



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**  
**Monografía Licenciatura en Sociología**

**¿Querer es poder?**

Trayectorias académicas de la generación 2015 de Udelar  
en base al rendimiento académico

**Santiago Martínez Alonso**  
Tutor: Tabaré Fernández Aguerre  
Co-tutora: Mahira González Bruzzese

**2023**

## **Agradecimientos**

A los tutores Tabaré Fernández y Mahira González, por la disposición y la buena voluntad, inclusive en momentos inoportunos.

A Santiago Cardozo y Laura Noboa, por acompañarme en todo el taller de investigación, instancia que me ayudó a elegir este tema de investigación.

A Nicolas Fiori, por la ayuda otorgada en la obtención de las bases utilizadas en esta investigación.

A mi familia, por formar a la persona que soy hoy en día.

A mis amigos, que siempre estuvieron para mí en los momentos en los que pensaba desistir y me ayudaron a no bajar los brazos.

A Lucía por su apoyo incondicional en todo momento.

A la Udelar, por enseñarle un mundo nuevo y desconocido en su momento a un adolescente de Maldonado.

Gracias a todos.

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Justificación</b>	<b>5</b>
<b>Marco teórico y antecedentes empíricos</b>	<b>6</b>
Trayectoria académicas	7
Persistencia/Desvinculación: ¿dos caras de la misma moneda?	8
Rendimiento académico	10
Eventos de transición a la adultez	13
<b>Antecedentes empíricos</b>	<b>15</b>
<b>Pregunta y objetivos de investigación</b>	<b>17</b>
<b>Estrategia metodológica</b>	<b>18</b>
Diseño metodológico	18
Operacionalización	19
Técnicas de análisis	23
Diagrama de flujo:	23
Regresión logística	24
Limitaciones	25
<b>Análisis y resultados</b>	<b>26</b>
1) Caracterización de la generación 2015 de ingreso.	27
1.1) Origen social de los estudiantes de Udelar en 2015	27
1.2) Transición a la adultez de la generación 2015	29
2) Diagrama de flujo: trayectoria esperada	33
2.1) Trayectoria esperada de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en 2015	34
2.2) Características de la generación 2015 con trayectoria esperada	36
3.1) Éxito académico en el primer año de cursado	43
3.3) Diagrama de flujo: trayectorias no normativas	52
4) Hacia una explicación de la inactividad académica	55
4.1) Descripción de la desvinculación	55
4.2) Factores incidentes en la desvinculación	56
<b>Conclusiones y reflexiones finales</b>	<b>65</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>71</b>

## **Resumen**

Esta investigación se propuso como objetivo analizar las trayectorias académicas de los estudiantes que ingresaron a una carrera en la Universidad de la República (Udelar de ahora en más) en el año 2015 y cursaron hasta el año 2019, identificando determinados tipos de trayectorias en base al rendimiento académico en el tiempo mencionado y caracterizando estas en base a una serie de variables asociadas al origen social de los estudiantes, eventos de transición a la adultez (TA), así como otras variables explicativas como el sexo, la edad al ingresar a la educación superior (ES), el servicio en el cual el estudiante cursó en 2015, así como la región de residencia en ese mismo año. La metodología que se utilizó para alcanzar estos objetivos fue enteramente cuantitativa, utilizando un diseño no experimental del tipo longitudinal panel y utilizando dos tipos de fuentes secundarias: los Formularios Estadísticos de Ingreso (FEI) de los estudiantes que ingresaron a una carrera de Udelar en el año 2015; y registros de bedelías de las actividades académicas realizadas por estos mismos estudiantes desde que ingresaron a una carrera de Udelar hasta el año 2019, proviniendo de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan). Como principales resultados, se describen tres posibles trayectorias de estudiantes en cuanto a su trayectoria académica: aquellos que realizan una trayectoria del tipo esperada, entendiendo esta desde una visión institucional como aquella trayectoria en la cual el estudiante consigue éxito académico mediante la aprobación de diversas actividades en el período estudiado; los que experimentaron una frustración temprana en los primeros dos años de cursado pero que siguieron estudiando; y aquellos que sufrieron esta frustración temprana académica pero decidieron desvincularse de sus estudios de Udelar, atendiendo a un año de inactividad como indicador de abandono. En el caso de las trayectorias esperadas se puede observar que solo un 27% de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015 la obtuvieron. A su vez se registran diferencias en relación a las variables asociadas al origen social y los eventos de TA en la obtención de una trayectoria esperada: en particular el máximo nivel educativo de los padres del estudiante, la condición de actividad y la tenencia de hijos. Por último, entre las variables que explican la desvinculación universitaria, las que presentaban mayor papel explicativo fueron la edad al ingresar a Udelar, el servicio en el cual el estudiante cursó sus estudios, la región de residencia y, principalmente, la aprobación de materias previo al suceso de la desvinculación.

**Palabras Clave:** Universidad, Rendimiento, Trayectorias, Inactividad, Desvinculación

## Introducción

Durante las últimas décadas, Uruguay - así como otras regiones del mundo- se ha visto en la necesidad de promover la acreditación, así como las oportunidades de acceso a distintos niveles educativos, entre ellos, la Educación Superior (ES). Los cambios en la matrícula suelen estar atribuidos al cambio entre el relacionamiento entre sociedad y universidad (Fernández et al, 2022). Como resultado, más personas puján para poder acceder a este nivel, pero solo unas pocas logran hacerlo. Si bien en los últimos años ha aumentado la cantidad y cobertura de instituciones privadas proveedoras de ES en Uruguay, ha sido la Universidad de la República (Udelar) la que, históricamente, se ha encargado de responder a esta demanda de ES. En un principio (atendiendo a la pauta demarcada con anterioridad: véase, que unos pocos accedían a este nivel, pero después, facilitando el acceso a mayores sectores de la población) con la naciente democratización de Udelar se pasó de una “Universidad de Élite” a una “Universidad de masas”(Fernández et al, 2022).

En la actualidad la Udelar ha visto un incremento periódico en sus tasas de matriculaciones, llegando a contar con más de cien mil estudiantes en esta institución (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], 2019, p.2). Esto quiere decir que no solo más personas han podido acceder al nivel, sino que estas provienen de contextos socioeconómicos, culturales y territorialmente diferentes. Sin embargo, este aumento de matrícula ha visibilizado (y re-visibilizado) distintas clases de desigualdades que los estudiantes atraviesan no solo en el acceso al nivel, sino también a los logros que ellos puedan experimentar en el nivel: en resumen, estos factores inciden en la trayectoria educativa del estudiante.

En la vida universitaria, un estudiante puede atravesar una enorme cantidad de sucesos de distinto tipo, que no solo repercuten en un determinado evento, sino que también condicionarán los eventos futuros del mismo, potenciando o limitando el éxito que puedan llegar a obtener en Udelar (y en general en ES) y por consiguiente las probabilidades de que obtengan la titulación de la carrera que se encuentran estudiando. Algunos de estos factores, como indica Cardozo (2018) fueron históricamente documentados por cientos de investigadores; o dicho en otras palabras, ya son muy conocidos. Otros sin embargo, se han comenzado a investigar hace relativamente poco y como estos factores de desigualdad poco conocidos se imbrican con los ya conocidos: es decir, no necesariamente actúan por separado. Factores como el origen social de los estudiantes, eventos relacionados a los cursos de vida

del estudiante, inclusive el rendimiento académico en el nivel: todo esto incide en la trayectoria del estudiante, modificando y modelando una trayectoria única para cada estudiante. Por consiguiente surge el interés de estudiar las trayectorias académicas de los estudiantes en ES en relación a una determinada serie de factores que se desarrollarán en las siguientes páginas.

Entre las instituciones que imparten educación superior en el país, Udelar se caracteriza no solo por tener la mayor cantidad de estudiantes cursando en esta institución, sino que también la mayor diversificación de conocimientos, los cuales no solo se han desarrollado a lo largo de los años a nivel curricular, sino también territorial, con la creciente descentralización universitaria. Además de esta mención, entre sus principales características se encuentra el hecho de que “sea gratuita, no tenga examen de ingreso y no cuenta con restricciones al nivel de actividad académica del estudiante” (Boado, 2015, p.30). Debido a estas características, a lo largo de los años la Udelar ha experimentado un gran incremento en su matrícula; según datos de la DGPlan (2021) el mayor impulso lo tiene en el período 2012-2020 con una tasa de crecimiento anual promedio de la población estudiantil del 3,4% y de los ingresos a la Udelar del 4,2% . Sin embargo, si se observa la trayectoria del estudiante se pueden observar ciertos elementos pertinentes de ser analizados: tasas relativamente bajas de titulación, situaciones de abandono temporal o permanente de la institución, así como la extensión del tiempo teórico requerido para la culminación del nivel. Por ese motivo se puso el foco en Udelar para el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes de ES.

## **Justificación**

El presente trabajo se considera pertinente por una serie de motivos. En primer lugar, el sistema educativo uruguayo, en general, se encuentra fuertemente fragmentado, produciéndose un desgranamiento en las trayectorias educativas de los estudiantes, -siendo más notoria en la educación superior-, ya que es la que más diferencias presenta en relación a acceso- acreditación (Fiori, 2014). Como resultado, un grupo selecto de estudiantes accede a la educación superior, con una alta incidencia de no culminación del mismo. Por consiguiente, esta investigación pretende realizar aportes a cómo los estudiantes transitan este nivel educativo. Surge un interés particular en estudiar las mismas en Udelar ya que, si bien esta institución a lo largo de los años ha generado avances sustanciosos en la democratización de la ES de calidad, aún existen personas que no acceden al nivel por distintos factores. En

consonancia con lo anterior, es igual de problemático el número de personas que no logra finalizar el nivel, quedando en estados de incertidumbre donde año tras año se encuentran en la decisión de continuar con la carrera que estaban estudiando o abandonarla. La propuesta mencionada con anterioridad obedece a una de las líneas programáticas propuesta por Udelar, cuyo objetivo es el de “Generar las condiciones necesarias para que cada vez sea mayor el número de estudiantes que acceden a la educación superior, **realizan trayectorias exitosas** en procesos de formación de calidad y logran aprender a lo largo de toda la vida” (Universidad de la República [Udelar], s/f). Por consiguiente, surge un especial interés en saber cuáles son aquellos factores que pueden afectar (y por consiguiente impedir) que un estudiante consiga una trayectoria exitosa en esta institución. Estos factores pueden ser de distintos tipos: algunos han sido históricamente investigados, como el origen social, las experiencias asociadas a los roles adultos, pero en esta investigación interesa un tema en particular: el rendimiento académico. Este se considera un concepto multidimensional el cual ha sido conceptualizado de múltiples formas distintas al igual que el abandono; sin embargo ambos fenómenos en cuestión han sido una preocupación recurrente por las instituciones que imparten ES. Surge un especial interés en estudiar este último fenómeno y la influencia que el primero pueda tener en este. Lo mencionado con anterioridad es el intento de generar aportes en la comprensión de cómo el rendimiento escolar incide en la permanencia o el abandono del estudiante entendiendo que, desde las instituciones que imparten ES, se podrían generar posibles mecanismos para retener más estudiantes sin descuidar los desempeños académicos de los estudiantes. La presente investigación propone aportar insumos pertinentes para los posibles diseños de tales mecanismos.

### **Marco teórico**

La presente investigación se sostiene bajo la conceptualización de las trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 en Udelar en cuanto al rendimiento académico que consiguen en este nivel, así como aquellos factores que inciden en el mismo.

Esta sección se divide en cuatro sub-secciones: en la primera, se desarrollará una breve conceptualización de trayectoria académica. En la segunda, se hará el desarrollo y conceptualización de los términos permanencia y desvinculación que, como se verá más adelante, poseen ciertas particularidades en ES. En la tercera, se conceptualiza sobre el rendimiento académico y en particular, del éxito académico (así como su contrapartida, el fracaso académico). La última subsección tiene por objetivo desarrollar una serie de variables

sociodemográficas que han demostrado ser significativas en cuanto a las diferencias en las trayectorias académicas de los estudiantes y en sus respectivos rendimientos (Cardozo, 2018; Fernández et al. 2022; González y Cedrez, 2023; Serna et al.,2005): la sección se dividirá en dos subsecciones: una en la que se desarrollarán variables atribuibles al origen social de los estudiantes; y otra en relación a variables atribuibles a eventos de transición a la adultez donde a su vez se desarrolla la incorporación de la variable sexo, debido a su posible relación (o mejor dicho interacción) con esta clase de eventos como la tenencia de hijos, entre otros.

### ***Trayectorias académicas***

El término “trayectoria” suele ser comúnmente entendido como aquel recorrido que una persona realiza en una serie de actividades diversas, las cuales se encuentran contempladas en un período dado de tiempo, con cierto contexto cultural, social, educativo, entre otros, distinto para cada individuo. Esto lo menciona Elder (2003) cuando describe a las trayectorias como el “camino que recorreremos a lo largo de la vida, no necesariamente lineal o secuencial, ya que puede contar con rupturas o discontinuidad” (Navarro, 2021, s.p). Esto se enmarca en la teoría de Cursos de Vida, teniendo como gran exponente al autor mencionado al principio de esta sección. La misma, según Blanco (2011) mismo, tiene como objetivo “estudiar el modo en que los eventos históricos, políticos, culturales, sociales y económicos repercuten en la vida de las personas y de las cohortes; produciendo modos de ser y estar en el mundo” (Navarro, 2021, s.p). De una forma similar, Boado y Fernández (2010) definen de manera similar este término, entendiéndolo como una combinación de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de (en el caso que lo traen ellos) los estudiantes y de cómo estos se integran en la sociedad (Baráibar, 2013).

En esta investigación, si bien una trayectoria está constituida por una multitud de eventos de diversa índole, se quiere prestar atención en la “trayectoria académica”, cuya forma de estudio tiene múltiples enfoques: aquellos que son más cualitativos, es decir, desde la perspectiva del sujeto; o aquellos más cuantitativos, con mayor enfoque en la cuantificación de los estudiantes, midiendo tanto su ingreso como, permanencia y egreso, es decir, la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios (Míguez, 2017). Dada la naturaleza de esta investigación (y sobre todo los datos que se tienen), la investigación tendrá este tipo de abordaje, pero destacando el hecho de que las



trayectorias son un fenómeno muy complejo y que involucra más elementos y aspectos que los cuantificables en un período determinado.

Esto último lleva a que se tenga que destacar la importancia del estudio de los eventos, los cuales según Baráibar (2013) suelen estar asociados en los estudios de trayectorias, en la medida en que, la probabilidad de que un evento (o una serie de eventos) ocurra, condiciona la probabilidad de cursar otros. En la presente investigación, los eventos que toman interés estudiar son tres: el aprobar alguna actividad en un año determinado; el reprobar todas las actividades en un año determinado; y el de presentar inactividad en un año determinado. La ocurrencia (y no ocurrencia) de estos tres eventos durante un período determinado de tiempo genera tantas trayectorias como combinación de eventos posibles. En la siguiente sección se desarrollará con mayor detenimiento la importancia del estudio de la persistencia y la desvinculación en ES. En esta investigación, se utilizará una ventana de observación amplia de 5 años, comenzando desde el año 2015 hasta el año 2019 inclusive, para poder tener una cantidad suficiente de eventos<sup>1</sup>.

### ***Persistencia/Desvinculación: ¿dos caras de la misma moneda?***

El estudio de las trayectorias, como se mencionó al inicio de esta investigación, ha cobrado mayor notoriedad sobre todo por las instituciones de ES, ya que, como destaca Míguez (2017), “han impulsado diversos estudios que buscan obtener información sistemática sobre las trayectorias curriculares de sus estudiantes con el fin de diseñar estrategias tempranas dirigidas a disminuir el rezago y el abandono” (p.140). Muchos investigadores e instituciones han problematizado en los últimos años esta problemática, abordando el fenómeno de diversas maneras, existiendo múltiples conceptualizaciones sobre el mismo. Aquí se realiza brevemente una discusión sobre estos términos.

El término que comúnmente ha sido el más utilizado es el de “deserción estudiantil”. Esta puede ser definida como “la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (Castaño, 2004, p.45), Este concepto ha sido mayormente utilizado por Tinto (1989), uno de los mayores referentes en lo que al abandono en estudios superiores se refiere (cuyo término anglosajón sería *dropout*). Él plantea la

---

<sup>1</sup> Este criterio tuvo criterios puramente prácticos: esta investigación tuvo lugar en el año 2019, en el marco de Taller de Investigación “Desigualdades Educativas” a cargo de los docentes Santiago Cardozo y Laura Noboa, docentes a los cuales les agradezco profundamente por el acompañamiento y la orientación en este proceso. En ese momento se eligió el año 2015 ya que se tenía una cantidad suficiente de años para poder analizar a los estudiantes de ES.

deserción desde una perspectiva individual, definiéndola como define como “el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior” (p.3). No obstante, el término ha sido retirado progresivamente del ámbito político y académico no solo por sus connotaciones militares, sino que también responsabiliza enteramente al estudiante por no lograr continuar sus estudios ( CDC, 2007; Trevignani, 2019).

Por otro lado, Fernández parte del enfoque de desafiliación de Robert Castel y define la desafiliación educativa como “una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social” (2010, p.19). En otras palabras, es el estado último y más visible evento en una trayectoria educativa por la que una persona decide no continuar rigiendo (una parte de) su vida por las instituciones educativas de la Enseñanza Media o Superior, despojándose de su rol escolar antes de acreditar los niveles previstos para su edad (Trevignani, 2019,p. 8). Si bien este término posee una profunda elaboración teórica, es necesario señalar que el término fue pensado para Educación Media, donde se puede constatar las desafiliaciones educativas, entendidas estas como el despoje del rol escolar mencionado: rol que en primer lugar no se pierde una vez que se ingresa a Udelar, como vimos con anterioridad y que, al mismo tiempo, la persona podría continuar sus estudios en otra institución universitaria (como las universidades privadas) o de nivel terciario. Otro término utilizado, y el que se prefiere utilizar en esta investigación, es de “desvinculación”, definida como la decisión adoptada por una persona de no continuar su participación en un programa de formación ofertado sin haber alcanzado la acreditación (Rodríguez, et al., 2014), por lo que la problemática se encuentra explícitamente en un campo relacional. Sin embargo, lo que estos conceptos tienen en común es que se infieren a partir de observar en el estudiante una omisión de comportamientos requeridos para cursar la carrera (Trevignani, 2019). Por el otro lado, un término que en los últimos años a tenido vigencia es de “persistencia estudiantil” que, a diferencia del abandono, ocurre cuando un estudiante cumple con actividades pautadas por la institución (Trevignani, 2019): Como Tinto (2012a) sugiere, la persistencia se relaciona con la motivación del estudiante, y la misma surge cuando estos deciden perseguir ciertos objetivos en orden de conseguirlo, a pesar de los desafíos<sup>2</sup>. Este concepto se distingue también del de “retención” ya que este es considerado como las posibles acciones que una institución de ES puede tomar para evitar que sus estudiantes

---

<sup>2</sup> Conviene señalar que la persistencia de los estudiantes diferirá en la motivación que tengan de ir a la universidad, ya que no muchos estudiantes se encuentran seguros sobre por qué estudiar. Por consiguiente, se parte de la suposición de que los estudiantes comienzan la universidad con algún grado de motivación para obtener un título (Tinto, 2016, p.3).

desistan de sus estudios (Tinto, 2016). Adicionalmente, se desea destacar que, dentro de una trayectoria académica en ES, el primer año suele ser visualizado como el más dificultoso para el estudiante, ya que como destacan Cardozo y Fernández (2014) por lo general el estudiante realiza una transición no solo en el plano académico, sino también en el plano social e inclusive en el plano funcional administrativo, Por ende, los resultados de la transición, ya sea la continuación o el abandono del nivel, dependen de factores que inciden en la trayectoria académica del estudiante.

Los conceptos de abandono y persistencia son los más característicos y señalados en las investigaciones de ES. Sin embargo existen una gran cantidad de eventos que inciden en la ocurrencia de este fenómeno. En las siguientes secciones se destacan aquellos que son considerados teórica y empíricamente los más relacionados con los fenómenos.

