



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

TESIS LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

El proceso de elección educativa en la transición de educación media superior a educación superior: un estudio longitudinal

Santiago Nicotera Balatti

Tutora: Laura Noboa

“Elegir una carrera no es una decisión que se toma de un día para otro ni con un solo instrumento, la elección de una carrera es un proceso y como tal hay que seguir una serie de pasos que les permita a los jóvenes reflexionar no sólo acerca de qué carrera van a elegir sino desarrollar un proyecto de vida en donde la carrera forme parte y les permita acceder a un estilo de vida diferente en lo personal. Y en lo social necesitamos también que los alumnos estén mejor preparados y que se involucren en sus diferentes carreras para que puedan intervenir en la sociedad en los diferentes campos que hay para atender toda la serie de problemáticas que vivimos”

Telma Ríos, directora de Orientación Educativa de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM, 2015 como se citó en Toribio, 2015)

Notas y agradecimientos

Siempre estamos eligiendo. Somos nuestro propio cúmulo de decisiones, más o menos informadas, más o menos conscientes, más o menos “libres”, más o menos deseadas. Como parte de los estudiantes de primera generación de universitarios en su familia e hijo de la educación pública, conocí de primera mano la incertidumbre de tener por primera vez la posibilidad de elegir conscientemente qué hacer. Mis padres que jovenmente se hicieron cargo de mi hermana y de mí, no podían ayudarme en esa consulta con su experiencia. Mi entorno de pares ya había abandonado los estudios o estaban en su mayoría rezagados. Por lo que dependía de la información obtenida en el centro educativo, ya sean sus políticas de orientación vocacional, mis docentes, mis pares, y sus alrededores. Y allí, en primer lugar, no puedo dejar de agradecer al Espacio de Participación del Consejo de Educación Secundaria (2008-2018), el cual brindó un espacio de cultivo tanto a mi como a miles de estudiantes a lo largo y ancho del país para poder analizar, cuestionar y buscar soluciones a la educación que vivíamos día a día. En mi caso, me brindó experiencias tan ricas que contribuyeron enormemente, entre otras cosas, a elegir esta hermosa carrera. Dentro de ello, van mis agradecimientos para Celsa Puente, Rosanna Sergio y Nelly Díaz por su calidez y apertura siendo adolescente.

Pero, si siempre estamos eligiendo: ¿Qué es elegir? ¿Es imaginar? ¿Desear? ¿Planificar? ¿Hacer? ¿Dar el primer paso? ¿Y el segundo? ¿Y si dejo de hacer todo y me dedico a otra cosa? ¿Y si me pongo a trabajar y dejo esto de la sociología? ¿Para qué sirve esto? ¿Y si no estoy hecho para esto? ¿Todo esto tengo que hacer para concretar esto que quiero? ¿Cómo puedo compaginar este cúmulo de posibilidades? Aquí llegan mis siguientes agradecimientos:

A Gonzalo por ayudarme a simplificar todos mis cuestionamientos rebuscados y circulares durante los últimos cinco años, por el espacio para pensar quien soy y qué quiero ser. Gracias a mis amigos y seres queridos por el aliento, las experiencias vividas y el crecimiento. A Mariana Rodríguez por la ayuda técnica en el comienzo del proceso. A Diego Luzardo y Sofía Cardozo por su amistad, la confianza y los empujones en los momentos necesarios. A mi mamá, que iniciamos el proceso de preparar una tesis y nos acompañamos mutuamente. Gracias por tu incondicionalidad, principalmente cuando ni yo confiaba en mí. A mi papá y a mi hermana, por su presencia y su entendimiento por acompañar los dos procesos. A Paulita, mi flamante esposa, por acompañarme todas las noches a la distancia, por tu cariño y apoyo incondicional diario y por ser parte de la mejor decisión que he tomado. Por último, a Laura por su tiempo y acompañamiento en este largo proceso, por ayudarme a entender las

reglas de este mundo y por los mensajes y reuniones en los momentos clave. Elijo terminar.

Resumen

En el tramo final de la educación media, los jóvenes se enfrentan a un cúmulo de decisiones sobre su futuro académico y laboral. Reportes internacionales afirman que entre 30 y 40 por ciento de los jóvenes declara elegir equivocadamente una carrera universitaria (UAM, 2017). Figueroa (1993) sostiene que la inexperiencia y las inestabilidades emocionales dificultan a los adolescentes al momento de elegir una profesión. A esto se suman desigualdades en el apoyo que los jóvenes reciben por parte del centro educativo y la familia. Otros autores sostienen que el acceso, las trayectorias y las decisiones de los individuos están fuertemente condicionados por las posiciones en la estructura social y económica (Bourdieu, 2003; Boudon 1973), expresándolo a través de las formas de pensar y actuar y de las motivaciones en las decisiones.

El objetivo de esta tesis es explicar cómo se configuran los procesos de elección educativa de los estudiantes que cursan la transición educativa de educación media superior (EMS) a educación superior (ES); y analizar el vínculo entre el proceso de la elección educativa y el sexo, la situación laboral, la realización de tareas de cuidado en el hogar, las políticas de orientación vocacional en EMS, el involucramiento social y académico con la institución de ES, y la experiencia del estudiante en 2020 en la institución de ES con la no presencialidad de los cursos.

Este trabajo considera la elección educativa como un proceso caracterizado por dos elementos claves: i) una declaración individual más o menos planificada - una disposición a la acción en términos bourdieuanos - y ii) una acción. Esta acción se ve reflejada en el conjunto de decisiones realizadas, donde cada decisión revisa o sostiene la decisión anterior durante el transcurso de la transición educativa. Se identifican tres etapas del proceso de elección educativa: i) planificación, ii) establecimiento y iii) sostenimiento.

El diseño metodológico adopta una mirada cuantitativa y longitudinal. Se utilizó una muestra panel de 251 estudiantes de Cedrés et al. (2020), de cinco centros educativos de Montevideo que en 2018 estaban finalizando EMS. En esta investigación se aplicó una segunda etapa de recolección de información (ola 2) entre diciembre de 2020 y marzo de 2021.

Esta tesis busca brindar un enfoque más amplio a las investigaciones en elecciones en transiciones educativas, al visualizar la salida del nivel anterior. Se concluye que más de la mitad de los estudiantes que están finalizando sus estudios secundarios pasan por algún tipo de

cambio en su proceso de elección. Además, se refleja que las mujeres presentan mayores dificultades para sostener la elección al comenzar a trabajar. Se destaca la importancia de generar políticas de mayor interacción con el estudiante en EMS, detectando intereses y necesidades para contar con más información del perfil de egreso, del futuro laboral de cada carrera y la generación de espacios con profesionales.

Por último, se demuestra que involucrarse social y académicamente en el primer año de ES genera procesos más sostenidos de elección y que cursar menores dificultades durante la no presencialidad en 2020 afectó principalmente a los estudiantes con procesos de elección más débiles.

Tabla de contenido

1. Delimitación del tema y explicitación del problema de investigación	1
2. Antecedentes	4
Factores asociados al centro educativo	6
El centro educativo de EMS.....	7
El centro educativo de ES	7
Factores sociales o sociodemográficos	9
Elección educativa en la no presencialidad de los cursos	10
3. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación	11
3.1 Objetivo general	11
3.2 Objetivos específicos.....	11
3.3. Preguntas de investigación	11
3.4 Hipótesis.....	12
4. Marco Conceptual.....	12
4.1 Elección educativa.....	12
4.2 Trayectoria educativa	13
4.3 Transición educativa	14
4.4 El proceso de elección educativa en la transición de EMS-ES	15
5. Metodología.....	17
5.1 Diseño y estrategia	17
5.2 Población y muestra	18
5.3 Ventana de observación	19
5.4 Fuentes de información	19
5.5 Técnicas de relevamiento	21
5.6 Operacionalización de conceptos	21
6. Análisis	28
Capítulo I: El proceso de elección educativa.....	28
A) Etapa de planificación de la elección	28
B) Etapa de establecimiento de la elección.....	29
C) Etapa de sostenimiento de la elección.....	29
D) Clasificación de los procesos de los estudiantes.	31
Capítulo II: Factores que inciden en los procesos de elección	33
Factores sociales o sociodemográficos	34
Las políticas de orientación vocacional en EMS	41
Experiencia en Educación Superior	43
Experiencia de la no presencialidad en 2020 por COVID-19.....	47
7. Conclusiones.	53
8. Limitaciones del trabajo.....	56
9. Referencias.....	57
Anexos 1. Cuestionario de la etapa realizada entre 2020 y 2021. Elaboración propia.....	62
Anexo 2.....	69

1. Delimitación del tema y explicitación del problema de investigación

¿Por qué la elección educativa y su sostenimiento en el tránsito EMS-ES?

Las decisiones que los estudiantes toman al finalizar la Educación Media Superior (EMS) son de tan amplia complejidad que no pueden ser vistas como eventos concretos y/o aislados en las vidas de los jóvenes. Boado y Fernández (2008) introducen los estudios sobre transición, donde se busca identificar aquellos eventos cuya realización implica un cambio en la condición demográfica, sanitaria o en el estatus social (Boado & Fernández, 2008: 15). Para abordar el proceso de transición hacia un nuevo ciclo educativo se deben observar el amplio conjunto de decisiones a las que los estudiantes deben enfrentarse: si continuar o no sus estudios en educación superior (ES); en qué institución de ES continuar estudiando; si continuar con los estudios una vez consumado el acceso a la institución, entre otras.

El conflicto que emerge en estas situaciones es multidimensional. Por un lado, algunos autores consideran que la ES se organiza y actúa bajo el supuesto de que el individuo en este tránsito se comporta de forma autónoma (Aguirre, 1994; Miranda, 2012; Oliva & Parra, 2001). Sin embargo, desde el campo de la psicología, Figueroa de Amorós (1993) presenta que la dificultad de estas situaciones radica en que en muchos casos los estudiantes no tienen la suficiente madurez para elegir una profesión, debido a que generalmente son inexpertos y se enfrentan a inestabilidades emocionales propias de la adolescencia. La autora explica que “la elección de carrera es difícil porque se encuentra inadecuado a la realidad, tanto del mundo que lo circunda, como también de las posibilidades o limitaciones personales que posee para enrumbarse hacia una decisión acertada” (Figueroa de Amorós, 1993:7). Otros autores sostienen que la extensión de la moratoria de los jóvenes en los hogares de origen influye en la construcción de la autonomía de los jóvenes. (Miranda, 2012; Oliva & Parra, 2001).

También se puede realizar una lectura desde las teorías de elección racional (TER). Elster (1995) explica que cuando el actor social enfrenta varios cursos de acción suele hacer lo que cree que es probable que tenga un mayor beneficio general (Elster, 1995: 50). No obstante, para poder tomar una elección racional, los actores sociales deben tener garantizadas algunas condiciones: que no existan visiones ni intereses contrapuestos; que el actor tenga toda la información disponible para evaluar todas las alternativas posibles; que dispongan plenamente de recursos para lograr su cometido y; que las estrategias que adopten no sean contradictorias entre medios y fines.

Si bien se evidencia que las premisas de la TER son utópicas en su conjugación¹, vale analizar cuáles de estas condiciones están realmente dadas para la mayor parte de los estudiantes de ES de Uruguay. Aplicado a este caso, los estudiantes pueden no tener ni información disponible ni recursos adecuados para desarrollar una elección formada, generando una posible situación desventajosa. Más aun teniendo en cuenta las diferencias de acceso a la información que pueden darse entre jóvenes de distintos contextos socioeconómicos y culturales. Katzman (1999) hablaría de la estructura de oportunidades como “la posibilidad de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades” (Katzman, 1999: 21). A la hora de tomar decisiones sobre su futuro educativo, aspectos como la calidad de la oferta educativa a la que tienen acceso y la información disponible se convierten en factores clave que limitan o facilitan su capacidad para seguir sus expectativas educativas. Esta oferta, aunque existe para muchos, solo se presenta como disponible o "elegible" a priori solo para algunos. Por lo tanto, a las inestabilidades emocionales (Figueroa, 1993), se le suman diferencias en el apoyo que los mismos reciben por parte de distintas instituciones, como el centro educativo y la familia. Desde la lectura de la TER, implicaría que las condiciones para poder tomar una elección son desiguales entre las personas, reflejada en la información a la que acceden y los recursos que poseen.

Por otra parte, tras la creación de la Ley de Educación de 2008 sobre la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta la finalización de EMS informes presentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) se presentan dos situaciones que ocurren simultáneamente. Si bien se destaca que los niveles de acceso a EMS están aumentando gradual y sostenidamente, este proceso va acompañado de un estancamiento en el egreso de EMS. Por este motivo, las autoridades educativas consideran fundamental analizar de qué forma se configuran las transiciones de estudiantes de todos los orígenes socioeconómicos y culturales y de los distintos tipos de instituciones educativas de las que provienen.

Boado y Fernandez (2010) presentan dos enfoques que han configurado el debate de las últimas décadas sobre los efectos de la clase social de origen y sobre la posibilidad de agencia del individuo en su ciclo de vida. Desde una perspectiva, Boudon (1982) explica que estas evaluaciones basadas en la acción racional y el discernimiento reflexivo explican las desigualdades según el origen socioeconómico. Desde otra perspectiva bourdieuana (Bourdieu,

¹ “...la forma en que se determina y evalúa el valor que se debe asignar a cada uno de los cursos de acción posibles es, en principio, discutible. No podemos estar seguros de disponer siempre y en todo momento de la información suficiente y de hacer en todos los casos la valoración adecuada o, más aún, pensar que existe una valoración óptima”. Curzio (1998).

2003), las decisiones se ven determinadas culturalmente por el "habitus" asociado al origen social, el cual brinda disposiciones características para la acción y elección del individuo. A esto se incluye otras desigualdades como la división del trabajo por géneros, la cual asigna muy diferentes responsabilidades y consecuencias a varones y mujeres con respecto a la crianza de los hijos o a la atención del hogar. Aspecto que “repercute notoriamente luego sobre la sobrevivencia en la escuela y en el momento de ingreso al mercado de trabajo.” (Boado & Fernández, 2010: 9)

La presente investigación se enmarca dentro del área de la sociología de la educación y tiene como objeto analizar los procesos de elección educativa en la transición de Educación Media Superior a Educación Superior en estudiantes de 17 a 20 años en instituciones educativas de Montevideo en tres momentos clave de la trayectoria educativa: cuando se planifica la elección, cuando se la lleva a cabo y cuando se la mantiene en el tiempo. Para ello, se realizó un estudio longitudinal panel entre los años 2018-2020.

La relevancia de este estudio se enfoca en tres elementos fundamentales: el primero, que es un proceso en la biografía de los jóvenes que no sólo condicionan sus trayectorias educativas sino que atraviesa transversalmente todos los eventos posteriores vinculados a su trayectoria laboral y vital. En segundo lugar, si bien el enfoque de las transiciones educativas ya ha sido trabajado en profundidad, se busca realizar un aporte conceptual y empírico a los antecedentes que preceden. Estos han tomado como comienzo de las transiciones educativas el ingreso al ES, mientras que este trabajo buscó ubicar el comienzo meses antes del final de EMS. Este paso previo permite complejizar la combinación de las trayectorias educativas, donde la inscripción efectiva a la ES es tomada aquí como una parte del proceso de elección.

Es por esta razón que se considera relevante investigar el proceso de elección que los estudiantes toman a lo largo de la transición educativa entre EMS y ES. Esto implica considerar a la elección como un proceso y no solamente como un evento, es decir, un conjunto de decisiones que se sostienen o no en el tiempo, donde intervienen diversos sucesos, actores e instituciones. Las diversas formas que adoptan ese conjunto de decisiones y su desenlace al final de la transición educativa, son analizadas aquí, analíticamente, a partir de la conformación de una tipología de elección que toma el estudiante sobre su futuro académico próximo.

2. Antecedentes

Existen varios antecedentes, nacionales e internacionales, que analizan distintos indicadores educativos: logros y rendimientos académicos -como las pruebas PISA-, acceso a la educación o a cierto nivel educativo, persistencia o abandono educativo en las trayectorias educativas, y procesos de elección en esas trayectorias, especialmente en las transiciones entre ciclos o niveles. En cuanto a la elección educativa, existe una gran cantidad de investigaciones tanto a nivel internacional como nacional que abordan los eventos de transición a la ES (De León Mendoza & Rodríguez Martínez, 2008; Figueroa, 2018; Hossler & Stage, 1992; Cabrera & Castañeda, 1993).

En el contexto de esta investigación, debido a las particularidades, estructura y oferta de cada sistema educativo, los principales antecedentes de este trabajo provienen de investigaciones nacionales. Específicamente, en relación al problema de investigación de esta tesis, los principales referentes son el estudio de Cedrez et al. (2020) y el estudio de Cardozo et al. (2014). Cada uno de estos trabajos aporta innovaciones metodológicas en el análisis de los procesos de elección educativa dentro del sistema uruguayo.

El trabajo de Cedrez et al (2020) se centra en analizar los elementos que componen la elección de una carrera de ES, identificando si existe relación entre estos elementos y la continuidad educativa a nivel terciario y la satisfacción con dicha elección. Para ello, los autores realizaron un estudio longitudinal entre 2018 y 2019, construyendo una muestra tipo panel de 251 estudiantes de cinco liceos de Montevideo con el fin de problematizar las condiciones en que se realiza la transición educativa, definida entre el fin de EMS hasta el inicio del próximo año lectivo. Esta investigación será relevante tanto a nivel teórico y metodológico, debido a que es una referencia cercana al tema de investigación tanto semántica como temporalmente.

Entre los principales resultados, el estudio revela una diferencia en la continuidad educativa entre estudiantes de centros educativos privados y públicos. Además, destaca la importancia del entorno familiar, observando que la presencia de miembros universitarios en el hogar influye en la elección y continuidad educativa. Sin embargo, cabe destacar que los jóvenes no destacaron la información recibida por los familiares como un factor relevante en su elección (Cedrez et al, 2020). Los autores también destacan la importancia del rol del centro educativo, tanto como agente de socialización como generador de espacios formales de orientación vocacional y concluyen que los centros de EMS tienen un “potencial rol para la democratización de las oportunidades y la toma de decisiones” (Cedrez et al., 2020: 51).

Por otra parte, Cardozo (2016) explica que los estudios internacionales sobre investigación educativa, con el paso del tiempo han desviado la atención de los problemas de acceso a un cierto nivel educativo a los problemas de persistencia y progresión una vez accedido. Esto significa que no solo es relevante estudiar qué eligen los estudiantes en ES, sino también importa cómo se consolida esa elección en el pasaje al nuevo nivel educativo. Desde esa perspectiva, estudios nacionales como los de Cardozo et al (2014), se propusieron enmarcar las transiciones en los ciclos educativos. En este sentido, confeccionaron un esquema y tipologías sobre las decisiones implicadas en el proceso de transición entre EMS y ES partiendo de la decisión base de continuar estudiando o no, una vez que se acredita el nivel superior. Asimismo, los autores establecieron ciertas puntualizaciones para abordar teórica y metodológicamente los estudios de transiciones de esta índole. En primer lugar, observan que para los estudios de transición entre ciclos educativos existe una “práctica de generación de información que contabiliza eventos experimentados por los centros educativos” (Cardozo et al., 2014: 38). Los autores proponen un cambio en la unidad de análisis centrándose en el estudiante, argumentando que el enfoque en el centro educativo es inadecuado y contradictorio. En segundo lugar, sostienen que los estudios deben evitar sesgos de selección y procurar ser representativos de toda la población que inicia el tránsito. Recomiendan no utilizar de muestra solamente a la población de estudiantes que continúan estudiando o que continúan en la misma institución de ingreso. Como tercer punto, por lo tanto, recomiendan hacer estudios longitudinales de tipo panel, donde además de lograr una comparabilidad de la muestra se logre comparar variables básicas que sean incluidas en todas las olas de relevamiento. No descartan la importancia de módulos retrospectivos que registrasen “el momento de la elección en el punto de bifurcación, los costos y beneficios esperados, y evaluación del riesgo que toma el estudiante y la familia” (2014: 39). También recomiendan establecer ventanas de observación más extendidas que logren visualizar la completitud del tránsito educativo de los estudiantes, comenzando esta ventana meses antes de la finalización de EMS hasta el cierre del primer año cursado en el nuevo ciclo.

