al comenzar la carrera y tampoco durante la carrera
	Participación del Mercado laboral	Participación del Mercado laboral durante la carrera	1 – Tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar también 2 – No tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar si 3 – Tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar no 4 – No tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar tampoco
	Autonomía del hogar de origen <sup>5</sup>	Cambios en el nivel de autonomía del hogar de origen durante la carrera	1 – Durante la carrera disminuyó su nivel de autonomía 2 – Durante la carrera se mantuvo su nivel de autonomía 3 – Durante la carrera aumentó su nivel de autonomía
	Estado conyugal	Estado conyugal durante la carrera	1 – Vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar también 2 - Vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar no 3 – No vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar si 4 - No vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar tampoco
<b>Carrera finalizada en FCS</b>	Carrera finalizada en FCS	Carrera finalizada en FCS	1 – Licenciatura en Trabajo Social 2 – Licenciatura en Ciencia Política 3 – Licenciatura en Sociología 4 – Licenciatura en Desarrollo 5 – Licenciatura en Ciencias Sociales

Fuente: Elaboración propia en base a la Fundamentación Teórica, los antecedentes y las características de las variables de la base de datos

Cabe destacar que, lamentablemente, las dimensiones relacionadas a la Ascendencia étnico – racial y la referida a Discapacidades / dificultades, no pudieron ser incluidas en la investigación, debido a que estos datos comenzaron a ser recabados recién a partir de 2017.

### 6.5) Técnicas, herramientas y tipo de análisis

Se realizaron dos tipos de análisis: descriptivo y predictivo.

El análisis descriptivo busca caracterizar y especificar las propiedades, a partir de registrar, medir y/o evaluar, los fenómenos estudiados (Batthyány et al., 2011). Primeramente, se realizó un análisis descriptivo de las características de la población de estudio, y otro de la relación entre el rezago estudiantil y las posibles variables explicativas.

<sup>5</sup> El proceso de autonomía implica dejar el hogar de origen (Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010), a partir de esta definición se crearon teóricamente tres niveles de autonomía: 1) Nivel bajo de autonomía: vive con Padres / Cónyuge del padre y/o madre / Abuelos / Suegros (aunque incluya las relaciones de 2 y 3); 2) Nivel medio de autonomía: vive con Otros familiares / Hermanos / Otros estudiantes / Otras personas no familiares ni estudiantes (aunque incluye las relaciones de 3); 3) Nivel alto de autonomía: vive con Hijos / Cónyuge / Solo

Luego se realizó un análisis predictivo a través de la técnica de regresión logística multinomial. La regresión logística, según Cea D'Ancona (2004) se utiliza para el análisis de variables dependientes categóricas, buscando “predecir la probabilidad de ocurrencia de un determinado evento (...), a partir de los valores que presenten una serie de variables categóricas y/o continuas analizadas” (p. 129), determinando “el grado de relación existente entre las variables independientes y la variable dependiente y su significatividad” (p. 129). En este sentido la regresión logística multinomial, es más general debido a que la variable dependiente puede tener más de dos categorías, siendo necesario esto último para poder generar más de dos grupos de rezagados clasificados por años de duración real.

Según Cea D'Ancona (2004), los supuestos básicos de esta técnica son:

- Tamaño de la muestra elevado (15 casos por variable independiente).
- Variables independientes relevantes para la predicción de la variable dependiente (para que el modelo esté correctamente especificado, se corrobora utilizando antecedentes y teorías, y análisis bivariado de la variable dependiente con cada variable independiente).
- Ausencia de colinealidad entre las variables predictoras (corroborando que las variables no están relacionadas entre sí a través de la matriz de correlación).
- Aditividad (las distintas variables independientes deben sumarse en la predicción de la variable dependiente).
- No-linealidad de la variable dependiente (el cambio en la variable dependiente depende del valor que dicha variable tenga, ya que es categórica).
- Celdillas de “no cero” (la variable dependiente debe variar para uno o más valores de una variable independiente).
- Heterocedasticidad (las propiedades distribucionales de la variable dependiente restringen la varianza para ser una función fija de la media).

Para aplicar la técnica, se utilizó el software SPSS® (IBM SPSS Statistics Versión 22).

## **6.6) Variables utilizadas**

Si bien las bases de datos contaban con un número mayor de variables, se filtró, construyó o recodificó dentro de la base de datos solamente las variables necesarias para la investigación. Para observar las variables utilizadas, ver *Anexo 2: Variables utilizadas*.

Por su relevancia dentro del estudio, se presenta la construcción teórica de la variable dependiente *Rezago Estudiantil*. A partir de la variable “Años\_duración\_real” (años de duración de la carrera) se creó una clasificación de tipos de rezago. Para esto, se utilizó la

diferencia entre la duración teórica establecida por una institución (FCS en este caso) y la duración real, ésta última refiere “al período de tiempo calendario transcurrido entre la fecha de ingreso a la carrera de la cual se egresa, y la fecha de egreso de la misma” (Udelar, 2015, p. 1).

Por lo tanto, para este estudio, el rezago se calcula considerando los años entre ingreso y egreso, restando cuatro años, más uno de realización de la tesis, o sea, cinco años de duración teórica de la carrera.

Luego se agruparon en distintos segmentos de rezago, clasificados a partir de años de duración real<sup>6</sup>. En consecuencia, se definió el rezago de 6 a 8 años como rezago moderado. El rezago que involucra una trayectoria de más de 8 años se define como rezago fuerte, debido a que sería más del doble de los años establecidos en el plan de estudio, sin contar la monografía. En síntesis, la variable rezago quedó categorizada de la siguiente manera:

- Sin rezago (Egreso hasta 5 años del ingreso)
- Rezago moderado (Egreso entre 6 a 8 años inclusive del ingreso)
- Rezago fuerte (Egreso 9 años inclusive o más del ingreso)

Para una presentación detallada de la construcción del resto de las variables, las independientes, ver *Anexo 2: Variables utilizadas*.

## 7) ANÁLISIS

### 7.1) Análisis descriptivo: relación entre el rezago y las variables independientes

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis descriptivo de la relación entre el rezago estudiantil y las variables independientes identificadas como posibles explicativas del fenómeno. Para ver un análisis más detallado ver *Anexo 4: Análisis descriptivo: relación entre el rezago y las variables independientes*.

#### ● Duración de la carrera

En primer lugar se observa que la duración real de la carrera es de 8 años promedio (8,03), lo que se encuentra alineado con Udelar (2015), que había presentado cifras equivalentes al respecto. Se encuentran casos que pueden calificarse de outlier, o sea, aquellos que se alejan del promedio general, lo que se debe a que, por un lado, hay 3 personas que les llevó 30 o más años finalizar la carrera, lo que puede deberse a la reversibilidad de los estados, ya que es muy probable que luego de desvincularse un tiempo, hayan vuelto al sistema educativo (Filardo, 2017); y por otro lado, existen egresados que les llevó menos años que los teóricos 4 años el

<sup>6</sup> Se utilizó lo establecido por Udelar (2021) para diferenciar grupos por duración de la carrera: 1) Tiempo óptimo de duración: Hasta tiempo teórico más 25%; 2) Entre un 25% y un 100% de rezago; 3) Más de 100% de rezago.

terminar la carrera, lo que en general puede deberse a que fueran estudiantes de otras carreras que realizaron reválidas.

- **Rezago estudiantil**

**Tabla 4: Rezago estudiantil**

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Sin rezago	413	38,7
Rezago moderado	276	25,9
Rezago fuerte	377	35,4
<b>Total</b>	<b>1066</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

Observando la Tabla 4, se concluye que casi 4 de cada 10 (38,7%) estudiantes egresan sin rezago, seguido por un 35,4% que lo hacen con rezago fuerte, por último, un 25,9% de quienes egresan lo hacen con rezago moderado.

- **Licenciaturas de FCS**

Respecto a las licenciaturas presentan diferencias en sus niveles de rezago:

- La Licenciatura en Desarrollo es la que presenta menores años de rezago, sin embargo, hay que tener en cuenta que esta, a diferencia del resto, se dicta desde 2009, por lo que para 2008 solo llevaba 9 años de implantación, haciendo imposible la existencia de rezago fuerte.
- La Licenciatura en Ciencias Sociales también presenta niveles bajos de rezago.
- Las Licenciaturas en Trabajo Social y Sociología, tienen distribuciones muy similares en sus niveles de rezago, el 38,3% y 39% de sus egresados respectivamente lo hace sin rezago, el 28,4% y el 24,7% respectivamente egresa con rezago moderado, y el 33,3% y el 36,3% respectivamente presenta rezago fuerte al egresar.
- La Licenciatura en Ciencia Política es la que presenta mayores niveles de rezago

- **Sexo**

No se encuentran diferencias por sexo en cuanto al rezago.

- **Edad**

Si bien la edad al ingreso (según si ingresaron o no directo de secundaria y sin rezago en ella) no presenta diferencias en el rezago fuerte, si lo hace entre no rezagarse o rezagarse de forma moderada, siendo que quienes ingresaron con mayor edad, son quienes presentan menor rezago.

- **Lugar de nacimiento y residencia**

Respecto al lugar de nacimiento, el ser del Interior o de Montevideo no presenta diferencias en cuanto a no rezagarse, no sucediendo lo mismo con quienes nacieron en el Exterior donde solo la cuarta de ellos egresa sin rezago (aunque se trata de solo seis estudiantes en veinticuatro). Pero al pasar a los tipos de rezago, se observa que los de Montevideo tienden a rezagarse más que los de Interior.

A su vez, al observar el rezago según el lugar de residencia al ingresar, se encuentra que quienes vivían en Montevideo son los más propensos a egresar con rezago que quienes vivían en el Interior. En el rezago moderado, si bien quienes residían en el Interior presentaban levemente mayor porcentaje, quienes vivían en Montevideo tenían un porcentaje más alto de rezago fuerte.

En cuanto a la residencia al momento de egresar las personas que residían en el Interior presentaban menor rezago que quienes residían en Montevideo.

- **Becas**

Si bien en la categoría egresar sin rezago no se encuentran demasiadas diferencias entre recibir becas o no, al desglosar por los tipos de rezago, se encuentra que quienes recibieron una beca presentaban un porcentaje mayor en el rezago moderado que quienes no recibieron, y quienes no recibieron beca presentaban mayor porcentaje de rezago fuerte.