### ***Rendimiento académico***

En las trayectorias académicas de los estudiantes, resulta interesante observar aquellos eventos que influyen en la permanencia o desvinculación de estos de un determinado nivel educativo. Si bien los factores que influyen en los dos escenarios mencionados son múltiples, existe uno que presta vital importancia: el rendimiento académico La concepción de este fenómeno data de varias décadas atrás y ha sido considerado un fenómeno multidimensional, complejo y polisémico. En primera instancia, se le podrían atribuir dos tipos de componentes: los dinámicos, asociados al proceso del aprendizaje del estudiante, véase las capacidades y esfuerzos de este; así como también un componente estático, que es el producto de este aprendizaje, lo que hace referencia al “aprovechamiento de las influencias empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje con concreción en sus diferente...” (Obando y Mielles, 2017, p.214). Resulta conveniente destacar que los niveles de concreción, en ES, refieren directamente a la aprobación de las materias que conforman la carrera cursada por el estudiante, hasta la obtención de su titulación: el rendimiento académico se podría definir como el contraste entre los objetivos perseguidos por el estudiante y los logros obtenidos por el mismo; relación condicionada por una serie diversa de factores sociales, económicos, culturales, etc. (Obando y Mielles, 2017). Estos logros pueden ser desde la obtención de un pensamiento crítico o la obtención de una serie de conocimientos a la aprobación de un parcial, examen o materia, siendo estos los aspectos tangibles del rendimiento académico (y los primeros más bien “subjetivos”) y corresponden al éxito obtenido en un nivel determinado.

Ahora bien, se debe de realizar una salvedad respecto a los logros obtenidos: estos son muy diversos entre estudiantes, ya que, como bien sugiere Tinto (2016) en su modelo de persistencia y motivación en Educación Superior, no solo los eventos que ocurran en el cursado de la carrera pueden influir en la motivación y objetivos que tengan los estudiantes con esta última, sino que desde el comienzo estos elementos varían entre estudiantes en grados de intensidad. Inclusive, el autor sugiere que las motivaciones por ingresar (y terminar) una carrera suelen ser muy distintas entre los estudiantes, ya sea por beneficios intrínsecos como conocimientos, autonomía o responsabilidades; o bien sea por beneficios extrínsecos como una titulación, un status, etc.: los estudiantes con diferentes metas y motivaciones se verán afectados de maneras muy distintas, sobre todo en el plano del rendimiento académico (el objetivo de un estudiante podría ser el aprendizaje de conocimientos en donde el aprobado de una materia sería un medio, más que un fin en sí mismo). En esta investigación se asume el mismo supuesto que Tinto en su modelo: a saber, de que los estudiantes comienzan una carrera con algún tipo de motivación de culminarla: en este caso en el cursado y aprobado de materias corresponde a uno de los componentes de la persistencia del estudiante, en función de poder culminar la carrera. Este es un componente fundamental de la integración académica que junto a la integración social son elementos determinantes en la culminación de una carrera de ES. Como indica Tinto (1987), mientras mayor sea el compromiso del estudiante con la obtención de su título o con la institución en la que cursa la carrera, mejor será su rendimiento académico e integración social, reduciendo la probabilidad de que este abandone sus estudios.

Habiendo dicho esto, el mecanismo por el cual la aprobación de actividades inciden en las trayectorias académicas es que, a mayor aprobaciones, mayor la probabilidad de que el estudiante se encuentre comprometido con obtener el grado, es decir, mayor probabilidad de persistencia; por el otro lado, mientras menos actividades aprobadas, mayor la probabilidad de desvincularse de sus estudios.

### ***Origen social como factor de desvinculación universitaria***

El origen de clase y el origen educativo ha sido uno de los factores clásicos en la literatura en lo que respecta a desigualdades de oportunidades, siendo este factor el que se le ha prestado mayor atención por parte de investigadores y especialistas (Cardozo, 2018). Uno de los teóricos más influyentes en esta temática es Pierre Bourdieu, cuyas investigaciones han aportado sustanciosamente al estudio de las desigualdades de oportunidades. Bourdieu (1989)

conceptualiza a la sociedad como un espacio con múltiples dimensiones o también denominados “campos” en los cuales los actores se disputan los bienes ofrecidos (siendo el caso que nos compete la titulación en Udelar). Los agentes se encuentran desplegados en distintos puntos de este espacio social: esto siendo en base a la dotación desigual de condiciones de existencia, véase por ejemplo la dotación de capital cultural (Bourdieu, 1991). Estas condiciones generan habitus, es decir, sistema de disposiciones duradero y transferible que, al igual que las condiciones de existencia, no se encuentra igualmente distribuido entre los actores: aquellos estudiantes que provengan de hogares con un mayor capital cultural heredarán estas disposiciones las cuales les servirán en su actividad académica y en concreto, en el éxito de esta. Por el contrario, aquellos que provienen de hogares con menor capital cultural serán más propensos al estancamiento, al retraso y en definitiva al fracaso escolar, debido a que tendrán que transitar un proceso de aculturación para triunfar en el sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2009). Bourdieu afirma que el origen social a través del capital cultural heredado (o transferido) se manifiesta en dos mecanismos: el primero en cuanto al acceso desigual a los niveles de educación superior, ya que como indica Bourdieu “siendo las categorías sociales más representadas en la educación superior al mismo tiempo las menos representadas dentro de la población activa” (2009, p.13); mientras que el segundo, para los sobrevivientes de la eliminación (es decir el primer mecanismo), en elecciones de carreras “forzadas”, mal informadas y estancamientos, ya que “es más probable que la elección sea limitada cuando los estudiantes pertenecen a un medio más desfavorecido (2009, p.20). Otro desarrollo teórico pertinente es el de Boudon (1983) , quien detalla los mecanismos generadores en la desigualdad ante la enseñanza, los cuales según el autor son dos: el primer mecanismo es al inicio del ciclo escolar, donde coincidiendo con Bourdieu la probabilidad de éxito varía en función del ambiente cultural del hogar de origen; el segundo mecanismo, y aquí se diferencia de Bourdieu, es que el origen social continúa impactando a través de la relación entre la posición social del hogar de origen y sus parámetros de decisión, que mientras este segundo mecanismo se repite a lo largo de toda la trayectoria educativa, el primero no.

El mecanismo que se expone en relación a estos trabajos sería el siguiente: los hijos de las clases más privilegiadas tienen un punto de arranque más ventajoso que los de las clases menos privilegiadas: ingresan a la ES con la edad normativa, pueden prescindir de trabajar, sus familias los pueden ayudar a solventar los costos de la carrera seleccionada y desde la infancia han internalizado ciertos valores en torno a la educación en general: todo esto impactando en su vida académica y en particular en una mayor probabilidad de persistir de

los estudios. En contraposición, aquellos que provienen de clases menos privilegiadas probablemente no cuenten con el apoyo (o con el apoyo total) de la familia para solventar los costos que la carrera conlleva, lo cual los puede llevar a tener que introducirse en el mercado laboral durante o en ocasiones antes del cursado de la carrera mencionada, sin testimonios o enseñanzas sobre la importancia de la educación en general, lo cual impacta en sus probabilidades de persistir, las cuales serán menores que las de la clase anteriormente mencionada.

Ahora bien, la literatura especializada sobre la temática es muy variada: algunas investigaciones sugieren que tanto el origen de clase como el origen educativo no tienen demasiada incidencia sobre el éxito académico, ya que como recordando lo que dijo Latiesa, este tipo de variables poseen poder explicativo en los primeros años de educación pero una vez que se arriba a la universidad las mismas dejan de tener potencial explicativo (1992, como se citó en Boado, 2011). Por el otro lado, investigaciones más recientes sugieren que el origen educativo del hogar de origen no se agota en educación terciaria y opera como un factor explicativo en cuanto a la trayectoria del nivel educativo (Fiori, 2014). Por consiguiente, la hipótesis que se plantea en esta investigación es que las variables asociadas al origen de clase y al origen educativo tendrán una influencia baja en relación a la persistencia en Udelar.

### ***Eventos de transición a la adultez***

La transición a la adultez, según Fostik et al (2014) puede ser definida como aquella etapa en el curso de vida de una persona que suele iniciar en la etapa adolescente y finaliza al final de su juventud, en la cual esta va generando autonomía y capacidad de autosustento mediante una serie de eventos que comúnmente suelen introducir a los jóvenes a los roles sociales adultos. Esta clase de eventos como indican pueden ser tanto de carácter público como privado, siendo los primeros aquellos relacionados a la salida del sistema educativo y a la entrada del mercado laboral, mientras que los segundos son más atribuibles al tener un hijo, contraer matrimonio, etc. (Fostik, 2014). Se ha de destacar que, como dice Filardo (2009), estos tipos de eventos marcan de manera irreversible las biografías de las personas y condicionan sus trayectorias vitales futuras. En el caso que interesa en esta investigación, estos eventos condicionan el tránsito por la ES de los estudiantes, ya que la ocurrencia de estos eventos antes de ingresar a una carrera de Udelar generan trayectorias académicas desiguales entre estos. Así podría entenderse al introducir el concepto de moratoria social:

Margulis (1996) la define como la capacidad de una persona de posponer responsabilidades asociadas al mundo adulto en pos de obtener un determinado objetivo como por ejemplo la obtención de un título universitario. Rama (1989) utilizó este término para describir lo que sucedía en la sociedad uruguaya al observar que, con la ampliación de la educación formal, los jóvenes decidían postergar la responsabilidad de independizarse, formar una familia o tener un hijo. Margulis (1996) destaca que el “ser joven” es estar en presencia de esta moratoria social, la cual resulta ser desigual, ya que la demora de las responsabilidades va a ser desigual para personas provenientes de distintos orígenes socioeconómicos, ya que aquellos que provienen de sectores más populares van a tener más complicado el acceso a dicho estado. Cómo definen Fostik et al (2014)

los jóvenes construyen diversas trayectorias de pasaje a la vida adulta, de acuerdo con el momento, la secuencia y los contextos sociales en que se suceden los eventos característicos de la TA... mientras algunos jóvenes viven todos los eventos que la teoría establece como definitorios del pasaje a la vida adulta durante la etapa de la juventud, otros experimentan solamente algunos de ellos. (p.12)

Es así que cobra vital importancia no solo la moratoria social, sino también vital, ya que el capital temporal es el que define a los jóvenes como tales y es el cual determinará, como indica Margulis (1996), sus posteriores trayectorias sociales y sus diferenciaciones. Se pueden destacar dos formas desiguales de vivenciar los eventos de TA, teniendo en cuenta el concepto de moratoria vital: una si se considera el origen social de las personas, ya que aquellas personas de contextos sociales más desfavorecidos serán las más proclives a transitar, por ejemplo, el ingreso más temprano al mercado laboral, en contraposición de aquellos que provengan de contextos más favorecidos (Filardo, 2009; Fostik et al., 2014, Rama, 1989). Por otro lado, otra desigualdad que se puede identificar es en el caso del sexo del estudiante: los hombres son más proclives a postergar la paternidad, mientras que las mujeres no suelen correr con la misma suerte, ya que en ellas recae el cuidado de los hijos y las tareas de los hogar. Dicho en otras palabras, “las mujeres suelen experimentar antes los eventos de TA con relación a los varones” (Cardeillac y Juncal, 2014, p.116). Los mecanismos por los cuales estos eventos inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes es que, aquellos que hayan experimentado los eventos de TA antes de ingresar a

Udelar tendrán mayores probabilidades de experimentar fracaso académico y, por ende, desvincularse de la carrera con mayor proporción que aquellos que pudieron posponer esta clase de eventos.

### **Antecedentes empíricos**

En esta sección se pretende revisar brevemente aquellas investigaciones tomadas como referencia no solo para el estudio del problema en cuestión, sino también para la inclusión de aquellas variables con las cuales contrastar el mismo.

Respecto a las trayectorias académicas, las investigaciones respecto a las mismas han sido muy diversas. En particular se desean destacar dos: la primera es tesis de maestría de Cecilia Tomassini (2016) titulada “Ciencia académica y género: trayectorias académicas de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República, Uruguay” en la cual se propone el análisis de las trayectorias académicas tanto de varones como de mujeres en Ingeniería en Computación y Biología dentro de Udelar. Entre sus principales resultados se evidencia cómo las mujeres enfrentan mayores obstáculos que sus contrapartes masculinas, en particular por la acumulación de efectos negativos, entre ellos los relacionados a cuidados del hogar. Esta tesis sirvió no solo para aproximarnos a las conceptualizaciones de trayectorias académicas, sino también al tema del género. Otra investigación que sigue esta línea es la realizada por González y Cedrés (2023) en la cual se propuso como objetivo de investigación estudiar la relación entre aquellos factores que se generaron antes de que el individuo ingrese a ES y el tipo de carrera que cursó el mismo (esto como indicador de aquellos factores relacionados a experiencias académicas y sociales que vive el estudiante cuando ya se encuentra cursando la ES). Entre los principales resultados, se encuentra que los jóvenes son más propensos a elegir carreras más largas, mientras quienes ingresan con “extra-edad” eligen carreras más cortas. Al mismo tiempo las mujeres eligen carreras más cortas en contraposición de los hombres, quienes eligen carreras más largas, yendo esto en línea con las diferencias sugeridas por Margulis (1996). Esta investigación aporta insumos para la incorporación no solo de la variable “edad al ingreso del estudiante” sino también la del sexo de los estudiantes y sus posibles relaciones con los eventos de transición a la adultez.

La otra investigación relacionada a esta temática que se desea destacar es la realizada por Fernández et al. (2022) titulada “Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso comparado en tres



universidades de Argentina, Brasil y Uruguay”. Como el nombre sugiere, se trata de un estudio, financiado por MERCOSUR EDUCATIVO que entre sus objetivos de investigación se encontraba el de describir y explicar las trayectorias seguidas por los estudiantes en los tres primeros años de cursado, comparando el impacto de las viejas y las nuevas desigualdades en cada una de las universidades estudiadas, construyendo diversos tipos de trayectorias, en relación a la continuidad o discontinuidad de los estudiantes durante el período mencionado de estudio. Entre los principales resultados (en el caso de Udelar) se obtiene que “ uno de cada tres ingresantes en 2015 sigue una trayectoria de actividad curricular continuada... mientras que entre un quinto de los estudiantes no registran ninguna actividad de acreditación en la ventana de observación” (Fernández et al., 2022, p.171). Este estudio incidió fuertemente en esta investigación, ya que los aportes que realiza resultan muy pertinentes para la misma, desde la construcción de tipos de trayectorias (y sus tendencias) hasta el marco para analizar cuales son aquellas “viejas y nuevas desigualdades” que inciden en las trayectorias de los estudiantes. En el capítulo metodológico se explicita las trayectorias construidas en este estudio.

Ahora bien, en cuanto al abandono universitario, las investigaciones sobre esta problemática han ido en aumento en los últimos años (Boado,2011; Fernández, 2010; Fiori, 2014; Ghizzoni, 2015). El antecedente que se desea destacar en particular es la investigación realizada por Marcelo Boado (2011), la cual se titula: “*La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*”. Este fue uno de los primeros estudios realizados en torno al fenómeno del abandono y tuvo como objetivo general la detección de “bajas potenciales” como indicativas de deserción y el estudio específico de estas. Entre los resultados obtenidos fueron que en Udelar los valores de rezago y abandono son mucho más altos que los de titulación. Otro de los resultados interesantes fue que las variables asociadas al origen social no resultan significativas para explicar el abandono. Esto último se explica por el hecho de que este tipo de variables tuvieron su incidencia en los niveles anteriores: como explica Latiesa, una vez llegado al nivel terciario, estos factores pierden poder explicativo (1992, como se citó en Boado, 2015, p.22). En definitiva, los factores que sí incidieron fueron la combinación del trabajo y el estudio, ingresar a la carrera con extraedad, el desfase respecto a las exigencias académicas del nivel secundario al universitario, la masificación, la incompatibilidad de los horarios de los cursos con otras actividades, y los costos económicos que implica cursar los estudios (2011,p.206). Por último, en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, se destaca el antecedente encontrado sobre esta temática, que es la investigación realizada por Serna et al. (2005) titulada “Rendimiento

escolar en la Universidad de la República : una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes”. Este estudio tuvo como objetivo principal estudiar el desempeño estudiantil en la Universidad de la República, discriminando conceptual y operativamente varias dimensiones del rendimiento académico, como ser los resultados sistémicos-organizativos, los procesos de aprendizaje y las políticas educativas. Entre los principales resultados se obtuvo que, en relación al avance de la carrera de la generación 1995, se realizó una división por 4 grupos: los inactivos (los que no consiguieron ninguna aprobación) corresponden a un 29% de la gen.; situación de vulnerabilidad (completaron menos de la mitad de los cursos exigidos) quienes corresponden a un 34%; un 12% va para los rezagados (completaron de un 50 a un 79% de las materias aprobadas) y los estudiantes avanzados (más del 80%) quienes corresponden a un 25% del total de estudiantes. Esta investigación resulta muy pertinente en particular para la operacionalización del rendimiento académico (además de todo el avance en una temática muy polisémica), decidiendo utilizar la aprobación de al menos una actividad en un año determinado. Esto se profundizará en el capítulo 2, en la sección de análisis y resultados. La hipótesis que se plantea en esta investigación es que el rendimiento académico, medido en la aprobación de actividades, tiene una gran influencia en la decisión del estudiante de continuar los estudios en Udelar.

### **Pregunta y objetivos de investigación**

Con el desarrollo hecho anteriormente, se presenta ahora los objetivos de investigación, los cuales son dos: en primer lugar, analizar las trayectorias académicas de los estudiantes que ingresaron a una carrera en la Universidad de la República en el año 2015 a lo largo de 5 años, identificando tres tipos de trayectorias de acuerdo a su rendimiento académico; el segundo, es el de identificar el papel de la aprobación en la persistencia, controlada por un conjunto de variables explicativas que han resultado ser significativas en investigaciones anteriores. Las preguntas de investigación serían las siguientes, ¿Qué variables se vinculan con cada tipo de trayectoria definida a partir del rendimiento académico? ¿Cuál es el papel que tiene la aprobación en la explicación de la persistencia, incluyendo al resto de variables explicativas que sugiere la bibliografía?

Entre los objetivos específicos se destacan:

- Definir a la generación que ingresó a carreras de Udelar en el año 2015 de acuerdo a variables explicativas sugeridas por la bibliografía.

- Identificar y cuantificar trayectorias académicas en base al rendimiento académico de los estudiantes.
- Caracterizar los tres tipos de trayectorias en base a variables explicativas que resultaron ser significativas en investigaciones anteriores.
- Evaluar la relación entre la aprobación al inicio de la carrera y la continuación de los estudios al final del período estudiado.
- Analizar el poder explicativo de la aprobación sobre la persistencia, controlando por el resto de las variables explicativas que de acuerdo a la bibliografía especializada han resultado ser significativas.

## **Estrategia metodológica**

### ***Diseño metodológico***

Debido a la naturaleza de las preguntas de investigación, el diseño que estructura las mismas tiene un carácter definidamente cuantitativo. Se opta por este tipo de diseño debido a su capacidad de generalizar resultados a una población de referencia relativamente grande, siendo en este caso a los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015: si bien estos son los que van a proveer los datos, nos interesa estudiarlos a todos en su conjunto, motivo por el cual este tipo de diseño se considera como el más acertado (Sampieri, 2014). Para poder priorizar la generalidad y representatividad de los resultados obtenidos en este estudio, el diseño de investigación será de tipo descriptivo-explicativo. En el primer caso, se realizan caracterizaciones de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015 mediante una serie de variables asociadas al origen social y a los eventos de transición a la adultez; esto se vió tanto en el estudio univariado de estas, así como también mediante el uso de tablas de contingencia para poder analizar la vinculación entre estas y el rendimiento académico; por otro lado, el aspecto explicativo se verá plasmado en un análisis multivariado, siendo específicamente una regresión logística para predecir la probabilidad de que un estudiante tome la decisión de interrumpir sus estudios. Se desea destacar que, dentro de los diseños cuantitativos de investigación, se señala que el diseño de esta investigación es longitudinal de panel, ya que no solo se recabaron datos en distintos períodos de tiempo con el objetivo de poder realizar inferencias sobre el problema de investigación, sino que se trabaja sobre la misma población de estudio (Sampieri, 2014).

El universo de estudio estará constituido por los estudiantes de Facultades de la Udelar ubicadas en Montevideo y en Interior, mientras que la población de estudio estará constituida por aquellos estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015. Las unidades de análisis se solapan con las unidades de relevamiento, ya que en ambos casos se trata de aquellos estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año mencionado. Cómo se analizarán bases administrativas, no resulta pertinente la realización de un diseño muestral; se trabajará con la totalidad de los casos. La fuente de información provino de dos partes: por un lado datos provenientes del Formulario Estadístico de Ingreso, brindados por la DGPlan; por el otro lado, datos de bedelía provenientes del Servicio Central de Informática de Udelar (SeCIU)<sup>3</sup>. Con estas dos fuentes se construyó una base de datos donde no solo se tenía información sobre la vida académica del estudiante, sino también distintas variables sociodemográficas, entre ellas, las de interés para esta investigación.

