



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Universidad de la Republica - Facultad de Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO.

# El Abandono estudiantil en la Universidad de la República.

Estudiante: Dahiana Fleitas Martínez

Cedula de identidad: 47143271

Tutora: Prof. Adj. Sandra Carbajal

Ciudad: Montevideo

Fecha: 30 de julio de 2018

## INDICE

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1.  | <b>RESUMEN</b> .....   | 3  |
| 2.  | <b>FUNDAMENTACIÓN</b> .....  | 4  |
| 3.  | <b>CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....  | 5  |
| 3.1 | La Educación superior en Latinoamérica.....  | 5  |
| 3.2 | Caracterización de la UdelaR, y sus estudiantes.....   | 13 |
| 4.  | <b>TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES</b> .....  | 20 |
| 4.1 | El pasaje de la educación media a la educación superior. El ingreso a la<br>Universidad..... | 20 |
| 4.2 | Permanencia estudiantil en la UdelaR.....  | 23 |
| 5.  | <b>EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....                                | 24 |
| 5.1 | Modelos teóricos sobre el abandono.....  | 24 |
| 5.2 | Estrategias implementadas por la UdelaR, en apoyo a la permanencia del<br>estudiante.....    | 27 |
| 6.  | <b>CONCLUSIONES</b> .....  | 29 |
| 7.  | <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 31 |

## 1. RESUMEN

El presente trabajo aborda la temática del abandono estudiantil en la Universidad de la República, ya que actualmente y desde hace varias décadas, representa una problemática que involucra múltiples factores. Desde aquí, se explican algunas perspectivas sobre el tema, así como, identificar las posibles causas que incitan al estudiante a tomar la decisión de abandonar un servicio universitario. En relación a las perspectivas, se examina la posible vinculación durante la transición del estudiante, desde la educación media a la educación superior; teniendo en consideración que es durante el primer año de educación universitaria, que se generan los mayores porcentajes de estudiantes desertores. Por lo tanto, hay un gran número de estudiantes que ingresa a la universidad cada año, y sin embargo ese número no presenta una correlación con quienes finalmente obtienen la titulación, los cuales representan menos del 50%. Es a partir de aquí, que se presentan algunas de las acciones que ha desarrollado la Universidad de la República, a través de determinados programas que buscan con su aplicación, reducir los niveles de abandono estudiantil.

## 2. FUNDAMENTACIÓN.

Un tema que inquieta a la sociedad Uruguaya y que está presente en lo cotidiano, es, la Educación. En Uruguay tanto la calidad de la educación como el gran número de estudiantes que abandona un servicio universitario, es un tema que llama a la reflexión y al análisis, tanto a nivel del estudiante como a nivel institucional.

Lo menciona Fernández, Cardozo y Pereda (2010);

Uruguay, país destacado por sus logros en el acceso y acreditación universal de la Educación Primaria, tiene, sin embargo, un problema estructural, persistente en el tiempo y de gran magnitud (...) A pesar de los enormes esfuerzos e inversiones realizadas al menos desde 1985 a la fecha por las sucesivas administraciones educacionales y recurriendo a los más diversos enfoques de política, no se ha podido reducir la “deserción” ni incrementar la acreditación en la Educación Media y en particular en la Media Superior. (p.13)

Esto denota que el abandono estudiantil en la educación superior uruguaya, no es un problema que surge en la actualidad, sino que se viene desarrollando incluso desde la década de los 80. Constituyéndose en un problema en tanto, el estudiante no permanezca en las instituciones educativas hasta lograr la titulación. En relación a la permanencia del estudiante en la educación universitaria es que;

Se considera que el abandono que se produce en todos los servicios universitarios durante el primer año y en el pasaje del primero al segundo es un problema, y no solo para el joven, sino también para la universidad y para la sociedad en su conjunto. (Carbajal, 2014, p.73)

El presente trabajo sitúa el foco en la educación superior, por lo cual si tomamos como referente a Boado (Citado por Custodio, 2006), “todos los servicios registran niveles de deserción superiores a los de titulación. A nivel agregado la titulación promedio estimada para el período 1997-2004 fue de 28% mientras que la tasa media de deserción estimada fue de 36%” (p.153). Esto refleja, desde el punto de vista cuantitativo, que el porcentaje de estudiantes que deserta de las instituciones universitarias, es superior al de los estudiantes que efectivamente obtienen su titulación.

En Uruguay se han realizado estudios e investigaciones al respecto, lo que indica la importancia que ha adquirido este tema; en relación a ello, mencionan Diconca, Dos Santos y Egaña (2011) que;

La relevancia que ha tomado este tema tal vez sea consecuencia de diversas circunstancias: por un lado, el crecimiento sostenido de la matrícula, y el consiguiente acceso a grupos más amplios y diversos de estudiantes que ingresan a la institución universitaria; ingreso de los estudiantes a la institución que no garantiza el acceso al conocimiento y, menos aún, su permanencia o egreso. Inclusión institucional, exclusión académica. En otras palabras, un problema de equidad social y educativa. (pp.3-4)

Aquí los autores hacen referencia a un problema de equidad social y educativa, en donde están en juego los derechos y obligaciones de las personas; atribuye la relevancia del tema del abandono a distintas consecuencias generadas por situaciones como; el crecimiento de la matrícula así como la amplitud y diversidad de los grupos de estudiantes.

La no permanencia del estudiante universitario en las instituciones educativas, es un problema complejo que acontece a nivel mundial. Si bien, se entiende que cada país tiene sus particularidades, su cultura y su política en lo que a educación refiere, lo que hace interesante explorar sobre el tema es que a pesar de las diferencias que presentan, compartan la problemática en cuestión. En el caso de Uruguay siendo uno de los países de América del Sur con menor población, según los datos del Banco Mundial, 3.456.705 habitantes en el 2017, presenta altos niveles de deserción en la educación superior, aspecto que hace más urgente el hecho de continuar desarrollando políticas y programas que contribuyan a reducir los niveles de abandono estudiantil en la educación superior.

### **3. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

#### **3.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA.**

Si nos remontamos a los inicios de la educación superior, según Tristán, Nóbrega, y Ervin (2014), la universidad presentaba un carácter excluyente, referido a características socio-demográficas. Esta misma situación se presenta en la universidad en América Latina en la misma época; “La universidad colonial en Latinoamérica mantuvo muchos de estos criterios de exclusión sobre la base del género, el origen étnico o el origen familiar” (Tristán et al., 2014, p.171). A su vez;

Estos criterios se sostuvieron de forma más o menos tangible durante una gran parte del siglo XX, hasta que a mediados de ese siglo comienza un proceso de acceso de

mujeres a la universidad, como resultado de nuevas concepciones culturales y el desarrollo de la clase media. (Tristá et al., 2014, p.171)

El ensayista, economista y profesor uruguayo Claudio Rama (2016) basándose en el libro “El shock del Futuro” de Alvin Toffler, conceptualiza tres momentos de la universidad latinoamericana, marcados por diferentes demandas que surgían en los países de la región. Estos tres momentos se desarrollan como;

*Primera Reforma: Autonomía y Cogobierno.*

América Latina tuvo su primera reforma sobre la educación superior hacia comienzos del siglo XX, como respuesta a las nuevas demandas de las capas medias urbanas, a los requerimientos que implicaba la conformación de los Estados modernos, a la industrialización por sustitución de importaciones y a la vigorosa urbanización, todo lo cual requirió la democratización y la expansión de las universidades y una nueva orientación hacia la formación de los profesionales (Rama, 2006). (Rama, 2016, p.13)

Esta primera reforma universitaria en América Latina que cita el autor, estuvo marcada por la reforma de Córdoba de 1918, la cual, llegado el año 1916, al decir de Fernández y Coppola (2014);

(...) se produce un cambio político nacional de gran significación: los sectores oligárquicos y conservadores son derrotados a través del voto secreto y obligatorio, por Hipólito Yrigoyen de la Unión Cívica Radical, con el apoyo de los sectores medios que ascendían social y políticamente, sellando el final de su hegemonía. Esta disputa se reflejó en las universidades, aún controladas por la oligarquía desplazada del gobierno. El conflicto se vivió más crudamente en la Universidad Nacional de Córdoba donde, a partir de un conflicto con los estudiantes en la Facultad de Medicina en 1918, se desató una dura represión durante una huelga. El proceso incluyó la intervención del gobierno nacional y condujo a la proclamación del Manifiesto Liminar por parte de la Federación Universitaria Argentina (FUA). (pp.131-132)

Esta reforma a pesar de haberse desarrollado en Argentina, tuvo rápidamente eco en otros países de América Latina, aunque con transcendencias diferentes, el impacto en el plano universitario fue positivo logrando promover la autonomía, dando más libertad a la cátedra, mediante la ampliación de la matrícula, y promoviendo la creación de nuevas instituciones. A

su vez esta reforma logró convertir a la universidad en un nuevo actor político aunque independiente de los partidos políticos, así como del Estado (Fernández y Coppola, 2014).