Tanto el trabajo de Cedrez et al (2020) como el de Cardozo et al (2014) presentan factores que inciden en las decisiones de los jóvenes en la transición entre ciclos. A continuación, se realiza un detalle de los principales factores que aportan a este trabajo. En ambos casos siguieron un camino usual al recomendado por la literatura sobre la temática; es decir, identificar las condiciones que influyen en el individuo a estudiar y dimensionar sus efectos. (Andrade & Soares, 2008; Blanco, 2011; Fernández, 2004; Willms, 2006). Para esto,

utilizaron un modelo multinivel para entender la trayectoria del estudiante durante una transición entre dos niveles educativos.

En el análisis de factores determinantes es usual que la literatura clasifique en dos grupos principales: los factores individuales y familiares, y, por otra parte, los vinculados a la estructura y condiciones de los centros educativos (Andrade & Soares, 2008; Blanco, 2011; Fernández, 2004; Willms, 2006).

Factores asociados al centro educativo

Hasta mediados del siglo XX, la teoría sociológica en educación enfatizó el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico, y el poco margen del sistema educativo para contrarrestarlo (Schmelkes, 2010). Más adelante, a partir del informe de Coleman (1966), se desarrolló la teoría de las escuelas eficaces. Esta teoría se centra en comprender que el centro educativo no es un ambiente neutro o uniforme, sino que los factores escolares y del centro educativo inciden en la calidad educativa de los niños y adolescentes.

Desde el análisis organizacional se caracteriza a los centros educativos secundarios como “una organización compleja, auto-organizada, con una identidad resistente y con una temporalidad propia” (Fernández; 1995: 2). De este modo, puede comprenderse las estructuras y procesos que actúan en la institución educativa, potenciando o inhibiendo los aprendizajes. Este espacio permite que se conforme una especificidad genérica del centro como organización.

Para poder entender la magnitud de los efectos de los factores correspondientes a los centros educativos dada su compleja conformación, se suele dividir en dos grupos principales. Por un lado, se encuentran los factores composicionales del centro educativo, que son aquellos factores que presenta la institución que conforman diferentes ambientes en los liceos, más allá de las políticas educativas en las cuales pueda incidir el centro. Son la expresión agregada de diversos atributos individuales, como la proporción de varones o el nivel socioeconómico promedio de los estudiantes que concurren a la misma escuela (Raudenbush & Willms, 1995; Fernández, 1996). Los grupos de pares como agente socializador conforman el espectro de “informaciones” a las que accede el estudiante, operando como entorno socializador que va moldeando una parte importante de los contenidos mentales de los estudiantes. Al hablar de contenidos mentales, se incluyen hábitos, disciplinas, actitudes, expectativas de logro y capacidades de diferir la gratificación. (Kaztman & Retamoso; 2007). Si bien la literatura aborda principalmente los efectos de estos factores sobre el desempeño escolar, es de relevancia entender cómo se manifiestan en las decisiones que los propios estudiantes toman.

En segundo lugar, se encuentran los factores netamente escolares, que si bien se puede adoptar diversas formas, Willms (2010) los define como efectos “institucionales y contextuales”. Refiere a los contextos específicos en donde se lleva a cabo la vida escolar. Entre ellos, se destacan “la dotación de recursos para la enseñanza, los programas académicos, el tiempo escolar, las características del plantel docente, las prácticas de gestión institucional, entre otras” (Silveira, 2020; 161) Estos aspectos se consideran importantes porque son aquellos en donde los sistemas educativos tienen injerencia directa sobre la estructura y la información que reciben los estudiantes, más allá de su origen.

El centro educativo de EMS.

En lo relacionado a la elección educativa, Cedrez et al. (2020) se enfocaron en aquellas políticas impartidas por los centros educativos de EMS respecto a la orientación vocacional de sus estudiantes. Tomaron como punto de partida a Figueroa (2018), quien destacó la importancia de partir de la información que disponen los estudiantes al momento de tomar la decisión de continuar estudiando. En este caso, los autores consideran valioso el aporte de aquellas políticas o acciones educativas tales como apoyos, actividades u orientaciones donde el centro educativo le haya brindado información al estudiante para su proceso de elección. Entre estos apoyos se tuvo en cuenta visitas a instituciones de ES, visitas de profesionales al centro, carteleras informativas, charlas de orientación vocacional generadas por el centro, conversaciones informales con funcionarios del liceo y test de orientación vocacional. Los autores llegaron a la conclusión que puede haber una relación entre una mayor presencia, temprana y constante de espacios de orientación formales y una mayor continuidad en la elección educativa en ES. Concluyeron además que los centros educativos de EMS tienen un rol potencial para la democratización de las oportunidades y la toma de decisiones, donde una de las temáticas en donde se debería seguir ahondando es en las políticas de orientación vocacional como un posible generador de una mayor igualdad de oportunidades.

El centro educativo de ES

Dadas las características de esta investigación, si el estudiante efectúa el acceso a ES, en el proceso de elección se vería influenciado por al menos dos instituciones diferentes, cada una con su “especificidad genérica” (Fernández, 1996). En este sentido, Cardozo y Anffiti (2014) enfatizan la importancia que tiene las experiencias académicas y sociales en el primer año de ES. Los autores realizan un estudio basado en la cohorte PISA 2003, donde su hipótesis establece que “el primer año juega un rol crítico en la persistencia o no en la carrera, ya que es

el momento en que el estudiante contrasta sus aspiraciones y expectativas previas con sus experiencias académicas y sociales concretas” (Cardozo & Anffiti, 2014: 62). Su trabajo concluye confirmando esta hipótesis, afirmando que estas experiencias resultan un punto neurálgico para la construcción de la trayectoria posterior.

Existe un sinnúmero de investigaciones sobre deserción y persistencia educativa una vez que se accede a la institución de ES, donde se analizan los aspectos que pueden influir en los diversos procesos de elección educativa en este nivel. Dentro de ellos, resulta pertinente la clasificación de Tinto sobre las dimensiones de la acción institucional para poder enmarcar el proceso del estudiante por ES. Tinto (1986) considera que en un proceso longitudinal existen cinco dimensiones que pueden explicar la deserción voluntaria de los estudiantes en la universidad: la social, la económica, la psicológica -estas tres son referentes al alumno- organizacional y la interaccional -referentes a la institución educativa-. Las dimensiones social y económica responden a fenómenos expresados en las referencias anteriores, como pueden ser la condición de clase, de estrato socioeconómico, de sexo, entre otros. La dimensión psicológica refiere para el autor a las diferencias en las metas y propósitos de los estudios universitarios, como pueden ser las razones por las cual el estudiante pudo haber elegido una carrera o los niveles de compromiso con la misma. Por otro lado, las dimensiones organizacionales e interaccionales sitúan en el centro a las instituciones. La dimensión organizacional se refiere a los recursos materiales disponibles de cada institución, mientras que la interaccional se refiere a las relaciones sociales que se establecen. El autor explica que la combinación de la dimensión interaccional y la psicológica conforman la experiencia del estudiante, y que esta experiencia centrada en esta combinación es una de las teorías que considera más explicativa sobre la deserción temprana en la universidad. Por lo tanto, cuestiones como el clima institucional y la integración del estudiante a este entorno nuevo que se ofrecería, en caso de acreditarse a una institución de ES, serán de interés para esta investigación. Para esto último, es relevante retomar el trabajo mencionado de Cardozo (2016) titulado “Trayectorias educativas en la educación media: PISA-L 2009-2014”, donde analizó las valoraciones de los estudiantes sobre su involucramiento con la institución a la que concurrían. Este involucramiento consta de dos niveles del individuo, el actitudinal y el comportamental². Este trabajo buscó analizar si el involucramiento puede ser un factor explicativo de la progresión escolar y del logro académico.

² El primer rasgo se compone de actitudes como el “sentido de pertenencia al centro, el compromiso con los estudios, los vínculos interpersonales o la valoración de la educación como una dimensión más central o más periférica en la vida del estudiante” (2016: 69). El segundo rasgo consta de los comportamientos en el grado y tipo de participación en actividades escolares, como la asistencia a clases o la cantidad de horas que los estudiantes dedican a estudiar o resolver tareas.

Para ello, lo clasificaron en cuatro dimensiones: en primer y segundo lugar, la integración social y académica, que intenta visualizar el sentido de pertenencia con el instituto -dimensión que fue tomada por la escala creada por Willms (2000)-, así como su participación académica y su involucramiento cognitivo con el mismo -adaptación de Willms (2000) y Suarez, Orozco, Pimentel & Martin (2009)-, en tercer lugar la valoración de los docentes de la institución y en cuarto lugar la exigencia de los cursos. La hipótesis general del autor respecto a este ítem es que “mejores y más frecuentes experiencias educativas de calidad deberían generar un mayor nivel de involucramiento de los estudiantes lo que, a su tiempo, debería traducirse en una mayor probabilidad de persistencia, de progresión y de graduación” (Cardozo & Anfitti, 2014). Esta tesis considerará el abordaje de las autovaloraciones de las experiencias educativas como uno de los insumos centrales para profundizar en las decisiones de los jóvenes, principalmente en el primer año de ES, para quienes establezcan primeramente el acceso a este nivel.

Factores sociales o sociodemográficos

En cuanto a los factores individuales, la investigación educativa nacional e internacional ya ha comprobado los efectos que ha tenido los factores sociodemográficos en la trayectoria educativa del estudiante, en los logros educativos y por ende, en la construcción de su elección. Constituyen la mediación básica por la que opera la experiencia de la generación anterior y el contexto histórico, donde alteran no solo el significado, sino la diversidad de opciones reales, las decisiones y los ritmos de cada tránsito.

Desde las investigaciones de Bourdieu (2000; 2003), se comprobó la importancia de considerar factores como la edad, el sexo, el trabajo y estudio simultáneos, el lugar de residencia o la tenencia de hijos para explicar diferencias en los procesos educativos. Ahora bien, Cardozo et al. (2014) añaden que la edad y “las relaciones intergeneracionales están especificadas por el sexo del adolescente que se enfrenta a la transición; esto conlleva a introducir de modo explícito una dimensión de género” (2014: 25). Por lo tanto, en esta investigación se tendrán en cuenta eventos sociales que suceden o que pueden suceder en esta etapa vital, que pueden generar diferencias en las decisiones de los jóvenes. Estas diferencias no se dan en el ámbito educativo, sino que fuera de él. Fenómenos como la división sexual del trabajo doméstico y las diferencias constatadas en las tareas de cuidados y del hogar, así como el embarazo adolescente, podrían generar procesos de elección más débiles en las mujeres que en los varones. Sin embargo, tanto la feminización de la matrícula universitaria como la constatada mayor deserción en EMS en varones podría contrarrestar estos fenómenos.

Elección educativa en la no presencialidad de los cursos

Es innegable el impacto que ha tenido, tiene y tendrá la pandemia mundial por el virus Sars-Cov2, por lo que es un factor que se debe tener en cuenta para la presente investigación. En lo que refiere al caso uruguayo, todas las instituciones de educación superior no abrieron sus puertas en su totalidad en 2020. La emergencia sanitaria dejó aproximadamente 800.000 estudiantes sin clases presenciales en todos los niveles (Failache, Katzkowicz & Machado, 2020). Es decir que todos los estudiantes que cursaron dicho año lectivo se han tenido que enfrentar a modalidades no presenciales de estudio, donde cada institución de ES, con sus diferencias de recursos, ha tenido que desarrollar diversas estrategias para poder ejercer el año lectivo. Se considerará que estas estrategias, si se toman las dimensiones presentadas por Tinto (1986), formarían parte de la dimensión organizacional e interaccional. Por lo tanto, si se quiere estudiar a la elección educativa en este contexto, se tendrá que analizar cómo las estrategias establecidas por las instituciones en el marco de esta pandemia pudieron haber generado diferentes entornos sociales y académicos que incidan en la experiencia del estudiante en ES. En este marco, los autores García-Peñalvo et al. (2020) destacaron que la educación no presencial digital también reveló nuevamente y profundizó tres brechas. En primer lugar se pone de manifiesto una brecha de acceso, determinada por el acceso a un dispositivo con internet que permite un seguimiento por parte del estudiante. En segundo lugar, una brecha de uso, relacionada con el tiempo y la calidad del uso de estos dispositivos, porque como mencionan los autores, pueden existir hogares que cuenten con dispositivos, pero deban ser compartidos con varios miembros de la familia. Por último, una brecha de competencias, relacionada con las “competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas”. (García Peñalvo et al., 2020: 2). Otro de los aspectos centrales que puede generar desigualdades entre estudiantes, para Baum y McPherson (2019) es la falta de interacción interpersonal adecuado entre estudiantes y docentes, y entre los estudiantes, lo cual puede generar brechas socioeconómicas más grandes que en un formato tradicional de presencialidad. A nivel nacional, el estudio reciente de Failache et al. (2022) sobre el impacto de COVID-19 en la educación superior utilizó datos de una encuesta realizada durante el año 2020. Los autores concluyeron que “la falta de acceso a material bibliográfico, la falta de interacción con estudiantes y docentes y no contar con los recursos adecuados reduce la cantidad de cursos aprobados y está asociado con un puntaje promedio menor de calificaciones.” (Failache, Fiori, Katzowicz y otros; 2022:1)

3. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

3.1 Objetivo general

- Conceptualizar y caracterizar los procesos de elección educativa de los estudiantes en su trayectoria escolar desde su cursado en 6° año de secundaria y hasta dos años después, y clasificar esos trayectos a partir de una tipología de sus transiciones educativas.
- Analizar los factores que inciden en el proceso de la elección educativa de los estudiantes de liceos públicos y privados de Montevideo en la transición de EMS a ES, específicamente entre el cursado durante 3° año de EMS y sus trayectorias dos años después.

3.2 Objetivos específicos

- 1) Analizar posibles desigualdades de género en el proceso de elección educativa en la transición entre EMS y ES, considerando aspectos asociados a la tenencia de hijos, la articulación de los estudios con el trabajo remunerado, y con el trabajo no remunerado asociado a tareas de cuidados.
- 2) Explorar la incidencia de las políticas de orientación vocacional del centro educativo de EMS, en el proceso de elección educativa.
- 3) Analizar en qué medida la relación entre el involucramiento social-académico con la institución de ES y las dificultades asociadas a la no presencialidad de los cursos a raíz de la pandemia por COVID-19, pueden incidir en los procesos de elección educativa.

3.3 Preguntas de investigación

Las preguntas por las cuales se guía la investigación son las siguientes:

- ¿Cómo se desarrollan los procesos de elección educativa de los estudiantes en su transición entre la finalización de la secundaria general a la educación superior en Montevideo?
- ¿Existen diferencias entre varones y mujeres en la fuerza de las elecciones educativas de los estudiantes, teniendo en cuenta la actividad laboral y otros aspectos como tareas de cuidado o la tenencia de menores a cargo?

- ¿Cómo incide en el tipo de proceso de elección educativa de los estudiantes sus experiencias con las políticas de orientación vocacional en el centro educativo de EMS? ¿Y su involucramiento social y académico con la institución de ES?
- ¿Existe relación entre los tipos de procesos de elección educativa y la forma como vivió la no presencialidad de los cursos en 2020, dado el contexto sanitario por COVID-19?

3.4 Hipótesis

Las hipótesis que guían el presente trabajo son las siguientes:

1. La coexistencia entre el trabajo remunerado y los estudios provocará procesos más débiles de elección educativa. Esto se presentará en mayor medida entre los varones que entre las mujeres.
2. La tenencia de menores a cargo y realizar tareas de cuidado no remunerado provocarán procesos de elección más interrumpidos o débiles. Se presentarán desigualdades de género al ocurrir en mayor medida entre las mujeres.
3. Tener una experiencia positiva en el centro educativo de EMS con respecto a las políticas de orientación vocacional inciden en un proceso de elección más sostenido.
4. Entre quienes ingresan a ES, una experiencia de mayor involucramiento social-académico con el centro educativo incidirá en una mayor posibilidad de tener procesos más sostenidos.
5. Durante 2020, los estudiantes con procesos de elección débiles presentarán mayor afectación durante la no presencialidad de los cursos en su institución de ES.

4. Marco Conceptual

4.1 Elección educativa

Este trabajo se apoya en la perspectiva del individualismo metodológico para comprender las decisiones educativas de los jóvenes. En este marco, se plantea la discusión en torno a los postulados de las corrientes clásicas de las teorías de elección racional -desde ahora TER-. Desde las TER establecen que en un evento determinado los individuos analizan costes y beneficios en base a ciertas creencias y deseos, buscando la maximización de la utilidad

personal en función de considerar una multiplicidad de factores económicos, sociales y culturales (Elster, 1986). Críticos de las TER clásicas han expresado que una de las debilidades de esta visión de la elección es asumir que el individuo tiene una capacidad ilimitada para calcular la utilidad de todas las posibilidades. (Abitbol & Botero, 2005: 138). Por lo tanto, en lo que respecta a ello, este trabajo acordará con esta mirada más contemporánea de las decisiones del individuo, donde se considera un enfoque más holístico del fenómeno. Las teorías más actuales sobre la elección racional consideran el “ambiente natural” del individuo como fundamental para moldear sus deseos, interpretaciones y la información disponible. Según Abitbol y Botero (2005), estos aspectos no surgen de manera aislada, sino que están influenciados por la pertenencia y el desenvolvimiento de cada individuo en su entorno natural. Así, las preferencias y percepciones del individuo están fuertemente ligadas a cómo interactúa socialmente para resolver problemas recurrentes. (Abitbol & Botero, 2005: 142)

Los aportes de Boudon (1982) intentan superar las críticas al “rational choice” proponiendo el concepto de racionalidad evaluativa. La misma le da la capacidad al individuo de reflexionar sobre el entorno y el contexto que le rodea y elaborar una elección correcta. Sobre ello, Baráibar (2013) destaca tres aspectos característicos de la noción boudoniana de este tipo de racionalidad de las decisiones. La primera, que la fuente de las decisiones individuales puede ser de diversa naturaleza: ya sea afectivo-emocional, por hábitos, por adherir a una norma o valor, etc. (Baráibar, 2013: 29) En segundo lugar, los individuos nunca poseen información completa, sino que la misma se disponibiliza paulatina y secuenciadamente. Por último, resalta que las racionalidades son “...estructuras de pensamiento enraizadas en contextos concretos dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones.” (Baráibar, 2013; 30) Estos contextos condicionan, pero no determinan “per se” la elección.