- **Otros estudios terciarios**

Quienes poseían otros estudios terciarios presentaban menor nivel de rezago frente a quienes no los poseían.

- **Nivel de autonomía de la vivienda de origen**

Los egresados que al ingresar tenían nivel bajo de autonomía del hogar de origen, presentaban niveles similares a quienes tenían mayores niveles de autonomía; sin embargo se encuentran diferencias por el tipo de rezago: mientras que quienes tenían nivel bajo egresaban el 28,3% con rezago moderado y el 29,3% con rezago fuerte, quienes tenían nivel medio egresaban 23,4% con rezago moderado y 35,5% con rezago fuerte, quienes tenían nivel alto, el 27,5% egresaba con rezago moderado y el 33,3% con rezago fuerte.

Quienes tenían un nivel bajo de autonomía del hogar de origen al finalizar la carrera, presentaban menores niveles rezago, seguido por quienes tenían un nivel medio de autonomía del hogar de origen y por último que quienes tenían nivel alto de autonomía. Implicando que, a mayor nivel de autonomía del hogar de origen al egresar, mayor rezago.

Al observar los cambios en el nivel de autonomía de la vivienda de origen durante la carrera se encuentra que quienes mantuvieron su nivel de autonomía presentaban menores

niveles de rezago. Seguido por quienes disminuyeron su nivel de autonomía y por último, quienes aumentaron su nivel de autonomía.

Por lo que se puede afirmar por un lado, que mantenerse en el nivel de autonomía aumenta las posibilidades de no rezagarse, y por otro, que quienes disminuyen el nivel de autonomía tienen más probabilidades de un rezago moderado que de uno fuerte, inversamente a lo que le sucede a quienes aumentan su nivel de autonomía.

- **Maternidad/Paternidad**

No se encuentran diferencias en cuanto a finalizar sin rezago la carrera, en función de si la persona tenía hijos o no al ingresar, pero si se encuentra que quienes tenían hijos al ingresar son más propensos al rezago fuerte que quienes no lo tenían.

Al egreso se encuentran cambios importantes, ya que existe una brecha entre quienes tenían hijos y quienes no los tenían al finalizar la carrera. Quienes tuvieron hijos, solamente el 20,9% egresó sin rezago y el 15,9% con rezago moderado, la gran mayoría lo hace con rezago fuerte (63,2%). A diferencia de esto, quienes no tuvieron hijos su mayor distribución está entre no presentar rezago (42,9%) y rezagarse de forma moderada (28,2%), mientras el rezago fuerte constituye solamente un 28,9%.

Congruente con lo expresado en el párrafo anterior, se encuentra que quienes tuvieron hijos durante la carrera (sin tener hijos antes de ingresar a ella), presentaban un porcentaje muy menor de egreso sin rezago, frente a quienes ya tenían hijos al iniciar la carrera y de quienes no tuvieron hijos. A su vez, también presentaban mayor tendencia al rezago fuerte que al rezago moderado, diferenciándose de quienes ya tenían hijos y de quienes no tuvieron hijos.

- **Estado conyugal**

Quienes estaban viviendo en pareja al momento del ingreso, son quienes presentaban menor duración de la carrera: algo más de la mitad de estos egresados lo hicieron sin rezago. Quienes presentan mayor tendencia al rezago, son los divorciados, separados o viudos al ingreso, siendo que el 80% presenta rezago fuerte.

Estas tendencias cambian al observar estas categorías al finalizar la carrera, mientras casi la mitad de los solteros egresa sin rezago, quienes estaban viviendo en pareja al egreso, casi un tercio lo hace sin rezago. Por último, de los divorciados, separados o viudos al egreso, 7 de cada 10 presenta rezago fuerte.

Estas diferencias cobran sentido al observar los cambios en el estado conyugal durante la carrera, ya que se encuentra que:

1) Respecto a quienes cambiaron su estado conyugal durante la carrera, se observó que quienes no estaban viviendo en pareja al inicio de la misma, pero sí lo estaban al finalizarla, presentan los mayores niveles de rezago. A diferencia de esto, quienes estaban viviendo en pareja al inicio de la carrera, pero no lo estaban al finalizarla, tienen los menores niveles de rezago.

2) Respecto a quienes mantuvieron su estado conyugal durante la carrera, se encuentra que quienes vivían en pareja durante la carrera y al finalizar también, presentan niveles similares de egreso sin rezago que quienes no vivían en pareja, tanto al inicio, como en la finalización. Sin embargo, los segundos presentan más tendencia al rezago moderado que al rezago fuerte, mientras que los primeros presentan la tendencia opuesta, más tendencia al rezago fuerte que al rezago moderado.

- **Sector en el que cursó el bachillerato**

El sector donde se cursó sexto de secundaria presenta diferencias en el hecho de no tener rezago y en no rezagarse de forma fuerte, encontrando que quienes cursaron sexto de secundaria en el sector privado presentan menor tendencia al rezago.

- **Situación laboral**

Las personas que formaban parte de la Población Económicamente Activa (PEA) al comenzar la carrera presentaban mayores años de rezago que quienes formaban parte de la Población Económicamente Inactiva (PEI). En este sentido, los que presentan mayores años de rezago son quienes estaban desempleados al ingresar, le sigue las personas con empleo y por su parte, la mitad de quienes estaban inactivos al comenzar la carrera egresaron sin rezago.

En cuanto la situación laboral al momento del egreso, quienes presentaban menor nivel de rezago son quienes estaban desempleados ya que más de la mitad de ellos egresó sin rezago; lo siguen, con el 45,5%, quienes estaban inactivos; siendo quienes trabajaban los que presentan desempeños inferiores respecto al resto, dado que algo más de un tercio egreso sin rezago, un cuarto lo hizo con rezago moderado y poco menos de 4 de cada 10 con rezago fuerte.

Quienes no tenían trabajo al comenzar y al finalizar la carrera, son quienes presentaban trayectorias con menores niveles de rezago, ya que casi 6 de cada 10 egresó sin rezago; mientras algo más de 4 de cada 10 de quienes no tenían empleo al comenzar la carrera y al finalizar si tenían, egresaron sin rezago. Por su parte, no se encuentran diferencias entre quienes tenían empleo tanto al comenzar, como al finalizar, y quienes tenían empleo al comenzar, pero no al finalizar: 36,6% y 35,7% respectivamente egresaron sin rezago, 24,2% y

25% respectivamente egresaron con rezago moderado y 39,2% y 39,3% respectivamente egresaron con rezago fuerte.

- **Posición ocupacional de los padres**

No se encuentran grandes diferencias respecto al rezago estudiantil de los egresados según la posición ocupacional del padre.

A diferencia de lo anterior si, se encuentran diferencias respecto al rezago estudiantil de los egresados según la posición ocupacional de la madre, donde quienes presentaban menos años de duración real de la carrera son los hijos de Directivos / Gerentes / Profesionales / Técnicos / Docentes respecto a quienes tienen madres con otras posiciones ocupacionales.

- **Nivel educativo de los padres**

Tanto quienes tienen padres como quienes tienen madres con Educación terciaria incompleta o más, presentan menores niveles de rezago que quienes tienen hasta educación media básica / No sabe. Siendo las principales diferencias entre el egresar sin rezago y rezagarse fuerte.

Esto se puede observar mejor desglosado por cada nivel educativo del hogar de origen: Los egresados que tenían padre y/o madre con el máximo nivel educativo alcanzado (Educación Terciaria no universitaria completa y/o Educación Universitaria completa), son quienes presentan menores niveles de rezago. Le siguen quienes son hijos de padre y/o madre con Educación Terciaria no universitaria incompleta y/o Educación Universitaria incompleta. Se encuentran menores niveles de rezago entre quienes tenían padre y/o madre con Educación Media incompleta que quienes tienen Educación Media completa, a su vez, estos últimos tienen rezago muy similar a quienes tienen hasta Primaria completa. Por tanto, quienes son primera generación de ingreso a los estudios terciarios tienen mayor tendencia al rezago. A su vez, se encuentra diferencia entre quienes no son primera generación de ingreso, ya que quienes tienen padres con estudios terciarios completos tienen menor tendencia al rezago, que quienes tienen padres con estudios terciarios incompletos.

## **7.2) Análisis predictivo: Regresión logística multinomial**

En este apartado se presentarán los resultados encontrados a partir de la aplicación de la técnica regresión logística multinomial. En primer lugar se buscó que se cumplieran los supuestos del modelo: tamaño de la muestra elevado; variables independientes relevantes para la predicción de la variable dependiente; ausencia de colinealidad entre las variables predictoras; aditividad; no-linealidad de la variable dependiente; celdillas de “no cero”; heterocedasticidad (Cea D’Ancona, 2004).

A partir de lo anterior, luego de varias pruebas de diferentes combinaciones de variables, con el objetivo de identificar el modelo más explicativo, se construyó un modelo de efecto principal, con un intervalo de confianza del 95%, con categoría de referencia sin rezago.

Para la interpretación de la técnica se utilizaron las orientaciones de Cea D'Ancona (2004) y de dos casos prácticos de aplicación de la técnica, realizados por Gómez y Palacio (2013) y Brage (2020).