### *Segunda Reforma: Mercantilización y Diferenciación.*

Es a inicios de los años setenta, que las crisis de los modelos económicos que se desarrollan en Latinoamérica afecta a las instituciones de educación superior. En ese momento un nuevo y radical movimiento estudiantil latinoamericano, muestra que debido a los escenarios políticos y económicos actuales, así como a las demandas sociales; las universidades tal y como estaban estructuradas no lograban responder a las nuevas realidades (Rama, 2016). Esto llevo a que,

(...) la continua presión estudiantil y las propias dinámicas de las universidades autónomas así como también la creación de nuevas instituciones públicas con menores ecuaciones de costos pudieron aumentar la cobertura pública, pero ello se produjo a costa de la caída relativa de los niveles de calidad. Sin embargo la respuesta finalmente fue el establecimiento de diversas restricciones al acceso automático de los bachilleres a las universidades públicas en casi todos los países de la región, y vía la libre acción del mercado se promovió una expansión desordenada de la educación superior privada. (Rama, 2016, p.12)

Este proceso dio lugar a la segunda reforma en la educación superior latinoamericana desde los ochenta, lo que devino en una educación pública con restricciones de acceso en base a cupos y exámenes debido a las limitaciones del financiamiento público, que la crisis de los modelos económicos trajo como consecuencia. Por otro lado, en el sector privado también se generaban restricciones de acceso debido al costo de las matrículas. Estas restricciones en la educación superior, afectaron los niveles de calidad, ya que en muchos países, al carecer de políticas públicas que aseguren la calidad en la enseñanza, las instituciones se fueron posicionando en circuitos diferentes de calidad (Rama, 2016).

### *Tercera Reforma: Masificación e Internalización.*

Luego de esta segunda reforma de educación superior en Latinoamérica se generaban algunas transformaciones que sacudían el plano de la educación, esto tiene relación con qué;

Un verdadero “shock” sufren hoy en América Latina los sistemas de educación superior a causa de la internacionalización de la ES, las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población,

incluyendo sectores fuertemente marginados con anterioridad como los grupos indígenas u otras minorías como las personas con discapacidad o los migrantes y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes. (Rama, 2016, p.13)

El surgimiento de estas nuevas demandas, dieron lugar a otra reforma de la educación en Latinoamérica. Así fue que comenzó a desarrollarse la tercera reforma, la cual tuvo como objetivo dar respuesta a estas nuevas situaciones.

Los resultados de la tercera reforma condujeron a; la propia internalización de la educación superior que se estaba desarrollando en ese momento, gracias al establecimiento de estándares de calidad internacionales y a nuevas dinámicas de aprendizaje, lograron estimular una movilidad estudiantil como parte constitutiva de estos nuevos logros. A su vez las nuevas tecnologías que se comenzaron a utilizar, permitieron una educación globalizada, la cual logró entre otras cosas, acortar las distancias mediante la educación a distancia (Rama, 2016). A su vez;

Este nuevo contexto además, está favoreciendo ampliamente a la educación, al flexibilizarla y renovarla, y también está promoviendo su masificación como respuesta de las familias. La precariedad de los empleos, la incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos son también derivaciones de la actual globalización que incentiva a las personas a incrementar sus años de escolarización e incrementar la cobertura terciaria como escudo de defensa, como estrategia de sobrevivencia de los hogares. (Rama, 2016, p.14)

La tercera reforma dejó como consecuencia la masificación, la cual se generó en toda América Latina. Este hecho se desarrolló como respuesta a los estudiantes que no podían acceder a la educación superior. Rama, en otro de sus trabajos hace alusión a esto, mencionando que,

La evolución hacia la masificación educativa finalmente alcanzó a la educación superior en los años ochenta, expresándose en tasas de crecimiento de esta matrícula superiores a los restantes niveles educativos, una tendencia a la saturación de las aulas por dificultades de crecimiento de las instituciones y limitaciones de los presupuestos públicos. (Rama, 2009, p.175)

De acuerdo a lo que menciona Rama (2009), la saturación de las aulas como consecuencia del crecimiento de la matrícula; deja a entrever las limitaciones y dificultades de crecimiento



de las instituciones; y si bien este hecho se produce a raíz del libre acceso a la educación superior, ya que había personas que no concurrían a la universidad, por pertenecer a sectores de la población que estaban relegados por su condición de migrantes, discapacitados o racial; desde el punto de vista de la libertad en el acceso, la masificación se convierte en una consecuencia positiva. No obstante, genera limitaciones en cuanto a los presupuestos públicos, los cuales a raíz de la crisis económica de los años ochenta, repercuten negativamente en el progreso de la infraestructura de las instituciones, la disponibilidad de herramientas para docentes y estudiantes, las horas docentes, así como el propio plan de estudios.

Dentro de América Latina nos encontramos con el caso de la educación universitaria en Uruguay. Si nos referimos a las transformaciones por las que ha transitado la Universidad de la República y nos remontamos a sus inicios, pocos años después de la Jura de la Constitución en Uruguay se crea la Universidad Mayor de la República, su denominación surge de la Ley Orgánica de 1833 la cual se concreta en 1849, una vez el Poder Ejecutivo decreta su instalación (Figueredo, Alonso y Nóvoa, 2004).

En lo que respecta a los movimientos estudiantiles, en agosto de 1893 se fundó la Asociación de los Estudiantes, conformada por algunos liceos y por todas las facultades. Esta Asociación logró por primera vez en una universidad de América Latina, el derecho a voto por parte de los estudiantes, a través de su representación en el consejo. En 1909 esta Asociación fue remplazada por la Federación de Estudiantes Uruguayos (FEU), y finalmente en 1929 a raíz de los enunciados de la Reforma de Córdoba de 1918, y a causa de una toma de concientización de los problemas sociales nacionales, surge a la creación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) (Figueredo et al., 2004).

En otro orden, de acuerdo a la estructura del sistema de enseñanza en Uruguay, la universidad transita por dos acontecimientos importantes, al decir de Rama (2014),

- 1877: Ley de Educación Común. Aquí se separó la educación primaria de la educación terciaria.
- 1935: Se separó la enseñanza secundaria de la enseñanza terciaria.

A partir de 1954, en Uruguay se desarrolló una crisis económica que perduró durante dos décadas, y afectó, principalmente a partir de 1968, al ámbito universitario, a través del desempleo y la disminución del presupuesto.

Durante este período, la batalla librada por la Universidad a favor de la aprobación del proyecto de Ley Orgánica, resultó de suma importancia en la historia del movimiento estudiantil, representando uno de sus más elevados logros. Si bien la Constitución de 1951 había aprobado la autonomía de la Universidad, durante ese período el estudiantado inició una lucha por el cogobierno y por el alcance conceptual de la autonomía, que terminaría plasmándose en una nueva Ley Orgánica (Figueredo et al., 2004, p.12).

La nueva Ley Orgánica N° 12.549, de 1958, logró,

Desde el punto de vista del gobierno, sintetizó en un texto único el tipo de organización por el que se regía la Universidad. Desarrolló las atribuciones de los Claustros como órganos asesores del gobierno universitario y electores del rector y los decanos, así como las funciones y potestades de decisión de los Consejos, el rector y los decanos. A su vez, consagró el cogobierno de la Universidad con la participación, junto al orden docente, de los estudiantes y los egresados. También afirmó la autonomía administrativa y explicitó los fines de la Universidad como institución de educación terciaria abocada a la investigación y la difusión del conocimiento y la cultura, confirmando la libertad de cátedra. (Markarina, Jung, y Wschebor, 2008, p.23)

En el año 1973, se despliega en Uruguay el período de dictadura militar, el cual afectó a la universidad. En dicho período se,

(...) mantuvo el monopolio de la Universidad de la República, prohibió la autonomía y tuvo una dominancia del modelo autoritario sobre el modelo tecnocrático, pero sin modificar la estructura del sistema (BRALICH, 1987). El período se caracterizó por la pérdida por renuncia o destitución de 1100 docentes (casi el 40% de la planta), la clausura o paralización de algunos servicios universitarios y una dinámica de funcionamiento jerarquizada y subordinada al Poder Ejecutivo que impulsó un sistema altamente regulado en reglamentos y normas y con multiplicidad de control (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 1986). (Rama, 2014, p.511)

El modelo tecnocrático continuó, y durante esos años se generó una restricción en el acceso a la universidad, debido a un examen de ingreso, el cual se aplicó desde 1980 hasta 1983 cuando el régimen ya estaba finalizando (Rama, 2014).