En definitiva, lo que cada individuo hace al decidir, es ejecutar una acción. Es movilizar sus creencias, referencias e influencias, estructuradas a partir de los diversos actores, sucesos e instituciones que lo entrecruzan. Además, considerar a la elección como un proceso es afirmar que la elección no es solamente un evento, sino que está intrínsecamente relacionada a la trayectoria del individuo. Se moldea, pasa por momentos de inestabilidad, puede haber acciones basadas en irracionalidades, emociones, o incluso puede estar limitada por creencias o estructuras que impiden un acceso a un panorama completo para la toma de decisiones.

4.2 Trayectoria educativa

Para entender a la elección como un proceso, este trabajo afirma que están intrínsecamente relacionadas con el concepto de trayectoria del individuo. Terigi (2019)

plantea que las trayectorias educativas son de utilidad como una perspectiva de análisis que “nos sirve para salir de dos modelos dicotómicos muy tradicionales: el determinismo social y el subjetivismo” (Terigi, 2019) argumentando que estos dos modelos no dan cuenta de los matices de los sujetos y de las situaciones. Este trabajo utilizará la definición de trayectorias de Boado y Fernandez (2010). Los autores entienden que el abordaje de trayectorias está directamente vinculado al estudio de una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración social. En otras palabras, el experimentar ciertos eventos modifica la probabilidad de cursar otros, moldeando la trayectoria del individuo. Baráibar (2013) resume que bajo esta perspectiva, cada trayectoria es el resultado entre las bibliografías personales y las posibilidades que presenta el sistema educativo. En estas trayectorias intervienen las decisiones de los estudiantes, condicionados por sus propias expectativas y por los actores, sucesos e instituciones que le atraviesan. (Boado & Fernandez, 2010).

4.3 Transición educativa

Dentro de la secuencia de eventos que suceden en la trayectoria de un estudiante, hay hitos y etapas que refieren a transiciones entre ciclos o niveles. Cardozo et al. (2014) definen a la transición educativa como “el período de tiempo donde una persona de determinada edad experimenta un conjunto de eventos relacionados con la secuencia de conclusión de un nivel del sistema educativo formal, el pasaje y la inclusión en el siguiente nivel.” (Cardozo et al., 2014: 22). Sostienen que el cambio de nivel educativo y de institución ya constituye una incertidumbre para el individuo, pero a esto se añaden otras incertidumbres vinculadas a la información disponible sobre la oferta de la educación.

El tránsito implica pasar por un proceso de decisiones “entre un conjunto específico de opciones y oportunidades que la sociedad les presenta a los adolescentes y jóvenes a través del sistema educativo y un territorio específico.” (Cardozo et al., 2014: 32). En una trayectoria educativa teórica de un estudiante de una cierta población capitalina como es el caso del análisis en esta tesis, tiende a predominar tres “puntos de bifurcación” en el curso de los 11 a los 20 años de vida, siendo el pasaje de EMS a ES el tercero de ellos (la transición a primaria y a educación media serían los anteriores).

Los autores esgrimen que la definición de un inicio y un final de la transición educativa puede ser variable y difícil de establecer con claridad. Los estudios sobre deserción universitaria (Boado et al, 2011) demostraron que el 38% de los estudiantes abandonan sus estudios durante el primer año. Esto en mayor medida se lo atribuye a que el estudiante no

logró una integración adecuada a la nueva institución. Por tanto, Fernández et al. (2014) sostienen la importancia de conceptualizar el fin de la transición educativa luego de finalizado el primer año en la institución de destino -en este caso ES- y haberse matriculado al segundo año. Para este caso, a los efectos del análisis que se pretende hacer y según las precisiones de los autores, se tomará como inicio de la transición unos meses antes de la conclusión de EMS y el comienzo del segundo año lectivo (dos años calendario posterior al inicio) como el final de la transición.

4.4 El proceso de elección educativa en la transición de EMS-ES

Analizar a la elección educativa en las transiciones educativas desde el enfoque de “proceso de elección educativa”, implica considerar que los individuos se encuentran envueltos en un ambiente de mayor o menor incertidumbre, donde acompañado por el paso del tiempo, intervienen actores, instituciones, y sucesos personales. Implica caracterizar a la elección educativa como un proceso que consta de dos elementos claves: por un lado, una declaración más o menos planificada, que en términos bourdieuanos podría ser entendida como una disposición a la acción; y como segundo elemento, una acción. Esta acción del individuo se ve reflejada en el conjunto de decisiones realizadas, donde cada decisión revisa o sostiene la decisión anterior durante el transcurso de la transición educativa.

Entre las principales incertidumbres que a priori suelen aparecer para los estudiantes una vez finalizado el nivel anterior son: si desean o pueden acceder al siguiente nivel, la decisión de un programa para continuar en ES, la decisión de una institución determinada, entre otras interrogantes. En esta línea, Cardozo (2016) explica que los estudios internacionales sobre investigación educativa, con el paso del tiempo han desviado la atención de los problemas de acceso a un cierto nivel educativo a los problemas de persistencia y progresión una vez accedido. Esto significa que no solo es relevante estudiar qué eligen los estudiantes en ES, sino también importa cómo se consolida esa elección en el pasaje al nuevo nivel educativo.

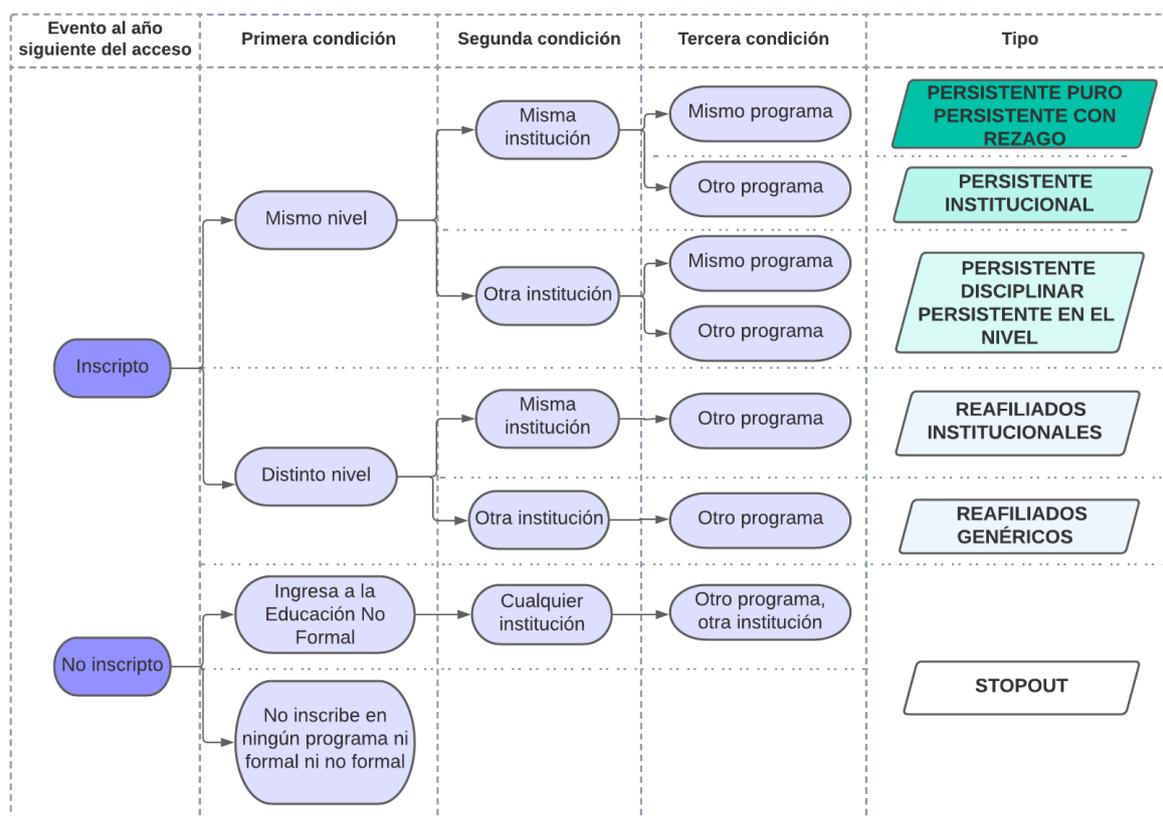
Desde esa perspectiva, el estudio de Cardozo et al (2014) realizó una tipología de todos los resultados inmediatos posibles del estudiante en el proceso de transición entre EMS y ES teniendo en cuenta tres condiciones: el nivel educativo, la institución y el programa educativo elegido (Figura 1)³. Por nivel educativo se refiere a los niveles establecidos según la

³ En este caso, los estudiantes transitan desde el nivel 3 -educación media superior- y pueden optar por cuatro niveles diferentes. El joven puede optar por continuar en el nivel 3; acceder al nivel 4, caracterizado como educación no terciaria, entendido como cursos o programas de preparación para la actividad profesional, sin que necesariamente implique ingresar a la educación formal; el nivel 5, entendida como la educación terciaria no universitaria y el nivel 6; referido a la educación terciaria universitaria.

clasificación internacional normalizada de la educación (ISCED, por sus siglas en inglés). Por institución se refiere al instituto, servicio universitario, o centro de estudios al que el joven concurre, mientras que el programa se asocia a la carrera elegida⁴.

Los autores parten de la decisión base de continuar estudiando o no una vez que se acredita EMS. Aquellos quienes no se inscribieron a ES –o bien porque dejaron de estudiar o porque se inscribieron dentro de la educación no formal- son definidos en sus trayectorias como el tipo de transición “stopout” (no se inscribe ni transita en el nivel educación superior). Por su parte, quienes se inscriben a la educación formal pueden presentar dos tipos de trayectos, según si se inscriben al mismo nivel al año siguiente -los “persistentes”- o no. Dentro de los "persistentes", identifican cinco tipos diferentes: i) los que pasan al segundo grado; ii) los que repiten o continúan en el primer grado; iii) los que cambian de programa dentro de la misma institución en la que ingresaron; iv) aquellos que cambian a otra institución pero dentro del mismo programa; y v) quienes cambian de institución y de programa (Cardozo et al., 2014: 37).

Figura 1. Tipología de los resultados de la transición al cabo del primer año en el nuevo ciclo o nivel educativo asignado



Fuente: Cardozo et al. (2014)

⁴ Para estos casos, se contará como parte del mismo programa a las carreras que comparten ciclo inicial común.

Dentro de estos persistentes, destaca a los “puros” como los del tipo i, ya que en los demás se presentaron cambios ya sea en la institución, el programa elegido o el año que están cursando. El tipo v presenta el tipo más débil de los persistentes, pues “se ha combinado una ruptura de los vínculos institucionales, pedagógicos y sociales al verificarse un cambio de institución y de programa.” (Cardozo et al., 2014: 37).

Dentro de los no persistentes, se encuentran dos grupos. El primero son quienes han elegido retroceder al nivel anterior al que accedieron. En este caso los autores explican que si bien consta de un cambio de la elección y de un fracaso en la transición a ES, son casos donde el sistema educativo brinda una alternativa al joven y le permite una “reafiliación”. Estos casos, analizados desde la óptica de la persistencia, son casos positivos.

A modo de síntesis, este apartado presentó la discusión teórica acerca de la elección educativa, la cual es importante situar desde una mirada diacrónica, es decir, insertar la elección en un proceso que atraviesa y va moldeando la trayectoria educativa del estudiante. Dentro de las trayectorias educativas, se presentan eventos y transiciones educativas. Este trabajo se centrará en cómo se configuran los procesos de elección en la transición EMS-ES.

El aporte principal de este trabajo consiste en el esquema de cómo considerar y abordar las transiciones educativas y las decisiones estudiantiles dentro de sus trayectorias. Brinda un marco temporal a la transición y una clasificación que es un punto de partida para desentramar la complejidad de la combinación de trayectorias educativas. Una de las formas de complementar lo realizado por los autores, implica no solo enfocarse en los diferentes tipos de persistencia una vez accedido a ES, sino también incluir el período que da inicio a la transición educativa, es decir, cuando están finalizando EMS y conforman una disposición a la acción (planificación de la elección). En otras palabras, no sólo es relevante visualizar a dónde llegan los estudiantes, también lo es visualizar desde donde provienen.

5. Metodología

5.1 Diseño y estrategia

El diseño de investigación es de tipo descriptivo y explicativo. Por un lado, posee un carácter descriptivo, entendiéndose por ello según Batthyány y Cabrera (2011), el caracterizar y definir las propiedades esenciales de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno sometido a análisis. Esto implica registrar, medir o evaluar varios aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos investigados. Por otro lado, tiene un carácter explicativo dado

que pretende responder según las autoras por qué y en qué condiciones ocurre un fenómeno, o por qué dos o más variables están relacionadas (Batthyány & Cabrera, 2011: 34). En este caso el primer objetivo general tiene un enfoque descriptivo y el segundo un enfoque explicativo.

La estrategia metodológica es cuantitativa de tipo longitudinal, a partir de una muestra de tipo panel de estudiantes que asisten a liceos públicos y privados de Montevideo desde el último año de EMS (t_0) y sus trayectorias educativas 1 y 2 años después (t_1 y t_2). En este tipo de diseño en al menos dos momentos distintos en el tiempo se releva información de una misma muestra de personas. Es decir, a las mismas personas que conformaron la muestra inicial del estudio se vuelve a recoger información sobre ellas en, al menos, un momento posterior en el tiempo. (Cea D'Ancona, 2011: 103). La autora explica que este tipo de diseño es útil para indagar en las causas del cambio. Como las personas que reiteradamente se observan son las mismas, lo que varía son las circunstancias en que se hallan tras el paso del tiempo. Esto posibilita, para los objetivos de esta tesis, analizar los factores que pueden haber ayudado a generar diferentes tipos de procesos de elección educativa desde su cursado el último año de EMS y a lo largo de una ventana de tiempo de dos años.

5.2 Población y muestra

La población de análisis son los estudiantes que cursaban el último año de EMS en centros públicos y privados de Montevideo en 2018. Esta elección de restringir el análisis a estudiantes montevideanos se justifica en primer lugar por las diferencias en la oferta de la educación capitalina, con la mayor diversidad de la oferta educativa para el tránsito entre EMS y ES. En el interior del país, salvo excepciones la oferta es sensiblemente más restringida y adopta así una lógica distinta en los procesos de decisiones, -tales como los costos indirectos operativos asociados al alojamiento y su manutención, entre otros-, que sería relevante profundizar en futuros análisis. En segundo lugar se restringe el análisis a la educación media general, excluyendo la técnica y tecnológica. Se entiende que la educación técnica y tecnológica también suponen lógicas distintas en los procesos de elección educativa y en particular en la transición EMS-ES. Principalmente bajo el supuesto de una posible mayor presencia de la opción por volcarse al mercado laboral, así como las diferencias en las características del mercado de trabajo disponible entre los egresados de educación secundaria general y educación media tecnológica.

Por tanto, si bien la población de estudio en esta tesis es solo parte de una realidad compleja y heterogénea en las transiciones educativas entre EMS y ES en el país, se buscará sus resultados sean un insumo para profundizar en futuras investigaciones. El principal aporte,

como lo es en general en los estudios de panel, es la potencialidad del diseño longitudinal en la comprensión de estos procesos de decisiones y los factores que inciden en ellos en el tiempo.

Para la delimitación de la población y la construcción del panel aquí analizado, se partió de una muestra teórica construida por Cedrez et al. (2020). Específicamente, está compuesta por estudiantes que en octubre y noviembre de 2018 concurrieron al último año de EMS en 5 liceos de Montevideo, y relevados en el marco de un proyecto PAIE de la CSIC de la Udelar, a quienes se les aplicó una segunda instancia de relevamiento de información en el marco de esta tesis, que consistió en una encuesta retrospectiva 2 años después de la primera medición.

Para la selección de los liceos, los autores buscaron en primer lugar una mayor diversidad, al seleccionarlos según sector institucional (privado/público), y de distinto tamaño de centro en términos de cantidad de estudiantes (pequeño/grande). En segundo lugar, resolvieron trabajar con centros de EMS de modalidad general, lo que implica no tomar los centros UTU, “dado que además de tener como objetivo permitir continuar estudios terciarios, tiene la doble finalidad de la inserción laboral” (Cedrez et al., 2020: 14). En tercer lugar, se buscó para cada una de las cuatro características -privado/grande, privado/pequeño, público/grande y público/pequeño- que se complete la oferta de EMS, es decir, las siete orientaciones temáticas que ofrece la educación secundaria general en este nivel. En cuarto lugar, se eligió el turno matutino con el fin de evitar grandes variaciones en las edades de los estudiantes, cuestión que ocurre con mayor frecuencia en los turnos vespertino y nocturno. Es importante destacar que la población y la muestra no es representativa. Sin embargo, como lo que se pretende en esta investigación primordialmente es realizar una discusión conceptual, para este aspecto no se requiere de representatividad. Segundo, este trabajo considera que la realización de un análisis diacrónico ya es valioso en sí mismo.

5.3 Ventana de observación

De acuerdo a la definición conceptual de transición educativa con base en Cardozo (2016), la ventana de observación aquí será desde meses antes de la finalización del último año de EMS, específicamente desde octubre de 2018, hasta dos años después, entre diciembre de 2020 y marzo de 2021. Esta investigación permitirá realizar un seguimiento a estudiantes que se dispersan luego de dejar de concurrir a las instituciones de educación secundaria.

5.4 Fuentes de información

Como se explica en el apartado anterior, esta investigación tomó como base la muestra construida por Cedrez et al. (2020), quienes construyeron una muestra teórica de 400

estudiantes a través de las listas de inscriptos -100 para los cuatro tipos de centro-. Como muestra la tabla 1, donde se observa la distribución de la muestra, los autores observan dos aspectos que condicionaron su conformación. Por un lado, los centros pequeños no tenían la totalidad de 100 estudiantes en su matrícula de 3er año que se esperaba en la muestra teórica, por lo que los autores optaron para el caso de los privados pequeños, incluir un centro privado extra. El número de estudiantes encuestados fue de 251 estudiantes, un 63% de los 400 esperados.

Tabla 1. Distribución y tasas de respuesta de la 1ra ola de recolección de datos, según sector institucional de EMS y tamaño

	<i>Sector institucional y tamaño del centro de EMS</i>				Total
	Privado grande	Público grande	Privados pequeños	Público pequeño	
Muestra teórica de estudiantes	100	100	100	100	400
Estudiantes disponibles en tercero EMS	346	490	58	98	992
Estudiantes encuestados	100	76	43	32	251
Tasa de respuesta según muestra teórica	100%	76%	43%	32%	63%

Fuente: Cedrez et al.(2020)

Entre diciembre de 2020 y marzo de 2021, esta tesis realizó una segunda recolección de datos a partir de la muestra inicial de 2018⁵. En la ola 2 se logró un alto nivel de respuesta, alcanzando al 80.1% de los respondientes en la ola 1 (201 de los 251 estudiantes), mediante los números telefónicos registrados en esa primera etapa. Las altas tasas de respuesta están presentes en estudiantes que cursaron EMS en centros educativos públicos y privados, si bien es levemente superior entre estos últimos. La siguiente tabla muestra estos resultados.⁶

Tabla 2. Distribución de las olas de recolección, según sector institucional de EMS

<i>Olas de recolección de datos</i>	<i>Sector institucional del centro de EMS</i>		Total
	Privado	Público	
Ola 1	143	108	251
Ola 2	118	83	201
% respuesta	82,50%	76,90%	80,10%

Fuente: Cedrez et al (2020) y elaboración propia

⁵ El diseño original en esta tesis consistía en tres olas de recolección de datos para cubrir cada etapa del proceso de elección. A las primeras dos etapas, en 2018 y 2019, se accedían a partir del trabajo de Cedrez et al (2020), usando su base como datos secundarios. El primer obstáculo apareció cuando en la segunda etapa realizada en 2019 por los autores hubo una tasa de respuesta de solamente 45%. Si se tenía en cuenta esa etapa de recolección con una tasa de respuesta tan baja, hubiese sido más dificultoso tener un seguimiento adecuado de los estudiantes. Por lo tanto, se optó por no incluir esa información obtenida en la misma.