Una vez mencionado esto, existe una aclaración que es imprescindible de realizar. En primer lugar, si bien los datos que se manejan corresponden a la generación que ingresó a carreras de Udelar en el año 2015, según la DGPlan (de quienes provienen los datos solicitados para esta investigación), la cantidad de estudiantes que ingresaron en el año mencionado fue de 23.279. Esto es la cantidad de inscripciones que el estudiante realizó en el año 2015, independientemente de su año de ingreso a la Udelar (DGPlan, s/f). En las bases utilizadas en esta investigación, se cuenta con 15577 estudiantes ingresantes a servicios de Udelar en 2015, debido a que se eliminaron las múltiples inscripciones a otras carreras, tomando solo una carrera por estudiante y en particular a la primera que se inscribieron. Por otro lado, del total de estudiantes que se inscribieron a servicios de Udelar en el año 2015, 14729 completaron el Formulario Estadístico de Ingreso y no todos contestaron todas las preguntas: por consiguiente, se debe de reportar constantemente el total con el que se está trabajando en los siguientes capítulos ya que tanto variables del formulario como de bedelías cuentan con una cantidad considerable de casos perdidos.

## **Operacionalización**

Debido a que nuestro interés se centra principalmente en analizar las trayectorias académicas de los estudiantes, la primera variable que se debe de describir es la del “rendimiento

---

<sup>3</sup> Agradezco a Nicolás Fiori, Sociólogo y Director de la División Estadística de la DGPlan por la facilitación de la obtención de los datos requeridos, así como el asesoramiento temprano de este trabajo.

académico”. Operativamente, nuestro indicador será si el estudiante obtuvo al menos una aprobación en alguna actividad en el período considerado, los cuales, como se mencionó con anterioridad, comprende desde el año 2015 al 2019. Estos son dos escenarios posibles que pueden ocurrir en la trayectoria del estudiante: el estudiante aprueba alguna actividad, lo cual será considerado como “éxito académico” o no aprueba ninguna actividad, siendo entendido esto como “fracaso académico”: en cualquiera de los dos casos, el estudiante permanece estudiando y estos son indicadores de permanencia en la ES. Sin embargo, existe un escenario más en la trayectoria del estudiante, que es la inactividad, el cual puede considerarse como un indicador de desvinculación universitaria. El indicador que se utilizará para medir esta variable, desde un punto de vista operativo, es el de no registrar ningún tipo de actividades en un año: es decir, que en la base de bedelía no hayan registro de cursada, rendición de cursos, exámenes, etc. durante todo un año. Adicionalmente, se aclara que en la regresión logística, esta variable se modificó para considerar solo las aprobaciones que el estudiante había obtenido antes de desvincularse, para poder obtener un mejor efecto de la aprobación (es decir, no se consideran las aprobaciones que haya tenido el estudiante después de sucedido el fenómeno de la desvinculación).

Ahora bien, en páginas anteriores se describieron los factores de interés en esta investigación: aquellos asociados al origen social y aquellos asociados a los eventos de transición a la adultez. Comenzando por los factores asociados al origen social, tres son las variables consideradas: posición principal de los padres del estudiante; máximo nivel educativo de los padres del estudiante ; y el tipo de institución donde el estudiante cursó su último año de educación secundaria. Estas variables provienen del Formulario Estadístico de Ingreso. Sin embargo, si bien la última variable se tomó tal cual estaba de la fuente mencionada, a las primeras dos se le realizaron ciertas operacionalizaciones: en el caso del máximo nivel educativo alcanzado se decidió en primer lugar tomar como referencia el nivel educativo más alto de uno de los padres. En el caso de la posición principal de los padres, se tomó el mismo criterio de tomar la posición más privilegiada de uno de los padres, propuesta utilizada por Boado, Fernández y Pardo (2006). Al mismo tiempo, se decidió, en base al marco conceptual de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88) re-agrupar las posiciones ocupacionales de los padres, esto en base al nivel de competencias entre ocupaciones, comprendiendo desde aquellas con tareas simples, rutinarias y manuales (donde el nivel de competencia es 1), subiendo en materia de nivel y de especialización de

competencias y conocimientos (llegando al nivel 4 como el máximo). Por consiguiente, en la siguiente tabla se ilustra mejor la reagrupación mencionada:

Cuadro 1

*Recodificación de la variable “Posición principal de los padres del estudiante”*

<b>Categoría original</b>	<b>Recodificación</b>
Directivo/Gerente	No manual calificado / Nivel de competencia = 4
Profesionales/Técnicos/Docentes	No manual calificado / Nivel de competencia = 3
Empleados de Oficina/ Administrativos	No manuales no calificados / Nivel de competencia = 2
Trabajadores de los servicios/ comercios	No manuales no calificados / Nivel de competencia = 2
Trabajadores calificados del agro/Agricultores	Manuales calificados / Nivel de competencia = 2
Oficial/Operario/Artesano	Manuales calificados / Nivel de competencia = 2
Trabajador no calificado	Manual no calificado / Nivel de competencia = 1
FFAA / Policía	Manual no calificado / Nivel de competencia = 1

Por otro lado, las variables asociadas a los eventos de transición a la adultez se obtuvieron todas del Formulario Estadístico y la mayoría se usaron directamente del mismo. Las variables son: edad al ingreso de la carrera, tenencia de hijos al ingreso de la carrera, sexo del estudiante y condición de actividad del mismo. Para la variable tenencia de hijos, la misma se codificó, dejando solo dos categorías posibles: o tiene o no tiene hijos. El resto de las variables sobre los eventos de TA no se les realizó modificaciones. El sexo de los estudiantes, cuyo papel lógico fue discutido en base a su relación con los eventos de transición a la adultez (Margulis, 1996), se utiliza como se recolectó del Formulario Estadístico de Ingreso. Para la variable “edad al ingreso de la carrera”, la misma se codificó aplicando el criterio establecido por Fiori (2014): de esta forma, la variable quedó dividida en 4 categorías: los que entraron con 18 años o menos; con edades de 19 a 21 años; con edades de 22 a 24 años y los que entraron con 25 años o más. Esta variable se utiliza como “proxy” de la trayectoria previa del estudiante, ya que puede indicar el rendimiento académico que el estudiante pudo tener en otros niveles educativos, lo cual puede determinar sus futuros rendimientos en ES (Cardozo, 2018). En la condición de actividad del estudiante se toman dos variables: si el estudiante trabaja y la cantidad de horas que trabaja. Solamente la primera se utiliza para la regresión logística, recodificándola en si el estudiante trabaja o no trabaja.

Por otro lado, existen dos variables que se utilizarán específicamente en la regresión logística,

presentada en el capítulo 4. La primera es el “servicio de estudios del estudiante”. Esta variable fue introducida en el modelo ya que se tenía evidencia que, al ser las ofertas educativas diferentes territorialmente (ya que estas tienen cierta relación con la matriz productiva de la región), existieran diferencias en la desvinculación (Acevedo, 2017). Por último, se agrega la variable “Región de residencia del estudiante en el año 2015”. Esta variable se introdujo ya que existe evidencia que atribuye diferencias territorialmente marcadas, con una clara tendencia de los departamentos del Norte con peores resultados que los departamentos del Sur en cuanto a indicadores económicos, educativos, laborales, entre otros (Miranda, 2014; Veiga, 2015). Esto en base a que, sobre los territorios, mediante la toma (u omisión) de decisiones o también conocidos como “procesos de larga duración” se generan diferencias territoriales significativas entre las regiones conformadas por estos procesos (Fernández, 2018). En esta investigación, esta variable no es el foco principal de análisis, pero se desea introducir al modelo para poder observar si existen diferencias territoriales significativas en cuanto a la persistencia. Se agregan las últimas dos variables debido a que se parte del supuesto de que existirán diferencias entre Montevideo y las distintas regiones del interior, esto debido a que no solo los costos de movilización distintos (Fernández et al., 2017), sino también la oferta educativa (Acevedo, 2017). Se utiliza la regionalización propuesta por Udelar, cuyo criterio de demarcación es en base a la influencia que tiene ésta en el país. A continuación se presenta la operacionalización de las variables.

Cuadro 2

*Operacionalización de variables*

<b>Origen social</b>	<b>Dimensión económica:</b> Ocupación del hogar de origen de los estudiantes	<b>Variable:</b> Posición ocupacional principal de los padres	<b>Categorías:</b> No manual calificado; No manual no calificado; Manual calificado; Manual no calificado.
	<b>Dimensión educativa:</b> Máximo nivel educativo del hogar de origen.	<b>Variable:</b> Máximo nivel educativo alcanzado por los padres	<b>Categorías:</b> Universitaria completa; Universitaria incompleta; Terciaria no Universitaria completa o incompleta; Educación media completa o incompleta; Primaria completa o incompleta
<b>Eventos de transición a la adultez</b>	<b>Definición:</b> Abandono de los roles y estatus correspondientes a la infancia y adquisición de roles de la vida adulta.	<b>Variable:</b> Tenencia de hijos	<b>Categorías:</b> Tiene hijos; No tiene hijos
		<b>Variable:</b> Condición de actividad	<b>Categorías:</b> No tiene trabajo y no busca; No tiene trabajo y busca; Tiene trabajo

		<b>Variable:</b> Cantidad de horas trabajadas	<b>Categorías:</b> No corresponde; menos de 10 hs diarias; de 10 a 20 hs semanales; 21 a 30 hs semanales; 31 a 40 hs semanales; 40 o más
<b>Desvinculación estudiantil</b>	<b>Definición:</b> decisión del estudiante, independientemente de los motivos, de interrumpir sus estudios universitarios por un determinado período de tiempo.	<b>Variable:</b> Pasar al menos un año desde el último registro de actividad académica.	<b>Categorías:</b> Abandonó sus estudios; no abandonó sus estudios.
<b>Rendimiento académico</b>	<b>Definición:</b> Contraste entre los objetivos perseguidos por el estudiante y los logros tangibles obtenidos por el mismo.	<b>Variable:</b> Aprobación de al menos una actividad en un año lectivo.	Aprobó algo en el 2015: Si/No
			Aprobó algo en el 2016: Si/No
			Aprobó algo en el 2017: Si/No
			Aprobó algo en el 2018: Si/No
			Aprobó algo en el 2019: Si/No
<b>Región</b>	Definición: producto objetivado de las prácticas sociales que se imponen en la vida cotidiana de los individuos y de los colectivos en términos de instituciones políticas, económicas, culturales, religiosas, lingüísticas.	<b>Variable:</b> Región de residencia del estudiante en el año 2015	<b>Categorías:</b> <b>Montevideo, Litoral Norte</b> (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro); <b>Noreste</b> (Rivera Tacuarembó y Cerro Largo); <b>Este</b> (Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado); <b>Región Centro-Sur</b> (Durazno, Flores, San José, Florida y Canelones); y <b>Región Suroeste</b> (Soriano y Colonia).
		<b>Variable:</b> Servicios de estudio del estudiante.	<b>Categorías:</b> <b>Montevideo, Litoral Norte</b> (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro); <b>Noreste</b> (Rivera Tacuarembó y Cerro Largo); <b>Este</b> (Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado).
<b>Otras variables sociodemográficas</b>		<b>Variable:</b> Sexo	<b>Categorías:</b> Hombre; Mujer
		<b>Variable:</b> Edad al ingreso de la carrera	<b>Categorías:</b> 18 años o menos; 19 a 21 años; 22 a 24 años; 25 años o más

### *Técnicas de análisis*

Las técnicas de análisis que se utilizarán en esta investigación se abocan en el tipo de diseño explicitado con anterioridad. Además de las propias de la estadística descriptiva (tablas de contingencia entre dos variables, con las cuales se pretende la consecución del objetivo de investigación n° 1) se utilizaron en particular dos técnicas de las cuales se va ahondar con mayor profundidad: para la primera parte, la de tipo descriptiva, se realizó un “diagrama de flujo” para identificar determinados tipos de trayectorias, estas en relación con los objetivos de investigación; para la parte explicativa, se apeló a la utilización de una regresión logística.

**Diagrama de flujo:** Un diagrama de flujo, en pocas palabras, es una representación gráfica de una sucesión de hechos u operaciones en un sistema. El mismo tiene su origen en



1921, siendo introducido en el área de la mecánica industrial. Los autores, Frank y Lillian Gilbreth, lo implementaron en el ámbito mencionado para poder visualizar la elaboración de tareas en solo un momento, con posibilidades de mejorar las ganancias y la productividad de una empresa. En esta investigación, sin embargo, los procesos que se visualizaron fueron las trayectorias de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015. Como los autores señalan, “todos los detalles de un proceso suelen estar afectados por otros detalles”<sup>4</sup> (1921, p.3). En el diagrama de flujo que se realizó en esta investigación, tres eran los sucesos posibles: 1) el estudiante aprobaba un curso o examen; 2) el estudiante no aprobaba nada en ese año; 3) el estudiante abandonaba ese año. Con estos tres posibles escenarios se dividieron a los estudiantes ingresantes de carreras de Udelar en 2015, generando tres primeros grupos: aquellos que aprobaron algo en el año mencionado; los que no y los que terminaron abandonando. Luego, para los que habían aprobado algo en 2015 se los dividió nuevamente en los tres grupos mencionados pero ahora para el año 2016 (así como los que no aprobaron ninguna actividad o registraron inactividad), y así sucesivamente hasta llegar a 2019. Esto permite visualizar de manera sintética cómo los hechos mencionados inciden en la decisión de los estudiantes en cuanto a seguir o no estudiando al año siguiente, dando lugar a múltiples trayectorias. En esta investigación nos centraremos en tres: 1) “trayectoria esperada”, un estudiante el cual ha aprobado al menos alguna actividad desde que se inscribió a la carrera hasta el 2019, teniendo en cuenta que “esperada” se hace alusión a lo que teórica o normativamente esperado por un estudiante según el plan de estudios que determina una institución: es decir, no es una trayectoria esperada por el estudiante, ni por el origen social del cual este proviene, sino por la institución; los “frustrados tempranos”, es decir, aquellos que experimentaron fracaso académico al inicio de su trayectoria académica y después se desvincularon de Udelar (esto visto a través de la inactividad que presentan los estudiantes en períodos posteriores); y los “resilientes”, es decir, aquellos que al igual que los anteriores, presentan fracaso académico al inicio de la trayectoria pero deciden continuar con sus estudios. Con esto se pretende la consecución de los objetivos n° 2, n°3 y n° 4 de investigación inclusive, ya que estas trayectorias serán caracterizadas en relación a las variables expuestas con anterioridad.

**Regresión logística:** Ahora bien, para la consecución del objetivo específico de investigación n° 5, se requiere de un análisis multivariado. En esta investigación, se utilizó la

---

<sup>4</sup> Traducción hecha por el autor

regresión logística. Esta es una técnica de análisis que permite relacionar de manera funcional una variable de tipo dicotómica junto a un conjunto de variables independientes (Camarero, 2018). En nuestra investigación, la variable de nuestro interés es la desvinculación universitaria, entendida como la inactividad académica por al menos un año. La desvinculación universitaria es un fenómeno multi-relacional: es decir, no existe solo un factor determinante que lo produzca, sino que existen múltiples factores que inciden en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios. Por consiguiente, un modelo multivariado resulta pertinente para entender los efectos que estos factores poseen sobre la variable dependiente. Las variables regresoras serán los factores asociados al origen social, a los eventos de transición a la adultez y el rendimiento académico, que para este modelo se consideran las aprobaciones antes de que el estudiante decidiera desvincularse de sus estudios. Como medida de bondad de ajuste, se utiliza el pseudo R<sup>2</sup> de McFadden, para poder comparar los múltiples modelos realizados y poder observar qué tan bien los resultados se ajustan con los datos.

### **Limitaciones**

Antes de presentar los resultados de esta investigación, se deben de adelantar algunas series de limitantes que se pueden encontrar en la misma, las cuales pueden afectar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Para comenzar, debido a que nuestros objetivos son en torno a la totalidad de Udelar, al delimitar la ventana de observación desde el año 2015, no se consideran carreras post descentralización universitaria, por lo cual esto puede afectar tanto a la generalización como a la representatividad de los resultados obtenidos. Por otro lado, en relación a la validez interna de la investigación, en particular al abandono de los estudiantes de Udelar (es decir, la “mortalidad” de los participantes) que, debido a que no se puede constatar si efectivamente abandonan la educación superior o simplemente cambiaron a otra institución que la ofrezca (como universidades privadas, magisterio, etc.) A su vez existen ciertas variables que pueden presentar problemas relacionados a la medición. En particular se destacan tres: el primero es que los datos obtenidos del FEI 2015 se consideran como fijos, cuando varias variables provenientes del mismo son más bien cambiantes, sobre todo las relacionadas a los eventos de TA; en segundo lugar, en las variables asociadas al territorio (región de residencia en 2015 y el servicio en el cual el estudiante realizó sus estudios) que presentan ciertas problemas de

validez de medida, ya que no se puede confirmar con exactitud qué es lo que está midiendo: ¿mide costos de oportunidades diferenciadas territorialmente? ¿Mide el peso de las distintas matrículas universitarias? En pocas palabras, se ven varios efectos que se encuentran solapados. Por último, pueden existir posibles problemas asociados a la validez de medida en particular con las variables aprobación y desvinculación, las cuales toman la ocurrencia de estos sucesos en un año calendario. En la literatura especializada ha sido objeto de debate si el mejor criterio de demarcación del tiempo es con el año calendario o el año efectivo (es decir, 12 meses). En esta investigación se asume el posible problema de elegir el primer criterio, argumentando que esta posible elección no afecta en gran medida los posibles resultados de esta investigación.

### **Análisis y resultados**

A continuación se presentan los principales resultados de la investigación. Se comenzará caracterizando a la población que ingresó a la Udelar en 2015, a través de una serie de variables sociodemográficas consideradas como pertinentes para describir no solo a la población que ingresa, sino también a la que abandona. En el segundo capítulo se observan los resultados del diagrama de flujo, en donde se analiza un tipo de trayectoria “ideal” en la cual el estudiante aprobó algo durante todos los años cursados. El tercer capítulo será el de “trayectorias truncadas” donde se realizará la comparación de dos tipos de trayectoria: la de los “resilientes”, que son aquellos que a pesar del fracaso académico que pudieron experimentar al inicio de la carrera siguieron estudiando, y los “frustrados tempranos” que son aquellos que experimentaron fracaso académico al inicio de la carrera pero terminaron abandonando la misma. Por último, se concluye esta sección con una regresión logística, atendiendo a las variables que se desarrollaron a lo largo del análisis.

Antes de comenzar, se deben de dejar constatadas algunas consideraciones. En primer lugar, si bien los datos que se manejan corresponden a la generación que ingresó a Udelar en 2015, según la DGPlan (de quienes provienen los datos solicitados para esta investigación), la cantidad de estudiantes que ingresaron en el año mencionado fue de 23.279. Esto es, cantidad de estudiantes que ingresan por primera vez a algún servicio de Udelar, en un año dado y en alguna carrera de grado o de nivel terciario (DGPlan, s/f). En las bases utilizadas en esta investigación, se cuenta con 15577 estudiantes ingresantes a Udelar en 2015, de los cuales 14729 completaron el Formulario Estadístico de Ingreso. Al mismo tiempo, existen variables del formulario sobre las cuales no se poseen datos por dos razones: la primera es que el

estudiante desconocía el dato que se le estaba preguntando (como por ejemplo el máximo nivel educativo de alguno de los padres); y la segunda es que simplemente la pregunta no se respondió. Cualquiera sea la razón, en esta investigación se los considerarán como casos perdidos ya que, a efectos prácticos, no se posee información sobre los mismos. De esta forma, durante el desarrollo de los siguientes capítulos se irán reportando el número de casos con los cuales se estará trabajando.

### ***1) Caracterización de la generación 2015 de ingreso.***

Se comienza a describir la generación 2015 de ingreso según una serie de variables sociodemográficas consideradas como relevantes para su análisis. La misma se dividirá en dos secciones: una primera en la que se verán variables relacionadas al origen social de los estudiantes (visto a través del tipo de ocupación de los padres del estudiante, máximo nivel educativo de los padres del estudiante y el tipo de institución donde cursó su último año de secundaria); y una segunda sección en donde se verán variables atribuibles a “eventos de transición a la adultez”. Por medio de la lectura de las frecuencias simples de las variables de nuestro interés, se podrá dar cuenta de las principales características de los estudiantes de la generación que entró en 2015 a alguna carrera de Udelar. Es necesario aclarar que en este capítulo solo se observará a los estudiantes que completaron el FEI 2015, ya que el objetivo de este capítulo es, de manera exploratoria, observar la caracterización de la población de estudio y recordar que esta investigación no se enfoca en el acceso a ES.

#### ***1.1) Origen social de los estudiantes de Udelar en 2015***

En la literatura especializada sobre el tema, afirma Fiori (2014), que no existe un consenso sobre si el máximo nivel educativo de los padres del estudiante poseen o no poseen un impacto en la ES. Como se puede observar en la Tabla 1, se puede observar que una gran mayoría de los estudiantes que completaron el FEI 2015 provienen de educación media completa o incompleta<sup>5</sup> siendo esta casi un 44%. Le siguen aquellos que provienen de universitaria completa con casi un 24% y en menor proporción los que provienen de educación terciaria no universitaria completa o incompleta con un 14%.