La intervención universitaria mantuvo el esquema básico de 1973 con una sola universidad profesional con un sistema de ingreso abierto y gratuito que terminó conformando una macrouniversidad donde la matrícula pasó de 33.127 en 1973 a 64.086 en 1984 con un incremento anual 6.2%, centrada en Montevideo y con escasísima presencia regional en un país donde sin embargo cerca del 60% de la población vive fuera de la capital. (Rama, 2014, p.512)

Como consecuencia del regreso de la democracia, Uruguay se vio atravesado por un proceso de diferenciación, el cual estuvo marcado, por una restauración universitaria de los poderes y las dinámicas que se desarrollaban anteriormente al período de dictadura. La restauración comenzó a gestarse con el regreso de las autoridades y del rector que ocupaba dicho cargo antes del golpe de Estado. En este contexto, en marzo de 1985 se promulgó la Ley de Emergencia Educativa (Nº 15.739), desde la cual se restituyeron a todos los docentes y administrativos y se dispuso la no lesión de los derechos adquiridos de todos los funcionarios (Rama, 2014). Entonces,

El camino fue la democratización del mundo universitario y en tal sentido se convocó a elecciones universitarias con lo cual se restauró la autonomía y el sistema de poder previo dado por la cogestión, pero modificándose la Ley Orgánica de la UDELAR de 1959 e imponiendo que las elecciones se hicieran definitivamente por voto obligatorio, secreto, bajo el principio de representación proporcional y bajo control de la Corte Electoral que asumió el rol de convocar las elecciones, organizarlas y juzgar (con carácter inapelable) sus resultados (ACUÑA et al., 2012). (Rama, 2014, p.515)

Ya durante la década de los noventa, en la Universidad de la República, se crean;

Comisiones Sectoriales de Investigación Científica - CSIC (1990), de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la de Enseñanza (CSE), unidades académicas cogobernadas encargadas de dirigir el desarrollo de la Universidad en sus respectivos campos. En 1992 se crean la Comisión Sectorial de Educación Permanente y el Servicio Central de Educación Permanente para dar una respuesta orgánica a las demandas de actualización profesional de los egresados de la Universidad. (Universidad de la República, s.f., sección El regreso a la Ley de 1958, párr. 16)

Llegando a la década del 2000, la Universidad de la República ha experimentado, hace algunos años, un proceso de reformas. En el año 2006 asume el rectorado de la UdelaR,

Rodrigo Arocena, quien propone transformaciones profundas a las cuales denomina, “Segunda Reforma Universitaria” (Bentancur, 2015).

La noción de «Segunda Reforma Universitaria» conjuga tres dimensiones: a) se inspira en un ideal que nos viene de lo mejor de nuestro pasado; b) busca contribuir a afrontar en el presente los desafíos del desarrollo; c) apunta a construir un futuro signado por la generalización de la enseñanza terciaria y universitaria (Arocena 2012:9). (Bentancur, 2015, p.10)

Al decir de Bentancur (2015), en base a las propuestas del Rector, la Universidad de la República propone impulsar una reforma profunda, en donde define su meta y orientación.

La transformación del conjunto de la educación uruguaya debe estar orientada por el propósito de avanzar hacia la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa. Para la Universidad, colaborar a ello supone grandes transformaciones, «hacia adentro» y «hacia afuera» (Universidad de la República 2007: 13-14). (Bentancur, 2015, p.10)

En los años siguientes, se informaron políticas y decisiones, dentro de las cuales se encontraban, “la redefinición de las funciones universitarias en clave desarrollista, la flexibilización de la enseñanza de grado y la descentralización territorial” (Bentancur, 2015, p.10).

En líneas generales, las políticas mencionadas, presentaron los siguientes aspectos:

- Redefinición de las funciones universitarias:

Lo que la Universidad puede contribuir a este respecto se vincula con una de las «ideas fuerza» del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria: la estrecha integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria (...) la integración de las tres funciones universitarias es una clave mayor para avanzar en la renovación de la enseñanza, orientada a formar para seguir aprendiendo siempre, así como en otras modalidades de la democratización del conocimiento, lo cual caracteriza el ideal de Universidad para el Desarrollo (Arocena 2012: 15 y 17). (Bentancur, 2015, p.12)

- Flexibilización de la enseñanza:

Bentancur (2015) menciona que, la flexibilización de la enseñanza, refiere a orientaciones que logran mayor libertad para el estudiante en el transcurso de su carrera universitaria, logrando una formación más generalista y menos disciplinaria, cuidando a su vez, que las exigencias curriculares no se den de manera excesiva, lo que incluye el acortamiento de las carreras, el impulso al egreso y logrando una atención más personalizada hacia el estudiante.

- Descentralización territorial:

La estrategia de desarrollo en el interior de Uruguay, se construye sobre tres pilares; los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, los Centros Universitarios Regionales y los Polos de Desarrollo Universitario. La Comisión Central del Interior define su identidad en la multidisciplinaria y la integralidad de funciones (Bentancur, 2015).

A mayo de 2013, esta estrategia de descentralización permitió la conformación de 33 grupos de Polos de Desarrollo Universitario. Además, se crearon 143 cargos docentes con alta dedicación radicados en el Interior, y se elevó el número de carreras dictadas fuera de Montevideo de 69 a 83, además de expandirse el dictado de ciclos iniciales de carreras que luego deben continuarse en la capital y de cursos de actualización profesional. Se estima que esta oferta educativa ha incorporado a unos 11.000 estudiantes. Cabe acotar que las nuevas carreras son mayoritariamente novedosas y vinculadas a las particularidades y demandas específicas de las regiones, no duplicando la oferta general que se brinda principalmente en la capital del país. (Bentancur, 2015, p.22)

### 3.2. **CARACTERIZACIÓN DE LA UDELAR Y DE SUS ESTUDIANTES.**

Según lo dispuesto en la Ley Orgánica de 1958, N° 12.549, la Universidad de la República es una persona jurídica pública y funciona como un ente autónomo. Según el Art. 2 de la Ley Orgánica, respecto a los fines de la Universidad se puede mencionar que,

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. (Ley N° 12.549, 1958)

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Ley N° 12.549, 1958)

Por lo cual la Universidad de la República entonces,

(...) “Constituye la principal institución pública de Educación Superior y de investigación del Uruguay” (UdelaR, 2014), es autónoma y cogobernada por tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados. Concentra más del 80% de los estudiantes de Formación Terciaria del país (85.905 estudiantes de Grado), contando con una oferta de Grado que supera actualmente las 120 carreras. Según datos aportados por el Censo Web de Estudiantes de Grado 2012 (UdelaR, 2013). (Lujambio, Ramos, González, y Bouzó, A, 2014, p.2)

Uno de los aspectos más importantes que caracteriza a la Universidad de la República es la gratuidad de la enseñanza, esbozándose en el Art.66 de la Ley Orgánica vigente. A su vez, la Universidad de la República, de acuerdo al Art. 3 de la Ley Orgánica tiene libertad de opinión en la cátedra docente (Ley N° 12.549, 1958).

En lo que a integración de la Universidad refiere, podemos mencionar que, “La Universidad estará integrada por las Facultades, Institutos y Servicios que la constituyen actualmente o se creen o se le incorporen en el futuro” (Ley N° 12.549, 1958).

Los servicios de la UdelaR en la actualidad, no se encuentran únicamente en Montevideo, si no que se ha logrado descentralizar varios de los servicios que ofrece la Universidad.