⁶ Una de las posibles explicaciones a esta diferencia puede ser la mayor desvinculación que se presenta en los centros públicos.

5.5 Técnicas de relevamiento

La primera ola se ejecutó entre octubre y noviembre de 2018. Para relevar la información, Cedrez et al. (2020) realizaron encuestas presenciales autoadministradas en los cinco centros educativos que componen el estudio. Allí los autores solicitaron una mirada prospectiva a los estudiantes sobre su futuro educativo próximo, y sus percepciones de la experiencia con el centro educativo al cual estaban concurriendo al momento y el entorno económico-material de su hogar de origen.

La segunda ola fue realizada entre diciembre de 2020 y marzo de 2021. En este caso, esta investigación utilizó dos técnicas de recolección: encuestas telefónicas y encuestas autoadministradas online -Anexo 1-. Estos métodos tienen la principal fortaleza de contar con el alcance suficiente para poder ubicar a multitudes deslocalizadas.

De los 201 estudiantes encuestados, a 164 de ellos se pudo acceder por medio de encuestas telefónicas. Aquellos que no fueron localizados a través del medio telefónico, se les contactó por WhatsApp y se les envió un link para completar el formulario on-line. De este modo se logró la respuesta de los 47 restantes. De los 50 estudiantes a los que no se pudo acceder, 11 no habían brindado los datos correctamente o cambiaron su número en el período 2018-2020 y los 39 restantes no presentaron respuesta, a pesar de haberse establecido contacto.

Para poder dilucidar las decisiones que el estudiante tomó en los dos años previos, se procedió a realizar una serie de preguntas retrospectivas. Baráibar (2013), señala que en las preguntas retrospectivas pueden aparecer problemas de validez de medida asociados a la necesidad de que los encuestados intenten recordar y representar escenarios previos⁷. Por tanto, solo se buscó realizar preguntas retrospectivas referidas a acciones concretas, en este caso, las decisiones que tomó el estudiante en 2019 sobre su trayectoria educativa.

Por otro lado, la técnica de las encuestas autoadministradas en la segunda ola, no sufrió modificaciones debido a la emergencia sanitaria acaecida en el año 2020-2021, ya que la modalidad de las técnicas de recolección de datos era basada en la no presencialidad del encuestador y el encuestado.

5.6 Operacionalización de conceptos

⁷ “El problema mayor, en este caso, es la posibilidad de que la capacidad de recordar dependa, por su parte, de factores que para el investigador constituyen variables explicativas o variables a explicar, lo que podría introducir sesgos.” (Fernández, Santiago, Bucheli, & Menesse, 2013, como se citó en Baráibar, 2013)

En este apartado se detallan las definiciones operacionales tanto del aspecto a analizar (los procesos de elección educativa en tanto variable dependiente), como de la operacionalización de variables que posiblemente se asocien con estos procesos.

5.6.1 *Proceso de elección educativa*

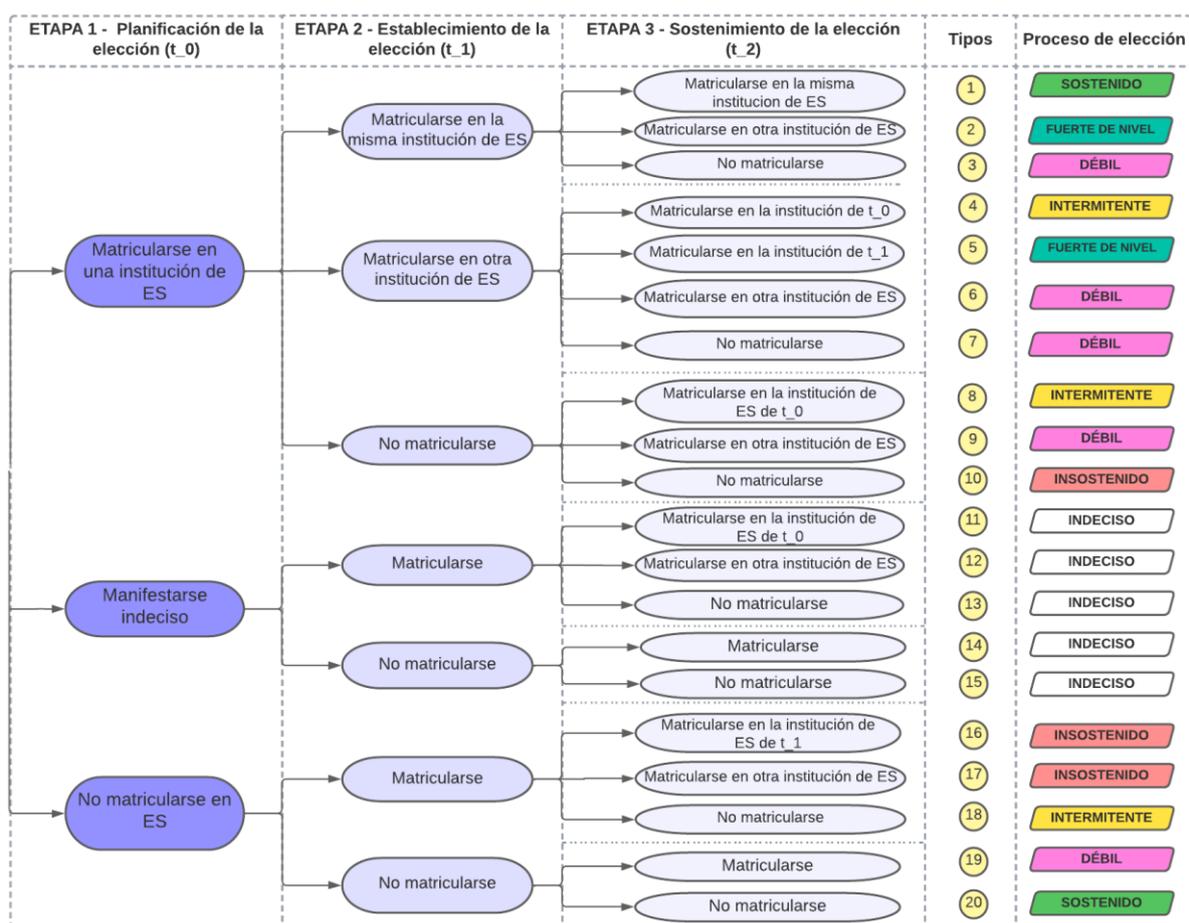
La elección educativa del estudiante es definida en esta tesis como un proceso compuesto por tres etapas clave a lo largo del período de la transición educativa entre EMS y ES en, aproximadamente, dos años y medio calendario, y que incluye disposiciones a la acción y acciones efectivas. La primera etapa es la de la “planificación de la elección educativa” (t_0). Esta etapa ocurre meses antes de comenzar el nuevo nivel, donde el estudiante planifica la decisión de continuar estudiando o no en alguna institución de ES, o manifestarse indeciso.

La segunda etapa es la del “establecimiento de la elección”, donde el estudiante acciona al año siguiente (t_1). Aquí aparecen varios caminos: En primer lugar, para el estudiante que manifestó continuar estudiando se abren tres posibilidades: que se matricule en la misma opción planificada; que se matricule en una institución diferente a la planificada; o que haya optado por no continuar estudiando. Y en segundo y tercer lugar, en el caso de los estudiantes que se declararon en t_1 indecisos o que no continuarían estudiando en ES, se abren solamente las opciones de estar o no matriculado en alguna institución de ES en 2019.

De todas formas, es importante destacar que dentro de quienes decidieron no matricularse en ES, podrían darse tres posibilidades: que el estudiante no haya finalizado EMS; que el estudiante haya finalizado pero que continúa sus estudios en una institución no terciaria, o que el estudiante haya finalizado, pero decidió no continuar sus estudios.

Por último, para la tercera etapa de “sostenimiento de la elección”, para quienes se matricularon en ES en la etapa 2, se abren tres opciones al año siguiente: continuar en la institución, continuar en otra o no continuar. Para los casos que en t_1 se matricularon en otra institución a la planificada, se abre la posibilidad de volver a elegir la planificada en t_0 . Luego, dentro de los que no se matricularon en t_1 , quienes en t_0 estaban indecisos o no planificaron continuar en ES, solo se abren las opciones de matricularse o no en una institución de ES. Pero en el caso de quienes si planificaron matricularse en t_0 , se le agrega una posibilidad más: si elegir matricularse en la institución de t_0 , o en otra institución u no matricularse.

Figura 2: Tipología de los procesos de elección educativa, elaboración propia



A partir de esta tipología, se dividirán estos veinte tipos en cinco grupos de estudiantes: En el primer grupo, se encuentran los estudiantes del tipo 1 y 20. Son aquellos que sostuvieron la elección de continuar o no sus estudios en la misma institución de ES a lo largo de las tres etapas, por lo que sería el proceso de elección más fuerte. Se denominará a este grupo como de “elección sostenida” (mantiene la planificación proyectada en la etapa 1).

En segundo lugar, se ubican los tipos 2 y 5. Presenta a aquellos estudiantes que efectivamente se matricularon en una opción en t₁, pero se encuentran matriculados en una institución diferente a la que planificaron a fines de EMS porque ejercieron el cambio de institución a lo largo del primer año. Este grupo de estudiantes se considerarán como de “elección fuerte del nivel educativo”.

El tercer grupo, los conforman los estudiantes del tipo 4, 8 y 18 y se denominan como de proceso de “elección intermitente”. En estos tres casos, a lo largo del primer año no estaban inscriptos en ninguna institución o estaban cursando en una institución distinta a la planificada, pero en el segundo año los estudiantes se matricularon en la institución que tenían planificada al inicio.

En el cuarto grupo se ubican los tipos 3, 6, 7, 9 y 19. En este caso, se encuentran los estudiantes que tuvieron un proceso de “elección débil”. Estos presentan procesos de elección con mayor incertidumbre, caracterizada por presentar cambios de elección en las diferentes etapas del proceso. En el caso del tipo 3, por ejemplo, el joven decidió no matricularse en el segundo año luego de haber comenzado en la misma institución planificada, el tipo 19 decidió inscribirse en el 2do año luego de haber declarado que no iba a continuar los estudios de ES, mientras que los tipos 6 y 7 y 8 presentaron decisiones diferentes en todas las etapas.

En el quinto grupo se encuentran los de “elección insostenida”. Son aquellos que en t_0 planificaron continuar -tipo 10- o no continuar -tipo 16 y 17- pero, posteriormente tanto en la al establecer de la decisión (t_1) como en la etapa de sostenimiento (t_2) declararon lo opuesto a lo planificado.

Por otra parte, se encuentran quienes se declararon indecisos al final de EMS -tipo 11 al 15-. Estos procesos de elección conforman un grupo en sí mismo, donde es difícil establecer procesos con mayor o menor debilidad a quienes no manifestaron una preferencia desde el comienzo de la transición. Estos casos ya marcan un escenario de incertidumbre desde el comienzo, por lo que para este grupo será importante entender los motivos de su indecisión temprana y conocer sus características.

Por último, es importante destacar que la referencia sobre la cual se basa la elección en este trabajo es la institución educativa de ES y no en la carrera de ES. Esto quiere decir que un cambio en la elección es equivalente a un cambio en la institución, no a un cambio en la carrera. Esta decisión metodológica se debe a que en muchas instituciones de Uruguay, en los primeros años se cursan materias comunes para todas las carreras que se imparten allí. Por lo tanto, si se tomara el programa elegido por el estudiante, sería dificultoso confirmar en muchos casos si el mismo continúa en dicho programa.

5.6.2 Aportes de las políticas de orientación vocacional del centro de EMS

Para la elección de una carrera adecuada, uno de los aspectos relevantes es el estudio de cómo puede influir en la continuidad de la elección para una buena preparación para el inicio de la transición entre EMS y ES. Cedrés et al (2020) consideraron valioso el aporte de aquellas políticas o acciones educativas tales como apoyos, actividades u orientaciones donde el centro educativo le haya brindado información al estudiante para su proceso de elección. Entre estos apoyos se tuvo en cuenta visitas a instituciones de ES, visitas de profesionales al centro, carteleras informativas, charlas de orientación vocacional generadas por el centro, conversaciones informales con funcionarios del liceo y test de orientación vocacional.

En el marco de esta investigación, la forma de poder observar estas políticas será a través de las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia con las políticas de orientación vocacional recibidas en su centro de EMS. Para la conformación de toda la experiencia será importante analizar tanto la conformidad con las políticas de orientación vocacional, como la importancia que hayan tenido para poder elegir su opción a la salida de EMS.

5.6.3 Involucramiento social y académico del estudiante en la institución de ES

En lo que refiere a las instituciones de ES, fue de utilidad el concepto de Tinto (1986) sobre la experiencia del estudiante, debido a que una vez que el estudiante ingresa a ES, es relevante analizar cómo se adapta al ambiente universitario y cómo valora las estrategias elaboradas por las instituciones, así como las características edilicias, entre otros aspectos. Para ello se considerará relevante cómo los estudiantes valoran aspectos que conforman la experiencia, por lo que se tomará el trabajo de Cardozo (2016), quien analizó el involucramiento con la institución educativa a través de tres factores: la integración social, la integración académica y la valoración del cuerpo docente.

5.6.4 Factores sociales o sociodemográficos

Los factores sociodemográficos analizados en el marco de esta tesis son el sexo y la edad de comienzo de la transición EMS-ES (edad al finalizar la EMS) como variables estáticas en el tiempo, y las tareas de cuidado en el hogar, la situación laboral del estudiante o la tenencia de hijos, analizadas aquí como variables cambiantes en el período de transición. Para estas variables dinámicas, se constatará si hubo cambios en el período de análisis en estos aspectos, y si se asocian con su proceso de elección educativa.

5.6.5 No presencialidad de los cursos

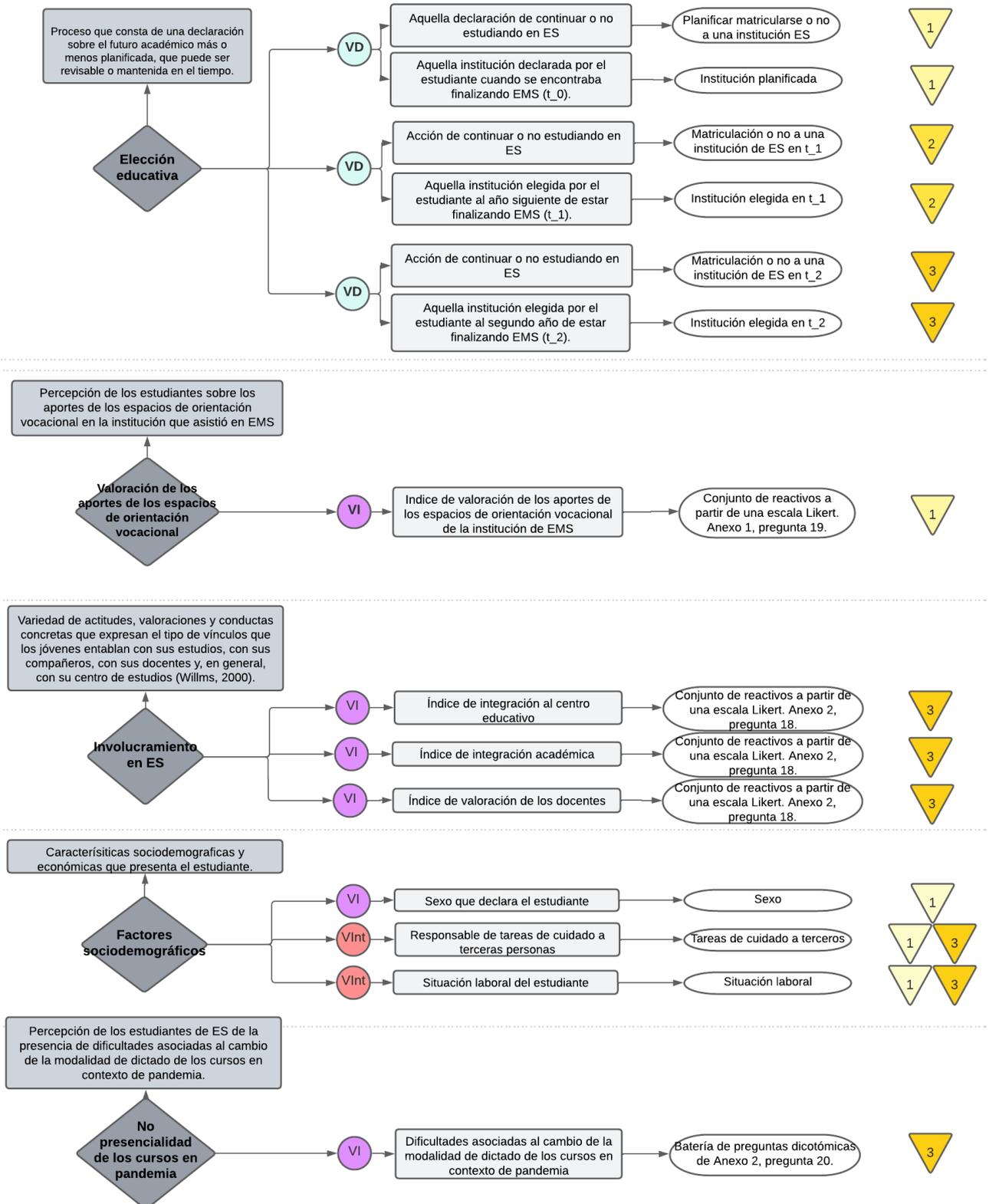
Por último, se tomará en cuenta en el análisis los posibles efectos que la pandemia acaecida en 2020 pudiera haber tenido en los estudiantes, y su asociación con los procesos de elección educativa. Para esto se tomó como referencia dos insumos realizados en Udelar: primero, la Dirección General de Planeamiento evaluó la propuesta educativa de la modalidad virtual del primer semestre de 2020 (DGP-Udelar, 2020) y el segundo fue un cuestionario realizado por el Servicio de Enseñanza de Grado de la FADU en abril de 2020 (SEG-FADU-Udelar, 2020). A partir de estos insumos, se identificaron tres grupos de factores que pueden generar dificultades en la normalidad del cursado. En primer lugar, el acceso a conexión de

internet y a dispositivos aptos para la conexión. En segundo lugar, se presentan dificultades asociadas a la experiencia personal: de tipo socioeconómicas, afectación emocional, no disponer de un ambiente apto para el estudio en el hogar, la falta de experiencia para aprender a distancia, el cambio en las condiciones laborales o la falta de contacto con los integrantes del centro educativo. Por último se esbozan razones institucionales tales como la modalidad de enseñanza y evaluación, el acceso a bibliografía, la disposición docente para atender los cursos, la existencia de espacio de consultas, la presencia de información administrativa clara y precisa y la sobrecarga de actividades de enseñanza. En el cuestionario aplicado en la ola 2 en esta tesis a través de una batería de preguntas dicotómicas, los estudiantes declararon si pasaron dificultades en alguno de los aspectos mencionados.