---

<sup>5</sup> En el Formulario Estadístico de Ingreso no se hace la distinción entre educación media y educación media superior.

Tabla 1

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar, segmentado por máximo nivel educativo de origen.*

Máximo nivel educativo de origen	Frecuencia	Porcentaje
Primaria completa e incompleta	1.367	9,72%
Educación media completa e incompleta	6.109	43,42%
Educación terciaria no universitaria completa/incompleta	1.974	14,03%
Educación universitaria incompleta	1.301	9,25%
Educación universitaria completa	3.319	23,59%
<b>Total</b>	14.070*	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Existen 659 casos perdidos en esta variable.

En cuanto al tipo de ocupación de los padres de los estudiantes, como se puede observar en la Tabla 2, la mayoría de los estudiantes que completaron el FEI 2015 provienen de hogares donde el trabajo era del tipo “no manual”, ya sea calificado o no calificado. En estas categorías entran posiciones ocupacionales tales como profesionales, técnicos o docentes, administrativos, trabajadores de servicios e inclusive directivos o gerentes. En contraposición, apenas un 20% provienen de hogares donde el trabajo era del tipo “manual”, entrando en esta categoría trabajadores calificados del agro, artesanos, operarios y trabajadores no calificados. Se puede observar una tendencia en la cual, la mayoría de los estudiantes poseen padres con un tipo de profesión en la cual las competencias concentran un determinado conjunto de conocimientos y procedimientos mejor considerados en el mercado laboral.

Tabla 2

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar, segmentado por tipo de ocupación de los padres de los estudiantes.*

Tipo de ocupación de los padres de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
No manual calificado	5.724	39,10%
No manual no calificado	5.262	35,94%
Manual calificado	1.849	12,63%

Manual no calificado	1.586	10,83%
Fuerzas Armadas/Policía	220	1,50%
<b>Total</b>	14.641*	100%
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan. *Existen 88 casos perdidos en esta variable.		

Por último, se desea destacar el tipo de institución en la cual los estudiantes cursaron su último año de secundaria: considerándola relevante ya que existe evidencia empírica de que, en el primer año, el haber estudiado en una institución privada abandonan sus estudios en menor proporción que los que provienen de una institución pública (Fernández et al, 2014.). En la Tabla 3 se puede observar que una gran mayoría de los que completaron el FEI 2015 provienen de educación pública. Es entendible que el número de los que provienen de privada no sea mayor porque puede suceder que una buena parte de esos estudiantes continúe su ES en una institución también de carácter privada. Sin embargo esta variable es importante ya que podría considerarse como una variable “proxy” del nivel de ingresos de la familia de origen del estudiante: variable que en el formulario no se encuentra disponible.

Tabla 3

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar; segmentado por tipo de institución donde el estudiante cursó su último año de secundaria.*

<b>Tipo de institución donde cursó último año de secundaria</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Pública	11.141	75,64%
Privada	3.518	23,88%
<b>Total</b>	14.659	100%
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan. *Existen 70 casos perdidos no solo porque completó el FEI sino también porque se inscribieron a carreras de Udelar con un examen pendiente de la EMS.		

### ***1.2) Transición a la adultez de la generación 2015***

En esta sección se observan aquellas variables asociadas a los denominados “eventos de transición a la adultez”, comenzando por la edad con la cual los estudiantes ingresaron a Udelar en el año 2015. En primer lugar, se desea destacar que la edad promedio de ingreso a Udelar en el año 2015 fue de 21 años. Al mismo tiempo, como se observa en la Tabla 4, del total de los estudiantes que completaron el FEI 2015, un 54% ingresó con 18 o menos años;

un 24% lo hizo entre los 19 a 21 años, un 8% entre los 22 a 24 años, y un 14% en los 25 años o mayores.<sup>6</sup> Esta variable es importante ya que no sólo da cuenta de los posibles eventos de transición a la adultez que haya podido experimentar el estudiante, pero también porque ya se ha constatado la misma como una de las más incidentes en el fracaso académico y el abandono en el nivel universitario (Boado, 2011; Fernández et al., 2014; Tinto, 1989).

Tabla 4

*Cantidad de estudiantes ingresantes, segmentado por edad de ingreso*

Edad al ingresar a Udelar	Frecuencia	Porcentaje (%)
18 o menos	7.890	53,57%
19 a 21 años	3.546	24,07%
22 a 24 años	1.205	8,18%
25 o más años	2.088	14,18%
<b>Total</b>	14.729	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

En cuanto a la tenencia de hijos, se puede observar como más del 90% de los estudiantes que completaron el FEI 2015 no tenían hijos, mientras que un poco más del 6% de los estudiantes que ingresaron a Udelar en el año 2015 tenían al menos un hijo.

Tabla 5

*Cantidad de estudiantes ingresantes, segmentado por edad de ingreso*

Cantidad de hijos	Frecuencia	Porcentaje
Sin hijos	13.737	93,26%
1 o más	991	6,73%
<b>Total</b>	14.728*	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Existe 1 caso perdido debido a que la persona respondió que no sabía.

La tenencia de hijos es un evento de transición a la adultez que no solo afecta directamente la moratoria social de los estudiantes, sino que esta suele afectar en mayor proporción a las

<sup>6</sup> Resulta interesante el poner esta variable en contraste con otras relacionadas a “eventos de transición a la adultez” ya que se desprenden diversas cuestiones: entre esas, que un 91% de los estudiantes de 18 años o menores no se encontraban trabajando (en contraste con el 19% de los de 25 años o más); un 37% de los estudiantes de 25 o más edad trabajaban más de 40 hs semanales (en contraste con el 2% de los de 18 o menos) y casi un 15% de estos últimos declararon vivir solos (en contraste con el 4% de los de 18 o menos).

mujeres, sobre las cuales suele caer en mayor proporción la maternidad: en el caso que nos compete, del total de estudiantes que declaró ingresar con al menos un hijo, casi un 74% de esos estudiantes eran mujeres. Esto da cuenta de lo que destaca Margulis (1996) sobre cómo el tiempo transcurre de manera diferente en comparación a los hombres, siendo el cuidado de los hijos un claro ejemplo de ello.

Con respecto al punto anteriormente expresado, en esta sección también se desea observar cómo se divide la generación de ingreso 2015 por sexo. En la Tabla 6 se puede observar que para aquellos que completaron el FEI 2015, predominan las mujeres con un 62%, frente a un 38% de los hombres, siguiendo de manera notoria el patrón de feminización ocurrida en Udelar desde 1988 en casi todos sus servicios, obedeciendo a un patrón de desmasculinización de la universidad (Boado,2011).

Tabla 6

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar, segmentado por sexo.*

Sexo del estudiante	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujer	9.126	61.96%
Hombre	5.603	38.04%
<b>Total</b>	14.729	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Por último, si se observa la condición de actividad del estudiante, se puede ver que, en primer lugar, casi la mitad de los estudiantes que completaron el FEI 2015 no se encontraban trabajando pero a su vez no buscaban trabajo, mientras que un 28% ya tenía trabajo al momento de ingresar a Udelar. El 27% restante no se encontraba trabajando pero buscaba de manera activa.

Tabla 7

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar, segmentado por condición de actividad.*

El estudiante trabajaba al momento de ingresar a Udelar	Frecuencia	Porcentaje
Si	4.114	27,93%
No y busca trabajo	3.904	26,51%
No y no busca trabajo	6.711	45,56%



<b>Total</b>	14.729	100%
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.		

Al mismo tiempo, si se observa la cantidad de horas trabajadas por los estudiantes que se encontraban trabajando al momento de ingresar a Udelar, se puede observar que una buena parte de ellos ya se encontraba trabajando largas jornadas de trabajo.

Tabla 8

*Cantidad de estudiantes ingresantes a Udelar, segmentado por cantidad de horas trabajadas para aquellos que se encontraban en actividad en el año 2015*

<b>Cantidad de horas trabajadas por semana</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Menos de 10 hrs	293	7,12
De 10 a 20 hrs	544	13,22
De 21 a 30 hrs	674	16,38
De 31 a 40 hrs	1.105	26,86
Más de 40 hrs	1.497	36,39
<b>Total</b>	4.114*	100
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan. *En esta tabla se muestra solo a los estudiantes que declararon estar trabajando al momento de ingresar a carreras de Udelar en el año 2015.		

Estos primeros resultados confirman que, en Udelar, entra en su mayoría un determinado tipo de población: si bien en los últimos años se ha democratizado la ES, generando que cada vez más personas puedan ingresar a esta y de sectores muy heterogéneos de la población, aún se percibe como un determinado sector de esta accede al nivel: observando la distribución de estas variables, se podría coincidir con Fiori (2014) en que

...existen evidencias que reflejan una fuerte desigualdad y fragmentación en el sistema educativo uruguayo. Entre estas, si bien el principal escollo se focaliza en la no finalización de la enseñanza media, se encuentra la del nivel terciario, en el cual el panorama indica que existe una marcada selectividad en el acceso, por un lado, y por otro, una elevada incidencia de la no finalización del nivel. (p.80)

Las variables que se observaron en esta sección darían un reflejo de esto. En las siguientes, no sólo se observarán determinados tipos de trayectorias académicas, sino también la incidencia que estas variables puedan tener en las mismas.

## ***2) Diagrama de flujo: trayectoria esperada***

A continuación, se van a presentar los datos del diagrama de flujo. Como se definió en la presentación de la estrategia metodológica, un diagrama de flujo es una representación gráfica de una sucesión de hechos u operaciones de un sistema (Gilbreth,1921). En el diagrama de flujo que se realizó en esta investigación, tres eran los sucesos posibles:1) el estudiante aprobaba un curso o examen; 2) el estudiante no aprobaba nada en ese año; 3) el estudiante abandonaba ese año. Con estos tres posibles escenarios se dividieron a los estudiantes ingresantes de carreras de Udelar en 2015, generando tres primeros grupos: aquellos que aprobaron algo en el año mencionado; los que no y los que terminaron abandonando. Luego, para los que habían aprobado algo en 2015 se los dividió nuevamente en los tres grupos mencionados pero ahora para el año 2016, y así sucesivamente hasta llegar a 2019. Los hechos o sucesos que se presentan en este capítulo son los que se esperarían de un estudiante que ingresa a Udelar en el año 2015 y sigue cursando hasta el año 2019, aprobando materias año tras año en el período mencionado. Esta sería una “trayectoria esperada”.

Antes de comenzar se desean aclarar algunas cuestiones: en primer lugar, por “trayectorias inesperadas” se encuentran todas las demás en las que en determinado período hubo fracaso académico o inactividad académica: esta última, como se mencionó con anterioridad y medida en un año lectivo, fue nuestra definición operativa de desvinculación. Si bien el estudiante pudo no haber abandonado efectivamente sus estudios, este es considerado como un indicador del fenómeno mencionado. En segundo lugar, si bien el período que se considera en este estudio consta de 5 años, perfectamente puede suceder que el estudiante no haya terminado la carrera efectivamente: esto debido a que se considera como éxito académico el haber aprobado al menos una actividad en algún año, así también como la existencia de carreras de larga duración. Esto se desea resaltar porque en esta investigación no se considera el tiempo o el ritmo que le toma a los estudiantes concluir con una carrera de grado, sino más bien si en la misma experimentaron éxito o fracaso académico. Por último, pero no menos importante, se destaca la existencia de estudiantes que si bien ingresaron a

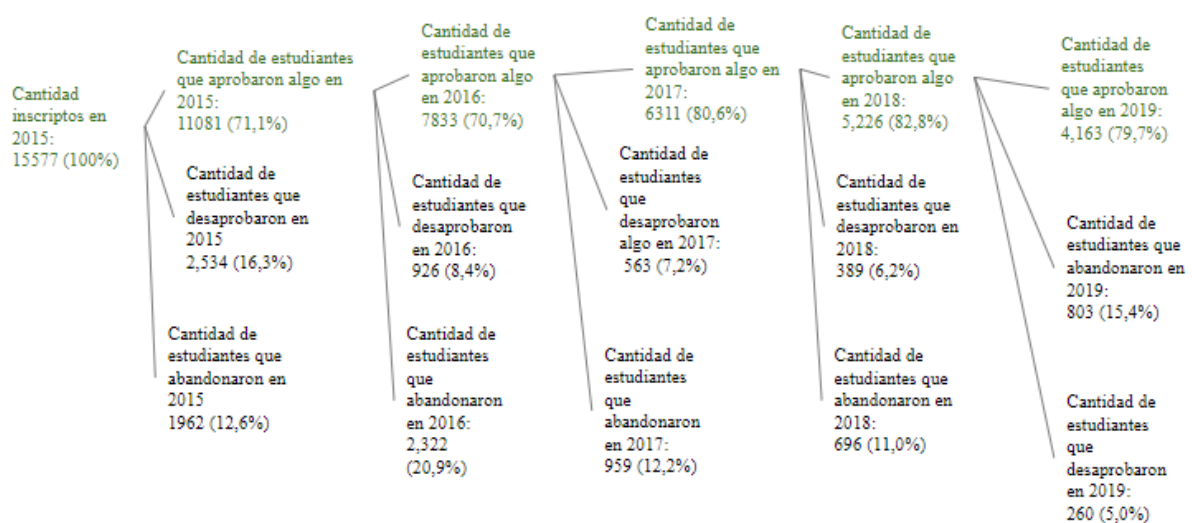
carreras de Udelar en 2015, ingresaron a la institución mucho antes (ya que registran actividades previas al año mencionado). Esto significa que algunos estudiantes efectivamente tuvieron una trayectoria esperada pero en determinados años del período estudiado registran inactividad porque efectivamente egresaron y no porque se hayan desvinculado de Udelar. No obstante, los casos que se pudieron constatar que parecieran haber ingresado a la universidad antes del período considerado son muy pocos (un 0.05% del total de casos) por lo que se tomó la decisión de no modificar estos casos. Por último, pero no menos importante, por “esperada” se hace alusión a lo que teóricamente se espera de un estudiante según el plan de estudios que determina una institución: es decir, no es una trayectoria esperada por el estudiante, ni por el origen social del cual este proviene.

### 2.1) Trayectoria esperada de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en 2015

Ahora bien, habiendo mencionado las consideraciones que se tomaron en el estudio, se presenta en la Imagen 1 la trayectoria de los estudiantes, en números absolutos, que ingresaron a carreras de Udelar en 2015 y consiguieron éxitos académicos durante desde el año mencionado hasta 2019: la mencionada “trayectoria esperada”:

Imagen 1

Diagrama de flujo de la generación 2015: trayectoria esperada



En color verde, se puede observar la trayectoria analizada en este primer capítulo. Como se puede ver, a medida que pasan los años, muchos estudiantes o bien experimentan fracaso académico o bien deciden desvincularse de sus estudios en Udelar: de 11081 estudiantes que consiguen aprobar alguna actividad en el año 2015, lo que equivale al 71,1% del total inicial, se pasa a 4163, lo cual equivaldría a un 79,7% como se muestra en la imagen pero siendo esto en relación a los que aprobaron actividades en 2018, habiendo conseguido aprobaciones previas. Por consiguiente, la pregunta que se planteó al inicio de este análisis fue la siguiente: ¿Cuál es la probabilidad de que un estudiante consiga una trayectoria esperada? Es decir, la probabilidad de que un estudiante haya aprobado alguna actividad en el último año del período analizado, habiendo aprobado actividades en los años previos. Para eso se calculó la probabilidad de aprobar algo en 2015, la cual como se puede observar en la Imagen 1 fue de 0,71 (o también se puede decir que un 71,1% de los estudiantes aprueba algo en el primer año). Luego se calculó la probabilidad de haber aprobado algo en 2016, habiendo aprobado algo en 2015, cuya probabilidad fue 0,70; y así hasta llegar hasta el último año de nuestra ventana de observación. Por consiguiente, la probabilidad de que se de una trayectoria del tipo esperada fue de 0.27: es decir, un 27% de los estudiantes que ingresan a carreras de Udelar en el año 2015 aprueban actividades desde el inicio de la carrera en 2015 hasta el año 2019 (independientemente de si la finalizaron o no). Es de destacar, en primer lugar, la baja cantidad de estudiantes que perciben una trayectoria esperada, ya que la otra cara de la moneda es que más del 70% de los estudiantes que ingresaron a Udelar perciben truncamientos en algún momento de sus trayectorias: ya sea por fracaso académico o por la inactividad en algún momento de la misma (lo cual podría llevar a la eventual desvinculación de la institución). Resulta interesante que los valores obtenidos, si bien no necesariamente significan que en 2019 obtuvieron la titulación, son similares a los que se han obtenido a nivel global en Udelar en relación a este fenómeno<sup>7</sup>.

Cabe recordar en este punto el supuesto que plantea Tinto (2016) de que al inicio de alguna carrera universitaria, independientemente de los motivos, razones y motivaciones por los cuales decidieron anotarse a una, tienen cierto “compromiso” inicial con finalizar y conseguir la titulación: esto mediante las experiencias que influyen en su autoeficacia, su sentido de pertenencia y su percepción de valor o relevancia de sus estudios y, a su vez, su motivación

---

<sup>7</sup> “...en los últimos años, el porcentaje promedio de titulación a nivel global de la Udelar ha girado en torno de un 30%. El restante 70% está comprendido por la otra cara del desempeño estudiantil: el rezago y la deserción” (Boado, 2003, en Ghizzoni, 2015, p.9)

para persistir (p.3). Si bien, como se destacó en párrafos recientes el objetivo de este estudio no se encuentra en si la persona concluyó o no la carrera o sí durante el período estudiado siguieron o se cambiaron de esta, se puede suponer que estos elementos mencionados por Tinto influyeron en que el 27% los estudiantes que ingresaron a Udelar en el año 2015 sus estudios en esta institución, percibiendo año a año éxito académico.

Esto último es el factor fundamental por la cual se da una trayectoria del tipo esperada: esto visualizado a través de las aprobaciones, que son “los logros tangibles del rendimiento académico como parciales o exámenes” (Obando y Mieles, 2017, p.214). Para que una trayectoria sea de tipo esperada, el estudiante tuvo que haber obtenido al menos uno de estos logros tangibles en al menos un año lectivo. Resulta interesante señalar lo laxo del criterio, pero que aun así menos del 30% de los que ingresaron a Udelar en 2015 lo consiguen. Esto puede verse de dos formas, según en que “actor” se pone el foco: si es en lado del estudiante, se puede señalar que este porcentaje es el de aquellos que han persistido durante cinco años en Udelar; si el foco se pone en Udelar, se puede sostener que durante cinco años la institución retuvo “de manera eficiente” menos del 30% de la matrícula inicial (entendiendo esto como la efectiva destinación de recursos posibles para el cursado de una carrera). Esto es importante ya que, como señala Tinto (2016) mientras el objetivo de una institución educativa es aumentar la retención hacia esta, los motivos de los estudiantes para seguir estudiando es, en primera instancia, concluir sus estudios universitarios. La instrumentalidad de la primera se enfrenta a lo vocacional y personal de los segundos<sup>8</sup>.

## ***2.2) Características de la generación 2015 con trayectoria esperada***

En el siguiente apartado se realiza la descripción de los estudiantes que ingresaron a carreras de grado en 2015 y que obtuvieron trayectorias esperadas, mediante un conjunto de variables sociodemográficas. Esta sección se dividirá en dos sub-secciones: en la primera se verán aquellas variables atribuibles al origen social del estudiante, las cuales son el tipo de ocupación de los padres; el máximo nivel educativo alcanzado por los padres y el tipo de institución que cursó el estudiante en su último año de secundaria; y en la segunda, variables que pueden ser atribuibles a los “eventos de transición a la adultez”, las cuales son la edad de los estudiantes al ingresar a la carrera; cantidad de hijos y condición de actividad de los mismos. En esta sección se agrega la variable sexo debido al relacionamiento que existe entre

---

<sup>8</sup> Si bien los motivos por los cuales los estudiantes deciden inscribirse a una carrera de grado pueden llegar a ser instrumentales (adquirir mejores remuneraciones, tener mejor “estatus social”), estos no son los únicos.

esta variable y los eventos de transición a la adultez en cuanto al acceso de la moratoria social.

Comenzando con esta sección, se procederá a analizar a esta población mediante aquellas variables relacionadas al origen social, según la literatura especializada (Fernández, Boado y Pardo, 2006; Orós, 2018). Bourdieu y Passeron (2003) , en la obra de “Los Herederos” sostenían que las desigualdades educativas se deben a que el capital cultural de origen, ya sea del tipo institucionalizado, incorporado y objetivado, se distribuye de manera desigual en los estudiantes: esta desigual distribución impacta posteriormente en las probabilidades de éxito de los estudiantes, ya sea en el primer acceso a niveles superiores de educación, o bien en desventajas futuras como estancamiento y fracaso académico. Como se mencionó con anterioridad, una de las cosas que se propone realizar en esta investigación es observar si los estudiantes que provienen de orígenes sociales más privilegiados poseen mayores probabilidades de obtener una trayectoria del tipo esperada.