La ampliación sustancial de la oferta educativa pública de nivel terciario en el Interior del país es imprescindible para avanzar hacia la generalización de la enseñanza avanzada y para disminuir la desigualdad en el acceso a la educación. Es por ello que la Universidad de la República ha iniciado una etapa de trabajo impulsando la creación de programas regionales de enseñanza terciaria, en los que colaboren la UdelaR, la ANEP, las intendencias involucradas, el gobierno nacional, asociaciones de graduados y otros actores, como las Comisiones Departamentales Pro-Universidad. (Universidad de la República, s.f. sección Universidad en el interior, párr. 1)

Por otra parte, la Universidad de la República durante el proceso de la Segunda Reforma y dentro de las transformaciones que surgieron a partir de allí, se propuso un cambio en la estructura académica, el cual promueve la conformación de espacios interdisciplinarios en donde se aplican las tres funciones universitarias, enseñanza, extensión e investigación (Contera, 2008).

Si nos referimos entonces al desarrollo de la investigación en la UdelaR, podemos mencionar que, “hace más de veinte años, la UdelaR creó su Comisión Sectorial de Investigación Científica, denominada abreviadamente CSIC, con la misión de proponer estrategias en la materia a la conducción universitaria y de implementar las resoluciones adoptadas al respecto” (Arocena, 2014, p.92). A su vez, “en 2012 se comprobó que más del 70% de las unidades de investigación del país pertenecen a la UdelaR; en ella trabaja la mayoría de los investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores” (Arocena, 2014, p.92).

Dentro de las labores que realiza la CSIC, Arocena (2014) repasa en las que están relacionadas con la expansión del conocimiento así como con su democratización. El autor menciona que, el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil de la CSIC, realiza llamados anuales a equipos de estudiantes, para participar de proyectos de investigación. Estos equipos cuentan con el apoyo de investigadores experimentados; y lo que se busca con estos programas es, generar un involucramiento temprano en las prácticas de investigación.

Durante el año 2007, (...) una estrategia renovada de descentralización universitaria incluyó la conformación, en el interior del país, de varias decenas de grupos académicos integrados a los emergentes centros universitarios regionales. Tales grupos se organizaron a partir de la definición, en consulta con diversos actores de cada región, de ciertos ejes temáticos prioritarios para el desarrollo de la misma, lo cual puede verse como un intento de demo-involucramiento en la problemática regional del conocimiento. (Arocena, 2014, p.94)

A su vez, en relación a la extensión, actualmente la Universidad de la República impulsa actividades y programas mediante los cuales se desarrolla la extensión universitaria, con el fin de generar experiencias interdisciplinarias y logrando una integración con la enseñanza y la investigación, con un enfoque en generar acciones comprometidas con los problemas de interés social. En la actualidad funciona la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), quienes manejan como visión de la comisión, promover las tareas

docentes de extensión y las actividades que se desarrollan en el medio y a su vez, se llevan a cabo en la UdelaR. (Extensión Universidad de la República, s.f., sección Misión y Visión)

La extensión universitaria, se desarrolla hoy, a través de programas integrales como; APEX, el PIM, Programa Integral Metropolitano, centros de formación popular, así como Programas Integrales Temáticos. Estas instancias permiten la vinculación con la sociedad, y se componen de equipos docentes interdisciplinarios, que de forma permanente al estar vinculados con los actores sociales, van generando demanda, esta demanda es la que posteriormente se articula con espacios universitarios tal como facultades, centros o escuelas. Estos programas han demostrado que son muy potentes al momento de impulsar procesos de integralidad (Tommasino y Stevenazzi, 2016).

Actualmente entonces, el ejercicio de la extensión universitaria ha sido beneficioso y se puede afirmar que,

La extensión se ha integrado como una función, tiene lugar en los currículum a través de los nuevos planes de estudio de muchas facultades, se viene produciendo una “naturalización de la extensión, entendida como el propósito de que hacer extensión en la universidad llegue a ser tan “natural” y esperable como hacer enseñanza e investigación (Arocena y Tommasino, 2011). (Tommasino y Stevenazzi, 2016, p.129)

Se concibe entonces desde aquí a la Universidad de la República, en el entendido de que ha transitado por distintos períodos de transformación, algunos de los cuales fueron mencionados en el apartado anterior. El hecho de que la universidad posea determinadas características, tales como: la gratuidad, el poder ingresar con una asignatura previa teniendo la posibilidad de aprobarla una vez ingresado en facultad, el no tener examen de ingreso y el contar con facultades en el interior del país que brinden acceso a mayor número de estudiantes; son aspectos positivos que hacen a la caracterización de la UdelaR pero, a su vez, a pesar de las estrategias que se han implementado, no se ha conseguido alcanzar la permanencia del estudiante universitario; por lo cual, este se convierte en un aspecto a seguir trabajando por parte de la Universidad.

Por otra parte, en referencia, al tipo de estudiante universitario, siguiendo a Bourdieu y Passeron (1967),

(...) propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción



legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que le daban el carácter de dones naturales de inteligencia. (p. XIX)

Es así, que en su gran mayoría, se consagraba a los estudiantes que transitaban por las instituciones educativas formales, colocándolos, en una posición de ventaja frente al resto de los estudiantes, ya que, ingresaban con una buena procedencia familiar, social, cultural y económica. En las instituciones, se valoraba positivamente la predisposición al conocimiento que traían de sus casas los estudiantes, y en donde muchas veces ese conocimiento coincidía con los contenidos y destrezas impartidas como “nuevas” desde la institución (Bourdieu y Passeron, 1967). Esta situación entonces, generaba que;

(...) Los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias, de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente. (p. XIX)

En relación a la elección de los estudiantes “elegidos”, Bourdieu y Passeron (1967), mencionan que las posibilidades educativas según el origen social de los padres, limita la posibilidad del hijo, ya que;

El hijo de una familia de clase alta tiene 80 veces más chance de entrar en la universidad que el hijo de un asalariado rural y 40 veces más que el hijo de un obrero, sus posibilidades son incluso el doble de las de alguien de clase media. (Bourdieu y Passeron, 1967, p.14)

A su vez, si al origen social se suma el sexo del estudiante, en general la situación de varones y mujeres era igual, aunque, en la clase baja, hay una pequeña desventaja de las mujeres en cuanto al acceso a la educación superior. (Bourdieu y Passeron, 1967)

En la actualidad, la figura del heredero propuesta por los autores, ya no existe. En la Universidad de la República, la enseñanza no presenta diferenciación alguna, en relación al origen étnico, cultural, social o económico. Los estudiantes acceden de manera igualitaria, y no se les brinda ningún privilegio que se encuentre asociado a su origen social, como lo manifiestan Bourdieu y Passeron (1967); ni tampoco relacionado a otro aspecto.

No solo acceden a la educación universitaria los estudiantes que provienen de la clase alta, sino, ya desde el 1900 la Universidad de la República tenía, “(...) un alto índice de población estudiantil sin recursos. Accedía a sus aulas no sólo la clase desahogada del país, sino también un gran número de hijos de pequeña clase media, que debían costear, hasta con sacrificios, sus propios estudios” (Oddone y París de Oddone, 2010, p.102).

Los estudiantes que cursan un servicio universitario en la Universidad de la República, presentan una gran heterogeneidad en cuanto a sus características socio-demográficas y ocupacionales, de acuerdo al último censo de estudiantes de grado, en el año 2012, se corroboraron las siguientes diferenciaciones;

- *Sexo de los estudiantes:*

El 63,8% corresponde a estudiantes mujeres y el restante 36,2% a hombres.

- *Edad:*

Más del 50% de estudiantes en la UdelaR en el año 2012, tenían 24 años o menos.

- *Lugar de nacimiento y residencia:*

A su vez, el 58,5% nació en el departamento de Montevideo, el 38,6% nació en distintos departamentos del Uruguay, siendo Canelones, el departamento con más estudiantes en la UdelaR (4,3%); mientras que, el restante 2,9% nació en el exterior del país. A pesar de las diferencias en relación al lugar de nacimiento, el 76,7% de los estudiantes reside en Montevideo, mientras que el, 22,9% lo hace en el interior del país, y aquí nuevamente es Canelones, con un 11,9%, quien alberga, a la mayoría de estudiantes que residen en el interior de Uruguay. El 0,4% declaró residir en el exterior.

- *Estado Conyugal:*

El predominio en el estado conyugal es, en los estudiantes solteros, representando el 76,8%, seguido del 11,6% de unión libre, el 8,9% declaró estar casado, el 2,5% separado o divorciado y el restante 0,2%, viudo.