5.7 Tabla de operacionalización

A partir de la definición de los conceptos teóricos clave de la investigación, se generaron una serie de indicadores de carácter empírico para poder medir y cuantificar los fenómenos relacionados al proceso de elección educativa y sus posibles factores asociados.

Figura 3: Operacionalización de las variables dependiente e independientes



6. Análisis

Capítulo I: El proceso de elección educativa

Tal como fue desarrollado en el apartado 5.4 del marco conceptual, este trabajo entiende a la elección educativa como un proceso y no un evento aislado en el tiempo, que resulta de un conjunto de decisiones en momentos “bisagra” de tránsito entre ciclos educativos y/u orientaciones académicas. Este proceso enmarca todas las decisiones a la que el estudiante tuvo que enfrentarse en su trayectoria entre los últimos meses de su cursado por EMS y hasta dos años después. Este capítulo describe, por una parte, el conjunto de decisiones educativas de los estudiantes encuestados en su proceso de elección educativa -en el sentido definido arriba-. En segundo lugar, se presenta una tipología a modo de caracterización de este proceso, considerando sus tres etapas.

A) *Etapas de planificación de la elección*

La transición educativa entre EMS y ES, bajo los términos de Cardozo (2016), comienza meses antes de finalizar el ciclo secundario. Esta etapa es necesaria para el proceso de elección educativa, ya que podemos visualizar las expectativas que tienen los estudiantes al final del último año lectivo de su enseñanza secundaria. La tabla 3 muestra las disposiciones a la acción tomadas por los estudiantes en los últimos meses de cursado por 6to año de secundaria entre octubre y noviembre de 2018 -primera etapa del proceso de elección educativa-, donde se enfrentaban al dilema de cómo proseguir en su futuro educativo. Los resultados fueron claros. Prácticamente la totalidad de los estudiantes del panel - 95% - tenían planificado continuar los estudios superiores, un 2% manifestó la intención de no continuar los estudios al año siguiente y un 3% se mostró indeciso. Si se separan los datos por centro educativo o sexo no se encuentran diferencias notables.

Tabla 3. Distribución de las disposiciones a la elección de estudiantes de Mdeo, t_0

Etapa uno - planificación de la decisión educativa		Casos	%
A	Matricularse en alguna institución de ES	191	95%
B	Indeciso	6	3%
C	No matricularse	4	2%
Total		201	100%

Fuente: Cedrez et. al. (2020)

B) *Etapa de establecimiento de la elección*

En t₁ es donde se puede esbozar su primera acción concreta respecto a su proceso de elección educativa. Aquí se abren varias posibilidades según si confirman o no su presencia en la institución planificada meses antes, si se inscriben o no a una institución cuando anteriormente declaró que no lo tiene planificado, o bien que presentaba una indecisión.

La tabla 4 muestra por una parte, la distribución y el flujo de los procesos de elección educativa entre la etapa de planificación de la elección en 3ro de EMS (t₀), y la etapa de establecimiento de la decisión al año siguiente (t₁). En primer lugar, quienes en t₀ planificaron continuar sus estudios en ES, poco más de la mitad consumó la inscripción a la institución educativa declarada en t₀, el 15% inició los cursos en ES pero en una institución diferente a la planificada, mientras que un 26% no se matriculó en ninguna institución de ES. En segundo lugar, entre los estudiantes que en t₀ se manifestaron indecisos, en t₁ solo hay un estudiante que no está matriculado en ES. Por último, quienes en t₀ declararon no continuar con los estudios superiores al año siguiente, la mitad de ellos al final optaron por continuar en alguna institución de ES.

Cabe destacar que si bien en 2018 solo el 2% tenía planificado no continuar en ninguna institución de ES, en 2019 la cantidad de no matriculados asciende a un 28% del panel, lo cual ya detecta una primera diferencia entre la planificación de la elección y las respectivas acciones del grupo de estudiantes.

Tabla 4. Distribución de las decisiones de las primeras dos etapas de elección educativa

Etapa uno - planificación de la elección educativa		%	Casos	Etapa dos - establecimiento de la elección educativa		%	Casos
A	Matricularse en alguna institución	95,01%	191	A	Misma institución	54,20%	107
				B	Otra institución de ES	15,40%	31
				C	No se matriculó en ES	26,40%	53
B	Indeciso	2,99%	6	A	Se matriculó en ES	2,50%	5
				B	No se matriculó en ES	0,50%	1
C	No matricularse	2,00%	4	A	Se matriculó en ES	1,00%	2
				B	No se matriculó en ES	1,00%	2
Total		100%	201	Total		100%	201

Fuente: elaboración propia a partir de Cedrez et al (2020).

C) *Etapa de sostenimiento de la elección*

Al momento de analizar la tercera y última etapa del proceso de elección, aumentan los posibles caminos que pueden tomar los estudiantes. La tabla 5 resume los veinte posibles procesos de elección en la transición de EMS a ES, donde se puede divisar el árbol con la

tipología de los procesos de elección de estudiantes. Lo primero a destacar es que casi la mitad (44,3%) de la muestra sigue un proceso de elección sostenido, ya que permanece en la institución que planificó en t_0, concretó su matriculación en t_1 y sostuvo su decisión en t_2. Los otros dos tipos de proceso de elección educativa más frecuentes son aquellos estudiantes de EMS que planificaban matricularse a ES al año siguiente pero no lo hicieron ni en t_1 ni en t_2 (12% del panel), y aquellos estudiantes que planificaron matricularse a ES en t_0, que luego no lo hicieron en t_1 y que finalmente dos años después (t_2) se matricularon a otra institución (14% del panel).

Asimismo, si se quiere analizar si hubo cambios en la elección solamente entre t_1 y t_2, los tipos 1, 5, 10, 11, 15, 16 y 20 son aquellos en donde no hay cambios en comparación con la elección que tomaron en t_1. Así, sumando todas las ocurrencias mencionadas, 7 de cada 10 jóvenes no cambiaron su decisión en t_2 (al cierre del panel). Mientras, entre los 3 de cada 10 jóvenes que si lo hicieron, se encuentran los procesos de elección de tipo 2, 6, 9, 12 y 17 anotándose a otra institución, o el caso de los procesos de tipo 3, 7, 13 y 18 que no permanecen en la institución de inicio.

Tabla 5. Distribución de las disposiciones a la acción y acciones ejecutadas en cada etapa del proceso de elección educativa.

Etapa uno - planificación de la elección educativa		%	Casos	Etapa dos - establecimiento de la elección educativa		%	Casos	Etapa tres - sostenimiento de la elección educativa		%	Casos			
A	Matricularse en alguna institución	95,0%	191	A	Misma institución	54,2%	107	1	Misma institución	44,3%	87			
					Otra institución	15,4%		2	Otra institución	7,5%	15			
					No se matriculó	26,4%		3	No permaneció	2,5%	5			
				B	Otra institución	15,4%	31	C	No se matriculó	26,4%	4	Misma institución de t_0	0,0%	0
											5	Misma institución de t_1	10,9%	22
											6	Otra institución	3,5%	7
											7	No permaneció	1,0%	2
											8	Misma institución de t_0	0,0%	0
											9	Otra institución	13,9%	28
											10	No se matriculó	12,4%	25
B	Indeciso	3,0%	6	A	Se matriculó	2,5%	5	11	Misma institución de t_1	1,0%	2			
					No se matriculó	0,5%		1	12	Otra institución	0,0%	0		
				B	No se matriculó	0,5%	1	13	No permaneció	1,5%	3			
								14	Se matriculó	0,5%	1			
								15	No se matriculó	0,0%	0			
C	No matricularse	2,0%	4	A	Se matriculó	1%	2	16	Misma institución de t_1	1,0%	2			
					No se matriculó	1%		2	17	Otra institución	0,0%	0		
				B	No se matriculó	1%	2	18	No permaneció	0,0%	0			
								19	Se matriculó	0,0%	0			
								20	No se matriculó	1,0%	2			

Fuente: elaboración propia, a partir de Cedrez et al (2020)

Un detalle interesante a mencionar es que es mayor el sostenimiento de la decisión de la etapa dos a la tres, que de la etapa uno a la dos, dado que en este último apenas más de 5 de cada 10 jóvenes sostienen la decisión planificada. No es menor mencionar que en el paso de la etapa uno a la dos, hay una decisión que se establece en una acción, mientras que en el paso de la etapa dos a la tres, implica una acción a sostenerse. Por lo que este trabajo muestra que parece más probable sostener una acción a una disposición a la acción. Sería interesante para futuras investigaciones incluir las disposiciones estudiantiles desde fines de 1ro de EMS, donde se visualizaría una mayor cantidad de estudiantes al comienzo del estudio y una mayor riqueza en la distribución de los diversos tipos de proceso de elección.

D) *Clasificación de los procesos de los estudiantes.*

El apartado anterior ha presentado una serie de características que generan limitantes al momento de la clasificación de los procesos. Por un lado, clasificar en veinte tipos de procesos de elección si bien permite visualizar el árbol con más claridad, es una acción poco práctica para la comparación entre cada tipo. Si uno observa la tabla anterior, dentro de estos múltiples trayectos, se pueden encontrar trayectos similares entre sí. Por lo tanto, dada la similitud que tienen varios procesos entre sí en cuanto a su fuerza o debilidad para sostener una decisión en el tiempo, se instó a agrupar los veinte tipos de elección en cinco grupos. A continuación se presenta la distribución de la clasificación de los procesos de elección educativa. La tabla 6 muestra dicha clasificación en cinco tipos de procesos: los procesos sostenidos -sostienen la decisión planificada-, los fuertes –decidieron continuar en ES y sostienen el nivel educativo-, los intermitentes –luego de planificar una decisión, la cambiaron en t_1 y volvieron en t_2 a lo planificado-, los débiles –cambiaron de elección en todas las etapas- y los insostenidos -desde t_1 que hicieron exactamente lo opuesto a lo planificado-. Este último grupo tiene la característica particular de accionar desde comienzo del proceso de elección educativa de forma opuesta a lo dispuesto en la etapa uno.

Tabla 6. Distribución de las elecciones educativas de los estudiantes entre 2018 y 2020 y clasificación según tipo de proceso de elección educativa.

Tipo	Etapa uno - planificación de la decisión educativa	Etapa dos - establecimiento de la decisión educativa	Etapa tres - sostenimiento de la decisión educativa	Tipo	Subtotal	TOTAL
Sostenido	A Matricularse en alguna institución de ES	A Misma institución	A Misma institución	1	44,6%	45,6%
	C No matricularse	B No se matriculó	C No se matriculó	20	1,0%	
Fuerte de nivel	A Matricularse en alguna institución de ES	A Misma institución	B Otra institución	2	7,7%	19,0%
	A Matricularse en alguna institución de ES	B Otra institución	B Sostiene la institución matriculada de t_1	5	11,3%	

Intermitente	A	Matricularse en alguna institución de ES	B	Otra institución	A	Se matricula en la institución planificada en t_0	4	0,0%	0,0%
	A	Matricularse en alguna institución de ES	C	No se matriculó	A	Se matricula en la institución planificada en t_0	8	0,0%	
	C	No matricularse	A	Se matriculó	C	No permaneció	18	0,0%	
Débil	A	Matricularse en alguna institución de ES	A	Misma institución	C	No permaneció	3	2,6%	21,5%
	A	Matricularse en alguna institución de ES	B	Otra institución	C	Otra institución	6	3,6%	
	A	Matricularse en alguna institución de ES	B	Otra institución	D	No permaneció	7	1,0%	
	A	Matricularse en alguna institución de ES	C	No se matriculó	B	Otra institución	9	14,4%	
	C	No matricularse	B	No se matriculó	A	Se matriculó	19	0,0%	
Insostenido	A	Matricularse en alguna institución de ES	C	No se matriculó	C	No se matriculó	10	12,8%	13,8%
	C	No matricularse	A	Se matriculó	C	Sostiene la institución matriculada de t_1	16	1,0%	
	C	No matricularse	A	Se matriculó	B	Otra institución	17	0,0%	
TOTAL									100%

Fuente: elaboración propia

La tabla 7 realiza un resumen de la tabla anterior, donde muestra que el 45,6% de los estudiantes tuvieron procesos de elección sostenidos. Estos están compuestos por el tipo 1 -continuó por dos años en la institución planificada- y por el tipo 20 -planificó no continuar estudiando y no lo hizo en todo el período de análisis-. Cabe destacar que, si bien el principal interés de esta categoría es comprender procesos de decisión sostenidos (cualquiera sea la dirección de la elección), este grupo se compone, esencialmente, de jóvenes que planificaron continuar estudios superiores (ES) y sostuvieron su elección en el tiempo (98%), mientras la proporción de quienes sostuvieron no continuar ES es marginal (2%).

Tabla 7. Distribución de los grupos de tipos de procesos de elección educativa

TIPO	%
Sostenido	45,6%
Fuerte de nivel	19,0%
Intermitente	0,0%
Débil	21,5%
Insostenido	13,8%
Total	100,0%

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, el 21,4% de los estudiantes siguieron procesos débiles de elección. Dentro de estos procesos, el más frecuente fue el tipo 9, es decir, aquellos estudiantes que planificaron continuar estudiando en alguna institución (t_0), que al año siguiente no se

matricularon en ES (t_1), y dos años después (t_2) comenzaron sus estudios en otra institución a la planificada.

Es bueno recordar que cuando se refiere a una institución, se refiere específicamente a una Facultad, Servicio universitario o instituto y no a una distinción entre Udelar, universidades privadas, UTU, u otros. Dentro de cada nivel o universidad también se consideran los cambios, dado que cada institución tiene su particularidad y su especificidad propia (Fernández, 1996)

Cuando a los estudiantes del tipo 9 se les consultó por las razones por las cuales no se habían matriculado en t_1, la gran mayoría esbozó que les habían quedado materias pendientes de 6to año, por lo que debieron mantenerse un año más sin poder acceder a ES. Esta cuestión podría haber influido en la modificación de sus expectativas para t_2. Aquí se esboza una limitación del trabajo, puesto que la no acreditación de EMS no implica en sí una decisión educativa. Por lo que un evento de estas características es importante tenerlo en cuenta para estos casos. Un dato interesante de los estudiantes con tipo de elección débil, es que un cuarto de ellos en t_1 continuaron en otras ofertas educativas fuera de ES y más de la mitad entró al mercado laboral. Es interesante para futuras investigaciones analizar la reconversión de las trayectorias educativas y la capacidad del sistema educativo uruguayo para retener a sus estudiantes en alguna institución, luego de la desvinculación de otra.

En tercer lugar, el tipo de proceso de elección fuerte del nivel educativo representa un 19% de los estudiantes, compuesto por el tipo 2 y el tipo 5.

En cuarto lugar, el tipo de proceso de elección insostenido representa un 14% de los estudiantes. En esta muestra resultó que solo un 1% representa al tipo 16 –aquellos que planificaron no matricularse y lo terminaron haciendo-, por lo tanto, en los análisis sobre la experiencia en ES, no habrán suficientes casos para poder analizar este tipo de proceso.

Por último, no se registraron casos con un tipo de proceso de elección intermitente.

Para el caso de los estudiantes indecisos, se había indicado que debería establecerse un apartado especial en la investigación para ese grupo, dada su relevancia teórica y empírica en lo que refiere al proceso de elección. Sin embargo, este grupo no será tenido en cuenta por la reducida cantidad de casos que tiene. Por lo tanto, no se considerarán para análisis del próximo capítulo, aunque sí de gran relevancia para investigaciones que cuenten con casos suficientes.

Capítulo II: Factores que inciden en los procesos de elección

El capítulo anterior describió y analizó el proceso de elección educativa para un panel de estudiantes de educación secundaria. Pero en este conjunto de decisiones que se sostienen o

no en el tiempo, intervienen diversos sucesos, actores e instituciones, además de las características intrínsecas del individuo.

Factores sociales o sociodemográficos

La investigación educativa nacional e internacional ya ha comprobado los efectos que han tenido los factores sociodemográficos en los desempeños educativos. Dentro de estos se puede hacer una división entre factores antecedentes como la edad de inicio en el proceso de elección y el sexo –como variables estáticas en esta tesis-, mientras que factores como la situación laboral del estudiante, la realización de tareas de cuidado no remunerado o la tenencia de hijos pueden ser de carácter más variable en el período de transición entre EMS y ES. Estos últimos fenómenos se acercan al enfoque de “curso de vida” (Blanco, 2011; Brickner & Mayer, 2005; Mortimer & Shanahan, 2003), ya que durante la transición a la vida adulta se dan ciertos hitos como el comenzar a trabajar o la tenencia de hijos. Estos eventos, sean o no elegidos por el joven, son procesos que conviven y se intersectan con el proceso de elección educativa, por lo tanto esta tesis buscará incorporar el carácter variable de estos fenómenos.

Como características generales, la muestra panel se compone de un público mayoritariamente femenino, donde el 55% son mujeres. Por lo tanto, el comportamiento de la muestra presenta un comportamiento similar a la distribución general en el país, donde las mujeres tienen mayor presencia en 3er año de EMS que los varones.⁸ Por otra parte, la distribución por sexo difiere según el sector institucional al que asistía en EMS: en los centros públicos hay dos mujeres por cada varón, mientras que la relación en los centros privados es de igualdad (Anexo 2, Tabla 1). Esta diferencia en la distribución según el sexo en los centros educativos, podría ser un indicio de la mayor prevalencia de los varones provenientes de centros con entornos más desfavorables, a desvincularse del sistema educativo antes de alcanzar el último año de educación secundaria.⁹

Respecto de los resultados y la contrastación de las hipótesis de trabajo, inicialmente, se esperaba que las mujeres tengan procesos de elección más sostenidos que los varones, debido a investigaciones que muestran que las mujeres completan más años de educación, sumado al temprano ingreso al mercado de trabajo por parte de los varones. Los resultados revelan que contrariamente a lo que se pensaba, a priori los varones tienen procesos de elección más

⁸ El Monitor Educativo Liceal muestra que la matrícula en 3ro de EMS en 2018 se compone de un 61% de estudiantes mujeres y un 39% de varones. <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>

⁹ Según datos del Monitor Educativo Liceal, en 2018 la tasa neta de asistencia en EMS por sexo fue de 56,2% para las mujeres mientras que fue de 41,7% para los varones.

sostenidos que las mujeres una vez dentro de ES, además de que poseen una mayor continuidad en este nivel. El 76% de los varones presentan procesos sostenidos o fuertes de nivel, frente a un 55% de las mujeres. A esto se agrega lo observado en el Anexo 2, Tabla 1, sobre la mayor presencia de mujeres en la muestra, principalmente por la poca presencia de estudiantes varones en los centros públicos. Una posible explicación de esto es la presencia de un sesgo de selección previo en EMS, es decir, menos varones llegan al comienzo de la transición a ES debido a desvincularse del sistema educativo más tempranamente que sus pares mujeres. Por lo tanto, los varones que logran mantenerse en el sistema educativo hasta este grado de avance en el nivel, tendrían mayor tendencia a tener procesos sostenidos –esencialmente de estudios superiores-, dado que el proceso de desgranamiento tiende a suceder antes en EM, mientras entre las mujeres podría ser un proceso más tardío en sus trayectorias.

Tabla 8. Distribución de los tipos de procesos de elección educativa, según sexo.