**Tabla 5: Resumen de procesamiento de datos**

Dimensión	Variabes	Categorías	N	Porcentaje marginal
<b>Rezago estudiantil</b>	Rezago estudiantil	Sin rezago	347	41,80%
		Rezago moderado	236	28,40%
		Rezago fuerte	247	29,80%
<b>Factores de origen socioeconómico</b>	Nivel educativo de la madre	Hasta educación media completa / No sabe	482	58,10%
		Educación terciaria incompleta o más	348	41,90%
	Nivel educativo del padre	Hasta educación media completa / No sabe	580	69,90%
		Educación terciaria incompleta o más	250	30,10%
	Posición ocupacional principal del madre	No sabe	181	21,80%
		Directivos / Gerentes / Profesionales / Técnicos / Docentes	259	31,20%
		Otros	390	47,00%
	Posición ocupacional principal del padre	No sabe	101	12,20%
		Directivos / Gerentes / Profesionales / Técnicos / Docentes	252	30,40%
		Otros	477	57,50%
	Lugar de nacimiento	Montevideo	403	48,60%
		Interior	411	49,50%
		Exterior	16	1,90%
Sector donde cursó el bachillerato	Público	703	84,70%	
	Privado	127	15,30%	
<b>Factores individuales</b>	Sexo	Varón	173	20,80%
		Mujer	657	79,20%
	Edad al ingreso según si entro directo de secundaria	Directo de secundaria (y sin rezago en ella) (hasta 19 años)	319	38,40%
		Años luego de secundaria o con rezago en ella (20 años o más)	511	61,60%
	Otorgamiento de becas	No recibió beca	550	66,30%
		Recibió alguna beca	280	33,70%
	Situación laboral al ingreso	Trabaja	180	21,70%
		Desempleado	235	28,30%
		Inactivo	415	50,00%
	Situación laboral al egreso	Trabaja	698	84,10%
		Desempleado	124	14,90%
		Inactivo	8	1,00%
	Otros estudios terciarios	No	664	80,00%
		Si	166	20,00%
	Lugar de residencia al ingreso	Montevideo	540	65,10%
		Interior	287	34,60%
		Exterior	3	0,40%
Lugar de residencia al egreso	Montevideo	524	63,10%	
	Interior	301	36,30%	
	Exterior	5	0,60%	
<b>Factores de eventos de transición a la vida adulta</b>	Participación en el mercado laboral durante la carrera	Tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar también	174	21,00%
		No tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar si	531	64,00%
		Tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar no	25	3,00%
		No tenía empleo al comenzar la carrera y al finalizar tampoco	100	12,00%
	Cambios en el nivel de autonomía de la vivienda de origen durante la carrera	Durante la carrera disminuyó su nivel de autonomía	37	4,50%
		Durante la carrera se mantuvo su nivel de autonomía	346	41,70%
		Durante la carrera aumentó su nivel de autonomía	447	53,90%
	Estado conyugal durante la carrera	Vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar también	38	4,60%
		Vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar no	18	2,20%

		No vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar si	300	36,10%
		No vivía en pareja al comenzar la carrera y al finalizar tampoco	474	57,10%
	Estado de la iniciación a la maternidad/paternidad durante la carrera	Tenía hijos al iniciar la carrera	29	3,50%
		No tenía hijos al iniciar la carrera y tuvo durante la misma	86	10,40%
		No tenía hijos al iniciar la carrera y no tuvo durante la misma	715	86,10%
	Válido		830	100,00%
	Perdidos		284	
Total		1066		

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

### ● Información de ajuste del modelo

**Tabla 6: Información de ajuste del modelo**

Modelo	Criterios de ajuste de modelo	Contraste de la razón de verosimilitud		
	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	1752,736			
Final	1550,95	201,787	62	,000

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

El modelo es significativo estadísticamente debido a que  $0,00 < 0,05$  (ya que el intervalo de confianza era de 95%).

### ● Bondad de ajuste

A través de la Bondad de ajuste se observa que tan adecuado es el modelo para el ajuste de los datos.

Hipótesis:

$H_0$  = los datos multinomiales se ajustan a un modelo de regresión logística multinomial

$H_1$  = los datos multinomiales no se ajustan a un modelo de regresión logística multinomial

Para contrarrestar la hipótesis nula se utilizan el Estadístico de Pearson y el Estadístico de Wilks. Desvianza.

Si el Chi-cuadrado tanto Pearson como la Desvianza presentan una significación mayor a 0,05 no se puede rechazar hipótesis nula ( $H_0$ ), siendo el modelo estimado aceptable para estimar las probabilidades de pertenencia de las categorías de la variable dependiente.

**Tabla 7: Bondad de ajuste de los modelos**

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	1549,213	1478	0,097
Desvianza	1509,465	1478	0,279

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

Debido a que el Chi-cuadrado en este modelo presenta una significación de Pearson de  $0,097 > 0,05$  y una significación de Desvianza es  $0,279 > 0,05$ , se puede considerar que se ajustan bien los datos, ya que no se puede rechazar la  $H_0$ .

● **Pseudo R<sup>2</sup> del modelo**

La calidad del ajuste del modelo se mide a través de los coeficientes (todos pueden presentar valores entre 0 y 1):

1. Coeficiente pseudo- R2 de Mc-Faddenn (se considera de buena calidad el ajuste cuando está entre 0,2 y 0,4)
2. Coeficiente pseudo-R2 de Cox-Snell.
3. Coeficiente pseudo-R2 de Nagelkerke.

El Coeficiente pseudo-R2 de Cox-Snell, es poco interpretable, ya que puede ser próximo a cero cuando hay pocos datos. Es preferible utilizar el Coeficiente pseudo-R2 de Nagelkerke, el cual se interpreta igual que el coeficiente de determinación de la regresión lineal (cuanto más cercano a 1 sea, mayor será la capacidad de predicción), pero es más difícil que presente valores cercanos a 1 que este (esto se debe tener en cuenta aún más para el fenómeno estudiado, siendo que las problemáticas abordadas por las ciencias sociales son por lo general multicausal, siendo improbable abarcar en su totalidad, por tanto es también improbable que presente valores cercanos a 1).

**Tabla 8: Pseudo R<sup>2</sup> del modelo**

Cox y Snell	0,216
Nagelkerke	0,244
McFadden	0,112

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

Como se puede observar en este modelo el valor del coeficiente pseudo- R2 de Mc-Fadden es menor al rango entre 0,2 y 0,4 (0,112), lo que indica que no es un modelo malo, pero según esta métrica, tampoco es particularmente fuerte. Esto además de que se trate de un estudio social, implica que las variables identificadas en la teoría como relevantes para explicar el fenómeno no lo hacen para esta población (lo cual es un hallazgo), lo que lleva a la necesidad de incorporar en estudios futuros variables referidas a otros tipos de factores (por ejemplo, los institucionales, los cuales no encontraban incluidos en las bases de datos).

El Coeficiente pseudo-R2 de Cox-Snell es de 0,228 y el Coeficiente pseudo-R2 de Nagelkerke es 0,258, siendo valores de ajuste aceptables.

● **Contraste de la razón de verosimilitud**

**Tabla 9: Contraste de la razón de verosimilitud**

Efecto	Criterios de ajuste de modelo	Contraste de la razón de verosimilitud		
	Logaritmo de la verosimilitud -2 de modelo reducido	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Interceptación	1550,950	0	0	.
NivelEduMadre	1556,384	5,435	2	0,066
NivelEduPadre	1551,159	0,21	2	0,9

PosTrabMadre	1559,459	8,509	4	0,075
PosTrabPadre	1553,871	2,922	4	0,571
Lugar_nacimiento	1553,523	2,573	4	0,632
Sector_Bachillerato	1553,662	2,712	2	0,258
Sexo	1551,893	0,943	2	0,624
Edad_ingreso	1557,158	6,208	2	0,045
Beca	1554,186	3,236	2	0,198
Trabajo_ING	1566,713	15,764	4	0,003
Trabaja_EGR	1551,919	0,97	4	0,914
OtrosEstudios	1558,086	7,136	2	0,028
Lugar_residencia_ING	1559,495	8,546	4	0,074
Lugar_residencia_EGR	1553,239	2,29	4	0,683
Participación_mercado_laboral	1555,96	5,011	6	0,542
Cambios_nivel_autonomía	1570,428	19,479	4	0,001
Estado_conyugal_durante_carrera	1568,631	17,681	6	0,007
Maternidad_paternidad_carrera	1568,218	17,268	4	0,002

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

Las variables explicativas significativas estadísticamente para el modelo son aquellas que tienen una significación menor a 0,05, estas son:

1. Edad\_ingreso (0,045)
2. Trabajo\_ING (0,003)
3. OtrosEstudios (0,028)
4. Estado\_conyugal\_durante\_carrera (0,007)
5. Cambios\_nivel\_autonomía (0,001)
6. Maternidad\_paternidad\_carrera (0,002)

### ● Estimaciones de parámetro

Tabla 10: Estimaciones de parámetro

Rezago estudiantil a	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% de intervalo de confianza para Exp(B)	
							Límite inferior	Límite superior
<b>Rezago moderado</b>	Interceptación	2,581	2,226	1,344	1	0,246		
	[NivelEduMadre=1]	-0,281	0,248	1,287	1	0,257	0,755	0,464 1,227
	[NivelEduMadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[NivelEduPadre=1]	0,028	0,243	0,014	1	0,907	1,029	0,638 1,657
	[NivelEduPadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[PosTrabMadre=-1]	-0,189	0,253	0,558	1	0,455	0,828	0,504 1,359
	[PosTrabMadre=1]	-0,387	0,255	2,296	1	0,13	0,679	0,412 1,12
	[PosTrabMadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[PosTrabPadre=-1]	0,254	0,29	0,768	1	0,381	1,289	0,73 2,275
	[PosTrabPadre=1]	0,201	0,241	0,694	1	0,405	1,222	0,762 1,96
	[PosTrabPadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[Lugar nacimiento=1]	-0,795	0,669	1,412	1	0,235	0,451	0,122 1,676
	[Lugar nacimiento=2]	-0,85	0,673	1,596	1	0,206	0,427	0,114 1,598
	[Lugar nacimiento=3]	0b	.	.	0	.	.	.
	[Sector Bachillerato Sexto=1]	-0,004	0,265	0	1	0,988	0,996	0,593 1,673
	[Sector Bachillerato Sexto=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[Sexo=1]	-0,075	0,221	0,116	1	0,734	0,928	0,601 1,431
	[Sexo=2]	0b	.	.	0	.	.	.
	[Edad ingreso=1]	0,438	0,183	5,75	1	0,016	1,549	1,083 2,216
	[Edad ingreso=2]	0b	.	.	0	.	.	.
[Beca=1]	-0,394	0,22	3,222	1	0,073	0,674	0,438 1,037	