Tabla 9

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según tipo de ocupación, en porcentajes.*

Tipo de ocupación de los padres (en %)							
Tipo de trayectoria	No manual calificada	No manual no calificada	Manual calificada	Manual no calificada	Fuerzas Armadas / Policía	No completó el FEI 2015	TOTAL
Trayectoria esperada	34,28% (1.962)	25,50% (1.342)	23,53% (435)	21,69% (344)	24,09% (53)	2,88% (27)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	65,72% (3.762)	74,50% (3.920)	76,47% (1.414)	78,31% (1.242)	75,91% (167)	97,12% (909)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (5.724)	100,00% (5.262)	100,00% (1.849)	100,00% (1.586)	100,00% (220)	100,00% (936*)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Al total que no completó el FEI 2015 se le suman los 88 casos que no respondieron esta pregunta.

En la Tabla 9 se puede observar que aquellos estudiantes que provienen de hogares en donde el tipo de ocupación es no manual-calificada consiguen trayectorias esperadas en mayor proporción que aquellos en donde el tipo de ocupación es del tipo manual no calificada, siendo la mayor diferencia entre el grupo de no manual calificada y manual no calificada (34,28% frente a un 21,69% respectivamente):-

Tabla 10

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según máximo nivel educativo de los padres, en porcentajes.*

Máximo nivel educativo de los padres (en %)							
Tipo de trayectoria	Prim. comp./incomp.	Sec. comp./incomp.	Terc. no univ. comp./incomp.	U. incompleta	U. completa	No completó el FEI 2015	TOTAL
Trayectoria esperada	18,80% (257)	23,69% (1.447)	29,79% (588)	32,59% (424)	38,63% (1.282)	10,95% (165)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	81,20% (1.110)	76,31% (4.662)	70,21% (1.386)	67,41% (877)	61,37% (2.037)	89,05% (1.342)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (1.367)	100,00% (6.109)	100,00% (1.974)	100,00% (1.301)	100,00% (3.319)	100,00% (1.507*)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Al total que no completó el FEI 2015 se le suman los 657 casos que no respondieron esta pregunta.

En la Tabla 10 se puede observar que la mayor diferencia existe con aquellos cuyo máximo nivel educativo fue primaria completa o incompleta y secundaria completa o incompleta (18,80% y 38,63% respectivamente siendo de casi 20 puntos porcentuales). Pareciera ser que existe relación entre estas variables en la medida de que, a mayor nivel educativo de los padres, mayor la probabilidad de obtener una trayectoria del tipo esperada, existiendo evidencia empírica que sostiene la influencia de esta variable en las trayectorias universitarias. (Fiori, 2014).

Tabla 11

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015, según tipo de institución donde el estudiante cursó su último año de secundaria, en porcentaje.*

Tipo de trayectoria	Tipo de institución donde se cursó 6to secundaria (en %)			
	Pública	Privada	No completó el FEI 2015	TOTAL
Trayectoria esperada	25,71% (2.864)	36,21% (1.274)	2,72% (25)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	74,29% (2.864)	63,79% (2.244)	97,28% (893)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (11.141)	100,00% (3.518)	100,00% (918)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Por último, en la Tabla 11 se puede observar que aquellos que cursaron su último año de educación secundaria en una institución privada fueron mucho más propensos a obtener trayectorias del tipo esperada en comparación a los que lo cursaron en una institución pública (36,21% frente a un 25,71% respectivamente). Aquellos que cursaron en institución privada obtuvieron más trayectorias académicas en comparación con aquellos que lo hicieron en la pública, siendo esto esperable debido a las altas segregaciones (sobre todo en educación primaria) existentes en instituciones públicas y privadas (Murillo, 2020).

Las variables consideradas al momento arrojan resultados interesantes ya que, de momento pareciera haber relación entre el origen social y la obtención de una trayectoria esperada en la medida que, aquellos estudiantes que hayan cursado el último año de bachillerato en una institución privada, hayan tenido padres ocupaciones no manuales calificadas en el mercado laboral y mejores niveles educativos obtuvieron mayor éxito académico en comparación a sus contrapartes. Existen investigaciones en materia de educación que destacan las inequidades del sistema educativo uruguayo, al menos en educación media, siendo en relación a sectores excluidos y marginados de la población uruguaya (Menese,2020).

Ahora bien, en esta segunda sección se analizarán variables atribuibles a los denominados “Eventos de transición a la adultez”. Esta serie de eventos influyen directamente en la trayectoria de los estudiantes, ya que ocasionan la postergación de un determinado proyecto de vida, véase en este caso cursar una carrera universitaria u ocasionan que el cursado mismo de esta se vea truncado, haciendo más difícil percibir éxitos académicos en comparación de los que sí pueden postergar esas responsabilidades: en resumidas cuentas, lo que se quiere ver en esta sección es si las diferencias en la duración de la moratoria social influyen en la obtención de una trayectoria esperada. Adicionalmente en esta sección, las variables asociadas al sexo y la edad del estudiante.



La edad al momento de ingresar a la carrera da cuenta justamente de lo anteriormente mencionado: si el estudiante ingresó con “extra-edad” a la carrera, puede deberse a que este transitó ciertos eventos que hicieron que no pudiera ingresar a la carrera con la “edad teórica”. Si se observa la Tabla 12, puede verse claramente como aquellos que ingresaron con 18 años a alguna carrera de Udelar son más propensos a obtener éxitos académicos, traducido en la obtención de una trayectoria del tipo esperada que el resto de los estudiantes con extraedad, yendo en línea con otras investigaciones sobre el tema (Tinto, 2010; Fernández y Cardozo, 2014).

Tabla 12

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según edad de ingreso, en porcentaje.*

Tipo de trayectoria	Edad del estudiante al ingresar a la carrera (en %)					TOTAL
	18 años o menos	19 a 21 años	22 a 24 años	25 años o más	No completó el FEI 2015	
Trayectoria esperada	38,58% (3.044)	20,56% (729)	13,44% (162)	10,68% (223)	0,59% (5)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	61,42% (4.846)	79,44% (2.817)	86,56% (1.043)	89,32% (1.865)	99,41% (843)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (7.890)	100,00% (3.546)	100,00% (1.205)	100,00% (2.088)	100,00% (848)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Ahora bien, en la Tabla 13 se puede observar la relación entre el tener hijos al momento de ingresar a una carrera de Udelar y la obtención de una trayectoria esperada. Mientras el 29% de los estudiantes que no tenían hijos obtuvieron una trayectoria del tipo esperada, en el caso de los que sí tenían hijos al momento de ingresar esto fue de un 12%. Los estudiantes con hijos son los más propensos a experimentar truncamientos en sus trayectorias educativas. Cabe destacar que si bien este es un evento de transición a la adultez que suele ser en su mayoría experimentado por mujeres (Cardeillac y Juncal, 2014), no existirían diferencias entre estas dos variables al observar solo a las mujeres. Esto se retomará en el capítulo 4.

Tabla 13

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según tenencia de hijos, en porcentaje.*

Tenencia de hijos del estudiante (en %)					
Tipo de trayectoria	Sin hijos	1 o más	No responde	No respondió el FEI 2015	TOTAL
Trayectoria esperada	29,40% (4.039)	12,01% (119)	0% (0)	0,59% (5)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	70,60% (9.698)	87,99% (872)	100% (1)	99,41% (843)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (13.737)	100,00% (991)	100,00% (1)	100,00% (848)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Como se había mencionado al principio del capítulo, una variable de interés en esta investigación resulta ser el sexo de los estudiantes. Esto se hace bajo el supuesto de que las mujeres, al ser sobre ellas en quienes recae en mayor medida las tareas asociadas al hogar y a la maternidad, no tienen la capacidad de acceder a la moratoria social en relación a los hombres, por lo cual su trayectoria académica se podría ver truncada en mayor medida que en relación a estos últimos. Sin embargo, en la Tabla 14 podemos observar que las diferencias en la obtención de trayectorias esperadas entre hombres y mujeres son de apenas un punto porcentual, a favor de los hombres. Si bien existe evidencia en la bibliografía especializada que sostiene que las mujeres obtienen mayores logros educativos en relación a los hombres y en todos los niveles (Barro et al., 2018, p. 35; Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP], 2016) estos primeros resultados parecieran confirmar investigaciones previas donde pareciera no haber diferencias en las trayectorias universitarias de acuerdo a esta variable (Boado, 2011; Debera et al., 2004; Fernández y Cardozo, 2014).

Tabla 14

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según sexo del estudiante, en porcentaje.*

Sexo de los estudiantes (en %)				
Tipo de trayectoria	Hombre	Mujer	No respondió el FEI 2015	TOTAL
Trayectoria esperada	28,65% (2.615)	27,54% (1.543)	0,59% (5)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	71,35% (6.511)	72,46% (1.543)	99,41% (843)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100% (2.615)	100% (1.543)	100% (848)	100% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Una de las variables que influyen fuertemente en el fracaso y la inactividad académica (la cual como se mencionó esta última puede considerarse como abandono universitario) es el hecho de que el estudiante se encuentre trabajando y estudiando al mismo tiempo: estas personas, debido a las razones mencionadas con anterioridad, no gozan de esta moratoria y ven sus trayectorias truncadas en mayor o menor medida, ya sea por el hecho de que les lleve más años terminar sus estudios (más años en relación a lo “teóricamente estipulado”), así también como el hecho de que fracasen y abandonen sus estudios universitarios. En la Tabla 15 se puede observar claramente que el porcentaje que consiguió obtener una trayectoria del tipo esperada fue de apenas un 4% para los que ya se encontraban trabajando al momento de ingresar a la carrera en 2015, en comparación a casi el 18% de los que no se encontraban trabajando al momento de ingresar a la carrera. Se destaca también un 6,44% de estudiantes que no tenían trabajo pero se encontraban en una búsqueda activa del mismo.

Tabla 15

*Tipos de trayectorias académicas de los estudiantes de la generación 2015 según su condición de actividad, en porcentaje.*

Tipo de trayectoria	El estudiante trabaja (en %)				TOTAL
	Si	No y busca trabajo	No y no busca trabajo	No completó el FEI 015	
Trayectoria esperada	14,51% (597)	24,31% (949)	38,92% (2.612)	0,59% (5)	26,73% (4.163)
Resto de trayectorias	85,49% (3.517)	75,69% (2.955)	61,08% (4.099)	99,41% (843)	73,27% (11.414)
<b>TOTAL</b>	100,00% (4.114)	100,00% (3.904)	100,00% (6.711)	100,00% (848)	100,00% (15.577)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

La diferencia entre los porcentajes es muy notoria: el hecho de trabajar (o buscar trabajo de manera activa) se relaciona con la experimentación del éxito académico ininterrumpido durante los 5 años considerados<sup>9</sup>. Los estudiantes que no poseen la necesidad de trabajar gozan de la ya mencionada moratoria social que Margulis (1996) menciona; por el otro lado, aquellos que ya se encuentran trabajando, que han entrado con extra-edad, que poseen al

<sup>9</sup> No existen muchas diferencias si se observa la cantidad de horas trabajadas por los estudiantes, por eso esa variable no se incluyó en el análisis.

menos un hijo, son aquellos que con el pasar de los años han adquirido múltiples responsabilidades, generando una situación de autonomía e independencia que los separa del resto de sus pares (Fostik et al., 2014).

Pareciera, por lo que se ha visto en este capítulo, que las variables asociadas a los eventos de transición a la adultez se relacionan mejor con la obtención (o no obtención) de una trayectoria del tipo esperada, mientras que esto no pareciera ocurrir con las variables asociadas al origen social, en las cuales pareciera no haber diferencias significativas entre los tipos de ocupación principal de los padres de los estudiantes ni los máximos niveles educativos que alcanzaron. En el siguiente capítulo se verá cómo estas variables inciden en las trayectorias “truncadas”, es decir, en aquellas donde el estudiante percibe fracaso académico al principio del período de estudio.

### ***3.1) Éxito académico en el primer año de cursado***

Como se vió en el capítulo anterior, un poco más de un cuarto de los estudiantes que comenzaron sus estudios en Udelar en el año 2015 consiguieron una trayectoria del tipo esperada. Esto significa que los tres cuartos restantes tuvieron su trayectoria “no normativa”, ya sea por inactividad, ya sea por fracaso académico experimentado en alguno de los períodos estudiados.

Como se mencionó con anterioridad, la literatura especializada pone énfasis en el primer año de una carrera como crítico ya que es ahí cuando el estudiante aprende su rol como universitario (esto para el estudiantado que transiciona de EMS a ES) no solo desde ámbito académico, ya que este es considerado como un año difícil por los propios estudiantes (Fernández y Cardozo, 2014), sino también desde lo “interaccional”: el estudiante debe de aprender las “reglas del juego” en el relacionamiento con la institución y sus distintos servicios, sino también con sus grupos de pares, los cuales provienen de condiciones y contextos muy heterogéneos (Tinto, 1989) lo cual en los últimos años en nuestro país se ha hecho más latente con el aumento progresivo de personas que ingresan a Udelar (Boado, 2011). Todo esto siendo coordinado con otras actividades de su vida cotidiana, lo cual en este año en particular suele ser difícil para algunos, coincidiendo con lo planteado por Fernández et al. saber que casi el 20% de los estudiantes desiste al inicio del primer parcial (Fernández et al, 2022). Los resultados obtenidos en el capítulo anterior denotaban ciertas

ventajas para un determinado perfil de estudiante en cuanto a la obtención de una trayectoria con éxito académico ininterrumpido; sin embargo resulta interesante poder hacer un énfasis en ese primer año de cursado y ver si desde ese momento los diversos factores considerados en este estudio tienen efectos en la trayectoria del estudiante. La pregunta que estructura esta sección es la siguiente: ¿Qué factores se vinculan con las probabilidades de aprobar en el primer año? Como bien indica la pregunta, para esta sección se observarán solo a los estudiantes que tuvieron actividad en el año 2015<sup>10</sup>

Como se puede observar en la Tabla 16, un poco más del 80% de los estudiantes que comenzó una carrera en Udelar en el año 2015 experimentó algún tipo de éxito académico, traducido en la aprobación de al menos una actividad en su primer año de cursada; por otro lado, casi un 20% de los estudiantes que comenzaron una carrera en Udelar para el año mencionado experimentó fracaso académico, traducido en la desaprobación de todas las actividades cursadas en este año. Dentro de estos dos grupos se encuentran aquellos que, en los años posteriores, obtendrían trayectorias del tipo esperadas o normativas, así como de desaliento temprano (Fernández et al, 2022).

Tabla 16

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, en porcentaje.*

<b>Resultado de actividades 2015</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
<b>Aprobación</b>	11.081	81,39%
<b>Reprobación</b>	2534	18,61%
<b>TOTAL</b>	13.615	100,00%
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.		

La primera interrogante que surge respecto a quienes aprueban en el primer año es la siguiente: , ¿cómo se caracterizan los estudiantes que obtuvieron aprobaciones en el primer año? y al mismo tiempo, ¿cómo se distinguen de los que no los obtuvieron? Esas preguntas son las que se verán en la siguiente sección.

Observando la bibliografía atribuible al origen social, se esperaría que los “herederos”, siguiendo la línea planteada por Bourdieu y Passeron (2003) así como la de Boudon (1983), sean quienes más aprueban. Al observar la Tabla 17, se verá el porcentaje de aprobaciones ( y

<sup>10</sup>Existen 1962 estudiantes que no serán considerados en esta sección, lo que equivale a casi el 13% de la generación que ingresó a carreras de Udelar en el año 2015.

desaprobaciones) según el tipo de ocupación de los padres del estudiante. En el caso de los estudiantes que aprobaron alguna actividad en el año 2015, sucede que no existen muchas diferencias entre los tipos de ocupaciones: la mayor diferencia que se puede observar es en el caso de aquellos estudiantes cuyos padres tienen como tipo de ocupación “No manual calificada” y “Manual calificada” siendo esta de 4 puntos porcentuales, siendo diferencia a favor del primer grupo. Ocurre lo inverso para aquellos que desaprobaron todas sus actividades en el año 2015, siendo para estos estudiantes una diferencia de 5 puntos porcentuales la máxima diferencia entre los tipos de ocupación, donde los estudiantes cuyos padres tienen como tipo de ocupación manual calificada en promedio desaprueban más que aquellos cuyos padres tienen como tipo de ocupación no manual calificada.

Tabla 17

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según tipo de ocupación de los padres del estudiante, en porcentaje.*

Resultado de actividades 2015	Tipo de ocupación de los padres (en %)						TOTAL
	No manual calificada	No manual no calificada	Manual calificada	Manual no calificada	Fuerzas Armadas / Policía	No completó el FEI 2015	
<b>Reprobación</b>	14,89% (778)	18,73% (882)	18,80% (308)	17,91% (254)	14,81% (28)	65,14% (284)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	85,11% (4.448)	81,27% (3.826)	81,20% (1.330)	82,09% (1.164)	85,19% (161)	34,86% (152)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (5.226)	100,00% (4.708)	100,00% (1.638)	100,00% (1.418)	100,00% (189)	100,00% (436)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

En cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por los padres del estudiante, se puede observar que, como ocurría con el tipo de ocupación de los padres, no se perciben grandes diferencias para el caso de los estudiantes que aprobaron al menos una actividad. La mayor distancia se da entre aquellos estudiantes cuyos padres tienen como máximo nivel educativo primaria completa o incompleta y aquellos que tienen universidad completa, siendo la diferencia a favor de estos últimos. Por consiguiente, los estudiantes cuyos padres hayan logrado completar la universidad en promedio aprueban más actividades que aquellos estudiantes cuyos padres consiguen completar la educación primaria.

Tabla 18

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según máximo nivel educativo alcanzado por los padres del estudiante, en porcentaje.*

Resultado de actividades realizadas en 2015	Máximo nivel educativo de los padres (en %)						TOTAL
	Prim. comp./incomp.	Sec. comp./incomp.	Terc. no univ. comp./incomp.	U. incompleta	U. completa	No completó el FEI 2015	
<b>Reprobación</b>	19,76% (231)	18,70% (1.019)	16,56% (296)	14,10% (169)	14,57% (446)	39,30% (373)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	80,24% (938)	81,30% (4.430)	83,44% (1.491)	85,90% (1.030)	85,43% (2.616)	60,70% (576)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (1.169)	100,00% (5.449)	100,00% (1.787)	100,00% (1.119)	100,00% (3.062)	100,00% (848)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Por último, pero no menos importante, si se observa el caso del tipo de institución donde los estudiantes cursaron su último año de secundaria, se constata una pequeña diferencia de 3 puntos porcentuales a favor de los estudiantes que cursaron su último año en institución privada sobre los que lo hicieron en la pública.

Tabla 19

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según tipo de institución donde el estudiante cursó su último año de secundaria, en porcentaje.*

Tipo de institución donde se cursó 6to secundaria (en %)				
Resultado de actividades realizadas en 2015	Pública	Privada	No completó el FEI 2015	TOTAL
<b>Reprobación</b>	17,78% (1.773)	14,84% (478)	66,90% (283)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	82,22% (8.197)	85,16% (2.744)	33,10% (140)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (9.970)	100,00% (3.222)	100,00% (423*)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Se incluyen a los que ingresaron con un examen pendiente de EMS.

En resumen, pareciera que las variables asociadas al origen social de los estudiantes no tuviesen gran relación con la aprobación de actividades en el primer año de cursada de los estudiantes de la generación 2015: las pequeñas diferencias encontradas, no obstante, favorecen a aquellos grupos “más favorecidos”, es decir, aquellos que cursaron en educación privada, con uno o más padres universitarios y con un trabajo, si se quiere, mejor posicionado socialmente (véase, hijos de directivos, gerentes, profesionales o docentes). La literatura especializada en el tema destaca que este tipo de factores suelen tener poca o nula incidencia en las trayectorias de los estudiantes. Se podría suponer que, al menos en cuanto al éxito académico, los resultados apuntan hacia esta línea.

Siguiendo con las variables relacionadas a los eventos de transición a la adultez (así como el sexo y la edad del estudiante al ingresar), en la Tabla 20 se puede observar que, para aquellos que ingresaron a Udelar con la “edad teórica”, es decir, 18 años o menos, casi el 90% de ellos aprobó alguna actividad mientras que aquellos que ingresaron con extra-edad aprobaron en menor proporción, siendo las mayores diferencias para los que ingresaron con edades de 22 a 24 años y los que entraron con 25 o más; de los primeros el 69% aprobó algo en su primer año, mientras que de los segundos un 70% aprobó alguna actividad.