Tipo de proceso de elección educativa	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
Sostenido	50,0%	42,1%	45,6%
Fuerte de nivel	26,1%	13,1%	19,0%
Débil	14,8%	27,1%	21,5%
Insostenido	9,1%	17,8%	13,9%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

Por su parte, se analizan aquí dos aspectos relevantes sobre la asociación entre los procesos de elección educativa y la trayectoria laboral en el período de análisis: por un lado, se analiza la relación entre el tipo de elección educativa y los cambios o continuidades en la condición laboral del joven, y por otro, la relación entre la elección educativa y la situación laboral al cierre del panel. En primer lugar, el análisis de la distribución de los tipos de elección educativa según situación laboral se percibe que entre quienes no sufrieron cambios en su condición laboral entre t_0 y t_2 , el 56,8% experimentó procesos de elección sostenidos, mientras que aquellos jóvenes que dejaron o comenzaron a trabajar durante el proceso de elección educativa, presentaron en menor medida procesos de elección sostenidos (entre 10 y 20 puntos porcentuales respectivamente).

Tabla 9. Distribución de los tipos de elección educativa según situación laboral entre t_0 y t_2

<i>Tipo de proceso de elección educativa</i>	No hubo cambios	Dejó de trabajar	Comenzó a trabajar	Total
Sostenido	56,8%	45,5%	35,1%	47,7%
Fuerte de nivel	21,0%	18,2%	17,5%	19,5%
Débil	13,6%	27,3%	28,1%	20,1%
Insostenido	8,6%	9,1%	19,3%	12,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, si se analiza la condición laboral al cierre del panel (t_2), entre quienes tenían empleo remunerado en t_2, solo un tercio experimentó procesos sostenidos de elección, mientras entre los jóvenes que no trabajaban en t_2 aumenta a casi dos tercios. Por tanto, en primera instancia se puede observar una relación entre encontrarse trabajando y los procesos de elección educativa.

Tabla 10. Distribución de los tipos de elección educativa según condición laboral de t_2

<i>Tipo de proceso de elección educativa</i>	Está trabajando	Desocupado pero buscando trabajo	No está trabajando	Total
Sostenido	33,3%	41,5%	61,4%	45,6%
Fuerte de nivel	19,4%	17,0%	20,0%	19,0%
Débil	29,2%	22,6%	12,9%	21,5%
Insostenido	18,1%	18,9%	5,7%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, ya caracterizado el proceso de elección tanto por la condición laboral como por los cambios en la condición laboral en el período de transición educativa, se buscará responder la hipótesis 1 de esta tesis, que plantea que la coexistencia entre el trabajo remunerado y los estudios provocarán procesos más débiles de elección, principalmente en los varones. En primer lugar, en la tabla 11 se observa que casi la mitad de las mujeres ocupadas tienen procesos de elección débiles. Esta proporción es cuatro veces la proporción de hombres ocupados y más de cuatro veces la proporción de mujeres inactivas. En el caso de los hombres, no se visualizan grandes diferencias en la proporción de procesos débiles.

Tabla 11. Distribución de los tipos de elección educativa según sexo y condición laboral de t_2

Sexo	Varón				Mujer			
	Condición de actividad				Condición de actividad			
Tipo de proceso de elección educativa	Ocupado	Desocupado*	Inactivo	Subtotal Varones	Ocupado	Desocupado*	Inactivo	Subtotal mujeres
Sostenido	44,1%	75,0%	55,6%	50,0%	23,7%	57,1%	64,1%	42,1%

Fuerte de nivel	29,4%	25,0%	25,9%	26,1%	10,5%	0,00%	17,9%	13,1%
Débil	11,8%	0,0%	14,8%	14,8%	44,7%	14,3%	10,3%	27,1%
Insostenido	14,7%	0,0%	3,7%	9,1%	21,1%	28,6%	7,7%	17,8%
Total	100%							

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Ahora se observará que sucede en todo el periodo entre t_0 y t_2. La tabla 2 del anexo 2 muestra que los varones presentaron ligeramente mayores cambios en su situación laboral que las mujeres. Sin embargo, si se vincula el sexo y los cambios en la condición laboral con los diversos tipos de procesos de elección –tabla 12-, se puede observar una tendencia clara entre quienes comenzaron a trabajar: la mitad de las mujeres que comenzaron a trabajar entre t_0 y t_2 tuvieron procesos débiles de elección, mientras que aquellas que no tuvieron cambios en su condición de actividad la proporción es de casi a 1 de cada 10. Sin embargo, entre los varones, la proporción de elecciones débiles no presenta grandes diferencias según cambios en la condición de actividad.

Tabla 12. Distribución de los tipos de elección educativa según situación laboral y sexo entre t_0 y t_2

Sexo	Varón				Mujer			
	Cambios en la condición de actividad				Cambios en la condición de actividad			
Tipo de proceso de elección educativa	No hubo cambios	Dejó de trabajar*	Comenzó a trabajar	Subtotal	No hubo cambios	Dejó de trabajar*	Comenzó a trabajar	Subtotal
Sostenido	51,5%	50,0%	50,0%	50,0%	60,4%	42,9%	20,7%	42,1%
Fuerte de nivel	27,3%	25,0%	28,6%	26,1%	16,7%	14,3%	6,9%	13,1%
Débil	15,2%	25,0%	7,1%	14,8%	12,5%	28,6%	48,3%	27,1%
Insostenido	6,1%	0,0%	14,3%	9,1%	10,4%	14,3%	24,1%	17,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Es relevante mencionar que cuando las mujeres no experimentaron cambios en su situación laboral, el 60% mantuvo procesos de elección sostenidos. Cabe entonces analizar cómo se compone el grupo de aquellas quienes no vivieron cambios. La mayoría de ellas -más del 78%- declaró que no trabajaba ni al inicio ni al final del panel (ver Anexo 1, tabla 2).

Los resultados del coeficiente de Cramer se acercan a los resultados mostrados anteriormente. La correlación entre el cambio de situación laboral y el tipo de proceso de elección es 0,19 y la correlación entre la situación laboral en 2020 y el tipo de proceso de elección es ligeramente mayor, siendo 0,23. Estas asociaciones si bien son ligeramente

moderadas, cuando se divide el análisis según sexo, la correlación en los hombres disminuye y en las mujeres aumenta considerablemente.

Por lo tanto, la hipótesis se cumple parcialmente. En primer lugar, el hecho de que haya cambios en la situación laboral parece incidir en procesos de elección más fuertes o débiles, y el hecho de estar trabajando o no tiene aún un mayor efecto en esta relación. Sin embargo, este efecto se observa principalmente en las mujeres.

Tabla 13. V de Cramer entre sexo, tipo de proceso de elección educativa y variables asociadas a la situación laboral del estudiante

	<i>Total</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>
<i>Elección/ situación laboral t_2</i>	0,23	0,17	0,35
<i>Elección/cambio laboral</i>	0,19	0,14	0,33
<i>Elección / sexo</i>	0,24	X	X

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las tareas de cuidado no remunerado y la tenencia de menores a cargo, la hipótesis 2 de esta tesis sostiene que estas actividades provocarían procesos de elección más interrumpidos o débiles, y en mayor medida entre las mujeres. Un aspecto a mencionar es que al inicio del período ventana de análisis ninguno tenía hijos o reportó embarazos y, al cierre del panel, solo una persona tenía un hijo. Debido a esto, no se pudo realizar un análisis exhaustivo sobre la relación entre la tenencia de hijos y los procesos de elección. Esto podría deberse a que la muestra estaba compuesta principalmente por estudiantes que terminaban 6to año con un bajo nivel de rezago educativo, lo que limitó los casos con estas características.

En lo que refiere a las tareas de cuidado entre 2018 y 2020, también se había supuesto que quienes presenten más horas semanales dedicadas a estas tareas tendrían procesos más débiles de elección. Si se toma a las tareas de cuidado como un registro de una foto y solo se analiza las tareas realizadas al cierre del panel, efectivamente se puede observar que aquellos estudiantes que dedicaron mayor cantidad de horas semanales a tareas de cuidado a menores, presentaron mayor cantidad de procesos débiles o insostenidos de elección que aquellos que dedicaron menos horas a tareas de cuidado. Por lo que a priori, los resultados confirmarían la hipótesis.

Tabla 14. Distribución de los procesos de elección educativa según cantidad de horas semanales dedicadas a labores de cuidado en 2020

<i>Tipo de proceso de elección educativa</i>	Ninguna	Hasta 2 horas	3 horas y más	Total
Sostenido	47,0%	40,0%	36,4%	45,6%
Fuerte de nivel	18,9%	25,0%	9,1%	19,0%
Débil	21,3%	25,0%	18,2%	21,5%
Insostenido	12,8%	10,0%	36,4%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia

El análisis de esta relación según sexo indica un aumento considerable en las mujeres con tipos de procesos de elección débil cuando dedican 1 hora o más a tareas de cuidado. Si bien los marginales muestran que la proporción de mujeres con procesos débiles dobla a la proporción de hombres, cuando realizan tareas de cuidado la diferencia aumenta al triple -42% en las mujeres, 14% en los hombres. La tabla 15 presenta estos resultados.

Tabla 15. Distribución de los procesos de elección educativa según sexo y cantidad de horas semanales dedicadas a labores de cuidado en 2020

Sexo	Varón			Mujer		
	Dedicación semanal a tareas de cuidado			Dedicación semanal a tareas de cuidado		
Tipo de proceso de elección educativa	0 horas	1 hora o más	Subtotal	0 horas	1 hora o más	Subtotal
Sostenido	53,03%	40,91%	50,00%	44,44%	34,62%	42,10%
Fuerte	24,24%	31,82%	26,10%	16,05%	3,85%	13,10%
Débil	15,15%	13,64%	14,80%	22,22%	42,31%	27,10%
Insostenido	7,58%	13,64%	9,10%	17,28%	19,23%	17,80%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en panel de Cedrez et al (2020)

Por otro lado, si tomamos en cuenta cómo han evolucionado las tareas de cuidado en la transición entre EMS y ES, no se vislumbran grandes diferencias entre los que presentan cambios en las tareas y los que no. De todas formas aquellos que sufrieron un aumento en el tiempo semanal dedicado a las tareas de cuidado, son los que tienen mayor proporción de procesos débiles de elección, casi un 10% más con respecto a quienes no sufrieron cambios.

Tabla 16. Distribución de los tipos de elección educativa según el cambio en las tareas de cuidado entre 2018 y 2020

Tipo de proceso de elección educativa	No hubo cambios	Aumentaron	Disminuyeron	Total
Sostenido	46,2%	45,5%	43,5%	45,6%
Fuerte de nivel	19,7%	16,4%	21,7%	19,0%
Débil	18,8%	27,3%	21,7%	21,5%
Insostenido	15,4%	10,9%	13,0%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en panel de Cedrez et al (2020)

La tabla 17 visualiza el proceso de elección según el cambio en la cantidad de horas dedicadas por semana a tareas de cuidado entre t_0 y t_2 y el sexo del estudiante. Más allá de las diferencias ya presentadas en la tabla anterior, no parece a primera vista que haya diferencias que puedan estar asociadas al sexo en este caso.

Tabla 17. Distribución de los tipos de elección educativa según el cambio en las tareas de cuidado y sexo entre t_0 y t_2

Sexo	Varón				Mujer			
	Cambios en tiempo dedicado a tareas de cuidado				Cambios en tiempo dedicado a tareas de cuidado			
Tipo de proceso de elección educativa	No hubo cambios	Aumentaron	Disminuyeron	Subtotal	No hubo cambios	Aumentaron	Disminuyeron	Subtotal
Sostenido	51,9%	52,4%	38,5%	50,0%	41,3%	41,2%	50,0%	42,1%
Fuerte de nivel	25,9%	19,0%	38,5%	26,1%	14,3%	14,7%	0,0%	13,1%
Débil	13,0%	19,0%	15,4%	14,8%	23,8%	32,4%	30,0%	27,1%
Insostenido	9,3%	9,5%	7,7%	9,1%	20,6%	11,8%	20,0%	17,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en panel de Cedrez et al (2020)

Estos resultados sumados al bajo coeficiente de correlación de Cramer entre la dedicación a tareas de cuidado no remunerado y el tipo de elección -0,12-, indicarían una baja asociación entre estas dos variables. Sin embargo, cuando la asociación se segmenta por sexo, en las mujeres aumenta moderadamente la asociación entre realizar tareas de cuidado y el tipo de elección, mientras que en el hombre no hay modificaciones. Además, también el coeficiente de Cramer es bajo entre el proceso de elección y los cambios en las tareas de cuidado -0,07-, además de no presentar diferencias según el sexo -0,12 en varones y 0,11 en mujeres- .

Tabla 18. V de Cramer entre sexo, tipo de proceso de elección educativa y variables asociadas a tareas de cuidado no remunerado.

	Total	Varón	Mujer
<i>Elección/ tareas de cuidado en t_2</i>	0,12	0,13	0,23
<i>Elección/ Cambio en tareas de cuidado no remunerado</i>	0,07	0,12	0,11
<i>Elección / sexo</i>	0,24	X	X

Fuente: elaboración propia con base en panel de Cedrez et al (2020)

En resumen, al igual que la hipótesis anterior, se visualiza con más claridad los efectos en t_2, en este caso de las tareas de cuidado en el proceso de elección educativa, que los efectos de los cambios en este fenómeno entre t_0 y t_2. Lo mismo ocurre al analizar por sexo, donde se destaca que casi la mitad de las mujeres que dedican al menos 1 hora a cuidados en t_2 tienen un proceso de elección débil, pero luego no se encuentran grandes diferencias en la tabla 17. Por lo tanto, los resultados indican que la hipótesis se cumple levemente.

Por último, en relación a la influencia de la edad en los procesos educativos, se esperarían procesos de elección más sostenidos en aquellos que se insertan tempranamente en la transición EMS-ES. Aunque la tabla 3 del anexo muestra cierta tendencia, la falta de casos en edades no teóricas dificulta llegar a conclusiones. La escasez de casos de extraedad se debe a que el tamaño de la muestra no es suficiente y que solo se incluyeron los grupos matutinos de los centros, lo que no representa a los estudiantes con extraedad en horarios no habituales.

Las políticas de orientación vocacional en EMS

Cedrez et al. (2020) sugirieron una posible relación entre la continuidad de estudios en ES y la presencia de espacios de orientación vocacional (OV) durante la trayectoria en EMS. Destacaron el rol potencial de los centros educativos de EMS en democratizar oportunidades y decisiones, especialmente en políticas de orientación vocacional para generar mayor igualdad de oportunidades. La hipótesis 3 de esta tesis plantea que una experiencia positiva con estas políticas en EMS influye en un proceso de elección más sostenido.

Dado que no se tiene un registro de las diversas políticas de OV que se realizaron en cada centro educativo de EMS, la forma de poder definir su efecto es a través de las valoraciones del estudiante sobre los aportes que han tenido estas políticas en la construcción su elección educativa. La tabla 19 muestra la distribución del tipo de proceso de elección educativa según la valoración de los estudiantes en t_0 de los aportes de las políticas de OV en su experiencia en EMS. Se consultaron seis posibles aportes, relacionados con el conocimiento de opciones de ES, la orientación en la elección de carrera, la obtención de información sobre

carreras de interés, la comprensión del trabajo y de las materias de esas carreras de interés y el estímulo para continuar estudiando en el siguiente año.

En estos casos, es importante visualizar los procesos de los estudiantes que tienen mayores incertidumbres en su proceso de elección, pues por ejemplo, dentro de los sostenidos hay un gran porcentaje que su elección puede estar consolidada previamente, sin necesidad de una interacción con el centro educativo. Por lo tanto, en primer lugar se observará a estudiantes a los que el centro educativo de EMS puede tener en sus políticas mayor injerencia: es decir, la distribución de estudiantes con procesos débiles de elección. Los resultados muestran que cuando los estudiantes valoraron negativamente los distintos aportes de las políticas de OV de EMS, se observa en todos los tipos de aporte una mayor proporción de estudiantes con una elección débil que cuando valoran positivamente el aporte. Las mayores diferencias en esta dirección se presentan en los aportes “Obtener información sobre la carrera que me interesa” y “Conocer en qué consiste el trabajo de los egresados de las carreras que me interesan”, donde la relación es del doble de procesos débiles cuando se valora negativamente.¹⁰ En cuanto a los procesos fuertes de elección, se encuentra una proporción más grande de estudiantes cuando se valora positivamente los aportes “Conocer opciones de ES” y para obtener información de la carrera de interés. En cuanto a los procesos sostenidos, la mayor diferencia se da al valorar el “Conocer en qué consiste el trabajo de los egresados de las carreras que me interesan”, donde el 54% de los estudiantes cuando la valoran positivamente tienen una elección sostenida, frente a un 40% cuando la valoración es negativa. Nuevamente, se presenta esta misma relación pero en menor medida al valorar si las políticas les permiten obtener información de la carrera de interés.

Tabla 19. Distribución del tipo de proceso de elección educativa de estudiantes de Montevideo, según su percepción del aporte de las políticas de orientación vocacional de su institución de EMS

Aportes de las políticas de OV de EMS	Valoración del aporte en t ₀ ¹¹	Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido	Total
Conocer opciones sobre ES	Positivo	48%	22%	17%	14%	100%
	Negativo	51%	16%	27%	5%	100%
Orientar mi decisión sobre la carrera que voy a continuar	Positivo	49%	21%	13%	16%	100%
	Negativo	49%	21%	25%	6%	100%

¹⁰ En la opción “Conocer opciones sobre ES” y “Orientar mi decisión sobre la carrera que voy a continuar” también hay una gran diferencia entre las proporciones de procesos débiles. Sin embargo, se encuentran considerables menores proporciones de procesos insostenidos, lo cual no genera resultados tan contundentes.

¹¹ La pregunta correspondiente a esta área es “Las instancias en las que has participado organizadas por el centro educativo al que asistes te ayudaron a...” Como valoración positiva se tomarán las respuestas “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”, y las negativas “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”.

Obtener información sobre la carrera que me interesa	Positivo	50%	24%	14%	12%	100%
	Negativo	43%	15%	30%	11%	100%
Conocer en qué consiste el trabajo de los egresados de las carreras que me interesan	Positivo	54%	19%	13%	13%	100%
	Negativo	40%	24%	26%	10%	100%
Conocer las materias de las carreras que me interesan	Positivo	48%	21%	18%	13%	100%
	Negativo	49%	21%	20%	10%	100%
Motivarme a seguir estudiando el año que viene	Positivo	49%	20%	17%	14%	100%
	Negativo	49%	24%	22%	5%	100%

Fuente: elaboración propia y Cedrés et al (2020)

En resumen, los principales aportes de las políticas de OV de la institución de EMS al estudiante para alcanzar procesos de elección más sostenidos y menos débiles, son aquellos relacionados con el acceso a información específicos sobre una carrera de interés, como el perfil de egreso, las perspectivas de profesionales que hayan pasado por esa carrera y las oportunidades laborales. La tabla 20 agrega que estos tres aspectos son los que tienen una mayor correlación con el tipo de proceso de elección educativa. Para estos tres aspectos se cumple la hipótesis.

En cambio, los aspectos más estructurales de la carrera, como la oferta académica o las materias, y aspectos personales como “Orientar mi decisión sobre la carrera que voy a continuar” o “Motivarme a seguir estudiando el año que viene” no presentan a priori diferencias en los procesos de elección.