	[Beca=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Trabajo ING=1]	-0,004	0,613	0	1	0,995	0,996	0,3	3,31	
	[Trabajo ING=2]	0,529	0,213	6,196	1	0,013	1,698	1,119	2,575	
	[Trabajo ING=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Trabaja EGR=1]	0,546	1,466	0,139	1	0,71	1,726	0,097	30,563	
	[Trabaja EGR=2]	-0,315	0,902	0,122	1	0,727	0,73	0,125	4,278	
	[Trabaja EGR=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[OtrosEstudios=1]	0,476	0,231	4,233	1	0,04	1,61	1,023	2,534	
	[OtrosEstudios=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Lugar residencia ING=1]	-0,419	1,456	0,083	1	0,774	0,658	0,038	11,415	
	[Lugar residencia ING=2]	-0,549	1,458	0,141	1	0,707	0,578	0,033	10,071	
	[Lugar residencia ING=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Lugar residencia EGR=1]	-1,431	1,213	1,392	1	0,238	0,239	0,022	2,576	
	[Lugar residencia EGR=2]	-1,464	1,222	1,434	1	0,231	0,231	0,021	2,539	
	[Lugar residencia EGR=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Participación mercado laboral=1]	-0,408	1,307	0,097	1	0,755	0,665	0,051	8,62	
	[Participación mercado laboral=2]	-0,821	1,18	0,484	1	0,487	0,44	0,044	4,448	
	[Participación mercado laboral=3]	0,644	0,835	0,595	1	0,441	1,904	0,371	9,784	
	[Participación mercado laboral=4]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Cambios nivel autonomía=1]	0,337	0,436	0,596	1	0,44	1,4	0,595	3,294	
	[Cambios nivel autonomía=2]	-0,58	0,217	7,144	1	0,008	0,56	0,366	0,857	
	[Cambios nivel autonomía=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Estado conyugal durante carrera=1]	-0,39	0,486	0,646	1	0,422	0,677	0,261	1,754	
	[Estado conyugal durante carrera=2]	-0,671	0,632	1,127	1	0,288	0,511	0,148	1,764	
	[Estado conyugal durante carrera=3]	-0,051	0,231	0,05	1	0,824	0,95	0,604	1,494	
	[Estado conyugal durante carrera=4]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Maternidad paternidad carrera=1]	0,126	0,577	0,047	1	0,828	1,134	0,366	3,513	
	[Maternidad paternidad carrera=2]	0,467	0,373	1,568	1	0,211	1,596	0,768	3,318	
	[Maternidad paternidad carrera=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
<b>Rezago fuerte</b>	Interceptación	-0,847	2,468	0,118	1	0,731				
	[NivelEduMadre=1]	0,378	0,275	1,883	1	0,17	1,459	0,851	2,504	
	[NivelEduMadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[NivelEduPadre=1]	0,121	0,267	0,204	1	0,651	1,129	0,668	1,906	
	[NivelEduPadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[PosTrabMadre=-1]	0,473	0,253	3,49	1	0,062	1,606	0,977	2,638	
	[PosTrabMadre=1]	0,033	0,284	0,013	1	0,908	1,034	0,592	1,803	
	[PosTrabMadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[PosTrabPadre=-1]	-0,243	0,313	0,606	1	0,436	0,784	0,425	1,447	
	[PosTrabPadre=1]	-0,054	0,262	0,043	1	0,836	0,947	0,567	1,582	
	[PosTrabPadre=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Lugar nacimiento=1]	-0,196	0,749	0,069	1	0,793	0,822	0,189	3,566	
	[Lugar nacimiento=2]	-0,412	0,755	0,298	1	0,585	0,662	0,151	2,908	
	[Lugar nacimiento=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Sector Bachillerato Sexto=1]	0,464	0,31	2,232	1	0,135	1,59	0,865	2,92	
	[Sector Bachillerato Sexto=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Sexo=1]	-0,233	0,242	0,932	1	0,334	0,792	0,493	1,272	
	[Sexo=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Edad ingreso=1]	0,322	0,198	2,651	1	0,103	1,38	0,937	2,032	
	[Edad ingreso=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
	[Beca=1]	-0,186	0,231	0,65	1	0,42	0,83	0,528	1,306	
	[Beca=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.	
		[Trabajo ING=1]	0,208	0,637	0,107	1	0,744	1,231	0,354	4,287
		[Trabajo ING=2]	0,859	0,226	14,466	1	0	2,361	1,517	3,677
		[Trabajo ING=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.
		[Trabaja EGR=1]	-0,35	1,468	0,057	1	0,812	0,705	0,04	12,533
		[Trabaja EGR=2]	-0,644	1,138	0,32	1	0,571	0,525	0,056	4,886
		[Trabaja EGR=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.
		[OtrosEstudios=1]	0,578	0,247	5,47	1	0,019	1,782	1,098	2,891
		[OtrosEstudios=2]	0b	.	.	0	.	.	.	.
		[Lugar residencia ING=1]	-0,629	1,457	0,187	1	0,666	0,533	0,031	9,266
		[Lugar residencia ING=2]	-1,289	1,463	0,777	1	0,378	0,275	0,016	4,843
		[Lugar residencia ING=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.
		[Lugar residencia EGR=1]	0,012	1,473	0	1	0,994	1,012	0,056	18,147
		[Lugar residencia EGR=2]	-0,045	1,482	0,001	1	0,976	0,956	0,052	17,468
		[Lugar residencia EGR=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.
		[Participación mercado laboral=1]	0,861	1,15	0,561	1	0,454	2,366	0,248	22,552
		[Participación mercado laboral=2]	0,408	0,989	0,17	1	0,68	1,504	0,216	10,459
		[Participación mercado laboral=3]	1,656	0,881	3,537	1	0,06	5,24	0,933	29,439
		[Participación mercado laboral=4]	0b	.	.	0	.	.	.	.

[Cambios nivel autonomía=1]	-0,457	0,53	0,743	1	0,389	0,633	0,224	1,789
[Cambios nivel autonomía=2]	-0,883	0,232	14,469	1	0	0,413	0,262	0,652
[Cambios nivel autonomía=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.
[Estado conyugal durante carrera=1]	-0,389	0,483	0,648	1	0,421	0,678	0,263	1,748
[Estado conyugal durante carrera=2]	-1,005	0,762	1,741	1	0,187	0,366	0,082	1,629
[Estado conyugal durante carrera=3]	0,686	0,228	9,029	1	0,003	1,986	1,269	3,106
[Estado conyugal durante carrera=4]	0b	.	.	0	.	.	.	.
[Maternidad paternidad carrera=1]	0,641	0,575	1,243	1	0,265	1,898	0,615	5,854
[Maternidad paternidad carrera=2]	1,26	0,33	14,557	1	0	3,525	1,845	6,733
[Maternidad paternidad carrera=3]	0b	.	.	0	.	.	.	.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

a. La categoría de referencia es: Sin Rezago

b. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante

Teniendo en cuenta las categorías de las variables que son significativas estadísticamente, y que en cada conclusión el resto de las variables se mantienen fijas, se concluye:

#### Rezago moderado:

- Quienes mantienen su estado de autonomía durante la carrera tienen 0,560 posibilidades más de no rezagarse frente a rezagarse de forma moderada que quienes aumentan su nivel de autonomía durante la carrera ( $B < 0$ )

- Quienes ingresan a FCS inmediatamente de finalizar sus estudios en secundaria (y sin rezago en ella), tienen 1,549 posibilidades más de rezagarse moderado frente a no rezagarse que quienes ingresan años después (con 20 años o más) ( $B > 0$ )

- Quienes están desempleados al comenzar la carrera, tienen 1,698 probabilidades de rezagarse de forma moderada que de no rezagarse respecto a quienes están inactivos ( $B > 0$ )

- Quienes tienen no tienen estudios terciarios previos, tienen 1,610 posibilidades más de rezagarse de forma moderada que de no rezagarse que quienes los poseen ( $B > 0$ )

#### Rezago fuerte:

- Quienes comienzan a vivir en pareja durante la carrera tienen 1,986 posibilidades de rezagarse fuerte frente a no rezagarse que quienes no vivían en pareja al comenzar la carrera y tampoco lo hacían al finalizarla ( $B > 0$ )

- Quienes mantienen su estado de autonomía durante la carrera tienen 0,413 posibilidades más de no rezagarse frente a rezagarse fuerte que quienes aumentan su nivel de autonomía durante la carrera ( $B < 0$ )

- Quienes son padres/madres por primera vez durante la carrera, tienen 3,525 posibilidades de rezagarse fuerte frente a no rezagarse que quienes no tenían hijos ni los tuvieron durante la carrera ( $B > 0$ )

- Quienes están desempleados al comenzar la carrera, tienen 2,361 probabilidades de rezagarse de forma fuerte que de no rezagarse respecto a quienes están inactivos ( $B > 0$ )

○ Quienes tienen o no tienen estudios terciarios previos, tienen 1,782 posibilidades más de rezagarse de forma moderada que de no rezagarse que quienes los poseen ( $B > 0$ )

### ● Conclusiones del modelo

El **estar desempleado al comenzar la carrera** lleva a que las personas se rezaguen tanto de forma moderada como fuerte. Por su lado **la edad al ingreso** sólo es significativa en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad al ingresar menores posibilidades de rezagarse, sin embargo, esto no sucede con el rezago fuerte, donde la edad al ingresar no es significativa. El hecho de poseer **otros estudios terciarios**, implica tener menos probabilidades de rezagarse tanto de forma moderada como de forma fuerte.

A su vez, los **hechos de transición a la vida adulta**, en este caso **iniciar la maternidad/paternidad; comenzar a vivir en pareja; mudarse del hogar de origen** explican en gran medida que los egresados se hayan rezagado de forma fuerte, siendo solo uno de estos determinantes del rezago moderado (aumentar el nivel de autonomía de la vivienda de origen).

El hecho de que, el modelo haya presentado coeficientes Pseudo  $R^2$  bajos, los que se encuentran un poco por debajo de los estándares esperados, implica que los factores identificados por la literatura y antecedentes como influyentes en las trayectorias educativas, no cumplen ese rol en la mayoría de los casos de la población de estudio, por lo que resultaría pertinente el estudio de otros factores mencionados por la literatura, como son los factores institucionales.

## 8) DISCUSIÓN

En las siguientes secciones se discuten los hallazgos del presente estudio. En cada sección se aborda la discusión en primer lugar con la literatura referenciada en el marco conceptual. En un segundo momento, cada sección presenta una discusión de los hallazgos en relación a los antecedentes nacionales. Es de destacar, como quedó establecido en la sección Fundamentación Teórica, que los trabajos incluidos en el estado del arte y abordados en estas secciones, son estudios y teorías que se enfocan fundamentalmente sobre la desvinculación, por lo que, se trata de indagar si los factores que afectan las trayectorias educativas para este fenómeno, también lo hacen en el caso del rezago estudiantil.