- *Hijos:*

El 87,6% de los estudiantes no tiene hijos. Dentro del 12,4% que si tiene, el 56,5% solo tiene un hijo, el 31,5% tiene dos hijos, y el restante 12,1% tiene más de dos hijos.

- *Tipo de hogar y vivienda:*

(...) Aproximadamente el 44% de los estudiantes convive con alguno o ambos padres. Este resultado es acorde a la composición etaria de la población universitaria, mayoritariamente joven; donde la emancipación de los estudiantes de sus hogares de origen es muy baja en términos comparados con la población no universitaria.

(Universidad de la República, 2013, p.43)

A su vez, el 15,2% vive con otras personas que no son familiares, no tienen hijos, pareja ni padres. El 11,7% vive con su pareja pero no tienen hijos. La cantidad de estudiantes que viven solos, representan el 10,4%. Quienes viven con pareja e hijos, son el 8,3% de los estudiantes, mientras que el restante 2,6% vive en hogares monoparentales. En promedio, el 94,48% de los estudiantes vive en casa o apartamento, mientras que el porcentaje restante, se divide en, pensiones, hoteles y hogares estudiantiles.

- *Ascendencia racial:*

El 87,1% de los estudiantes de la UdelaR, considera que su ascendencia racial es blanca. El 2,7% declaró ascendencia indígena, mientras que el 2,1% dijo afro o negra. La ascendencia asiática o amarilla, representa el 0,5%. Hubo a su vez, un porcentaje de estudiantes que declararon que no creían tener ascendencia racial, este grupo representó el 7,6%.

- *Educación de los padres:*

“Aproximadamente el 37% de los estudiantes proviene de hogares con clima educativo alto, el 32% son originarios de hogares con clima educativo medio, mientras que el 29% provienen de hogares con clima educativo bajo” (Universidad de la República, 2013, p.48).

- *Situación ocupacional:*

Al momento de realizar el censo, el 60,1% de los estudiantes se encontraba con ocupación, un 24,4% eran inactivos, y el 15,5% estaba desocupado. Por lo cual, el 75,6% son económicamente activos. Dentro del 100% de estudiantes que trabajan, la mayoría (31,9%) lo hace con una carga semanal entre 31 y 40 horas. El 28,1% trabaja más de 40 horas a la semana, mientras que el porcentaje restante (39,9%) lo hace durante menos de 31 horas a la semana.

- *Formación previa de nivel terciario:*

El 16,3% de los estudiantes ya había cursado otra carrera universitaria y/o terciaria previa a la carrera en la cual se censó.

Mediante los resultados del Censo del año 2012, se puede visualizar que las características de los estudiantes que ingresan en la UdelaR son variadas, de acuerdo a las diferentes categorías indagadas en el censo. Se refleja que hay una mayoría de ellos, que son activos laboralmente, y con una carga de horas considerable, lo que probablemente influya en el transcurso de su carrera universitaria, en lo que respecta a horas de dedicación al estudio, así como también, la combinación de horarios en ambas actividades.

#### **4. TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES.**

##### **4.1. PASAJE DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD.**

La etapa de transición del estudiante es de gran importancia ya que al decir de Carbajal (2014),

Se estima, a partir de información de los servicios universitarios, que entre 25 y 50% de los estudiantes abandonan durante el primer año y en el pasaje al segundo (División Estadística-Dirección de Planeamiento de la UdelaR no posee datos generales de deserción). (Carbajal, 2014, p.74)

Esta estadística nos marca que el porcentaje de estudiantes que abandona la institución en los primeros dos años, representa una cantidad importante; debido a esto, se vuelve significativo explorar como se desarrolla la trayectoria de los estudiantes durante su paso por la universidad, situando el foco en el inicio de la misma.

En relación a las trayectorias estudiantiles, Gómez, Etchegorry, Avaca y Caón (2016), mencionan que, la trayectoria es el recorrido que transita uno o varios estudiantes, en una institución en un tiempo determinado. El concepto de trayectoria permite pensar al sujeto en su situación, es por esto que los autores la entienden como, “una serie de posiciones ocupadas por un mismo agente o grupo en un espacio así mismo en movimiento y sometido a transformaciones reiteradas” (Gómez et al., 2016, p.39).

A continuación se mencionarán algunas perspectivas que refieren, a las trayectorias estudiantiles, la transición hacia la vida universitaria y los factores que influyen en la misma.

De acuerdo a la visión de Tristán et al., (2014);

El acceso a la Educación Superior está determinado por las características de los criterios de admisión de carácter académico establecidos por cada institución y el costo de los estudios, pero también por representaciones culturales de los distintos grupos sociales sobre sus expectativas con respecto a estos estudios. (p.169)

Los autores mencionan como factores que limitan el acceso a la educación superior: las características que tienen que ver con edad, sexo, religión, cultura, etc.; por otro lado el soporte familiar con el que pueda contar el estudiante en lo relativo a los costos; la calidad

de la educación y las expectativas culturales y sociales con las que llegue el estudiante (Tristán et al., 2014).

La perspectiva que plantea Tinto (1975, 1993) (Citado por Aguilar, 2007) refiere a que,

(...) el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características background personal, intenciones, expectativas, y con la decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica social que alcanza en la institución. La integración social se manifiesta como compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, con especial atención a las relaciones y vínculos con los profesores y compañeros. La integración académica se mide por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución. (pp.2-3)

A su vez Aguilar (2007), plantea que, “en sí misma la transición a la Universidad es un proceso complejo, multifactorial, que requiere del estudiante, significativos y múltiples cambios, adaptaciones, comprendiendo un período, aproximado de dos años” (p.2). En cuanto a lo temporal la autora marca un período de transición de dos años, ya que lo divide entre el último año de la educación media y el primer año de la educación superior, sería aquí donde se concentran mayoritariamente esos cambios y adaptaciones en el estudiante, que al decir de Aguilar (2007), esto tiene que ver entre otras variables con;

(...) la desmotivación, ciertas confusiones con respecto a la elección de la carrera, desinformaciones sobre la vida universitaria, sobre los planes y contenidos de las carreras, pobre formación académica previa, sentimientos de inadecuación e inseguridad, y descenso de la autoestima entre otras cosas, etc. (p.2)

Asimismo Pascarella y Terenzini (1991) (Citado por Aguilar, 2007) explican que;

La entrada a la vida universitaria viene precedida de un largo periodo académico preparatorio seguido de un período posterior de adaptación y ajuste a este nuevo contexto. Para el estudiante el cambio implica pasar de una etapa centrada en variados intereses (escuela media) y la concreción de una opción que definirá los objetivos a conseguir en su proyecto de vida que incluye el profesional. Las primeras experiencias son relevantes en la resolución de la transición. En las mismas, el estudiante hace un primer balance entre la adecuación de sus proyectos y las expectativas a la realidad. (p.3)

Los autores mencionados reconocen la importancia del soporte familiar, como uno de los elementos de gran importancia en esta etapa, consideran que puede influir en el rendimiento

académico; a su vez el soporte institucional en lo que refiere al apoyo de los docentes, las becas, entre otros, también son elementos importantes y hay probabilidad de que presenten una incidencia en esta etapa. Por último, el soporte e integración social de los compañeros, amigos, el ambiente académico y de la universidad en sí, son factores que habilitan y facilitan el establecimiento de relaciones sociales en el estudiante, y que a su vez tiene relación con el sentido de pertenencia a la institución y su posterior logro de las metas académicas. (Pascarella y Terenzini, 1991) (Citado por Aguilar, 2007).

Además, Coulon (1995, 1997) (Citado por Casco, 2014) explica que la transición hacia la vida universitaria se trata de un “(...) tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra” (p.35), y en continuación con esto menciona que;

Se trata, (...), de un proceso en tres tiempos: el tiempo de la alienación (el recién llegado es extranjero en un ámbito que rompe con su mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (el ingresante moviliza energías, define estrategias, se adapta progresivamente); y el tiempo de la afiliación (el individuo puede demostrar un relativo dominio de las normas). (p.35)

A su vez, Tinto (1989),

Durante el periodo de transición, el abandono es más frecuente en la fase postrera del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo. Mientras algunos de estos abandonos se originan en la incapacidad para satisfacer exigencias académicas, la mayor parte son deserciones voluntarias. En tal situación, es más frecuente que los estudiantes se inscriban en otras instituciones a que abandonen en forma permanente toda educación formal. (p.6)

El pasaje a la universidad entonces, se presenta como un proceso complejo, con cambios, adaptaciones y aprendizajes por parte del estudiante; podemos pensar que debido a esto, el estudiante experimenta distintas situaciones y dependiendo de su capacidad para adaptarse a ellas tendrá como resultado la permanencia o el abandono de la institución.