Tabla 20

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según la edad del estudiante al ingresar a la carrera, en porcentaje.*

Resultado de actividades realizadas en 2015	Edad del estudiante al ingresar a la carrera (en %)					
	18 años o menos	19 a 21 años	22 a 24 años	25 años o más	No completó el FEI 2015	TOTAL
<b>Reprobación</b>	11,26% (840)	20,25% (642)	30,82% (310)	29,29% (473)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	88,74% (6.621)	79,75% (2.529)	69,18% (696)	70,71% (1.142)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (7.461)	100,00% (3.171)	100,00% (1.006)	100,00% (1.615)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Resulta interesante ver el porcentaje de estudiantes que desaprobaron actividades según edad al ingresar, ya que en los estudiantes de 18 años o menos el porcentaje es un poco más del



10%, mientras que en el caso del último grupo etario es casi de un 30%. Esto nos puede indicar dos cosas: en primer lugar, que aquellos que ingresan con extra-edad tienen mayor probabilidad de experimentar fracaso académico que los que ingresan a la carrera con edad teórica; segundo, 1 de cada 10 estudiantes que ingresa a Udelar con edad teórica experimenta fracaso académico. Esto se vincula directamente con la trayectoria educativa previa al ingreso a la Udelar ya que quienes tienen extraedad tuvieron experiencias de rezago educativo (en primaria o secundaria), tuvieron años de inactividad o comenzaron otra carrera que abandonaron o, (en menor grado) cursaron y culminaron otra carrera. Como menciona Cardozo (2018), el acceso a la ES se ve favorable para aquellos que cursaron sus estudios secundarios sin rezago; sin embargo, aquellos que hayan experimentado rezago y bajos rendimientos académicos, son más proclives a no finalizar educación media. Eso demuestra la importancia de los éxitos y fracasos académicos previos experimentados por los estudiantes: aquellos que ingresaron con edades “normativas” fueron los que atravesaron los niveles previos sin grandes dificultades, al contrario de aquellos que ingresaron con “extra-edad” (excluyendo casos particulares como los de aquellos que ya se encontraban egresados de otras carreras) teniendo el cursado de la carrera más dificultoso que aquellos que no percibieron fracasos académicos y truncamientos previos a ES.

Si se observa la aprobación según la tenencia de hijos al momento de ingresar a la carrera, se puede notar claramente que aquellos que ingresaron a una carrera en Udelar en el año 2015 sin hijos aprobaron más actividades que aquellos que lo hicieron con un hijo, siendo la diferencia de casi 12 puntos porcentuales.

Tabla 21

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según tenencia de hijos, en porcentaje.*

Cantidad de hijos del estudiante (en %)				
Resultado de actividades realizadas en 2015	Sin hijos	1 o más	No completó el FEI 2015	TOTAL
<b>Reprobación</b>	16,46% (2.058)	27,53% (207)	74,30% (269)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	83,54% (10.442)	72,47% (545)	25,90% (94)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (12.500)	100,00% (752)	100,00% (363)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Lo interesante de esta relación es cuando consideramos sólo a las mujeres que ingresaron a una carrera de Udelar en el año 2015, ya que la diferencia es de casi 13 puntos porcentuales en cuanto a la aprobación de actividades, con un 86% para las que entraron sin hijos y un 73% para las que entraron con al menos uno; si miramos sólo a los hombres, esta es de 8 puntos porcentuales siendo 79% para aquellos que ingresan sin hijos y un 71% para los que ingresaron con al menos uno: mientras la brecha entre no tener y tener hijos se acorta para estos últimos, para las primeras se incrementa. Con esta información se podría suponer que, en base a lo destacado por Margulis(1996), la relación entre la tenencia de hijos y el éxito académico sería mayor en las mujeres en cuanto en ellas suele recaer los cuidados de estos, siendo más corta la moratoria social para mujeres que para hombres. Con este último planteo, cabría preguntarse si existen diferencias de aprobación entre las mujeres y los hombres en el primer año de cursada de una carrera de Udelar. En la Tabla 22 se puede observar que, mientras el 86% de las mujeres aprobó al menos una actividad en el año 2015, en el caso de los hombres esto ocurre para un 79% de ellos. Esto indica que, si bien la diferencia es de 7 puntos porcentuales, de momento existen diferencias entre el éxito académico percibido tanto por hombres como por mujeres.

Tabla 22

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según sexo del estudiante, en porcentaje.*

Resultado de actividades realizadas en 2015	Sexo (%)			
	Mujer	Hombre	No completó el FEI 2015	TOTAL
<b>Reprobación</b>	14,48% (1.182)	21,29% (1.083)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	85,52% (6.983)	78,71% (4.005)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (8.165)	100,00% (5.088)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Por último, se observa una de las variables más importantes en cuanto a trayectorias académicas en ES: la condición de actividad del estudiante al momento de ingresar a la

carrera. Como indican las Tablas 23 y 24, pareciera existir una relación directa entre la variable mencionada y las aprobaciones en el año 2015: de aquellos estudiantes que se encontraban trabajando, un 71% de ellos aprobó al menos una actividad en el año mencionado; por el otro lado, un 90% de los que no se encontraban trabajando y no estaban buscando aprobaron alguna actividad: una diferencia de casi 20 puntos porcentuales. Cabe destacar también que esta diferencia se “acorta” para el caso de los estudiantes que no se encontraban trabajando pero lo buscaban y los primeros: siendo de 12 puntos porcentuales a favor de los que no trabajan y tampoco buscaban. Ahora bien, si se observa la cantidad de horas trabajadas por aquellos que sí se encontraban en actividad al momento de ingresar a la carrera, se obtiene que aprobaron actividades en mayor proporción aquellos que trabajaban menos de 10 horas a la semana y entre 10 y 20 horas a la semana (81% y 83% respectivamente). Por el otro lado, aquellos que trabajaban más de 40 horas semanales fueron los que aprobaron en menor proporción alguna actividad en el año 2015 (siendo en promedio un 62%), tal como puede verse en la tabla 24.

Tablas 23

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según condición de actividad del estudiante.*

Resultado de actividades realizadas en 2015	El estudiante trabaja (en %)				TOTAL
	Si	No y busca trabajo	No y no busca trabajo	No completó el FEI 2015	
<b>Reprobación</b>	28,83% (966)	17,93% (635)	10,44% (664)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
<b>Aprobación</b>	71,17% (2.385)	82,07% (2.906)	89,56% (5.697)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
<b>TOTAL</b>	100,00% (3.351)	100,00% (3.541)	100,00% (6.361)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

Tabla 24

*Estudiantes que ingresaron y que estuvieron activos en el año 2015, según cantidad de horas trabajadas, en porcentaje.*

Cantidad de horas trabajadas por el estudiante (en %)							
Resultado de actividades realizadas en 2015	Menos de 10hs semanales	Entre 10 y 20 hs semanales	Entre 21 y 30 hs semanales	Entre 31 y 40 hs semanales	Más de 40 hs semanales	No completó el FEI 2015	TOTAL
<b>Reprobación</b>	19,12% (48)	16,56% (79)	24,05% (140)	28,99% (256)	38,29% (443)	0% (0)	28,63% (966)
<b>Aprobación</b>	80,88% (203)	83,44% (398)	75,95% (442)	71,01% (627)	61,71% (714)	100,00% (1)	71,17% (2.385)
<b>TOTAL</b>	100,00% (251)	100,00% (477)	100,00% (582)	100,00% (883)	100,00% (1.157)	100,00% (1)	100,00% (3.351*)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.  
\*Total de personas que declararon estar trabajando al momento de entrar a la carrera en 2015.

Como se ha ido desarrollando, las variables asociadas a los eventos de transición a la adultez parecieran relacionarse más con la obtención de éxito académico, ya que un determinado tipo de estudiante (como se vio con la trayectoria esperada) pareciera obtener mejor rendimiento académico cuando ingresa en edad teórica (es decir, su trayectoria lo más probable es que no se haya truncado en los niveles previos a la ES), no posee hijos ni trabaja, es decir, se encuentra en situación de moratoria social, dedicando tiempo al estudio y postergando su ingreso al mercado laboral así como la crianza de un hijo. En contraposición, aquellos que han experimentado estos eventos obtienen fracaso académico en mayor proporción.

Ahora bien, ¿Qué sucede con aquellos estudiantes que desaprobaron o aprobaron materias en el año 2015? ¿Siguen cursando al final del período? La Tabla 25 muestra el cruce entre si el estudiante aprobó alguna actividad en el año 2015 y si presentaba actividad en el 2019 (que, como se ha mencionado, es un indicador de desvinculación en esta investigación).

Tabla 25

*Porcentaje de actividad de los estudiantes en 2019 que ingresaron y estuvieron activos en 2015, según resultados de actividades realizadas en 2015, en porcentaje.*

Resultado de actividades realizadas en 2015			
Actividad en el año 2019	Reprobación	Aprobación	TOTAL
<b>No</b>	84,33% (2.137)	49,43% (5.477)	55,92% (7.614)

<b>Sí</b>	15,67% (397)	50,57% (5.604)	44,08% (6.001)
<b>TOTAL</b>	100,00% (2.534)	100,00% (11.081)	100,00% (13.615)
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.			

Como se puede observar, del total de aquellos estudiantes que reprobaron todas sus actividades en 2015, casi un 16% se encontraba presente en el año 2019, mientras que en el caso de los que sí aprobaron al menos una actividad, más del 50% se encontraba presente en el año 2019. Esto pareciera destacar la gran diferencia que el éxito académico tendría en las trayectorias de los estudiantes si ya en el primer año el hecho de experimentarlo aumenta en más de 35 puntos porcentuales las probabilidades de estar cursando en el año 2019<sup>11</sup>.

Esto nos podría indicar varias cosas pero la más notoria, la cual de momento se introducirá como mera suposición, es que la fomentación del éxito académico en el primer año es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar la permanencia de los estudiantes durante el período analizado. La segunda interrogante que se puede hacer, siguiendo el razonamiento planteado es: ¿Qué trayectorias tomaron aquellos estudiantes que desaprobaron actividades académicas en su primer año? Pues si bien las mismas son muy variables debido a la intersección de eventos entre años), se desea destacar dos trayectorias particulares, catalogadas como “no normativas”: la de los “frustrados tempranos” y la de los “resilientes”.

### **3.3) Diagrama de flujo: trayectorias no normativas**

Como la única trayectoria “normativa” o “esperada” fue la que se vió en el capítulo dos, el resto de trayectorias posibles son del estilo “no normativas”. En base a los interés de esta investigación, se presentan (y se pone especial énfasis) en dos tipos de trayectorias: la de los “frustrados tempranos”, es decir, aquellos que experimentaron fracaso académico al inicio de su trayectoria académica y después se desvincularon de Udelar (esto visto a través de la inactividad que presentan los estudiantes en períodos posteriores) y los “resilientes”, es decir, aquellos que al igual que los anteriores, presentan fracaso académico al inicio de la trayectoria pero deciden continuar con sus estudios. Vale aclarar que en estos diagramas se

<sup>11</sup> Claro está que se está viendo el inicio y el final del período estudiado, ya que en el medio pueden darse tantas trayectorias como eventos posibles en un determinado año y sus conjugaciones. Se retomará esta idea en la sección 3.3.

está observando nuevamente a todos los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015. Las figuras a continuación muestran las trayectorias mencionadas:

Figura 2

Diagrama de flujo de la generación 2015: frustrados tempranos

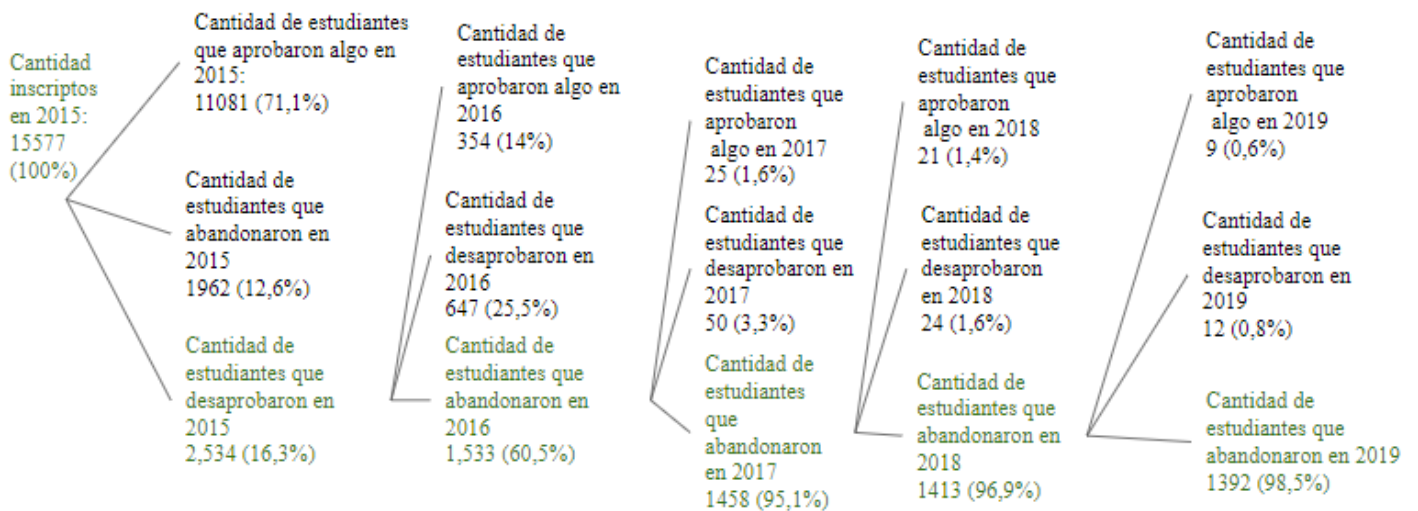
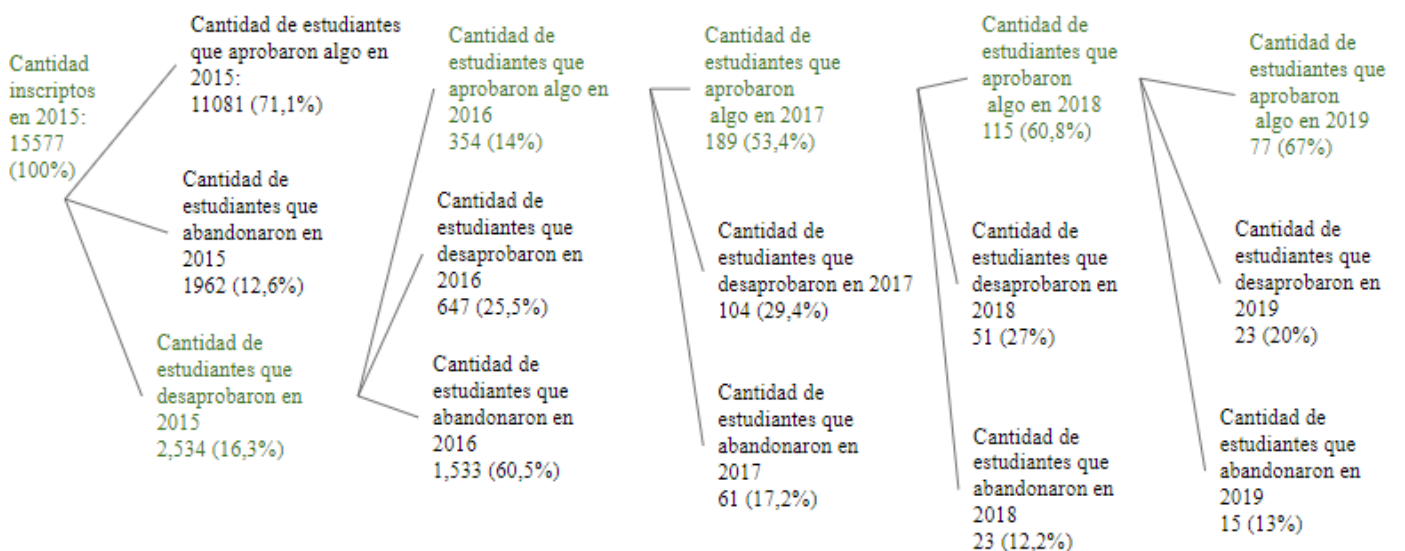


Figura 3

Diagrama de flujo de la generación 2015: resilientes



Viendo estas trayectorias, la idea que se debe de destacar de manera inmediata es que, en términos absolutos y una vez que un estudiante experimenta fracaso académico al inicio de la

carrera, es mayor la probabilidad de que este desista de sus estudios a que este decida continuarlos. Esto se puede visualizar en diagrama presentado, ya que, de los 2534 estudiantes que desaprobaron actividades en el 2015, solo 77 de ellos experimentaron éxito académico ininterrumpido desde el 2016 hasta el 2019, mientras que 1392 estudiantes que reprobaron en el primer año no volvieron a tener actividad en el período. La pregunta que surge aquí, como surgió también en el capítulo anterior, es la siguiente: ¿Cuál es la probabilidad de que un estudiante consiga una trayectoria del tipo resiliente y cuál es la probabilidad de que consiga una trayectoria de frustración temprana?

Como se dijo con anterioridad, la trayectoria del tipo “resiliente” es muy particular de por sí: no es muy común que un estudiante no consiga éxito académico durante el primer año y que al siguiente año logre revertir esto y mantener una trayectoria exitosa hasta el 2019 y eso se ve reflejado en los números absolutos presentados con anterioridad, pero ¿cuál es la probabilidad de que se dé una trayectoria de este estilo? De la misma forma que se calculó en el capítulo anterior, se obtiene que la probabilidad de ser un resiliente es de 0,01: es decir, solo un 1% de los estudiantes que ingresaron a Udelar en el año 2015 y que experimentaron fracaso académico al inicio de la carrera consiguen revertir su situación y aprobar actividades todos los años posteriores. Por el otro lado, la probabilidad de tener una trayectoria de frustración temprana es de 0,09: es decir, un 9% de los estudiantes que ingresan a carreras de Udelar en el año 2015 y que experimentaron fracaso académico al inicio de la carrera deciden abandonar la misma los años siguientes. Esto es importante ya que casi 1 de cada 10 estudiantes abandona sus estudios y no regresa, en el período, luego de haber experimentado reprobación en el primer año.

La reprobación resulta ser, por ende, un factor clave para entender la persistencia. En primer lugar, tal como lo señalan Fernández y Cardozo (2014) el primer año de cursado resulta académicamente difícil para los estudiantes lo cual puede llevar a experimentar la experiencia de la reprobación. En segundo lugar como indica Tinto (2016) experimentar una reprobación puede llevar a poner en riesgo la autoeficacia que tengan los estudiantes, es decir, la creencia de que una persona pueda tener éxito en una situación en particular o en una cierta actividad: esto último es la base de la persistencia en ES: los estudiantes, según el autor, deben de creer que pueden obtener éxito en este nivel, ya que en caso contrario no existirían muchas razones para seguir invirtiendo tiempo y esfuerzo.

Si bien el autor trata este tema desde el contexto de las universidades de Estados Unidos (privadas, con examen de ingreso) se puede sugerir como, al no conseguir los logros tangibles

del rendimiento académico mencionado, el estudiante realiza una evaluación costo-beneficio sobre si le es redituable seguir estudiando un año más en Udelar al no obtener los resultados que esperaba: al menos este 9% pareciera haber tomado una decisión después de su primer año.

#### **4) Hacia una explicación de la inactividad académica**

##### **4.1) Descripción de la desvinculación**

Como se pudo observar en el capítulo anterior, más de la mitad de los estudiantes que no conseguían aprobaciones en su primer año, terminaban desvinculados de Udelar para el año 2019. Las trayectorias que no solo pueden terminar con el estudiante desvinculado de la institución mencionada, sino también con que este suceso se dé en el principio o durante el cursado de la carrera, son demasiadas: más si se tiene en cuenta los múltiples porcentajes de abandono que múltiples investigaciones suelen manejar (Boado,2011; Fiori,2014; Ghizzoni, 2015). A su vez, teniendo en cuenta que no existe una conceptualización definida sobre qué se considera abandono en ES, muchos han sido los que han dedicado sus esfuerzos por establecer términos tanto a nivel teórico como operativo para investigar este fenómeno.

Ya al principio de esta investigación se desarrolló la primera parte (p.8). En cuanto a términos operativos, los mismos suelen relacionarse con la inactividad académica ( como el que se usa en esta investigación, mencionada en la p18.): lo medular es el tiempo transcurrido en donde ocurre esto último. Algunos prefieren utilizar como definición operativa del abandono un año sin actividad académica, mientras que otros suelen utilizar 2. Las diferencias entre una u otra con operacionalización pueden llegar a ser sustanciales (no solo desde el plano teórico): La Tabla 26 muestra el porcentaje de los estudiantes que se desvincularon de carreras de Udelar, tomando un año sin actividad académica (a criterios prácticos se le denominará “criterio estricto”) mientras que la Tabla 27 toma dos años sin actividad académica (a criterios prácticos se le denominará “criterio laxo”):

Tabla 26

*Porcentaje de estudiantes con un año sin actividad académica*

<b>1 año sin actividad académica</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>No</b>	33,86%



	(5.274)
<b>Si</b>	66,14% (10.303)
<b>Total</b>	100,00% (15.577)
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.	