### 8.1) Origen socioeconómico

En la caracterización de la población de estudio, se encuentra que en el *máximo nivel educativo alcanzado en el hogar de origen (Madre y Padre)*, algo menos de dos tercios de quienes egresaron eran primera generación del hogar de origen en hacerlo, y algo más de la mitad de ellos eran primera generación en ingresar a estudios terciarios.

Además se encontró, que quienes son primera generación de ingreso a los estudios terciarios tienen mayor tendencia al rezago. A su vez, se encontraron diferencias a la interna de quienes no son primera generación de ingreso, ya que quienes tienen padres con estudios terciarios completos tienen menor tendencia al rezago, que quienes tienen padres con estudios terciarios incompletos. Sin embargo, al realizar el análisis predictivo el nivel educativo del padre y el de la madre no resultaron estadísticamente significativos como factor de rezago.

A su vez, en el análisis descriptivo, se encontró que no hay mucha diferencia en cuanto a los tipos de rezago, y rezagarse o no, por parte de los egresados según la *posición ocupacional principal de padre*, a diferencia de esto, sí se encontraron diferencias en cuanto a la *posición ocupacional principal de la madre*. Sin embargo, nuevamente, se encuentra que tanto la Posición ocupacional de la madre como la del padre, al realizar el análisis predictivo a través de regresión logística multinomial no resultan significativos como factores de rezago.

Estas tres variables (Máximo nivel educativo alcanzado en el hogar de origen, la Posición ocupacional principal de padre y la Posición ocupacional principal de madre) se habían utilizado como indicadores del nivel socioeconómico de la familia (Casillas, Chain y Jácome, 2006). Al no ser significativas estadísticamente, el caso analizado no acompañaría en un principio lo afirmado por Bourdieu y Passeron (1996) y Tinto (1987) sobre la desigualdad educativa, y como esta presenta diferencias en las oportunidades de aprender dependiendo de los orígenes socioeconómicos, y a su vez, reproduce dichos orígenes socioeconómicos, tema que será retomado y problematizado más adelante. Por otra parte, es consistente con lo identificado por Latiesa (1992), en cuanto a que, ni el nivel cultural, ni la categoría ocupacional de los padres, tienen incidencia en los estudios universitarios.

En cuanto al *lugar de nacimiento*, si bien no presenta diferencia significativa entre quienes nacieron en Montevideo y los que lo hicieron en el Interior del país, si se observa que son algo más los egresados que nacieron en el Interior (550), que quienes nacieron en la Capital del país (492). Por otro lado, el hecho de ser oriundo del Interior o de Montevideo (4 y algo menos de 4 de cada 10 respectivamente), no presenta diferencias en cuanto a no rezagarse, pero al pasar a los tipos de rezago, se observa que los de Montevideo tienden a rezagarse más que los de Interior, ya que algo menos de un cuarto de sus egresados lo hizo de forma

moderada y casi 4 de cada 10 lo hizo de forma fuerte, pero, los egresados que nacieron en el interior presentan un rezago moderado del 27% y un rezago fuerte de casi un tercio de ellos. Sin embargo, al realizar el análisis predictivo no resultan significativos como factores de rezago.

Es entonces que, mientras lo mencionado acompaña lo expuesto por Latiesa (1992), en cuanto a que el origen geográfico incide en el éxito o fracaso de titularse; difiere de lo afirmado por Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), quienes decían que uno de los factores más influyentes en las trayectorias educativas universitarias era el origen geográfico, y con Bourdieu y Passeron (1996), en cuanto a que quienes provienen de orígenes lejanos de las ciudades, presentan menores niveles educativos, lo que no se cumpliría. Sin embargo, hay que tener en cuenta que debido a las características de los datos, no se pudo diferenciar la urbanidad de la ruralidad, por lo que no se puede afirmar que estos egresados por vivir en el interior del país, pertenezcan a zonas rurales.

En lo que refiere a *Sector de Bachillerato*, en el análisis descriptivo, presenta diferencias en el hecho de no tener rezago y en no rezagarse de forma fuerte, encontrando que quienes cursaron sexto de secundaria en el sector privado presentan menor tendencia al rezago. Sin embargo, nuevamente, se encuentra al realizar el análisis predictivo a través de la regresión logística multinomial, que no resultan significativos como factores de rezago. De forma que no se cumple lo mencionado por Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), en cuanto a que el sector del bachillerato influye en las trayectorias educativas, así como tampoco lo planteado por Latiesa (1992), quien presentaba este factor como uno de los mejores predictores de si los estudiantes universitarios se van a desvincular, rezagar o egresar en tiempo y forma.

Por lo que se podría afirmar en un principio que los factores socioeconómicos no explican el rezago estudiantil de los estudiantes de la FCS en la población analizada.

Los resultados mencionados difieren de los antecedentes nacionales de desvinculación y trayectorias educativas correspondientes a otras facultades, las cuales presentan poblaciones con otras características. Tal es el caso de Zoppis (2020), quien había identificado para la FADU, que el nivel educativo del hogar de origen jugaba un rol muy importante en el rezago; también, de Arim y Katzkowicz (2017), quienes afirmaban que factores socioeconómicos (individuales y del hogar), la institución secundaria de procedencia, y el clima educativo del hogar, incidían en la culminación de la carrera de grado en FCEA; con Fasana y Blanco (2017), que afirmaban que los niveles socioeconómicos y el bachillerato de origen, si influyen en desvincularse o no en CENUR Regional Norte; y con Fiori y Ramírez (2015), para quienes el nivel educativo máximo alcanzado por los padres era relevante en la desvinculación para

toda la Udelar. Sin embargo, para Fiori y Ramírez (2015), al igual que Debera, Machado y Nalbarte (2004), no encontraban comportamiento diferenciado en cuanto al tipo de institución de enseñanza secundaria de la que proviene el estudiante.

## **8.2) Factores individuales**

En el análisis descriptivo no se encuentran diferencias por *sexo* en cuanto al rezago, ya que la distribución en todas las categorías es muy similar. Lo que se confirma al realizar el análisis predictivo, donde no es significativo estadísticamente como predictor del rezago estudiantil. Se diferencia esto, de lo afirmado por Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), que consideraban que el sexo influía en las trayectorias educativas de los estudiantes de Udelar, pero acompaña lo afirmado por Latiesa (1992), para quien este factor no incidía en la desvinculación o egreso de los estudiantes.

En relación a la *Edad al ingresar* de los estudiantes, al realizar el análisis descriptivo se encuentra que, si bien la edad de los estudiantes al ingreso (según si ingresaron directo de secundaria sin rezago o no) no presenta diferencias en el rezago fuerte, si lo hace entre no rezagarse o rezagarse de forma moderada, siendo que quienes ingresaron con más edad, son quienes presentan menor rezago: el 40,8% de estos egresó sin rezago y el 23,9% con rezago moderado, mientras que, quienes ingresaron directo de secundaria sin rezago en dicho ciclo, el 35,5% egresaron de FCS sin rezago y el 29,1% lo hizo con rezago moderado. Esto se corroboró al encontrar en el análisis predictivo, que la edad al ingreso de los estudiantes sólo es significativa en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad al ingresar, menores posibilidades de rezagarse, sin embargo, ello no sucede con el rezago fuerte, donde la edad del estudiante al ingresar no resulta significativa. Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), mencionaban la edad es influyente en las trayectorias; por su parte Latiesa (1992), afirmaba que, si la edad del estudiante se encuentra por encima de la media, esta actúa de forma negativa en las probabilidades de no desvincularse o rezagarse

En cuanto al hecho de obtener *becas* durante la carrera, poco más de un tercio de los egresados recibió algún tipo de beca durante la carrera. Al desglosar el hecho de recibir o no una beca según el lugar de nacimiento, se observó que entre quienes recibieron alguna beca, 8 de cada 10 eran del interior del país. Encontrándose en el análisis descriptivo que, si bien recibir beca no evita el rezago, si permitía disminuir las posibilidades de rezagarse fuerte, frente a aquellos que no hubieran recibido becas. Sin embargo, al realizar el análisis predictivo, se encuentra que recibir o no una beca, no es significativo estadísticamente como predictor del rezago estudiantil. Lo que difiere de Diconca, Dos Santos y Egaña (2011)

respecto a que el hecho de recibir una beca universitaria influía en el desempeño de los estudiantes de educación terciaria.

En lo que respecta a *poseer otros estudios terciarios* presentan menor nivel de rezago frente a quienes no los poseían en el análisis descriptivo, esto se corrobora al realizar el análisis predictivo, donde el hecho de no poseer otros estudios terciarios era significativo estadísticamente tanto para el rezago moderado como para el rezago fuerte.

Respecto a la *situación laboral*, en el análisis descriptivo se encontró que quienes estaban desempleados al iniciar la carrera, y quienes estaban empleados al finalizar la carrera, son los que presentan más tendencia al rezago. Sin embargo, al realizar el análisis predictivo, se halló que, solo la situación laboral al ingresar era significativa estadísticamente (la situación laboral al egreso no lo era); y dentro de la primer variable, solo la categoría desempleado respecto a inactivo, era significativa estadísticamente como predictor del rezago estudiantil. Lo anterior es similar a lo afirmado por Latiesa (1992), en cuanto a que el hecho de que el estudiante trabaje o busque trabajo, actúa de forma negativa aumentando las posibilidades de rezagarse o desvincularse. Por su lado, Diconca, Dos Santos y Egaña (2011), identificaban que trabajar influía en la probabilidad de desvinculación de manera negativa.

Al realizar el análisis descriptivo del *lugar de residencia* de los estudiantes, se debe acotar la salvedad realizada con anterioridad respecto a la excepción de la Licenciatura en Ciencias Sociales que se realiza en la Regional Norte de Salto (Interior del Uruguay) y su incidencia cuantitativa residual respecto al universo de estudiantes de FCS (solamente 1,2%), la cual no influye significativamente en las tendencias generales, se encuentra que, al ingresar, quienes vivían en Montevideo son los más propensos a egresar con rezago, frente a los quienes vivían en el Interior. En el rezago moderado, no se encuentran grandes diferencias entre vivir en Montevideo o en el Interior, pero si se encuentran diferencia en el rezago fuerte, donde las personas que vivían en Interior presentaban porcentajes mucho más bajos, casi una cuarta parte, mientras que quienes vivían en Montevideo, tenían un poco más de un tercio de rezago fuerte. Respecto a la residencia al momento de egresar se encuentran amplias diferencias: las personas que residían en el Interior son quienes presentan menor rezago: más de 4 de cada 10 egreso sin rezago, algo menos de un tercio lo hizo con rezago moderado y un tercio con rezago fuerte. Por último, quienes residían en Montevideo 36% egresaron sin rezago, un cuarto lo hizo con rezago moderado, y 4 de cada 10 con rezago fuerte (más personas con rezago fuerte que sin rezago). Sin embargo, al realizar el análisis predictivo, se encuentra que los lugares de residencia, tanto al ingreso como al egreso, no son significativos estadísticamente como predictores del rezago estudiantil.