Si seguimos la perspectiva de Aguilar (2007) en relación al período de duración de la transición del estudiante; podemos pensar que existe una vinculación entre este período y el abandono; ya que la transición al decir de Aguilar (2007), abarca el último año de educación media, pero también el primero de educación superior. Sumado a esto, la mayoría de los factores que están involucrados en la transición (los cuales fueron comentados durante el apartado), se comienzan a desarrollar una vez que el estudiante ingresa en la institución.

#### 4.2. PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA UDELAR.

La permanencia dentro de la institución educativa marca la continuidad del estudiante, por lo cual se convierte en uno de los momentos más importante dentro de la trayectoria del estudiante universitario. Desde aquí se pretende exponer las distintas perspectivas o modelos sobre la permanencia, indicando los factores que inciden de manera negativa en la continuidad del estudiante y conducen a la decisión del abandono.

De acuerdo a la perspectiva de Dubet (2005),

(...) los estudiantes de la universidad de masas se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual o bien “se vuelven estudiantes” o bien no pueden lograrlo y desertan. Estas trayectorias son múltiples y también están dominadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de los propios estudios. (p.3)

A partir de la postura de Dubet (2005), se reafirma lo mencionado en el apartado anterior, en relación a los obstáculos que el estudiante debe enfrentar y en donde la permanencia en la institución depende de su capacidad para transitarlos.

Otra visión sobre la permanencia es la que plantean, Fonseca y García (2016), quienes afirman que; “cabe mencionar que el concepto de «permanencia» en los estudios universitarios posee un significado compartido por la literatura, asociándolo a la acción de finalizar un programa formativo, lo que en algunas naciones se conoce como retención” (p.26).

A su vez, Tristán et al., (2014) marca que la continuidad del estudiante, se puede considerar como; “(...) la proporción de estudiantes que, una vez ingresados, se mantiene matriculada en ese nivel educacional, tanto en la categoría de promovido como de repetidor” (p.170). Los autores mencionan algunos factores que logran la permanencia del estudiante,

- Características sociodemográficas de los estudiantes.
- La solvencia económica de la familia, en relación a poder costear los estudios.
- Las expectativas tanto culturales como sociales.

También, proponen para el análisis de la permanencia de los estudiantes, agregar otros factores como; el contexto institucional, la calidad de la docencia y la atención de la institución hacia los estudiantes. Y en relación a las características o a la personalidad del

estudiante; la motivación profesional y su compromiso con la formación profesional (Tristán et al., 2014).

Salvando la distinción de la categoría de promovido o repetidor podemos considerar que la perspectiva de Tristán et al., (2014) se asimila a la conceptualización realizada por Fonseca y García (2016) respecto a la permanencia. A su vez, los factores que pueden tener incidencia en el hecho de que un estudiante permanezca en una institución educativa, tienen que ver con aspectos de la propia personalidad del estudiante así como con determinados aspectos de la institución; y del entorno familiar del estudiante; por lo cual, a partir de la perspectiva de Tristán et al., (2014), se deduce que los factores que intervienen en la permanencia del estudiante son múltiples y no podríamos limitarlos a una sola categoría, ya que naturalmente eso depende de la subjetividad de cada estudiante.

## **5. EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

### **5.1. MODELOS TEÓRICOS SOBRE EL ABANDONO.**

Fonseca y García (2016), plantean algunos modelos organizacionales respecto al abandono estudiantil, que pertenecen a la perspectiva funcionalista y que fueron elegidos por los autores, porque incorporan variables relacionadas a las oportunidades de integración social, brindadas por la institución. “El enfoque organizacional apunta que la decisión del colegial respecto a la permanencia o el abandono depende de las características que ofrece la institución (Donoso y Schiefelbein, 2007)” (Fonseca y García, 2016, p.29).

Dentro de los modelos organizacionales que desarrollan se encuentra:

- *Modelo de Tinto;*

Al decir de Fonseca y García (2016), el modelo de abandono de Tinto (1975, 1987) representa el proceso por el cual transita un estudiante antes de decidir si permanece o abandona la carrera universitaria. Hay tres variables con las que ingresan los estudiantes a la universidad y las cuales tienen influencia en su desempeño; las características familiares, las habilidades y capacidades y por último las experiencias preuniversitarias.

Cabe mencionar que la integración académica y social del estudiante aparece mediada por el logro alcanzado en su desempeño escolar, por sus actividades extracurriculares y por el contacto con otros alumnos y con el personal de la institución, dimensiones que en su conjunto pueden incluso cambiar los propósitos y



compromisos que el propio educando traía al ingresar a la universidad. Un mayor grado de integración a los sistemas académicos y sociales favorece el compromiso de terminar sus estudios. (Fonseca y García, 2016, p.30)

Tinto (1975,1987) concluye que la decisión de abandonar la universidad va a depender de las metas y del compromiso institucional que muestre cada estudiante,

(...) un estudiante puede decidir «aguantar» hasta la finalización del programa o hasta que se ve obligado a abandonar debido a los insuficientes niveles de rendimiento académico. Por otro lado, mientras menor sea el compromiso personal de terminar la universidad, aun teniendo en cuenta los niveles de compromiso institucional, es más probable que un estudiante la abandone (Tinto 1975, 1987). (Fonseca y García, 2016, p.31)

- *Modelo de Bean y Metzner;*

En palabras de Fonseca y García (2016), Bean y Metzner (1985),

Piensan que una parte importante de los modelos sobre el abandono están centrados en los procesos de socialización, reconocen la falta de integración de los estudiantes no tradicionales a la universidad y prevén que se requiere una teoría distinta para explicar el fenómeno. (p.32)

Para Bean y Metzner (1985) los estudiantes no tradicionales son aquellos que tienen más edad de la habitual, no son residentes de la universidad (siempre que pertenezcan a instituciones que se rijan por el concepto de ciudad universitaria) y a su vez quienes poseen un régimen de estudios de tiempo parcial (Fonseca y García, 2016).

A su vez, Bean y Metzner (1985) identifican cuatro dimensiones que influyen en la decisión de abandonar la universidad, en relación a éstas,

La primera la constituye el rendimiento académico, variable que presenta considerables diferencias entre quienes deciden permanecer o abandonar; las variables académicas y las características psicológicas conforman la segunda dimensión; los antecedentes previos al inicio de la experiencia universitaria integran el tercer grupo de variables; por último, las variables ambientales completan las 4 dimensiones. Los autores concluyen que si las variables académicas y ambientales presentan resultados propicios, los estudiantes optan por quedarse en la institución; no obstante, si las variables ambientales son adversas, tienden a abandonar la

universidad, incluso si las variables académicas son ventajosas. (Fonseca y García, 2016, p.32)

Fonseca y García (2016) mencionan que Ben y Metzner (1985) plantean que aquellos estudiantes que son alentados a continuar la universidad, por su familia o compañeros de trabajo (en caso de que trabajen), probablemente continúen estudiando a pesar de las dificultades académicas que presenten.

- *Modelo de Bean y Kuh;*

En relación a lo que expresan Fonseca y García (2016),

Bean y Kuh (1984) desarrollaron un modelo que relaciona diversas variables con las interacciones entre estudiantes, docentes de la universidad y el promedio de calificaciones; identifican 7 variables que inciden en dicha relación (...), entre ellas, la integración académica de los estudiantes, las dificultades escolares que presentan, así como la pertenencia a una organización o membresía estudiantil que son las que repercuten mayormente en la relación inicial propuesta por estos autores. (p.33)

Por otra parte, a raíz de un análisis comparativo entre los modelos educacionales en materia de políticas de ingreso, de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) y de la Universidad Federal de San Carlos (Brasil), López, Montenegro y Condenanza (2011), explican que ambos países presentan políticas de ingreso a la universidad diferentes; explicando que en el caso de Brasil, el acceso a la educación superior pública, se genera, mediante un examen de ingreso que es eliminatorio. Sin embargo, en Argentina, el ingreso de los estudiantes de educación superior a las instituciones públicas, depende de las normas de cada facultad, pudiendo ser, directo, limitado o mediante la realización de cursos diagnósticos. A pesar de estas diferencias, en Brasil, la cantidad de estudiantes universitarios que ingresa se asemeja a la cantidad de estudiantes que egresan, no así, en Argentina, que comparte la problemática con Uruguay, en donde existe una brecha entre, los estudiantes que ingresan, representando un número más alto, que los estudiantes que egresan.