Tabla 27

*Porcentaje de estudiantes con dos años continuos sin actividad académica*

<b>Dos años consecutivos sin actividad académica</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>No</b>	47,65% (7.423)
<b>Si</b>	52,35% (8.154)
<b>Total</b>	100,00% (15.577)
Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.	

Como denotan las tablas, los criterios con los cuales se define la desvinculación según el tiempo de inactividad varían: mientras que con el criterio estricto más del 65% de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015 se desvincularon de la misma en algún momento, con el criterio laxo un poco más del 50% lo hizo, dando como resultado una diferencia de casi 14 puntos porcentuales. También denota lo delicado del fenómeno en cuestión: más de la mitad de los estudiantes que cursaron carreras en el año 2015 experimentaron desvinculación en un período de 5 años.

#### **4.2) Factores incidentes en la desvinculación**

La pregunta que surge es la siguiente, ¿Cuáles son los factores más influyentes en la decisión de que un estudiante decida desvincularse de Udelar? Esto es lo que se desea ver en esta sección, mediante una regresión logística. En la siguiente sección se presentan los resultados de los dos modelos logísticos. Además del R<sup>2</sup>, los coeficientes y los efectos parciales estimados de los principales regresores, se presenta el Pseudo R<sup>2</sup> de McFadden: una medida de magnitud entre un modelo con variables predictoras y un modelo nulo (es decir, sin predictores) para poder evaluar que tan bien se ajustan los modelos a los datos.

A continuación se presenta un primer modelo, cuyas variables se han visto a lo largo de la investigación. A su vez se plantea la introducción de dos nuevas variables para esta primera sección: servicio en el cual el estudiante cursó sus estudios y si el estudiante era “novel”, es decir, si era la primera vez que ingresaba a Udelar.

Tabla 28

*Primer modelo de regresión logística*

<b>Regresión logística</b>	<b>N° de observaciones: 13.587****</b>	
<b>Modelo N° 1</b>	<b>Wald chi2(16) = 1175.77</b>	
	<b>(Sig.) Prob &gt; chi2 = 0.0000</b>	
<b>Valor constante: 2,432516</b>	<b>Pseudo R2 = 0,1577</b>	
<b>Inactividad</b>	<b>Coefficiente</b>	<b>Margins</b>
<b>Sexo</b>		
Hombre	-0,08	-0,016**
<b>Tenencia de hijos</b>		
1 o más	-0,08	-0,016
<b>El estudiante trabaja</b>		
Si	0,24	0,05***
<b>Tipo de ocupación</b>		
No manual no calificado	0,19	0,037***
Manual calificado	0,15	0,030**
Manual no calificado	0,26	0,051***
FFAA / Policía	0,14	0,027
<b>Tip. Instit. donde terminó 6to bachiller</b>		
Público	0,07	0,014
<b>Edad</b>		
19 a 21 años	0,56	0,114***
22 a 24 años	0,56	0,113***
Más de 25 años	0,87	0,171***
<b>Servicio en el cual estudia</b>		
CENURLN	2,70	0,346***
CENURN	0,71	0,137***
CURE	0,74	0,141***
<b>Aprobó actividades previamente</b>		
Si	-3,5	-0,420***

<b>Nobel</b>		
No	0,12	0,023
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGPlan		
* Significativo a un nivel de confianza del 90% ** Significativo a un nivel de confianza del 95% *** Significativo a un nivel de confianza del 99% **** Existen observaciones de categorías de la variable que la regresión no utilizó, por eso el total de casos es de 13.587.		

En primer lugar, ha de destacarse que el modelo es plenamente significativo, con  $r^2$  de 0,1577. Esto quiere decir que el modelo explica casi el 16% de la variabilidad del fenómeno explicado.

En segundo lugar, una vez que se ha corroborado que el modelo es significativo, resulta conveniente observar los comportamientos de los regresores introducidos en el mismo. Rápidamente se puede notar que las variables “tenencia de hijos”, “tipo de institución donde cursó su último año de bachillerato” y “estudiante novel” no resultan para nada significativas. Sorprende particularmente en el caso de las primeras dos variables, ya que en los capítulos anteriores las primeras aproximaciones denotaban que existían ciertas diferencias en cuanto al éxito y fracaso académico obtenido por lo que, como primer comentario sobre los resultados, se podría argumentar que los estudiantes con o sin hijos abandonan por igual, así como aquellos que cursaron su último año de secundaria en una institución pública o privada. Sin embargo, resultan pertinentes dos aclaraciones: la primera es que, al revisar la interacción entre la variable sexo y tenencia de hijos, la misma no dio para nada significativa, mientras que la variable “sexo” sí dió significativa. Por consiguiente, si bien la tenencia de hijos no genera diferencias en la desigualdad de género de las mujeres, no se puede descartar el mecanismo del trabajo no remunerado, ya que existen otros cuidados y tareas que las mujeres suelen ser más propensas a realizar (Margulis, 1996). La segunda aclaración es que la variable “tipo de institución donde cursó su último año de bachillerato” suele ser una variable asociada al origen social de los padres del estudiante: en otras palabras, ambas variables están correlacionadas, por lo que estamos en presencia tanto de endogeneidad como de multicolinealidad. Al retirar la variable “tipo de ocupación” obtenemos que aquellos estudiantes que cursaron su último año de bachillerato en gestión pública abandonaron en promedio 2,7% más en relación a los que la cursaron en gestión privada<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Adicionalmente, los coeficientes de las otras variables regresoras se mantienen prácticamente iguales.

Entre aquellas variables que son significativas, ha de destacarse en primer lugar la edad: los efectos parciales (viendo la columna “margins”) manteniendo el resto de las variables constantes, los que ingresaron a Udelar con 19 a 21 años, así como los que ingresaron con edades de entre 22 a 24 se desvinculan en promedio un 11% más que aquellos que ingresaron con 18 años o menos. Por otro lado, aquellos que ingresaron a carreras de Udelar con 25 años o más abandonaron en promedio un 17% más que aquellos que ingresaron con edad normativa. Como se había mencionado con anterioridad, la edad de una persona suele reflejar la trayectoria educativa previa: es lógico pensar que aquellos que ingresan con la edad “normativa” a estudiar (en este caso) a ES tendrán menores probabilidades de abandonar que aquellos que han experimentado mayores eventos de éxitos (y fracasos) académicos. Este resultado concuerda con la evidencia empírica tanto internacional como nacional (Fernández y Cardozo, 2014; Tinto, 1989; Fiori, 2014).

Otra variable interesante a destacar es la del tipo de profesión de los padres del estudiante: aquellos que tienen padres con un tipo de trabajo “no manual no calificado” se desvincularon en promedio 3,7% más que aquellos estudiantes cuyos padres tienen un tipo de profesión no manual calificado, mientras que para los que tienen padres con profesiones “manual calificada” fue de un 3%. Por último, la mayor diferencia se vio en aquellos estudiantes cuyos padres tienen como profesión “manual no calificada” la cual fue de un 5% más en comparación con aquellos cuyos padres tenían una profesión “no manual calificada”.

Resulta interesante que, en la literatura especializada en el tema, las variables asociadas al origen social tenían nulo o muy poco impacto en la decisión de que un estudiante abandonase sus estudios en ES. Pareciera ser que estos resultados siguen esta misma línea ya que si bien la mayor diferencia apenas fue de un 5%, la misma fue significativa. Cabe aclarar que la literatura especializada en el tema menciona que estas variables tuvieron un impacto mayor en niveles anteriores (Boado, 2011; Serna et al, 2005).

Observando ahora la condición de actividad del estudiante, aquellos que sí se encontraban trabajando al momento de ingresar a carreras de Udelar abandonaron en promedio un 5% más que aquellos que no se encontraban trabajando. Estos valores sorprenden, ya que uno esperaría que la asociación entre estas dos variables fuera mucho mayor. Posiblemente alguna de las variables introducidas en el modelo tengan mayor poder explicativo que ésta, reduciendo parte de su papel explicativo, ya que la evidencia empírica sugiere que, desde los estudiantes, esta variable es considerada como una de las más incidentes en la decisión de

interrumpir los estudios. Sin embargo, no se puede negar que este efecto percibido va en concordancia con otras investigaciones sobre la temática (Boado, 2011; Fiori, 2014).

Una variable que llamó la atención fue la del servicio en el cual el estudiante cursó sus estudios. Si se observa la misma, aquellos que comenzaron sus estudios en la regional CENURLN abandonaron un casi un 35% más que para aquellos que cursaron sus estudios en Montevideo, mientras que los que cursaron sus estudios en la regional CENURN se desvincularon casi un 14%. Finalmente, para aquellos que cursaron sus estudios en la regional CURE se desvincularon en promedio un 14% más que aquellos que estudiaron en Montevideo. Esto último resulta interesante si se considera la extensa bibliografía que atribuye diferencias territorialmente marcadas, con una clara tendencia de los departamentos del Norte con peores resultados que los departamentos del Sur en cuanto a indicadores económicos, educativos, laborales, entre otros (Miranda, 2014; Veiga, 2015). Estos resultados parecieran apuntar hacia esa tendencia, pero se debe de realizar una salvedad: la variable no solo mide ofertas educativas distintas, sino también costos de oportunidades distintos, matrículas diferenciales e inclusive condiciones edilicias distintas. Existen varios efectos integrados en una sola variable y no se disponen de otras para poder discernir qué o cual efecto genera el gran impacto del servicio. De momento lo que se puede decir es que existen diferencias territorialmente significativas en las probabilidades de desvinculación de los estudiantes de ES.

La variable de mayor interés en esta investigación fue “aprobó alguna actividad”. La misma fue operacionalizada para considerar solo aquellas aprobaciones que ocurrieron antes del fenómeno de la desvinculación, para poder captar el efecto real de las primeras en este último. Como se puede observar, aquellos que aprobaron actividades antes de desvincularse se desvincularon en promedio un 42% menos en comparación con aquellos que sí lo hicieron. Este dato es muy importante, ya que destaca el efecto que el éxito académico tiene de por sí en la decisión de que el estudiante siga cursando o tome la decisión de abandonar. A su vez da cuenta de uno de los elementos más importantes del modelo de persistencia de Tinto (2016): la integración académica. Se podría argumentar de que, independientemente de si el estudiante continúe estudiando esa carrera o decida cambiarse, si en los primeros años obtiene éxito académico, las probabilidades de continuar parecieran ser más altas, denotando cierto compromiso a finalizarla.

Por último, se destaca la influencia del sexo que en este modelo la probabilidad de los hombres de desvincularse es 1,6% menor al de las mujeres. Esto resulta interesante ya que este primer modelo indica que las mujeres abandonan más que los hombres: un resultado que iría en línea con el mecanismo causal propuesto de que los últimos pueden extender por mayor tiempo prolongado la moratoria social a diferencia de las mujeres, yendo este supuesto en síntesis con investigaciones recientes sobre el tema (González y Cedrez, 2023); sin embargo, no iría en línea con otras investigaciones realizadas, donde esta variable suele tener o nulo impacto o una relación favorable para las mujeres y debemos de detenernos en esta excepción. En primer lugar, si el modelo se realiza sin la variable “aprobó algo antes de desvincularse”, se obtiene que la variable no es para nada significativa: esto quiere decir que, controlando el efecto de la aprobación sobre la desvinculación, los hombres abandonan más. Por último al analizar la interacción entre el sexo y la aprobación de los estudiantes se puede observar que, pese a que las diferencias son mínimas, el efecto de la aprobación en la desvinculación tiene mayor efecto sobre las mujeres que sobre los hombres: en pocas palabras, las mujeres que experimentan aprobaciones abandonan menos que los hombres, teniendo más incentivos para persistir en sus estudios de ES<sup>13</sup>. La siguiente tabla muestra los coeficientes para la interacción mencionada con anterioridad:

Tabla 29

Efecto parcial de la interacción entre la variable sexo y aprobó algo antes de desvincularse.

N° de observaciones: 13.587			
No aprobó act. antes de desvincularse (Cat. de referencia)		DY/DX	Sig.
Aprobó actividades antes de desvincularse	Mujer	-0,4217976	0,00
	Hombre	-0,4215871	0,00

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGplan.

De todas formas, resulta necesario seguir profundizando sobre el posible mecanismo causal que pueda generar esta desigualdad percibida por las mujeres.

<sup>13</sup> Adicionalmente, si se realiza una regresión logística utilizando como variable dependiente la aprobación antes de desvincularse y las variables regresoras utilizadas en este primer modelo (excluyendo la desvinculación) obtenemos que las mujeres tienen probabilidades abandonar antes de desvincularse un 5% más en comparación con los hombres.

El pseudo R2 de McFadden arroja un valor de 0,158. Esto quiere decir que el modelo posee un ajuste relativamente aceptable a los datos.

Ahora bien, estos son los resultados de un segundo modelo<sup>14</sup> en el cual la variable “tipo de profesión” se reemplaza por “Máximo nivel educativo de los padres” y la variable “servicio de estudios del estudiante” se reemplaza por “Región de residencia del estudiante en el año 2015”. Como se mencionó con anterioridad, se agrega esta variable porque se parte del supuesto de que los costos de movilización en el interior son distintos en comparación a Montevideo, sumando esto último a que la oferta educativa está poco diversificada en el interior si se compara con la capital, se esperaría que las probabilidades de desvinculación de Udelar fuesen mayores para el interior que para Montevideo.

Tabla 29

*Segundo modelo regresión logística*

<b>Regresión logística</b>		<b>N° de observaciones: 14.001****</b>	
<b>Modelo N° 2</b>		<b>Wald chi2(19) = 1332.14</b>	
		<b>(Sig.) Prob &gt; chi2 = 0.0000</b>	
<b>Valor constante: 3,71942</b>		<b>Pseudo R2 = 0,1925</b>	
<b>Inactividad</b>	<b>Coefficiente</b>	<b>Margins</b>	
<b>Sexo</b>			
Hombre	-0,09	-0,016**	
<b>Tenencia de hijos</b>			
1 o más	-0,13	-0,023	
<b>El estudiante trabaja</b>			
Si	0,26	0,048**	
<b>Educación de los padres</b>			
Media completa o incompleta	0,01	0,0002	
Terciaria no universitaria completa o incompleta	-0,14	-0,026	
Educación universitaria incompleta	-0,13	-0,023	
Educación universitaria completa	-0,33	-0,06***	
<b>Tip. Instit. donde terminó 6to bachiller</b>			
Público	-0,004	-0,0007	
<b>Edad</b>			
19 a 21 años	0,54	0,103***	

<sup>14</sup> Ha de destacarse que la constante de este modelo no resulta ser significativa a un 95% de confianza.

22 a 24 años	0,55	0,103***
Más de 25 años	0,90	0,165***
<b>Región de residencia en 2015</b>		
Litoral Norte	0,91	0,1596***
Noreste	0,46	0,085**
Este	0,47	0,087**
Centro-Sur	0,07	0,012
Suroeste	-0,48	-0,09**
Otros <sup>15</sup>	1,004	0,174*
<b>Aprobó actividades previamente</b>		
Si	-3,84	-0,425***
<b>Nobel</b>		
Si	0,17	0,03*
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la DGPlan		
* Significativo a un nivel de confianza del 90%		
** Significativo a un nivel de confianza del 95%		
*** Significativo a un nivel de confianza del 99%		
**** Existen observaciones de categorías de la variable que la regresión no utilizó, por eso el total de casos es de 14.001.		

En primer lugar, ha de destacarse que el modelo resulta ser plenamente significativo, con un R<sup>2</sup> de 0.1925: esto quiere decir que el modelo predice un 19% de la variabilidad del fenómeno estudiado.

Analizando los regresores, se debe de destacar que las variables “tenencia de hijos” y “tipo de institución donde cursó el último año de secundaria” no resultan ser para nada significativas. Como se había concluido en el primer modelo, pareciera ser que, tanto estudiantes con o sin hijos, como aquellos que cursaron sexto año de bachillerato en una institución pública o privada, abandonan sus estudios por igual<sup>16</sup>: los desertores, como indica Boado (2011) no suelen tener condiciones muy distintas de los estudiantes activos.

Ahora bien, en este segundo modelo una de las variables que sorprenden es la de “estudiantes noveles”, es decir, si esta fue su primera experiencia en Udelar o si ya contaban con otros

<sup>15</sup> La categoría “Otros” incluye territorios fuera del país, los cuales no se tuvieron en cuenta a la hora del análisis.

<sup>16</sup> Al igual que en primer modelo, existe multicolinealidad, en este caso con la variable “Máximo nivel educativo alcanzado por los padres que, al retirarla del modelo, obtenemos que aquellos que cursaron en pública abandonan casi un 2% más que los que lo hicieron en privada.



estudios universitarios o terciarios de grado. En este modelo aquellos que eran estudiantes noveles se desvincularon en promedio un 3% más en comparación con aquellos que no lo eran. Esto podría explicarse en que estos últimos, al contar con experiencias previas de ES, se encontraban más preparados en el 2015 para un plan de estudios en este nivel que aquellos que realizaban la transición entre EMS y ES. Ya se había destacado en el capítulo 3 cómo esto podía jugar un papel importante en el fracaso académico; estos resultados parecieran indicar que en la decisión de abandonar los estudios, este factor posee influencia (pequeña, pero la tiene). Sin embargo, se debe de destacar que entre las variables para medir las experiencias previas, esta podría no ser la mejor, por lo que se debe de tomar este resultado con cierta cautela (ateniéndonos a los problemas de validez presentados en la estrategia metodológica).

En cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por los padres, se observa que, para aquellos estudiantes cuyos padres completaron el nivel universitario la desvinculación fue casi un 6% menor en comparación a los de primaria completa o incompleta. El resto de las categorías de la variable no resultan ser significativas a los niveles de confianza establecidos.

Este resultado corrobora la hipótesis planteada: El origen social aún tiene influencia, en la decisión de desvincularse de Udelar. Aunque marginal, lo que los dos modelos plantean es que el tipo de profesión y el máximo nivel de estudios que los padres de los estudiantes influyen en cierta medida en la decisión de abandonar sus estudios. Estos resultados, como se pudo observar, fueron a favor de los “más favorecidos”: es decir, aquellos cuyos padres tienen una profesión mejor posicionada socialmente, así como aquellos cuyos padres llegaron a alcanzar el nivel universitario. Esto último en comparación con aquellos grupos “menos favorecidos” por lo que podría decirse que el capital cultural heredado por los estudiantes juega un papel relativo en la decisión de abandonar sus estudios. No explica el núcleo duro de la desvinculación pero no se puede negar su impacto.

Ahora bien, si se observa la variable “Región de residencia en 2015” se pueden observar ciertas diferencias territorialmente significativas, ya que para aquellos estudiantes que se encontraban residiendo en la región Litoral Norte al momento de comenzar la carrera se desvincularon en promedio casi un 16% más que aquellos que residían en Montevideo, mientras que aquellos que residían en la región Noreste se desvincularon casi un 9% más en comparación a Montevideo. En el caso de la región Este el porcentaje también es de casi 9%, pero lo curioso es lo que sucede en la región Suroeste, en la cual las probabilidades de desvinculación descienden en un 9% en comparación a Montevideo. Este último resultado opaca en parte la hipótesis planteada al principio de este capítulo: a recordar, que los

estudiantes provenientes del interior se desvincularon en mayor medida que los de Montevideo. En la mayoría de estas regiones ocurre lo anteriormente planteado pero en la última región analizada sucede lo inverso. De momento, lo que sí se puede demostrar, tanto en este modelo como en el anterior, es que las probabilidades de desvinculación se encuentran territorialmente diferenciadas, pudiendo coincidir con otras investigaciones sobre territorialidad (Veiga, 2015; Miranda, 2014) ya que no se puede determinar precisamente cuál (o cuáles) son los efectos que las variables asociadas al territorio (tanto en este modelo logístico como en el anterior).

El resto de las variables que habían sido observadas en el modelo anterior, como se puede apreciar, no presentan grandes variaciones, ni pérdidas de significación. La variable “Aprobó algo antes de desvincularse”, se mantiene con un porcentaje similar: aquellos que no aprobaron algo antes de desvincularse se desvincularon en promedio un 42% menos en comparación a los que sí, fortaleciendo así la suposición de que el experimentar éxito académico (en materia de aprobación de actividades) fortalece la permanencia del estudiante.

El pseudo R<sup>2</sup> de McFadden para este segundo modelo fue de 0,193: es decir, el segundo modelo se ajusta mejor a los datos que el primero. En los análisis multivariados, se suele afirmar que un valor de McFadden que oscila entre 0,2 y 0,4 representa un ajuste “perfecto” del modelo con los datos observados (Stamuli et al., 2022). El segundo modelo posee un ajuste más satisfactorio, no solo en comparación al primer modelo sino también a los estándares mencionados con anterioridad.