Por lo que, dentro de los factores individuales, solamente influyen en el rezago, el hecho del estudiante estar desempleado al comenzar la carrera, el no poseer otros estudios terciarios, y la edad de egresados al ingreso. El hecho de estar desempleado al comenzar la carrera lleva a que las personas se rezaguen tanto de forma moderada como fuerte. En lo que respecta a la edad al ingreso de los estudiantes, sólo es significativa en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad de los estudiantes al ingresar, son menores las posibilidades de rezagarse, sin embargo, esto no sucede con el rezago fuerte, donde la edad al ingresar de los estudiantes no resulta significativa.

Lo que se diferencia de los antecedentes nacionales sobre desvinculación y trayectorias educativas como Zoppis (2020), que había encontrado que el trabajo de los estudiantes es un factor que explica el fenómeno rezago; Arim y Katzkowicz (2017), habían encontrado que cuantos más años tiene el estudiante al ingresar, y el hecho de que el estudiante revistiera la categoría ocupado asalariado, son factores que disminuyen la probabilidad egresar en tiempos teóricos; Fasana y Blanco (2017), afirmaban por su parte, que los estudiantes que trabajan suelen rezagarse; y Fiori y Ramírez (2015), sostenían que las mujeres presentaban una menor desvinculación que los hombres y que la edad de ingreso de los estudiantes a la Udelar presentaba una relación directamente proporcional con el riesgo de desvinculación. Pero coincide con lo hallado con Debera, Machado y Nalbarte (2004), quienes no encontraron comportamiento diferenciado según género; y con Fiori y Ramírez (2015) respecto a que los estudiantes que revisten la categoría inactivos, están en una situación de ventaja con respecto a los activos.

### **8.3) Eventos de transición a la vida adulta**

Respecto al estado de *iniciación a la paternidad/maternidad durante la carrera*, se encuentra en el análisis descriptivo que quienes tuvieron hijos durante la carrera (y antes de ella no tenían) presentan un porcentaje mucho menor de egreso sin rezago, algo más de 2 de cada 10, frente a más de 4 cada 10 de quienes ya tenían hijos al iniciar la carrera y 44% de quienes no tuvieron hijos. A su vez, también presentan una mayor tendencia al rezago fuerte, casi 6 de cada 10, que al rezago moderado, casi 2 de cada 10. Ello los diferencia de quienes ya tenían hijos (casi un cuarto de ellos presenta rezago moderado, y un tercio rezago fuerte) y de quienes no tuvieron hijos (menos de 3 de cada 10 presenta rezago moderado, y un 27% rezago fuerte). De forma que tener hijos por primera vez durante la carrera, implica el aumento del periodo de tiempo que lleva la finalización de la misma. Esto se corrobora al realizar el análisis predictivo, donde la variable iniciación a la paternidad/maternidad durante la carrera por parte del estudiante, es significativa estadísticamente, siéndolo particularmente la

categoría de ser padres/madres por primera vez durante la carrera respecto, a los estudiantes que no tenían hijos, ni tuvieron durante la carrera; sin embargo, esta solo es significativa estadísticamente como factor predictivo para el rezago fuerte. Por tanto, tener hijos por primera vez durante la carrera implica que las personas tengan más tendencia a rezagarse de forma fuerte. Es de destacar que solo un 3,5% del estudiantado ingresa ya habiendo iniciado la etapa de paternidad/maternidad, que algo más del 10% la inicia durante la carrera, por lo que un 14% de los estudiantes de la población de estudio egresa siendo padre o madre.

En cuanto a la *participación en el mercado laboral durante la carrera*, quienes no tenían trabajo al comenzar y al finalizar la carrera, son quienes presentan menores niveles de rezago, ya que casi 6 de cada 10 egresó sin rezago, 3 de cada 10 lo hizo con rezago moderado y solamente el 13% con rezago fuerte. Luego, quienes no tenían empleo al comenzar la carrera y al finalizar si, presentan que algo más de 4 cada 10 egresaron sin rezago, algo menos de 3 cada 10 lo hizo con rezago moderado y 3 de cada 10 con rezago fuerte. Por su parte, no se encuentran diferencias entre quienes tenían empleo al comenzar y al finalizar también y quienes tenían empleo la comenzar y al finalizar no: algo más de un tercio de ellos indistintamente egresaron sin rezago, poco menos de un cuarto y un cuarto respectivamente egresaron con rezago moderado y casi 4 de cada 10 indistintamente egresaron presentando rezago fuerte. Sin embargo, al realizar el análisis predictivo, se encuentra que la variable participación en el mercado laboral durante la carrera no es significativa estadísticamente (lo que se mantenían aún en las pruebas realizadas de otros posibles modelos, donde no se incluyeron el resto de las variables relacionadas al trabajo durante la carrera).

Sobre los *cambios en el nivel de autonomía del hogar de origen durante la carrera* por parte de los estudiantes, al realizar el análisis descriptivo se encuentra que mantenerse en el nivel de autonomía inicial, aumenta las posibilidades de no rezagarse, mientras que quienes pierden el nivel inicial de autonomía, tienen más probabilidades de tener un rezago moderado que uno fuerte al egreso; sucede lo contrario con quienes comienzan la autonomía del hogar de origen durante el transcurso de la carrera y conservan este estatus al egreso de la misma. Al realizar el análisis predictivo, la variable cambios en el nivel de autonomía del hogar de origen de los estudiantes durante la carrera, es significativa estadísticamente; siendo que la categoría que es significativa estadísticamente es la de mantener el estado de autonomía durante la carrera respecto a aumentar el nivel de autonomía durante la misma, sirviendo como predictora tanto del rezago moderado, como del rezago fuerte. Por lo que mantener el nivel de autonomía del hogar de origen, aumenta la probabilidad de terminar con menos

rezago, y, por el contrario, lograr la autonomía del hogar de origen durante la carrera, conservándolo al egreso, aumenta la probabilidad de egresar con un mayor rezago.

Por último, en lo que refiere al *estado conyugal de los estudiantes durante la carrera*, en el análisis descriptivo se encuentra que quienes no vivían en pareja al inicio de la carrera, pero sí lo hacían al finalizarla, presentan los mayores niveles de rezago. Esto se corrobora al realizar el análisis predictivo, donde la variable estado conyugal durante la carrera es significativa estadísticamente, particularmente la categoría que es significativa estadísticamente es la de comenzar a vivir en pareja durante la carrera respecto a quienes no vivían en pareja y tampoco lo hicieron durante la carrera, sin embargo, esta solo es significativa estadísticamente como factor predictivo para el rezago fuerte. Por tanto, el hecho de comenzar a vivir en pareja durante la carrera aumenta la posibilidad de rezagarse fuerte.

De forma que se concluye que la mayoría de los hechos de transición a la vida adulta, en este caso: iniciar la maternidad/paternidad; comenzar a vivir en pareja; mudarse del hogar de origen (no se incluye en este caso el ingreso al mercado laboral); explican en gran medida que los egresados se hayan rezagado de forma fuerte, siendo solo uno de estos determinantes del rezago moderado (aumentar el nivel de autonomía del estudiante de la vivienda de origen durante el desarrollo de la carrera y mantenerse así al egreso).

Lo anterior acompaña lo planteado por el antecedente nacional de Fiori y Ramírez (2015) para la desvinculación, que los solteros, y quienes no tienen hijos, tienen menor tendencia a la desvinculación, mientras que quienes ya están emancipados de su hogar de origen, tienden a desafiliarse en mayor medida.

#### **8.4) Rezago estudiantil: tipología y factores predictivos**

En el presente estudio, el rezago estudiantil fue construido teóricamente con tres variantes según el tiempo de duración real de la carrera: sin rezago (egreso hasta 5 años del ingreso), rezago moderado (egreso entre 6 a 8 años inclusive del ingreso) y rezago fuerte (egreso 9 años inclusive o más del ingreso), estableciéndose entonces dos tipos de rezago: rezago moderado y rezago fuerte.

A continuación, se detallan los factores que resultaron significativos respecto al rezago estudiantil, surgidos al realizar el análisis predictivo utilizando la regresión logística multinomial: el estar desempleado al comenzar la carrera y no poseer otros estudios universitarios, lleva a que las personas se rezaguen tanto de forma moderada como fuerte; la edad al ingreso de los estudiantes sólo es significativa en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad de los estudiantes al ingresar, son menores las posibilidades de rezagarse, sin embargo, esto no sucede con el rezago fuerte, donde la edad al ingresar de los estudiantes no

resulta significativa; los hechos de transición a la vida adulta, en este caso iniciar la maternidad/paternidad, comenzar a vivir en pareja, mudarse del hogar de origen, explican en gran medida que los egresados se hayan rezagado de forma fuerte, siendo solo el aumentar el nivel de autonomía de la vivienda de origen al egreso determinante de un rezago moderado.

Seguidamente se presentan sintetizados en la Tabla 11 los factores que inciden en el rezago estudiantil de la población analizada.

**Tabla 11: Síntesis de los factores que inciden en el Rezago estudiantil de los egresados de FCS (2014- 2018)**

	<b>Rezago moderado</b>	<b>Rezago fuerte</b>
<b>Factores de origen socioeconómico</b>	No inciden	No inciden
<b>Factores individuales</b>	Desempleo al inicio de la carrera universitaria	
	Entrar directo de secundaria (y sin rezago en ella)	
	No tener otros estudios terciarios	
<b>Factores de eventos de transición a la vida adulta</b>	Aumentar el nivel de autonomía de la vivienda de origen	
		Iniciar la maternidad/paternidad durante la carrera
		Comenzar a vivir en pareja durante la carrera

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados en los Formularios de Egreso de la Dirección General de Planeamiento de Udelar.