Tabla 20. V de Cramer entre el tipo de elección educativa de estudiantes de Montevideo y la valoración del aporte de las políticas de orientación vocacional de su institución de EMS

Aporte de las políticas de educación vocacional de EMS	Tipo de proceso de elección educativa
Conocer opciones sobre ES	0,15
Orientar mi decisión sobre la carrera que voy a continuar	0,20
Obtener información sobre la carrera que me interesa	0,20
Conocer en qué consiste el trabajo de los egresados de las carreras que me interesan	0,19
Conocer las materias de las carreras que me interesan	0,06
Motivarme a seguir estudiando el año que viene	0,13

Fuente: elaboración propia y Cedrés et al (2020)

Experiencia en Educación Superior

Una vez finalizada la EMS y al ingresar a ES, los estudiantes se enfrentan a una nueva institución. El primer año en ES es crucial para asegurar la continuidad en ella. Estudios nacionales (Boado, 2011) indican que el 38% de quienes abandonan sus estudios en Udelar lo

hacen en el primer año. Por lo tanto, una de las formas de poder visualizar el vínculo que tiene el estudiante con la institución es a través de las actitudes y comportamientos que los jóvenes establecen con sus compañeros, sus docentes o con la institución. Este conjunto de actitudes y valoraciones son englobadas por varios estudios en el concepto de “involucramiento”. Cardozo (2016) destaca que el fenómeno es multidimensional, por lo que se visualizará al involucramiento en tres aspectos, dado el acuerdo en la literatura especializada. Estos son, el involucramiento social, el involucramiento académico y la valoración de los docentes.

La hipótesis 4 de esta tesis sostiene entre quienes ingresan a ES, una experiencia de mayor involucramiento social-académico con el centro educativo incidirá en una mayor posibilidad de tener procesos sostenidos de elección educativa. Para el análisis se resumieron las dimensiones de involucramiento en tres índices estandarizados con media 0 y desviación estándar 1: valoración de los docentes, involucramiento social e involucramiento académico – ver resumen en anexo, tablas 4 y 5-. En este índice cuanto mayor sea el valor, mayor es el nivel de involucramiento del estudiante con la institución de ES en el primer año.

La tabla 21 muestra que quienes tienen procesos sostenidos de elección muestran mayores índices de involucramiento académico y social, así como mayor valoración de los docentes. En contraste, los estudiantes con procesos débiles de elección obtuvieron valores negativos en todos los índices, y muestra fuertes diferencias especialmente en el involucramiento social y académico.¹²

Tabla 21. Índices resumen de la experiencia del estudiante en el primer año de ES, según tipo de proceso de elección educativa.

<i>Tipo de proceso de elección educativa</i>	<i>Valoración de los docentes</i>	$\alpha=0,75$	<i>Involucramiento social</i>	$\alpha=0,73$	<i>Involucramiento académico</i>	$\alpha=0,79$
Sostenido	0,11		0,21		0,20	
Fuerte de nivel	-0,23		0,09		0,08	
Débil	-0,13		-0,42		-0,46	
Insostenido*	0,46		-0,51		-0,15	

* Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Es importante notar que para el análisis en este apartado se seleccionó como población de análisis solo a los estudiantes que accedieron a ES. Por lo tanto, los estudiantes con procesos insostenidos de elección educativa que hayan tenido experiencias en ES es muy reducida -2

¹² En la tabla 19, a la derecha de cada índice se muestra que tienen un Alpha de Cronbach lo suficientemente alto como para satisfacer los estándares mínimos del criterio de unidimensionalidad.

estudiantes-, lo que limita el análisis de su experiencia en ES.¹³ En el caso de los estudiantes con procesos sostenidos donde su disposición y acción implicaba no inscribirse a ES, representan un muy bajo porcentaje dentro del grupo, por lo que en este caso no repercutirán efectos en el análisis.

En relación al involucramiento social, la tabla 22 muestra el grado de acuerdo con actitudes consultadas según el tipo de proceso de elección de los estudiantes. La escala de grado va de 1 a 4, desde "Muy en desacuerdo" a "Muy de acuerdo". Se observa que los estudiantes con procesos débiles de elección sintieron, más soledad o ajenidad durante su primer año en el centro educativo de ES. Además, los estudiantes con procesos sostenidos y fuertes indican haber hecho amigos con más facilidad y un mayor acuerdo en la opción "Le caía bien a otros" con respecto a los estudiantes con procesos débiles. Esto sugiere que el involucramiento social puede ser relevante para mantener la continuidad en la institución o en el ambiente universitario.

Tabla 22. Promedio de respuesta de la batería de opciones de involucramiento social según tipo de proceso de elección educativa

Escala (1 a 4)	Involucramiento social con la institución de ES					
	<i>(-) Me sentía un extraño</i>	<i>Hice amigos con facilidad</i>	<i>Me sentía parte del centro</i>	<i>(-) Me sentía mal y fuera de lugar</i>	<i>Le caía bien a otros</i>	<i>(-) Me sentía solo</i>
Sostenido	2,30	2,86	2,73	1,75	3,06	1,85
Fuerte de nivel	2,27	2,75	2,65	1,81	3,14	2,05
Débil	2,57	2,40	2,52	1,95	2,86	2,09
Insostenido*	2,75	2,75	3	2,5	2,75	2,25
Subtotal	2,37	2,73	2,67	1,83	3,02	1,96

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

En cuanto al involucramiento académico con la institución, también se ve un mayor nivel de acuerdo entre los estudiantes con procesos sostenidos o incluso los de procesos fuertes, en comparación con aquellos de procesos débiles. Este último grupo presenta los mayores grados de acuerdo en las actitudes que reducen el involucramiento académico – “me aburrían las clases o lo que tenía para estudiar”, “llegaba tarde a clases”, “faltaba mucho a clases”- y los menores promedios frente a las actitudes que potencian el involucramiento con la institución –

¹³ De los 27 estudiantes con un proceso insostenido de elección, solo 2 consumaron el acceso a ES. Los 25 restantes habían planificado estudiar en ES en t_0, pero no se inscribieron en ninguna institución en t_1 ni t_2 debido a diversas razones. Por lo tanto, los resultados de este grupo no pueden considerarse, ya que solo representan la experiencia de 2 estudiantes.

“me gustaba aprender cosas nuevas”; “completaba tareas”; “prestaba atención en las clases”; “me esforzaba al máximo en clases”; “dedicaba muchas horas a estudiar”-.

Tabla 23. Promedio de respuesta de la batería de opciones de involucramiento social según tipo de proceso de elección educativa

Escala (1 a 4)	Involucramiento académico con la institución de ES							
	<i>(-) Me aburrían las clases o lo que tenía para estudiar</i>	<i>Me gustaba aprender cosas nuevas</i>	<i>Completaba tareas</i>	<i>Prestaba atención en clases</i>	<i>Me esforzaba al máximo en clases</i>	<i>Dedicaba muchas horas a estudiar</i>	<i>(-) Llegaba tarde a clases</i>	<i>(-) Faltaba mucho a clases</i>
Sostenido	2,20	3,33	3,10	3,08	2,86	2,74	1,94	1,76
Fuerte de nivel	2,30	3,41	3,11	3,05	2,73	2,76	2,19	1,86
Débil	2,67	3,07	2,81	2,93	2,60	2,38	1,90	2,05
Insostenido*	2,25	3,25	3,00	2,75	3,25	3,00	2,25	1,75
Subtotal	2,34	3,28	3,03	3,03	2,78	2,66	1,99	1,85

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, no se presentan grandes diferencias entre los tipos de elección según la valoración dada a los docentes de ES. De todas formas, aquellos con procesos sostenidos presentan, en promedio, valoraciones levemente más positivas sobre el cuerpo docente -Tabla 24-. Sin embargo, predomina una visión general favorable sobre el rol docente en ES.

Tabla 24. Promedio de respuesta de las valoraciones de los docentes según tipo de proceso de elección educativa

Escala (1 a 4)	Involucramiento académico con la institución de ES				
	<i>Me llevaba bien con los profesores</i>	<i>Los profesores se interesaban por mi bienestar</i>	<i>Los profesores escuchaban lo que decía</i>	<i>Los profesores daban apoyo extra</i>	<i>Los profesores tenían un trato justo</i>
Sostenido	2,89	2,52	2,93	2,69	2,91
Fuerte de nivel	2,84	2,30	2,73	2,49	2,81
Débil	2,88	2,42	2,74	2,51	2,86
Insostenido*	3	2,75	3	3	3
Subtotal	2,88	2,46	2,84	2,61	2,88

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de la relevancia del involucramiento social y académico para mantener un proceso de elección sostenido, y resaltan la importancia de promover una experiencia positiva y enriquecedora en el primer año de ES para favorecer la continuidad en la institución y el desarrollo exitoso de la elección educativa.

Experiencia de la no presencialidad en 2020 por COVID-19.

La emergencia sanitaria dejó aproximadamente 800.000 estudiantes sin clases presenciales en todos los niveles (Failache, Katzkowicz & Machado, 2020). Por tanto quienes fueron estudiantes durante el año 2020, dadas las circunstancias sanitarias globales no tuvieron un transcurso normal de los cursos. Antes de comenzar, por lo tanto, es necesario poder identificar a aquellos estudiantes de la muestra que cursaron en ES en la pandemia.

En resumen, la tabla 25 muestra la frecuencia de estudiantes según los años de matriculación en ES y el tipo de proceso de elección. A través de ella se distingue en tres grupos. El primero, el grupo de estudiantes que no cursó ES en 2020 (17,4%). Este grupo se compone de los tipos 3 y 7 –procesos débiles-, el tipo 10 –proceso insostenido-, el 18- proceso intermitente- y el tipo 20 –proceso sostenido-. En los tres primeros tipos, el estudiante se matriculó en ES en 2019 pero en 2020 no, mientras que en los dos restantes no se matriculó en ninguno de los dos años. El segundo grupo se compone de estudiantes que transcurrieron la pandemia en su primer año de ES (14,4%), por los que en estos casos su proceso de elección aún no está completo, ya sea por rezago educativo o la mera no matriculación en t_1. Teóricamente se compone de los tipos 9 y 19 –procesos débiles- y el 8 –proceso intermitente-, pero la muestra solo presenta casos en el tipo 9. Esto implica que solo se podrá comparar con el tercer grupo entre los procesos débiles.¹⁴ El tercer grupo se compone de quienes cursaron la pandemia en su segundo año de ES (68,8%). Dados que son pocos tipos de procesos débiles e insostenidos que cursan en los dos años –tipo 6, 16 y 17- también existen menor cantidad de casos de estos.

En lo que resta del apartado, el análisis se compondrá con el segundo y tercer grupo. Por un lado, eso implica que la cantidad de estudiantes con procesos insostenidos no podrá incluirse en el análisis, al igual en el apartado anterior.

Tabla 25. Cantidad de estudiantes de ES según años de matriculación en ES y tipo de proceso de elección educativa.

Matriculación en ES	Tipo de proceso de elección educativa				Total	% Total
	Sostenido	Fuerte	Débil	Insostenido		
Ni en 2019 ni en 2020	2	0	7	25	34	17,4%
No en 2019 y si en 2020	0	0	28	0	28	14,4%
En 2019 y 2020	87	37	7	2	133	68,2%
Total	89	37	42	27	195	100,0%

Fuente: elaboración propia

¹⁴ Como ayuda memoria, el tipo 9 se compone de aquellos estudiantes que en t_0 planificaron matricularse en ES, en t_1 no se matricula en ninguna institución de ES y el t_2 si se matricula a ES pero en otra institución.

Durante el 2020, se llevaron a cabo investigaciones sobre las primeras percepciones y consecuencias de la modalidad no presencial en las trayectorias estudiantiles. A partir de los estudios y cuestionarios realizados por Udelar (DGP, 2020; SEG-FADU, 2020), se obtuvo una visión amplia de las dificultades que los estudiantes enfrentaron. Con base en estos trabajos, se diseñó una batería de preguntas dividida en tres dimensiones principales de dificultades asociadas a la modalidad no presencial: acceso y conectividad a equipos, dificultades socioeconómicas, familiares o personales -que sería la dimensión de aspectos más individuales-, y dificultades institucionales.

En el análisis posterior, se examina cómo estos aspectos impactaron en la experiencia de los estudiantes durante el segundo año de la transición. La hipótesis 5 sostiene que aquellos estudiantes que cursaron procesos débiles de elección, se verán mayormente afectados durante la modalidad no presencial en ES en 2020. Para contestar esta hipótesis, se analizó paso a paso. En primer lugar, se observó la proporción de estudiantes que enfrentaron dificultades en la modalidad no presencial en 2020 y luego se contrastó esas experiencias según el tipo de proceso de elección educativa.

La tabla 26 muestra el porcentaje de estudiantes que tuvieron dificultades con la modalidad no presencial en 2020. En términos de acceso y conectividad, el 31% de los estudiantes enfrentó problemas de conexión a los cursos, y solo el 9% no disponía de una laptop, computadora personal o tableta adecuada para el seguimiento del año lectivo.

En la dimensión personal, los mayores niveles de dificultad se relacionaron con la falta de contacto con los integrantes del centro educativo. Dos tercios de los estudiantes declaró que tuvo dificultades al no poder contactar adecuadamente a sus docentes, y más de la mitad mencionó dificultades para conectarse con sus compañeros. Además, alrededor de la mitad de los estudiantes reportó haber experimentado desmotivación, ansiedad, estrés o depresión debido al cambio de modalidad. En cuanto a las dificultades asociadas a razones institucionales, el 70% de los estudiantes destacó que la modalidad de enseñanza no resultaba motivante, siendo ésta la dificultad más prevalente de todas. La falta de información administrativa clara y precisa fue la segunda dificultad con mayor presencia, afectando a más del 50% de los estudiantes.

Tabla 26. Porcentaje de estudiantes de ES que presentaron dificultades asociadas a la modalidad de curso no presencial en 2020

Dificultades de acceso y conectividad a equipos	
Problemas de conectividad	31,0%
No cuenta con recursos informáticos adecuados	9,2%

Dificultades socioeconómicas, familiares o personales	
Falta de contacto con los/las docentes	68,8%
Falta de contacto con los/las compañeros/as	55,1%
Afectación emocional (desmotivación, ansiedad, depresión, estrés)	52,9%
Falta de experiencia o formación para aprender a distancia	38,9%
La emergencia sanitaria ha obligado a atender otras cuestiones prioritarias	23,4%
Las características del espacio de convivencia no favorecen un ambiente de estudio	20,6%
Cambio en condiciones laborales	15,9%
Razones institucionales	
La modalidad de enseñanza no resultaba motivante	69,9%
Falta de información administrativa clara y precisa	53,1%
La modalidad de evaluación no resultaba motivante	48,9%
Falta de espacios para plantear dudas sobre el cursado	39,2%
Escasa disposición docente para atender los cursos	35,8%
Sobrecarga de actividades de enseñanza	33,1%
Superposición de horarios entre los cursos	21,8%
Acceso a bibliografía	20,5%
Materiales didácticos no son inclusivos	5,8%

Fuente: elaboración propia a partir de Cardozo (2016)

Estos resultados resaltan los desafíos significativos que enfrentaron los estudiantes durante la modalidad no presencial en la pandemia, pero dados los objetivos planteados en esta investigación, es necesario vincular la presencia o no de cada dificultad con los tipos de procesos de elección. Las próximas tablas exhiben la percepción de la presencia de las dificultades mencionadas en la tabla anterior según el tipo de proceso de elección educativa. En cuanto al acceso y conectividad, se presenta una considerable mayor cantidad de tipos de elección débiles cuando no se cuenta con equipamiento informático adecuado para continuar los cursos en comparación a los estudiantes con procesos sostenidos- 42,9% a 27,9%-. También se presenta una mayor cantidad de procesos débiles cuando los estudiantes declaran problemas de conectividad. Además, la proporción de estudiantes con procesos sostenidos es considerablemente más baja, principalmente cuando no se cuenta con acceso a dispositivos adecuados con conexión a internet.

Tabla 27. Percepción del estudiante sobre posibles dificultades de acceso o conectividad durante la no presencialidad en ES en 2020, según tipo de proceso de elección educativa

Tipo de dificultad en t_2	Dificultad	Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido*
Problemas de conectividad	No tuvo dificultad	72,1%	69,4%	57,1%	100,0%
	Si tuvo dificultad	27,9%	30,6%	42,9%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
No cuenta con recursos informáticos adecuados	No tuvo dificultad	95,3%	86,5%	85,3%	100,0%
	Si tuvo dificultad	4,7%	13,5%	14,7%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*

Fuente: elaboración propia

*Menor a 10 casos

En la dimensión de dificultades socioeconómicas, familiares o personales, se presenta que quienes declararon mayor porcentaje de dificultad fueron los estudiantes con procesos débiles de elección en la mayoría de los ítems. Donde se presenciaron mayores diferencias entre los estudiantes con procesos débiles y los procesos sostenidos, fue al momento de declarar dificultades como la “falta de experiencia o formación para aprender a distancia”, como que “la emergencia sanitaria ha obligado a atender otras cuestiones prioritarias” y cuando declararon tener “Afectación emocional (desmotivación, ansiedad, depresión, estrés)”. En estos casos, los estudiantes con procesos débiles de elección declararon haber tenido estas dificultades en 2020 entre un 15 y un 30% más que los estudiantes con elecciones sostenidas.

Tabla 28. Percepción del estudiante sobre la presencia de dificultades socioeconómicas, familiares o personales asociadas a la modalidad de cursos no presencial en ES del año 2020, según tipo de proceso de elección educativa

Tipo de dificultad en t_2	Dificultad	Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido*
Afectación emocional (desmotivación, ansiedad, depresión, estrés)	No tuvo dificultad	48,3%	48,6%	33,3%	100,0%
	Si tuvo dificultad	51,7%	51,4%	66,7%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Las características del espacio de convivencia no favorecen un ambiente de estudio	No tuvo dificultad	83,9%	72,2%	74,3%	100,0%
	Si tuvo dificultad	16,1%	27,8%	25,7%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
La emergencia sanitaria ha obligado a atender otras cuestiones prioritarias	No tuvo dificultad	85,1%	70,3%	65,7%	50,0%
	Si tuvo dificultad	14,9%	29,7%	34,3%	50,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Falta de experiencia o formación para aprender a distancia	No tuvo dificultad	70,9%	67,6%	40,0%	100,0%
	Si tuvo dificultad	29,1%	32,4%	60,0%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Cambio en condiciones laborales	No tuvo dificultad	85,1%	75,7%	91,4%	100,0%
	Si tuvo dificultad	14,9%	24,3%	8,6%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Falta de contacto con los/las compañeros/as	No tuvo dificultad	47,1%	37,8%	42,9%	0,0%
	Si tuvo dificultad	52,9%	62,2%	57,1%	100,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Falta de contacto con los/las docentes	No tuvo dificultad	40,2%	27,0%	14,3%	50,0%
	Si tuvo dificultad	59,8%	73,0%	85,7%	50,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*

*Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Por último, en cuanto a las razones institucionales, también sucede en la mayoría de los casos, cuando se declara una dificultad, se presentan mayores proporciones en los estudiantes con una elección débil. Las dificultades que presentaron mayores diferencias fueron la escasa disposición docente para atender los cursos (43% elecciones débiles a 33% elecciones sostenidas), la falta de acceso a bibliografía (31% débil a 20% sostenida) y la falta de espacios

para plantear dudas sobre el cursado (46% a 35%). Nuevamente se pone presente la importancia del rol docente aún en ES, donde es importante un mayor contacto y presencia tanto en las clases como en la generación de espacios como foros de consultas o espacios virtuales abiertos activos para garantizar la interacción con el estudiante. Estos resultados se acercan a los obtenidos por Failache et al. (2022), donde concluyeron que estos aspectos generaban menores calificaciones. En este caso, el tener estas dificultades termina afectando en mayor medida a los estudiantes que están cursando procesos débiles de elección.