### **Conclusiones y reflexiones finales**

En esta investigación se tuvo como objetivo el analizar las trayectorias académicas de los estudiantes que ingresaron a carreras en Udelar en el año 2015, construyendo las mismas en base a los rendimientos académicos obtenidos en el cursado de las carreras y viendo cómo distintos factores atribuibles al origen social, eventos de transición a la adultez, el sexo, el servicio en el cual cursó el estudiante en 2015 y la región de residencia en este mismo año, incidían en las trayectorias académicas. En esta sección se recapitula, a modo de cierre, los principales hallazgos y unas breves reflexiones.

Con el capítulo 1 se intentó cumplir con el objetivo n° 1. Con un primer análisis exploratorio de esta población se pudo observar que la mayoría de ellos contaban con padres cuyas profesiones se encuentran mejor posicionadas en el mercado laboral y con niveles de

competencias relativamente altos<sup>17</sup> y, si bien la mayor parte de los padres había cursado educación media ya sea completa o incompleta, se destaca un porcentaje importante de los estudiantes cuyos padres habían completado la educación universitaria; a su vez, la mayoría se encontraba en edad teórica de ingreso (18 años), no tenían hijos y no se encontraban trabajando, ni tampoco tenían la necesidad de buscarlo. Ya que el objetivo de esta investigación no estuvo enfocado hacia el acceso de los estudiantes ni tampoco se poseen datos sobre aquellos estudiantes que no accedieron a carreras Udelar en el año 2015, se limitará a decir que la mayoría de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año mencionado lo hicieron con una serie de “ventajas” propicias para el cursado de este nivel.

Con los capítulos 2 y 3 se intentó cumplir con los objetivos n° 2, 3 y 4. A partir del análisis del rendimiento académico se construyeron tres tipos de trayectorias: trayectoria del tipo esperada; trayectoria de frustración temprana y trayectoria del tipo resiliente. En primer lugar, se constató que la primera trayectoria, la más favorable, sólo un 27% del total de los estudiantes que ingresaron a carreras de Udelar en el año 2015 la consiguieron. Esto no sólo da cuenta de un número bajo de personas que perciben éxito académico ininterrumpido, sino también de cuán dificultoso se puede tornar el cumplir una carrera en tiempo y forma, ya que más del 70% de los estudiantes experimentaron discontinuidades, ya sea en materia de fracaso académico total o ya sea por inactividad académica (que en esta investigación la misma se considera un buen indicador de desvinculación). Ahora bien, en el caso de los eventos de transición a la adultez, se pudo constatar que estos tenían relación con la obtención (o no obtención) de una trayectoria del tipo esperada: en particular, si el estudiante trabajaba, había ingresado con extra-edad o tenía hijos, era mayor la probabilidad de no obtener la trayectoria mencionada. En cuanto a los factores asociados al origen social, se pudo observar también alguna relación entre las variables, existiendo diferencias porcentuales considerables, siendo mayor la probabilidad de que un estudiante consiguiera una trayectoria esperada si este cursó su último año de educación secundaria en gestión privada, si los padres del estudiante tenían profesiones no manuales calificadas y si tenían altos niveles de educación. Finalmente no se encontró diferencias con el sexo de los estudiantes. Por consiguiente existen una serie de factores que favorecen la obtención de una trayectoria normativa.

---

<sup>17</sup> Como se vió en el sub-capítulo “Operacionalización”. Ver página 20

El primer año, según la literatura especializada en el tema, es uno de los más importantes, ya que en este se ingresa a un nuevo plan de estudios, a una nueva carrera, a nuevas formas de comportarse, todo esto intensificando si el estudiante es novel. Analizando la relación entre las aprobaciones en el primer año y las variables mencionadas con anterioridad, nuevamente no pareciera haber muchas diferencias entre el origen social aunque, las pocas que existen siempre serán a favor de los grupos “más favorecidos”; lo mismo sucede con las variables asociadas a los eventos de TA, pero aquí es más evidente. Se destaca en particular la tenencia de hijos, ya que es mucho mayor el porcentaje de mujeres con hijos que desaprobaron materias al inicio de la carrera en comparación al total general (y menor para los hombres con hijos en relación al total general). Esto es interesante, ya que denota como las mujeres encuentran más dificultoso el acceso a la denominada “moratoria social” en relación a su contraparte masculina. Estas relaciones, junto a las descritas en el párrafo anterior, deben de ser tomadas con cautela, ya que no solo las variables seleccionadas pueden no ser las mejores para medir los fenómenos de nuestro interés, como por ejemplo la tenencia de hijos que, al ver la interacción entre esa variable y la variable sexo, la misma no dio significativa, sugiriendo que la tenencia de hijos no genera diferencias en la desigualdad al distinguir entre hombres y mujeres. A su vez como se vió en el Capítulo 2 las diferencias en una trayectoria esperada por sexo eran prácticamente nulas. Podrían existir mayores diferencias en otras trayectorias posibles pero eso supera los objetivos de esta investigación.

Analizando la relación entre las aprobaciones entre el primer año y la permanencia del estudiante en el último (2019) se pudo constatar que las aprobaciones son condición necesaria mas no suficiente para que el estudiante se mantenga en Udelar, ya que casi un 50% de los estudiantes que aprobaron actividades en el primer año abandonaron de todas formas sus estudios. Esto podría deberse a la falta de información sobre aspectos motivacionales e institucionales que hacen a la integración académica y social propuesta por Tinto. Sin embargo, se considera pertinente destacar las amplias diferencias entre aquellos estudiantes que no consiguieron éxito académico en su primer año y no estaban presentes en 2019 con los que sí lo pudieron conseguir.

Entre aquellos estudiantes que desaprobaron actividades al inicio de la carrera, se construyeron dos trayectorias de interés: las de frustración temprana y las resilientes. Ambas con muy pocas probabilidades de obtención: mientras que la primera (estudiante que desaprueba al inicio y decide abandonar sus estudios) un 9% de los estudiantes la consiguieron, la segunda (estudiante que desaprueba al inicio pero que aprueba todos los años restantes) apenas un 1% la consigue. Claramente las trayectorias que se pueden dar son

múltiples, pero aún así este resultado da cuenta de lo desfavorable que se puede tornar la trayectoria del estudiante si inmediatamente percibe fracaso académico al iniciar su carrera universitaria.

Por último, en el capítulo 4 intentó cumplir con el objetivo nº 5, el cual era observar la incidencia de los factores del origen social, eventos de transición a la adultez y el rendimiento académico en la decisión de desvincularse de los estudios en Udelar.

Entre los principales resultados de los modelos se pudo constatar que, en ambos modelos, el tipo de institución donde el estudiante cursó el último año de estudios y la tenencia de hijos no resultaron significativas, por lo que ni la tenencia de hijos ni si cursó 6to año de bachillerato en institución pública o privada determinaron la decisión del estudiante en ES, aunque en la última variable sucede que se encuentra correlacionada con otras variables asociadas al origen social ya que, al retirar estas otras, los estudiantes que cursaron en gestión privada abandonan menos que los de gestión pública, coincidiendo con la evidencia empírica. Entre las variables que sí determinan la decisión, pero que por los resultados deben de ser tomadas con cautela son el tipo de profesión de los padres de los estudiantes y el máximo nivel obtenido por ellos. Solo algunas categorías de estas variables resultaron significativas y siempre comparándolas entre extremos, como la probabilidad entre estudiantes con padres con primaria completa e incompleta frente a universitaria completa y también para el caso de tipo de profesión manual no calificada frente a manual no calificada, ambas en detrimento de los primeros. A su vez las diferencias son pequeñas pero siempre a favor de los más favorecidos (valga la redundancia). Por consiguiente, se puede suponer que, independientemente de si son las mejores variables o no, estas poseen cierto poder explicativo en el nivel terciaria (pequeño, pero lo tienen, no explicando el núcleo duro de la desvinculación en Udelar). Por otro lado, en relación a las variables asociadas a los eventos de transición a la adultez, las que sí fueron consistentes se encuentran la edad al ingreso, que todos los rangos etarios resultaron significativos en contrapartida de los estudiantes extra-edad; si el estudiante se encontraba trabajando que, sorpresivamente si bien era significativa, el efecto resulta menor del esperado, aunque se supone que es debido al control por parte de las aprobaciones ya que al retirar las mismas, el efecto de la actividad del estudiante aumenta; y el sexo, que sorprendentemente los hombres tuvieron menores probabilidades de desvinculación que las mujeres. Una primera suposición puede venir por lo visto con anterioridad, al tratarse de personas sobre las cuales no suelen recaer las tareas de cuidados, pueden extender por mayor tiempo a la moratoria social en comparación a las mujeres, lo cual podría explicar este resultado. Sin embargo, es necesario seguir

profundizando sobre este mecanismo causal del trabajo no remunerado ya que, si bien la tenencia de hijos no genera diferencias en la desigualdad percibida, no se puede descartar del todo dicho mecanismo. Esto último en particular porque, al ver la magnitud de la interacción entre la aprobación (que se pudo constatar que al retirar la variable del modelo el sexo dejaba de ser significativo) y el sexo variaba conforme aumentaban la cantidad de casos.

Un par de variables que se agregaron por interés personal fueron el servicio en el cual el estudiante comenzó su carrera y la región de residencia en el año 2015 (su primer año). Estas variables se introdujeron debido a que, en estudios previos sobre el tema, se percibieron diferencias territorialmente significativas entre regiones en cuanto a indicadores y desempeños educativos (Fernández, 2018; Miranda, 2014; Veiga, 2015). Sorprendentemente ambas resultaron ser significativas, dando en ambas variables resultados desfavorables para las regiones del norte, en contraposición a Montevideo y el Sur en general. Esto resulta muy interesante, ya que en esas variables se encuentran concentrados varios efectos: del tipo institucionales, de matriz productiva propia de las regiones; todo esto podría abrir nuevas líneas de investigación. Por último, pero no menos importante, la variable que más se deseaba analizar era la de experimentar al menos una aprobación antes de que el estudiante decidiera desvincularse. No solo en ambos modelos fueron significativas, sino que los efectos parciales fueron los más altos en ambos modelos. Esto es muy interesante ya que es considerado como un resultado muy pertinente para la comprensión de cómo el éxito académico, analizado en materia de aprobación de actividades, incide en la decisión del estudiante de persistir en sus estudios. Sin embargo se debe de destacar los posibles problemas de validez de constructo, ya que el éxito académico se está midiendo por la aprobación de al menos una actividad en algún año, sin considerar otros factores asociados a la integración académica y social del estudiante.

Con esta investigación, se deseaba poder aportar insumos para el diseño de posibles mecanismos de retención de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo importante que ha resultado ser la aprobación, entre los principales mecanismos que se podrían diseñar se encuentran los exámenes del tipo recuperatorio que, en Argentina, se han experimentado diferencias en los desempeños de los estudiantes (Journal of Basic & Applied Genetics [BAG], 2012). Sería interesante si se pudiera implementar este tipo de mecanismo ya que podría ser una buena forma de no solo retener una mayor cantidad de estudiantes, sino que, desde la perspectiva del estudiante, podría llegar a aumentar la motivación de seguir avanzando en sus ES, sabiendo que tiene más chances de poder aprobar materias y, por ende, avanzar en su carrera (aunque esto último es solo una suposición).

Como reflexión final y personal, estos resultados arrojan pantallazos muy interesantes en materia de comprensión de trayectorias académicas en ES. Como estudiante de grado, pude vivenciar de primera mano varias de las dificultades que mi población de estudio atravesó, por lo que, desde el inicio de esta investigación, siempre hubo un interés particular de comprender qué lleva a los estudiantes tomar las decisiones de seguir cursando sus estudios o de abandonarlos, intentar nuevamente cursar otro año de la carrera, teniendo en cuenta que el anterior no resultó muy positivo: todos estos escenarios retumbaron sobre mí y sobre mi grupo de pares. Tinto (2016) menciona que si bien es importante la visión institucional del fenómeno de persistencia de los estudiantes en ES, es necesario considerar la visión de los estudiantes, ya que mientras las instituciones retienen, los estudiantes persisten: persistieron en los niveles anteriores antes de llegar a la ES. Una futura línea de investigación que interesaría estudiar mucho, personalmente, es ésta: cómo perciben los estudiantes sus propias trayectorias académicas por ES, en particular por Udelar. También, con esta perspectiva, se podrían agregar otras instituciones de ES, como las privadas, las escuelas técnicas y las de formación docente y de maestros, para una mayor comprensión del fenómeno.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2017.). *La oferta de estudios terciarios en el noreste de Uruguay y sus efectos en la persistencia estudiantil*. EN: XVI Jornadas de Investigación : la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay?
- BAG, 2012, *COMPARACIÓN DE RESPUESTAS SEGÚN TIPOS DE PREGUNTAS EN EXÁMENES PARCIALES EN GENÉTICA PARA AGRONOMÍA, UN RÍO CUARTO*. vol.23 supl.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires dic. 2012. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-62332012000200012&lng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-62332012000200012&lng=es).
- Baraibar, A. (2013.). *Trayectorias académicas en formación docente : cambios y perspectivas de esta formación*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Barro, P., Lezcano, M., Machado, M., Sena, E., Strehl, M., y Torres, J., (2018). *Abandono en la Licenciatura en Economía en la Udelar: Caracterización y actividades de los estudiantes*. Serie Documentos de investigación estudiantil, DIE 07/2018. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Uruguay.
- Boado, M., Fernández, T., y Pardo, I. (2006) Una aplicación del esquema de J. Goldthorpe al Uruguay. Mimeo.
- Boado, M. (2015) *La deserción estudiantil universitaria en Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*.
- Boudon, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades*, Disponible en <https://sociologiaunah.files.wordpress.com/2015/08/126840258-la-desigualdad-de-opportunidades-boudon.pdf>
- Bourdieu, P. (1989) El espacio social y la génesis de las clases. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. III, núm. 7, septiembre, 1989, pp. 27-55
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A
- Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI Editores S.A
- Camarero et al (2017) *Regresión logística: Fundamentos y aplicación a la investigación sociológica (p.30-52)*



- Cardeillac, J., & Juncal, A. (2014). *Políticas Públicas de Juventud dirigidas a jóvenes rurales*. En INJU, *Plan de Acción De Juventudes 2015-2025: Estudios* (págs. 113-129). Montevideo: Imprimex.
- Cardozo Politi, S. (2018.). *El largo camino a la educación superior : análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J., (2004). *Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración* Universidad de Antioquia. Colombia. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65. Accedido el 3 de octubre 2014, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155217798002>
- Debera, L, Machado, A y Nalbarte, L. (2004.). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*. (Serie DT (04/01);). Udelar. FCEA-IESTA.
- Dirección General de Planeamiento (2013), *Datos Básicos del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, Año 2012*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129>
- Dirección General de Planeamiento [DGPlan}, 2021, *Rendición de Cuentas 2020*, disponible en [https://planeamiento.Udelar.edu.uy/presupuesto/rendicion-de-cuentas/#ert\\_pane1-1](https://planeamiento.Udelar.edu.uy/presupuesto/rendicion-de-cuentas/#ert_pane1-1)
- Dirección General de Planeamiento [DGPlan], (s/f), *Ingresos*. Disponible en: <https://planeamiento.Udelar.edu.uy/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>
- Fernández Aguerre, T (ed.). (2010.). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar. CSIC.
- Fernández T., Cardozo S. (2014). *Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por pisa en 2003*. En Fernández, T., Ríos, A. (2014) *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*.
- Fernández Aguerre, T, González Bruzzese, M y Rodríguez Ingold, C. (2017.). *Algunas notas teórico metodológicas sobre la relación entre regiones y aprendizajes en Uruguay*. EN: XVI Jornadas de Investigación : la excepcionalidad uruguaya en debate: ¿como el Uruguay no hay?.
- Fernández, T., Rodríguez, C., González, M. (2018) *Teoría social, regionalización histórica y mecanismos que inciden en la desigualdad educativa en Uruguay*.

- Fernández, T. (2018) *La conformación histórica de las regiones en Uruguay (1730-1990). Un ensayo de síntesis desde la sociología histórica*. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/332728788\\_La\\_conformacion\\_historica\\_de\\_las\\_regiones\\_en\\_Uruguay\\_1730-1990\\_Un\\_ensayo\\_de\\_sintesis\\_desde\\_la\\_sociologia\\_historica](https://www.researchgate.net/publication/332728788_La_conformacion_historica_de_las_regiones_en_Uruguay_1730-1990_Un_ensayo_de_sintesis_desde_la_sociologia_historica)
- Fernández, T., Trevignani, C., Cardozo, S., Pacífico., A., Marques., A., Kunrath., R., Da Cuhna., P. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad : un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6585>
- Filardo, V (coord.). (2009.). *Jóvenes y adultos en Uruguay : cercanías y distancias*. Udelar. FCS-GEUG : Cotidiano Mujer.
- FIORI, Nicolás; RAMÍREZ, Raúl (2014). *Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles*. En: InterCambios, vol. 2, n.o 1, diciembre.
- Gilbreth, Frank B., Gilbreth, L. M (1921) *Process Charts. First Steps in Finding the one best way to do work*. New York.
- Ghizzoni, S (2015) *Abandono estudiantil al inicio de carreras de grado en un Centro Regional de la Universidad de la República*. Recuperado de: <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82496/file/2327>
- González, M., Cedrés, M. (2023) *Desigualdades en la elección de carreras de Udelar según su duración*. Revista Intercambios, en prensa.
- Loureiro, S., Míguez, M. (2017.). *Estudio sobre las trayectorias académicas en Ingeniería*. EN: InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2017 v. 4, n.2 pp. 138-147.
- Menese Camargo, Pablo. (2020). *La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya*. *Páginas de Educación*, 13(2), 34-58. Epub 01 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>
- Murillo, F. Javier, & Graña Oliver, Raquel. (2020). *Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay*. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(1), 15-35. Epub 01 de junio de 2020. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941>
- Rodríguez Miranda, A. (2014). “Desarrollo económico y disparidades territoriales en Uruguay” Cuaderno n°03 Serie El Futuro en Foco, PNUD Uruguay. En:

<http://www.iecon.ccee.edu.uy/desarrollo-economico-ydisparidades-territoriales-en-uruguay/publicacion/393/es/>

- Oficina de Planeamiento y Presupuesto [OPP] (2016). *Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay*. Disponible en: [https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Genero\\_educaci%C3%B3n.pdf](https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Genero_educaci%C3%B3n.pdf)
- Orós, C. (2018.). *Relación entre el origen social y el empleo de los titulados de la Universidad de la República al momento del egreso para el año 2015*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Fostik, A. Soto, M., Petito (2014.). *Hacerse adulto en Uruguay : un estudio demográfico*. En Pellegrino, A & Varela Petito, C (coord.). (2014.). *Hacerse adulto en Uruguay : un estudio demográfico*. Ediciones Universitarias.
- Rama, G (1989). *La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad*. En: Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud . Instituto Nacional del Libro OPS-CEPAL-PNUD.
- Rodríguez Miranda, A. (2014). *Desarrollo económico y disparidades territoriales en Uruguay*. Cuaderno n°03 Serie El Futuro en Foco, PNUD Uruguay. En: <http://www.iecon.ccee.edu.uy/desarrollo-economico-ydisparidades-territoriales-en-uruguay/publicacion/393/es/>
- Rodríguez, P, et al. (2014), *La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República*, Revista de la Educación Superior, Volume 43, Issue 170, 2014, Pages 113-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.02.004>
- Sampieri, R. (2014), *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
- Serna, M, Machado, A, Nalbarte, L, Espínola, F y Abadi, P. (2005.). *Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes*. (Serie DT (05/01);). Udelar. FCEA-IESTA.
- Stamuli, Eugena & Corry, SORCHA & Ross, Derek & Konstantopoulou, Thomais. (2022). *Patient preferences for breast cancer treatments: a discrete choice experiment in France, Ireland, Poland, Spain*. *Future Oncology*. 18. 10.2217/fon-2021-0635.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- industriales. Barcelona: Editorial Laia S.A.

- Tinto, V. (1989) *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Tinto, V. (2012a). *Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success*. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield
- (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Tinto, V. (2016). *Through the Eyes of Students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomassini Urti, C. (2012.). *Ciencia académica y género: trayectorias académicas de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República, Uruguay*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Udelar (s/f), *Democratización de la educación terciaria y superior de calidad*. Disponible en: <https://Udelar.edu.uy/portal/democratizacion-de-la-educacion-terciaria-y-superior-de-calidad/>
- Veiga, D y Lamschtein, S. (2015.). *Desigualdades sociales y territoriales en Uruguay*. Udelar. FCS-DS.