### **8.5) Reflexiones finales de la discusión**

Una vez presentados los resultados del análisis predictivo de regresión logística multinomial, se discutieron en las secciones anteriores los hallazgos a la luz de la literatura referenciada en el marco conceptual, incluidos los antecedentes locales. Es importante en este punto hacer la salvedad, una vez más, de que la misma presenta la debilidad de que estos trabajos están enfocados fundamentalmente al fenómeno de la desvinculación estudiantil.

En este momento resulta necesario profundizar en el análisis sociológico de los resultados obtenidos y las posibles conclusiones a partir de problematizar la relación existente entre el recorte temático, los datos utilizados, la técnica empleada, los procesos a lo largo del tiempo que suponen las trayectorias educativas de aquellos que egresaron de FCS de Udelar entre 2014 y 2018, y el fenómeno estudiado, o sea el rezago estudiantil, su tipología y posible factores explicativos.

Para ello se recurre a un clásico en la literatura sociológica vinculada a la teoría de la reproducción educativa (Bourdieu y Passeron, 1996), ya referenciado en el Marco Teórico, el cual presenta un análisis empírico del modelo educativo francés en los sesenta del siglo pasado.

Subirats (1996) en Bourdieu y Passeron (1996) plantea que los autores buscan dos objetivos que deberían ser abordados por separado, por un lado construir un modelo abstracto para todo el sistema escolar, y por otro, “poner al descubierto los mecanismos de actuación de un sistema escolar concreto, el sistema francés, para mostrar hasta qué punto la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia” (p. 8). Subirats (1996) agrega que estos autores realizan “una síntesis teórica, que articula de modo sistemático los resultados obtenidos en una serie de estudios empíricos, desarrollados a lo largo de más de diez años” (p. 8) con respecto al sistema francés de enseñanza, aclarando que el mismo no se condice, por ejemplo, con el contexto cultural español.

Bourdieu y Passeron (1996), basan su análisis en que las “propiedades sustanciales y aislables, las variaciones” (p. 134) deben ser entendidas “como elementos de una ‘estructura’ y como momentos de un ‘proceso’” (p. 134), por lo tanto, se debe tener en cuenta estructura y contexto, pero además que durante la investigación se realizan cortes longitudinales a procesos que se desarrollan a lo largo del tiempo.

Los autores plantean que estos procesos se conforman a partir de la interrelación sistemática de “dos sistemas de relaciones subsumidos en los dos conceptos de ‘capital lingüístico’ y de ‘grado de selección’” (p. 115).

Este segundo concepto, “grado de selección”, nos presenta una primera clave para profundizar en el hallazgo de que algo menos de dos tercios de quienes egresaron de FCS de Udelar, eran primera generación del hogar de origen en hacerlo, y algo más de la mitad de ellos eran primera generación en ingresar a estudios terciarios.

Lo anterior, que puede considerarse una selección, puede explicarse en las cinco tipologías de trayectorias educativas hasta la culminación de educación media, que presentan los jóvenes del tramo de 20 a 29 años, elaboradas por Filardo y Mancebo (2013). El estudio considera simultáneamente el máximo nivel educativo alcanzado y el tiempo requerido para lograrlo en los recorridos a lo largo de todos los ciclos educativos, analizando los datos de la ENAJ (2008). La suma de dos de esas trayectorias (trunca temprana y trunca media), indican que por lo menos 6 de cada 10 jóvenes, que tenían entre 20 y 29 años al realizarse la encuesta, se habían desvinculado del sistema educativo en el nivel medio, sin haberlo aprobado. Por su parte los que habían culminado la educación media, eran algo menos de una cuarta parte de los jóvenes alcanzados por la encuesta (los que presentaban trayectorias, esperada y esperada lenta). Mientras un 6% presentaba trayectoria inconclusa, encontrándose aún cursando este nivel.

Bourdieu y Passeron (1996) en el caso que estudian, plantean que si bien “la mortalidad escolar” se encuentra relacionada directamente con la menor posesión de un capital cultural, (el cual en el caso francés proponen medirlo a través de la categoría “profesión del padre”); es la “superselección de los estudiantes de origen popular”, la que permite explicar que se revierta y sea positivo el indicador de la relación entre la posesión de un capital cultural y el grado de éxito, por parte de estudiantes de las clases populares. Así, “ las diferencias tienden a atenuarse al máximo e incluso a invertirse: de hecho, los estudiantes de las clases populares intensamente seleccionados obtienen en este terreno resultados al menos equivalentes a los de los estudiantes de clases altas, menos seleccionados, y superiores a los de los estudiantes de clases medias, tan desprovistos como ellos de capital lingüístico o cultural, pero no tan intensamente seleccionados” (p. 116).

Por otra parte, el planteo de que los efectos de la superselección se veían debilitados por el crecimiento de la tasa de escolarización de todas las clases sociales en Francia, lo que remite a pensar en las consecuencias de, tanto las políticas de finalización de enseñanza media, así como a las políticas de inclusión educativa orientadas al incremento en el acceso a la educación superior, fuertemente impulsadas en la última década en Uruguay; pero también a la consolidación y ampliación de la enseñanza universitaria en el sector privado, desde mediados de los ochenta del siglo pasado, que absorbe a un porcentaje importante de sectores provenientes del quintil de ingresos mas altos.

A ello se suma otro fenómeno que podría debilitar en parte los efectos de la selección de las clases medias y populares, marcado por Bourdieu y Passeron para aquel contexto francés, pero que también se produce actualmente en nuestro país: las consecuencias del aumento de las exigencias de preparación para acceder y mejorar en el mercado laboral, una “mutación” del mismo, que llevaba a que los jóvenes franceses tuvieran que “franquear la barrera en la que se había detenido su padre en el curso de su carrera” (p. 280), lo que quedaba expresado con el hecho de que la frase “sin el bachillerato no se tiene nada” (p. 280), fuera cediendo su lugar a la representación inversa, “con el bachillerato ya no se tiene nada” (p. 280). Esto resuena en el caso del sistema educativo uruguayo actual, donde el ingreso a la educación superior pasa a ser, a diferencia de sus progenitores, un camino posible y, a la vez, necesario para la obtención de empleo calificado.

Los autores suman además el proceso de selección que tiene que ver con el sexo de los estudiantes, debido a la existencia, tanto de facultades, como de profesiones, que pueden presentar la característica de ser feminizada, o por el contrario ser los varones la amplísima mayoría del alumnado. En este caso, este hecho lleva a que aquel sexo que no es

preponderante sufra un proceso de selección superior y por lo tanto presente en general porcentualmente mejores resultados académicos. Lo que da pie a los autores para alertar sobre las dificultades que presentan los análisis multivariados, debido a que estos no podrían explicar por sí este suceso.

Esto podría ser una explicación de las razones por las cuales en el presente estudio la variable sexo no resultó significativa estadísticamente, en tanto se trata de una altamente feminizada (79,3% son mujeres), por la prevalencia de egresadas de la Licenciatura en Trabajo Social (que representa el 62,2% de la población, compuesta casi un 90% de mujeres).

Igualmente podría explicar que el lugar de nacimiento no resultara significativo estadísticamente, aunque en este caso este hecho se puede deber al nivel de desagregado de los datos, que como ya se mencionó, no diferencian los grados de ruralidad para los casos de los nacidos en el interior del país. En este sentido Bourdieu y Passeron (1996), destacan que la selección se da más que entre interior - capital, entre urbano - rural.

Por tanto, resulta importante retomar la alerta que realizan estos autores sobre los estudios de una suma de relaciones parciales, sin tener en cuenta el sistema completo, el cual determina el sentido de cada una de ellas.

Por otro lado, respecto al tema de la utilización de estas técnicas multivariadas, plantean el tema de la disociación, ya que estos análisis realizan un corte longitudinal, estableciendo relaciones definidas por un equilibrio puntual, lo que elimina toda referencia a la génesis y desarrollo del conjunto de las relaciones que trata, en términos de procesos y estructura.

Lo anterior abre una serie de reflexiones. En primer lugar no invalida en nada el valor de la investigación desarrollada, pero en la medida en que la misma pretende ser un aporte al corpus de estudios sobre trayectorias estudiantiles, se cree que estas puntualizaciones deben ser tenidas en cuenta para contextualizar los resultados obtenidos y para generar nuevas investigaciones.

En segundo lugar, entonces, es de suma relevancia destacar la necesidad de incluir en los estudios vinculados a la sociología de la educación, la dimensión contextual de las carreras, centro de estudios, universidad y el propio sistema educativo. Por ejemplo, en el presente estudio no se incluyeron los denominados factores institucionales, que refieren al contexto educativo en el cual se sustentan las trayectorias educativas. Estos no se incluyeron por las características y contenido de las bases de datos utilizadas. Sería relevante, en ese sentido, que se incluyan, en los formularios de seguimiento, no solamente informaciones referidas al sujeto, sino también el relevamiento de percepciones, opiniones, actitudes y prácticas de los estudiantes en relación a las trayectorias estudiantiles desde la perspectiva institucional. Esto

permitiría aprovechar estas instancias de recolección de datos para enriquecer la información sobre las trayectorias educativas desde la perspectiva de los sujetos, en clave de evaluación institucional.

Otro tema que convoca a la reflexión es el hecho de que tanto las personas que ingresaron años luego de terminar secundaria, o con rezago en ella (20 años o más) y quienes poseen otros estudios terciarios, como aquellas que ya habían hecho el proceso de transición a la vida adulta (tener hijos, comenzar a vivir en pareja, mudarse del hogar de origen, comenzar a trabajar) previo a ingresar a FCS, presentan que estas condiciones no son estadísticamente significativas en su rezago. En este sentido sería razonable interpretar que el rezago en este caso se produjo antes del ingreso y no durante la cursada de la carrera de grado en FCS.

Ampliando el contexto, esto podría ser interpretado desde la perspectiva de los procesos de transición a la vida adulta. En primer lugar el hecho universal actual de que las personas tienen trayectorias no lineales, sin puntos de llegada normalizados, con reversibilidad de los estados que permiten procesos de afiliación y desafiliación de los sistemas educativos (Du Bois-Reymond y López, 2004; Filardo, 2017). En segundo lugar, el sistema educativo uruguayo, gratuito y sin ninguna restricción de acceso, permite que en cualquier momento de la vida se pueda ingresar, sin asumir riesgos económicos. En tercer lugar, la Facultad de Ciencias Sociales no es una facultad con carreras tradicionales, por lo que algunas personas podrían ingresar luego de pasar por otras carreras universitarias (21,1% de la población estudiada poseía otros estudios terciarios). Estos tres puntos (entre otros), pueden llevar a que las personas realicen sus estudios con posterioridad luego de pasar por los hechos de transición a la vida adulta y por tanto también con más edad.