A consecuencia de esto, López et al., (2011) afirma que los factores que logran promover al estudiante en la continuación de sus estudios son; el clima educativo de la familia, así como, la moratoria social de sus familias, lo cual les da la oportunidad de aplazar la salida al mercado laboral, y así poder dedicar todo su tiempo en el estudio.

Por su parte, los otros (Bracchi, 2004), es decir, aquellos que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el capital cultural “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su recorrido escolar una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el sistema universitario. (López et al., 2011, sección Políticas de ingreso a la Universidad, párr. 12)

## **5.2. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR LA UDELAR, EN APOYO A LA PERMANENCIA DEL ESTUDIANTE.**

La Universidad de la República, sumergida en la problemática del abandono temprano, comienza a implementar, centralmente en el año 2007, el “Plan de acogida, apoyo y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad”, el cual, en diciembre del 2009, una vez aprobado por el Consejo Directivo Central, pasó a llamarse, Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Este programa surge con el objetivo de aportar a la generalización de la enseñanza, poniendo énfasis en el problema de la permanencia de los estudiantes que ingresan a la UdelaR (Passarini, Santiviago, Ramos, Álvarez, De León y Iñigo, 2017).

A su vez, en el entendido de que el primer encuentro del estudiante con la institución de educación superior, puede ser determinante al momento de tomar la decisión de continuar, es que en la UdelaR se desarrolla, un dispositivo que al decir de Lujambio et al., (2014), intenta abordar la situación del ingresante a la Universidad de la República. El dispositivo se denomina “Vida Universitaria”, es un curso de grado que es desarrollado por el Programa de Respaldo al Aprendizaje, el cual,

Tiene como objetivo estratégico, contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, fortalecer y potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes procurando aportar a su inserción plena a la vida universitaria, acercando los recursos que la Universidad ofrece a su estudiantado y la comunidad toda (PROGRESA, 2014). (Lujambio et al., 2014, p.2)

Para lograr este objetivo, dentro del programa se desarrollan varias acciones que se enmarcan en tres líneas conceptuales:

- Tutorías.
- Apoyo a los estudiantes.

- Orientación educativa y vocacional.

El curso de introducción a la vida universitaria, se enmarca dentro de la línea de apoyo a los estudiantes. Dicho curso comienza a desarrollarse para la generación de ingreso a la UdelaR del año 2013, en todos sus servicios (Lujambio et al., 2014), y tiene como objetivos formativos;

Promover la reflexión de los estudiantes en torno a las elecciones de formación e ingreso a la UdelaR. Acercarles herramientas que vehiculen la apropiación del modelo de formación de la UdelaR, jerarquizando la integralidad de la enseñanza universitaria. Incentivar a los estudiantes a que participen en la construcción de un espacio grupal de referencia, que jerarquice la integración y conocimiento entre estudiantes y docentes, con la finalidad de favorecer su pertenencia a la UdelaR. Promover que los estudiantes identifiquen habilidades y competencias a la hora de transitar por una carrera universitaria. (Lujambio et al., 2014, p.3)

Los aportes que realiza esta propuesta a la problemática del abandono estudiantil en la educación superior son; por un lado, extraer de los cuestionarios que le aplican a los estudiantes antes de que realicen la evaluación final, un dato que puede manejarse como posible factor del abandono, éste refiere a la información que maneja el estudiante al momento de ingresar a la universidad. Los autores manifiestan, que los estudiantes dentro de su percepción manejan la información necesaria en relación a la formación disciplinaria por la cual optan. Y por otra parte, la posibilidad de que los contenidos del curso se encuentren incluidos como parte de la docencia de grado para el estudiante que ingresa en la universidad, contribuye a lograr reducir el abandono temprano (Lujambio et al., 2014).

Otra de las propuestas que se desarrollan desde PROGRESA con los mismos objetivos anteriormente mencionados; es el apoyo a estudiantes con materias previas, el cual se crea en el año 2010. La idea de este dispositivo surge cuando luego de la flexibilización de la Segunda Reforma Universitaria, la Universidad de la República resuelve aceptar el ingreso condicional de aquellos estudiantes que al momento de comenzar una carrera universitaria, lo hacen con una asignatura previa de la educación secundaria. Estos estudiantes igualmente pueden ingresar a la Universidad, debiendo aprobar dicha asignatura para el período de exámenes del mes de abril. Esto generó un aumento en los ingresos y en paralelo en las demandas de estas características. Este dispositivo entonces, se basa en las tutorías entre pares, en las cuales, estudiantes universitarios interesados en ser tutores, tienen la oportunidad de apoyar la preparación de asignaturas previas por parte de los estudiantes que ingresan a la universidad en esta condición. (González, Capurro y

Santiviago, 2014). En relación a los métodos de aprendizaje y a los elementos favorables de este dispositivo, los autores afirman que;

Las Tutorías Entre Pares (TEPs) como método de Aprendizaje Cooperativo se nutren de la paridad, tanto tutor como tutorado son estudiantes. La asimetría en este vínculo se encuentra en el rol (tutor/tutorado), lo que genera procesos de aprendizaje para ambos. En este sentido puede afirmarse que las TEPs promueven el aprendizaje conjunto y se desarrollan competencias a partir del encuentro con el otro, destacándose el trabajar en equipo, el pensar crítico y reflexivo, la posibilidad de mostrar conocimiento, reformular y crear nuevo, así como regular y evaluar el aprendizaje tanto propio como ajeno (Duran, 2009). (González et al., 2014, p.2)

En referencia a los resultados que presenta el dispositivo, los tutores manifiestan que esta propuesta perfecciona en ellos la capacidad de sociabilización con otros estudiantes, así como promover la capacidad de enseñar a otros, en ocasiones relacionándolo con la actividad docente. Es importante mencionar que, los últimos años en los cuales se desarrolló esta propuesta el número de participantes ha crecido (González et al., 2014).

Entre los programas que pone en marcha PROGRESA, también se encuentra, el Espacio de Consulta y Orientación (ECO), el cual, se presenta como un espacio de acompañamiento para los estudiantes, mientras cursan un servicio universitario. Aquí se busca atender de forma personalizada la consulta del estudiante, ya sea, con el fin de brindarle una solución o derivarlo y hacerle el seguimiento correspondiente. Este espacio es formado por docentes especializados en brindar orientación educativa. Estas instancias, se realizan, tanto antes del ingreso, como luego del mismo; se tratan aspectos vocacionales, respecto a información sobre becas, trámites, a su vez, también se dirigen a los estudiantes que se encuentran con obstáculos durante su trayectoria estudiantil (Passarini et al., 2017).

Estos espacios, “posibilitan a la «dimensión comunidad universitaria», particularmente en lo que refiere al criterio de existencia de programas de apoyo al estudiante, orientar y favorecer la permanencia de los estudiantes en la carrera” (Passarini et al., 2017, p.47).

También las instancias que contribuyen a facilitar los procesos de tránsito para el estudiante, entre la educación media y la educación superior, son los espacios de Expo Educa, Universidad abierta. Aquí se brinda un primer acercamiento a las normas de funcionamiento de la universidad, acercando al estudiante la oferta académica que ofrece la UdelAR y cuáles son sus requisitos. Esta propuesta está dirigida a estudiantes del último año de la educación media (Passarini et al., 2017).

Por lo tanto, desde la Universidad de la República se han desarrollado estrategias que abordan la problemática del abandono, buscando que los estudiantes permanezcan en la institución. Las que se mencionan en este apartado se realizan en apoyo a los estudiantes, principalmente, durante el período de ingreso a la universidad, ya que es el momento más crítico en relación a la cantidad de estudiantes que deserta.