Para finalizar, a partir de estas reflexiones finales se abren nuevas líneas de investigación, abordaje y nuevas formas de recolección de datos, que permitirán por un lado enriquecer este tipo de estudios, como también aumentar la comprensión del fenómeno del rezago estudiantil, y fortalecer las capacidades institucionales para apoyar las trayectorias estudiantiles.

## **9) CONCLUSIONES**

Al comenzar esta sección de conclusiones resulta útil retomar la pregunta de investigación: ¿Cómo influyeron los factores socioeconómicos, individuales y de eventos de transición a la vida adulta, en el rezago estudiantil de los egresados entre 2014 y 2018 de las cinco carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República?

A través de los diferentes análisis, se encontró que los factores socioeconómicos no explican el rezago de los estudiantes de la FCS en la población analizada.

Por otro lado, la mayoría de los factores individuales tampoco explican el fenómeno: solamente son factores que influyen en el rezago, el hecho de estar desempleado al comenzar la carrera, la edad de los estudiantes al ingreso y el poseer o no otros estudios terciarios. El hecho de estar desempleado al comenzar la carrera, lleva a que las personas se rezaguen tanto de forma moderada, como fuerte. Por su lado, la edad al ingreso de los estudiantes, sólo es significativa en el rezago moderado, siendo que, a mayor edad al ingresar, son menores posibilidades de los estudiantes de rezagarse, sin embargo, esto no sucede con el rezago fuerte, donde la edad al ingresar de los estudiantes no resulta significativa.

La mayoría de los eventos de transición a la vida adulta, en este caso iniciar la maternidad/paternidad; comenzar a vivir en pareja; mudarse del hogar de origen (no se incluye en este caso el ingreso al mercado laboral), explican en gran medida que los egresados se hayan rezagado de forma fuerte; siendo solo uno de estos determinante del rezago moderado (aumentar el nivel de autonomía de la vivienda de origen). De forma que, los factores de eventos de transición a la vida adulta, tienden a retrasar la carrera universitaria.

Se encuentra entonces que los factores que intervienen en el rezago estudiantil, dependen del tiempo transcurrido entre ingreso y egreso de las personas a las carreras, ya que si bien algunos factores intervienen tanto en rezagarse moderadamente como rezagarse fuerte, otros factores solo lo hacen para una u otra categoría. En este sentido, mientras que en el moderado inciden más los personales, en el fuerte inciden más los de eventos de transición a la vida adulta. Como ya fue mencionado, los factores socioeconómicos no inciden en ninguno de los dos.

También se concluye que algunos factores que intervenían en los antecedentes nacionales para la desvinculación y las trayectorias educativas, no se cumplen para el rezago estudiantil, lo que lleva a la necesidad de estudiar más y elaborar teorías propias del rezago estudiantil en nuestro país como fenómeno aparte.

Algunos de los hallazgos son asimismo aperturas a nuevas preguntas, que podrían abordarse en futuros estudios comparados. ¿Cuáles serían las posibles explicaciones de algunas de las diferencias encontradas con la literatura y los antecedentes nacionales, en otras facultades (más allá de que los mismos no se enfocaran específicamente en el fenómeno del rezago)?

Los hallazgos que discuten los aspectos de reproducción de la desigualdad en el contexto de la educación superior, son uno de los más relevantes. En relación a lo anterior, algunos de

los resultados, como el hecho de que casi dos terceras partes de quienes egresaron eran primera generación del hogar de origen en hacerlo, y algo más de la mitad eran primera generación en ingresar a estudios terciarios, puede aproximarse a dar respuesta a esta interrogante. ¿Podría esto último ser el efecto de las políticas de inclusión educativa orientadas, tanto a la finalización de enseñanza media, como al incremento en el acceso a la educación superior, profundizadas en la última década en Uruguay? ¿Pueden efectivamente las políticas de inclusión compensar las desigualdades sociales? ¿Es producto de la superselección de los sectores populares planteada por Bourdieu y Passeron? ¿Cuánto impactan las mayores exigencias del mercado laboral en las trayectorias educativas?

Se considera pertinente, además, el estudio de otros factores mencionados por la literatura, como los factores institucionales. Esto permitiría enriquecer y abordar de forma más completa la comprensión de la naturaleza y particulares características del fenómeno del rezago en la Educación Superior y particularmente en la Facultad de Ciencias Sociales, a partir de la comprensión del alcance e impacto de las políticas y prácticas educativas, institucionales que inciden en las trayectorias estudiantiles. Esto implica desarrollar otras metodologías e incluir enfoques interdisciplinarios, que podrían ser objeto de futuros estudios.

En cuanto a la técnica central utilizada en el estudio, es necesario tener en cuenta las alertas presentadas por Bourdieu y Passeron (1996), y no olvidar que se trata de estudios de fenómenos sociales, siendo necesario tener en cuenta la génesis y desarrollo del conjunto de las relaciones que trata, hecho que no invalida el valor de la investigación desarrollada

La relevancia social y educativa de este tipo de estudios para comprender los aspectos sistémicos de las trayectorias educativas son destacados en la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) organizada en 2018, que en su Plan de Acción 2018- 2028 realiza como recomendación para las instituciones de educación superior “Diseñar y desarrollar estudios nacionales sobre el abandono de la educación superior o deserción de una carrera o institución, cuantificando los factores sociales, económicos y académicos que inciden en esta problemática” (p. 43).

Se espera que esta investigación constituya un aporte al corpus de estudios sobre trayectorias estudiantiles en la Udelar y en el país, así como a la comprensión de la naturaleza y particulares características del fenómeno del rezago en la Educación Superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Aparicio, P y Ruiz, F. (2011). *Jóvenes, migración y procesos de integración socioeducativa en Argentina. La ruralidad como estigma y fractura de la cohesión social*. Rita. Francia.

Arim, R. y Katzkowicz, N. (2017). Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios. *InterCambios*, v.4, n.2. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/137>

Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Udelar - UNESCO.

Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011) *Metodología de la Investigación*. Udelar. Uruguay.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Gedisa. Argentina.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus. Uruguay.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Laia S.A., México.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée, España.

Brage, M. (2020). *Análisis de datos categóricos: regresión logística y multinomial*.

Trabajo Fin de Grado en Matemáticas. Universidad de la laguna, España.

Calvo, J., Araya, F., Cristar, C., Ferrer, M., Melgar, M., Pandolfi, J., Soto, S., Vargas, X. y Villamil, L. (2014). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 4. Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*. INE. Uruguay.

Cardeillac, J. y Juncal, A. (2013). *Informe Final. Ministerio de Desarrollo Social*. Uruguay.

Cardozo, S. (2015). *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*. Tesis de Maestría en Sociología. FCS: Udelar. Uruguay.

Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), pp. 7-29. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es).

Casal, J., García, M. y Merino, R. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Revista de Sociología*, N°96/4, pp. 1139-1162. [https://www.researchgate.net/publication/264889588\\_Pasado\\_y\\_futuro\\_del\\_estudio\\_sobre\\_la\\_transicion\\_de\\_los\\_jovenes](https://www.researchgate.net/publication/264889588_Pasado_y_futuro_del_estudio_sobre_la_transicion_de_los_jovenes)

Cea D'Ancona, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Editorial Síntesis, España.

Debera, L., Machado, A. y Nalbarte, L. (2004). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar. Uruguay.

Diconca, B., Dos Santos, S. y Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE, Udelar, Uruguay

Du Bois-Reymond, M. y López, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud N° 65* pp. 11-29. INJUVE, España.

Fasana, A. y Blanco, A. (2017). *Las Trayectorias Educativas y sus diferentes perfiles estudiantiles en el Ciclo Inicial Optativo Ciencia y Tecnología Regional Norte*. Jornadas de Investigación en Educación Superior 2017. Uruguay. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/Poster-FASANA.pdf>

FCS (s/f). *Enseñanza*. FCS, Uruguay. <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/>

Filardo, V. (2016). Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, pp. 15-40. Brasil <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pS8vdgWSbGKbjY4xrVh7yRG/?lang=es>

Filardo, V. (2017). Desigualdad en jóvenes del Uruguay (2008-2013): análisis de la intensidad, calendario y secuencia de eventos de transición. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, v.: 21 36, pp. 197-222. Brasil.

Filardo, V., Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Mides, Uruguay.

Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. FCS, CSIC, Uruguay.

Fiori, N. y Ramírez, R (2015). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. *InterCambios*, v. 2, n.1. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/19567/1/42-106-1-PB.pdf>

Gómez, S. y Palacios, D. (2013). *Modelación logística multinomial para clasificar los hogares de El Salvador por nivel de pobreza*. Tesis de Grado en Estadística. Universidad de El Salvador, El Salvador

IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES 2008. CRES – UNESCO.

IESALC (2018). *Informe General de la CRES 2018 – UNESCO-IESALC*. CRES 2018. CRES – UNESCO.

INJU (2018). *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. INJU, Uruguay.

Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Siglo XXI, España.

Mancevo, M. y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, N° 30, julio, pp. 117-138. [http://www.fcs.edu.uy/archivos/Artículo\\_Mancebo-Méndez\\_RCCSS\\_30.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Artículo_Mancebo-Méndez_RCCSS_30.pdf).

Narro, J., Martuccelli, J. y Barzana, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. México.

Rabossi, M. (2014). Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: Permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), pp. 81-103. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lng=es&tlng=es).

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta, España.

Subirats, M. (1996). “Introducción a la edición castellana” en Bordieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría de enseñanza*. Distribuciones Fontamara SA. México DF. 2º edición.

Tiramonti, G. (2016). “Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 5(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349>

Udelar (2015). *Duración Real de las Carreras, Universidad de la República año 2015*. Udelar. Uruguay.

Udelar (2017). *Censo de Egresados. Principales Características del CLUSTER A Generación 2012*. Udelar. Uruguay

Udelar (2021). *Informe Final Generación 2012 - Cluster A*. Udelar, Uruguay.

Zoppis, D. (2020). *Rezago universitario: discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República*. Tesis de Maestría en Sociología. Udelar. Uruguay.