Por lo cual, PROGRESA realiza aportes fundamentales en lo referido al,

Desarrollo de actividades que integren a los estudiantes a la vida universitaria y al apoyo y seguimiento estudiantil; además, puede asegurar la difusión de las condiciones de ingreso y egreso de las carreras, y colaborar en la formación de tutores y docentes. (Passarini et al., 2017, p.52)

## 6. CONCLUSIONES.

Como ya se ha mencionado, Uruguay es uno de los países de América del Sur que presenta menor población, y aun así comparte la problemática del abandono con países de la propia región y del mundo. En relación a esto,

UdelaR, como todas las universidades sin restricciones de ingreso en el mundo exhibe niveles de deserción y rezago superiores a los de titulación. En la medida que esta condición no varíe, o se reduzca el tamaño de la matriculación de ingreso, no parece plausible que tenga lugar una reducción sustancial de la deserción. (Boado, Custodio y Ramirez, 2011, p.198)

A su vez, un aspecto a tener en cuenta sobre el abandono, es que, se ha comprobado que durante el primer año de ingreso a la institución es cuando se da el mayor porcentaje de abandono estudiantil. Respecto a esto entonces, “se sostiene el libre ingreso, pero no se construyen decisiones y compromisos para sostener la permanencia, entonces ingresan pero también se van y el problema queda encapsulado y restringido a los docentes y estudiantes de primer año” (Carbajal, 2014, p.78).

Un camino posible para poder resolver la problemática, es lo que actualmente realizan los programas de PROGRESA, en relación a, pensar y analizar la situación del abandono, en base a los factores que inciden en la deserción de los estudiantes en la UdelaR.

Teniendo en consideración aquellos motivos que se reiteran entre las diferentes perspectivas, podemos afirmar que los factores que más influyen en la decisión de abandonar la universidad son; “la combinación del trabajo y el estudio, ingresar a la carrera con extra-edad, el defasaje respecto a las exigencias académicas del nivel secundario al universitario, la masificación, la incompatibilidad de los horarios de los cursos con otras actividades (...)” (Custodio, 2006, p.166).

A esta perspectiva de Custodio (2006) se suman otros factores tales como;

La escasa formación de los jóvenes cuando ingresan, las diferencias entre las características del estudiante y las que la institución pretende que tenga, la numerosidad, no son problemas solamente del joven, por lo que la universidad debe considerar su aporte a la solución. Se requiere un esfuerzo colectivo para ligar las políticas específicas propuestas a una implementación precisa de estrategias si el objetivo es incrementar el ingreso y la retención del estudiante. (Carbajal, 2014, p.78)

Tinto (1989) menciona que las universidades deben adoptar medidas para combatir a la deserción,

Pueden proporcionar asesoramiento académico más eficaz en la etapa temprana de la carrera, o tratar de integrar las actividades de las dependencias dedicadas a la admisión, asesoramiento, orientación y servicios estudiantiles, para facilitar la transición del colegio de nivel educativo medio a la universidad. (Tinto, 1989, p.6)

Entonces, a pesar que en la Universidad de la República actualmente se están desarrollando programas, en los cuales, se intenta proporcionar mejores herramientas a los estudiantes una vez que ingresan y durante los primeros años, con el fin de disminuir los niveles de deserción en ese período; lejos de ser solucionada, la problemática del abandono continua instalada en la UdelaR; por lo cual, un próximo paso, puede corresponder a examinar los resultados de los diferentes programas que se aplican y poder medir su posterior eficacia frente a los objetivos planteados previamente, para poder determinar si es beneficioso seguir desarrollándolos tal como se pensaron, o si es necesario replantearse algunos cambios, con el foco puesto en la reducción del abandono estudiantil.

A su vez, al decir Fiori y Ramírez (2015) “La UdelaR se encuentra en un proceso de búsqueda de estrategias colectivas que permitan que aquel estudiante que ingresó a la institución pueda permanecer dentro de la misma” (sección contexto, párr. 5).



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, M. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. En *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"*. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023\\_12.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023_12.pdf)
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 9 (27), 85-102.
- Banco Mundial, sitio web. (s.f.). Población total. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=ZJ%20I>
- Bentancur, N. (2015). La "Segunda Reforma" de la Universidad de la República (Uruguay 2006-2014): Ideas y programas de un modelo desarrollista. En M. L. Pinto de Almeida et al., (Orgs.), *O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa : apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências*. Buenos Aires. Recuperado de: [http://aucip.org.uy/docs/v\\_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT21-PoliticasPublicas/NicolasBentancur\\_LaSegundaReforma.pdf](http://aucip.org.uy/docs/v_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT21-PoliticasPublicas/NicolasBentancur_LaSegundaReforma.pdf)
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Recuperado de: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/4146/1/FCS\\_Boado\\_2011-10-03\\_webO.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/4146/1/FCS_Boado_2011-10-03_webO.pdf)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/17064/1/12-19-1-SM.pdf>
- Casco, M. (2014). Afiliación intelectual y escritura en la universidad: Un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (2), 34-53.

- Contera, C. (2008). La Educación Superior en Uruguay. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/13.pdf>
- Custodio, L. (2006). Caracterización de los desertores de UdelaR año 2006: desde la inversión y el consumo hacia la exclusión académica y la deserción voluntaria. En Fernández, T (Coord. & Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. 153-168. Montevideo, Uruguay.
- Diconca, B., Dos Santos, S., Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo, Uruguay: Tradinco.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Extensión Universidad de la República. (s.f.). Misión y Visión. Recuperado de: <http://www.extension.udelar.edu.uy/mision-y-vision/>
- Fernández, N. y Coppola, N. (2014). La Reforma del 18 y la autonomía universitaria. En Teodoro, A. y Beltrán, J. Sumando voces. *Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. 127-135. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores sl
- Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y protección social. En Fernández, T. (ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*.13-26. Montevideo, Uruguay.
- Figueredo, M., Alonso, J., y Nóvoa, A. (2004). Breve historia del movimiento estudiantil universitario de Uruguay. Recuperado de <http://fpesusanapintos.uy/nube/public.php?service=files&t=d5ec692d29da068664dd8e54f2df9589&download&path=/Movimiento%20estudiantil/Historia%20de%20la%20FEUU.pdf>
- Fiori, N., y Ramírez, R. (2015). Desafiliación pre-inicial en la UdelaR. *V CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Chile. Recuperado en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1124>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, XLV (3) (179), 25-39.

- Gómez, S., Etchegorry, M., Avaca, F. y Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis educativa*, 20 (3), 38-46.
- González, S., Capurro, F., y Santiviago, C. (2014). Tutorías de apoyo a estudiantes que ingresan a la UDELAR con materias previas de la Educación Media Superior. En *IV CLABES. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Colombia. Recuperado de:  
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1031/1056>
- López, M., Montenegro, E., y Condenanza, L. (2011). Acceso y Permanencia en la Universidad Pública. Los casos de Argentina y Brasil. *Ponencia presentada en el XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Florianópolis
- Lujambio, V., Ramos, S., González, S. y Bouzó, A. (2014). Curso: Introducción a la vida universitaria: un dispositivo para acompañar la inserción plena de los estudiantes a la Universidad de la República. En *IV CLABES. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Colombia. Recuperado de:  
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1012/1037>
- Markarina, V., Jung, M., y Wschebor, I. (2008). 1958 El cogobierno autonómico. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/6286/siteId/5>
- Oddone, J. y Paris de Oddone, B. (2010). Historia de la Universidad de la República. Tomo II. En Oddone, J. y Paris de Oddone, B. *La universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis, 1885-1958*. (p. 6 - 473). Montevideo, Uruguay.
- Passarini, J., Santiviago, C., Ramos, S., Álvarez, A., De León, F., y Iñigo, E. (2017). Aportes de los programas de apoyo a la permanencia de los estudiantes a la acreditación de carreras universitaria: el caso del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Cubana Educación Superior*, 36 (3), 38-54.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 173-195. España.
- Rama, C. (2014). El largo ciclo de la Reforma de la diferenciación de la Educación Superior en Uruguay. De la Universidad sistema al sistema universitario (1984-2013). *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 19 (2), 509-530.

- Rama, C. (2016). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*. 18 (46). 11-18.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 3 (71), recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Tommasino, H, y Stevenazzi, F. (2016). *Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/download/6320/9286/>
- Tristá, B., Nóbrega, M. y Ervin, E. (2014). Acceso y Permanencia en la Educación Superior. En Teodoro, A. y Beltrán, J. *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (p.169 -178) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores sl
- Universidad de la República (1958). Ley Orgánica de la Universidad de 1958. Montevideo.
- Universidad de la República (2013). VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/>
- Universidad de la República. (s.f.). Historia de la Universidad. Recuperado de: [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading\\_761](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_761)
- Universidad de la República. (s.f.). La Universidad en el interior. Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/73>