Tabla 29. Percepción del estudiante sobre posibles dificultades por razones institucionales asociadas a la modalidad de cursos no presencial en ES del año 2020, según tipo de proceso de elección educativa

Tipo de dificultad en 2020	Dificultad	Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido*
La modalidad de enseñanza no resultaba motivante	No tuvo dificultad	27,6%	35,1%	22,9%	100,0%
	Si tuvo dificultad	72,4%	64,9%	77,1%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Superposición de horarios entre los cursos	No tuvo dificultad	72,1%	83,3%	80,0%	100,0%
	Si tuvo dificultad	27,9%	16,7%	20,0%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Acceso a bibliografía	No tuvo dificultad	80,5%	83,8%	68,6%	100,0%
	Si tuvo dificultad	19,5%	16,2%	31,4%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Materiales didácticos no son inclusivos	No tuvo dificultad	93,1%	91,9%	100,0%	100,0%
	Si tuvo dificultad	6,9%	8,1%	0,0%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
La modalidad de evaluación no resultaba motivante	No tuvo dificultad	51,7%	51,4%	45,7%	100,0%
	Si tuvo dificultad	48,3%	48,6%	54,3%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Falta de espacios para plantear dudas sobre el cursado	No tuvo dificultad	65,5%	59,5%	54,3%	100,0%
	Si tuvo dificultad	34,5%	40,5%	45,7%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Falta de información administrativa clara y precisa	No tuvo dificultad	53,5%	40,5%	40,0%	100,0%
	Si tuvo dificultad	46,5%	59,5%	60,0%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Escasa disposición docente para atender los cursos	No tuvo dificultad	66,7%	70,3%	57,1%	100,0%
	Si tuvo dificultad	33,3%	29,7%	42,9%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*
Sobrecarga de actividades de enseñanza	No tuvo dificultad	68,6%	67,6%	65,7%	100,0%
	Si tuvo dificultad	31,4%	32,4%	34,3%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*

* Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

Anteriormente se observó que la presencia de una dificultad parece presentarse en mayor medida en procesos más débiles de elección. Ahora, se analizará qué sucede cuando el estudiante presenta múltiples dificultades. Como se comentó más arriba, hipótesis 5 sostiene

que los estudiantes con procesos de elección débiles presentarán mayor afectación o dificultades durante la no presencialidad de los cursos. La tabla 30 confirma la hipótesis, al mostrar que una mayor proporción de estudiantes (28,6%) con procesos de elección débiles presentaron más de 10 dificultades de las 18 consultadas, en comparación con los otros tipos, el doble que la proporción de estudiantes con procesos fuertes de elección (16,5%), y tres veces más que la proporción de procesos sostenidos (11,5%). En (Anexo 2, Tabla 7) se observa que la V de Cramer entre la acumulación de dificultades en la no presencialidad y el tipo de elección educativa es de 0,16, esto indica una correlación baja-moderada, en comparación a las otras correlaciones obtenidas en este trabajo.¹⁵

Tabla 30. Cantidad de dificultades asociadas a la modalidad no presencial de cursado en 2020, según tipo de proceso de elección educativa.

Dificultades en 2020	Tipo de proceso de elección			
	Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido*
Ninguna	4,6%	5,4%	0,0%	0,0%
1 a 5	37,9%	27,0%	25,7%	100,0%
5 a 10	46,0%	51,4%	45,7%	0,0%
Más de 10	11,5%	16,2%	28,6%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*

* Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia

¹⁵ La tabla 7, Anexo 2 muestra que entre los estudiantes con procesos débiles la afectación no varió según haya iniciado los estudios en ES en 2019 o 2020.

7. Conclusiones.

El presente trabajo tuvo dos objetivos generales. El primero de ellos, de carácter teórico y empírico, fue conceptualizar la elección educativa como un proceso compuesto de disposiciones y acciones en la trayectoria educativa en el período de transición entre Educación Media Superior y Educación Superior (establecido en esta tesis entre el año de cursado de 6to de secundaria general hasta dos años después), y la construcción de una tipología de elecciones que permitió luego describirlas y caracterizarlas empíricamente.

Respecto de este primer objetivo, el aporte más relevante que brinda este trabajo es la visibilización del fenómeno de la elección como un proceso y no como un evento aislado en el tiempo. La tesis buscó presentar un enfoque alternativo a las investigaciones académicas en materia de elecciones educativas. La fortaleza de este trabajo reside en la construcción de una tipología del proceso de elección educativa, donde se elaboró un árbol con veinte trayectos estudiantiles, establecida desde meses antes de finalizar EMS hasta dos años después. Se logró clasificar a los estudiantes en cinco grupos teóricos, obteniendo información para cuatro de ellos. Dentro de cada grupo de tipos de procesos de elección se pudo visualizar el nivel de mayor o menor sostenimiento de su elección y de mayor o menor incertidumbre por el que transcurre el estudiante.

A nivel empírico, casi la mitad de los estudiantes tuvieron procesos de elección sostenidos, es decir que completaron toda la transición educativa sin modificar la disposición declarada a fines de EMS sobre su futuro académico próximo. Estos datos dejan a priori que más de la mitad de los estudiantes que están finalizando sus estudios secundarios pasan por algún tipo de cambio en su proceso de elección. Esto resalta la importancia de profundizar en investigaciones acerca del nivel de incertidumbre que enfrentan los jóvenes y cómo diversos factores como eventos, personas e instituciones influyen en la formación de una visión clara para las transiciones hacia nuevos niveles educativos.

El segundo objetivo general fue observar los factores que podían asociarse con que un estudiante transcurra un tipo de proceso de elección u otro. Se analizó la incidencia de las políticas de orientación vocacional del centro educativo de EMS, del involucramiento social y académico con la institución de ES, de la situación laboral, de la realización de tareas de cuidado, de la tenencia de hijos y de la incidencia que pudo haber tenido la no presencialidad de los cursos del año lectivo en 2020 en el sostenimiento de la elección educativa. Si bien la muestra creada no es extrapolable a otras investigaciones debido a que no es representativa, fue de interés observar el vínculo de factores que no suelen aparecer en estudios de elecciones,

como es la presencia de la institución de salida y la nueva institución –si se establece el acceso a ES-.

En primer lugar, la hipótesis 1 sostuvo que la coexistencia entre el trabajo remunerado y los estudios provocará procesos más débiles de elección educativa y que eso se presentará en mayor medida entre los varones que entre las mujeres. Si bien la hipótesis de la asociación entre la actividad laboral y los estudios se confirma, se observó que las mujeres presentaron una mayor proporción de procesos débiles e insostenidos de elección en comparación a los varones ante el evento de comenzar a trabajar en durante el período de análisis. En cifras, la mitad de las mujeres que comenzaron a trabajar entre t_0 y t_2 tuvieron procesos débiles de elección, mientras que en las que no tuvieron cambios en su condición de actividad la proporción es de casi a 1 de cada 10. Eso podría indicar que se presentan mayores dificultades para las mujeres para sostener la elección, cuando el evento de comenzar a trabajar sucede. Sin embargo, en los hombres no se presentan grandes diferencias.

Dado que según antecedentes a este trabajo, la desvinculación educativa y el debilitamiento de vínculos entre los varones se da más tempranamente –EM- es posible que estos resultados muestren estos procesos entre las mujeres en mayor medida en el tránsito entre EM y ES debido a un sesgo de selección. Dicho de otro modo, mientras entre los varones este debilitamiento se dio antes de finalizar EMS, en el período de análisis de esta tesis esta asociación es más fuerte entre las mujeres, mientras entre los varones que lograron avanzar hasta esta etapa en su trayectoria educativa, el sostenimiento de la elección en convivencia con la actividad laboral es mayor.

En segundo lugar, se hipotetizó que la tenencia de menores a cargo y realizar tareas de cuidado no remunerado se asociarían con procesos de elección más interrumpidos o débiles, y se presentarían desigualdades de género al ocurrir en mayor medida entre las mujeres. Los resultados muestran que a medida que los estudiantes dedican más horas semanales a estas tareas, sus procesos de elección tienden a ser más débiles. No obstante, esta relación solo se presenta en las mujeres, no así para los hombres, lo cual confirma parcialmente la hipótesis. Por otra parte, en la muestra no se presentaron jóvenes con tenencia de hijos, por lo que no se puede responder a esa parte de la hipótesis.

Por su parte, los resultados sostienen la hipótesis de la asociación entre una experiencia positiva en el centro educativo de EMS con respecto a las políticas de orientación vocacional y procesos de elección más sostenidos (hipótesis 3). Se halló que aquellos estudiantes que pudieron profundizar en la información sobre carreras que les interesaban, y donde les permitió conocer más opciones de carreras de ES a través de las instancias generadas por las políticas

de orientación vocacional de EMS, tuvieron procesos de elección más sostenidos. Esto destaca la importancia de generar políticas más específicas y de mayor interacción con el estudiante, detectando posibles intereses y necesidades para contar con más información del perfil de egreso, del futuro laboral de cada carrera y la generación de espacios de contacto con profesionales. Por otro lado, no se presentó una relación entre generar una mayor motivación u orientación por parte de las políticas de orientación vocacional y un proceso sostenido de elección. Esto podría indicar dos cuestiones: que efectivamente las políticas de OV no incidan en la motivación u orientación para realizar una elección más sostenida o informada; o bien que actualmente como están constituidas las políticas no lo hagan. Cabría preguntarse si el análisis de centros educativos con diferencias marcadas en la cantidad y calidad de las políticas de OV pueden generar tanto mayores percepciones positivas por parte de los estudiantes en los aspectos consultados en esta investigación, como procesos de elección más sostenidos.

En cuanto a la experiencia del estudiante en el primer año de ES, la hipótesis 4 sostuvo que entre quienes ingresan a ES, una experiencia de mayor involucramiento social-académico con el centro educativo incidirá en una mayor posibilidad de tener procesos más sostenidos. Para ello se construyó un índice de involucramiento social, de involucramiento académico y de la valoración de los docentes. Se exhibió en los resultados la importancia del involucramiento con el ambiente social y académico de la institución con un mayor nivel de estudiantes con procesos sostenidos y fuertes, no así con la valoración de los docentes. De todas formas, la valoración docente obtuvo para todos los casos, niveles de valoración positivos.

Por último, la no presencialidad de los cursos en 2020 a causa de la crisis sanitaria global por COVID-19, confirmó la hipótesis de que los estudiantes con procesos de elección débiles presentarán mayor afectación durante la no presencialidad de los cursos. Se registraron mayores proporciones de procesos débiles de elección entre los estudiantes que declararon tener dificultades con la falta de contacto con los integrantes del ambiente educativo y la falta de espacios de interacción con el cuerpo docente. Estos fenómenos indican la necesidad de profundizar, en próximas investigaciones, sobre las diferencias o brechas que se generan en la educación a distancia, donde prima un menor contacto con las figuras y referentes de la institución. A su vez, es de interés para el caso de estudiantes que comiencen su periplo en ES de forma virtual, que se analice el efecto del involucramiento social y académico en sus procesos de elección.

8. Limitaciones del trabajo.

Si bien a lo largo de esta tesis se han ido esgrimiendo las falencias y límites del trabajo, a continuación se presentarán de forma resumida las cuestiones principales.

En primer lugar, si bien se realizó una metodología longitudinal con una muestra panel, el no contar con una muestra aleatoria y representativa de los estudiantes de 6to año de Montevideo en 2018, no permite a este trabajo generalizar los resultados a la población. Al contrario, los resultados solo abarcan a estos estudiantes, acercando esta tesis más a un estudio de caso que a un análisis explicativo. A su vez, se presentaron tópicos que dado el tamaño de la muestra no fueron posibles analizar en profundidad (el estudio de los indecisos, del tipo de proceso intermitente, o eventos de menor incidencia como tenencia de hijos).

En segundo lugar, y en concordancia con el anterior punto, este trabajo no incluyó factores relevantes en el proceso de la elección educativa, a pesar de conocer su enorme relevancia y el cúmulo de evidencia recolectada en estos temas, también presentadas en los antecedentes. En este sentido, factores como el entorno sociocultural del hogar y del centro educativo, o el sector institucional del centro educativo, o la edad de ingreso a la transición, si bien estaban dentro del marco conceptual de la investigación, dados los pocos centros y estudiantes relevados en la muestra, los resultados preliminares no permitían responder a la evidencia mostrada en la temática. En el caso de la edad, dentro de las decisiones en la que se formó la muestra teórica se eligió el turno matutino con el fin de evitar grandes variaciones en las edades de los estudiantes, cuestión que ya limita la representatividad del trabajo. A su vez, también en estudios futuros, sería interesante incorporar las complejidades que encierran distintas realidades según clivaje territorial –diversas regiones del país-, el tipo de oferta de educación media y la inclusión de la comparación entre la modalidad presencial, híbrida y virtual en instituciones de ES.

En tercer lugar, la estructura educativa de la EMS para los niveles con continuidad educativa -ISCED 3A y 3B- en Uruguay establece que desde el segundo año de EMS los cursos ya se dividan en orientaciones temáticas. Para el caso específico de Uruguay, si se quiere tener una visión más amplia sobre las decisiones de los jóvenes, sería necesario ubicar el inicio del tránsito educativo y por ende, el inicio del proceso de elección a fines del primer año de EMS y no del tercero. Esto también ayudaría a incorporar a los estudios sobre elección educativa a los jóvenes que para tal fecha ya habían finalizado sus estudios formales.

Referencias

- Abitbol, P & Botero, F (2005). Teoría de elección racional: estructura conceptual y evolución reciente. *Colombia Internacional*, N° 62: 132-145.
- Andrade R. & Soares, J. (2008). O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em avaliação educacional*, 379-406.
- Baráibar A. "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, 2013.
- Batthyány K. & Cabrera M. (comps.). Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial [en línea] Montevideo: UdelaR. CSE, 2011. 9789974007697
- Baum, S. & McPherson, M. (2019). The Human Factor: The Promise & Limits of Online Education. *Daedalus*, 148(4), 235–254. https://doi-org.proxy.timbo.org.uy/10.1162/daed_a_01769
- Bernstein, B (1989) Clases códigos y control. Volumen I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Editorial AKAL. Madrid
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 1–8.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Boado M. & Fernández T. (2008): Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados. Informe de Investigación N°42. Universidad de la República. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Boado, M. La deserción estudiantil universitaria en la UdelaR y en Uruguay: entre 1997 y 2006. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República, 2011.
- Bonal, X (1989) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Editorial Paidós, Barcelona
- Boudon, R. (1973). "Educación, Oportunidades y Movilidad Social: Perspectivas Cambiantes en la Sociedad Occidental". John Wiley & Sons.
- Boudon, R. (1982). La desigualdad de oportunidades. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, P. (2003). Los herederos. Siglo XXI. México, D.F.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En Poder, Derecho y Clases Sociales. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Briickner, H. & Mayer, K.U. (2005), De-standardization of the life course: what it might mean? and if it means anything, whether it actually took place?, en MacMillan (Eds.) The structure of the life course: standardized? individualized? differentiated? Advances in Life Course Research, Vol. 9, Minesota, USA. Dpto. de Sociología
- Cardozo S., Fernández T., Patrón R. & Miguez M. (2014). Transición entre ciclos: Marco analítico, En Fernández, T. y Ríos, A. El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay. Udelar, FCS, Montevideo
- Cardozo, S. (2016) Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014, INEEEd, Montevideo
- Cea D'Ancona, M. (1996), Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social, Madrid, Síntesis
- Cedrés, M, De Los Santos, V, García, M, Nicotera, S, Sommer, M. & Zejerman, I. (2020) ¿Preparados? Listos, ya: Factores que inciden en la elección de una carrera en Educación Superior. En el marco del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República
- Coleman, J., Campbell, B., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., & Winefield, F. (1966). Equality of Education Opportunity Report: Washington DC: US Government Printing Office.
- Curzio, L. (1998). Toma de decisiones. Instituto Federal Electoral.
- De Melo, G. & Machado, A. (2016), Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay, documento de trabajo INEEEd, Montevideo.
- Diane Hill, L. (2008) School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment en Sociology of Education, Vol. 81, No. 1, American Sociological Association (Jan., 2008), pp. 53-76
- Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República. (2020). Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020. Recuperado de: https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen_Difusi%C3%B3n_Informe_encuesta-estudiantes.pdf

- Elster, J. (1995) Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales, 4a. ed., Gedisa, Barcelona, p.31.
- Failache, E., Fiori, N., Katzowicz, N., & otros (2022). Impact of COVID-19 on higher education: Evidence from Uruguay. Montevideo: Udelar. FCEA.Iecon. Serie Documentos de Trabajo; 02/22.
- Failache E., Katzowicz N. & Machado, A. La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. [en línea].Blog del Departamento de Economía, 3 abril 2020.
- Fernández, T. (1995). “Liceos eficaces”: una perspectiva sociológica sobre la organización escolar. CSIC/Depto. de Sociología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Fernández, T. (1996). Análisis organizacional de los Secundarios de Ciclo Básico del Área Metropolitana: teoría, método y hallazgos. Departamento de Sociología, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Fernández, T. (2009). Abriendo la caja negra de los bachilleratos: el panel de PISA 2003 En autores varios, El Uruguay desde la Sociología, tomo VII. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República.
- Fernández, T & Boado, M (2010) Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes uruguayos - El panel Pisa 2003-2007. Udelar, FCS, Montevideo
- Figueroa de Amorós, E. (2013) La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia. Educación. Vol. 11. N2 3. Marzo de 1993 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056955.pdf>
- Figueroa, V. (2018) Claves para comprender el acceso de los estudiantes del interior del país a la Universidad de la República. Una investigación realizada en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo. Tesis de Maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Fiori, N. & Ramírez, R. (2015) .Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles». En: InterCambios, vol. 2, n.º 1, junio.
- Frees, E. (2004). Longitudinal and panel data: analysis and applications in the social sciences. Cambridge University Press.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Education in the Knowledge Society, 21, 12. doi:10.14201/eks.23013
- INEEEd (2014), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEEEd, Montevideo

- INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Kaztman, R (2001), Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. En Revista de la CEPAL. N°75. 171-189. Santiago de Chile, CEPAL.
- Kaztman, R. & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. Revista de la CEPAL, 2007 (91), 133–152. <https://doi.org/10.18356/81526422-es>
- Ley N° 18.437. Ley General de Educación.
- Martínez García, J., & Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. PAPERS, 104(2), 279-303. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2574>
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. J. (Eds.). (2003). Handbook of the Life Course. Springer New York
- Pacifico A., Zandomeni N., Pagura, F. & Canale, S. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. Ciencia, Docencia y Tecnología, 27(52),127-152.[fecha de Consulta 18 de Mayo de 2022]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610009>
- Prat, C & Rodrigo, Z. (1996). Bachillerato y Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Sociales. En Revista de Ciencias Sociales n°11. Fundación de la Cultura Universitaria. Montevideo.
- Raudenbush, S. & Willms, J. (1995). The estimation of school effects. Journal of educational and behavioral statistics, 20(4), 307-335.
- Reimers, F. (2000), Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXX, n° 2, Centro de estudios educativos, México D.F.
- Rivero Casas, J. (2012). El cambio racional de preferencias en el proceso electoral de 2006 en México. Una aproximación a las Teorías de Elección Racional de la Ciencia Política. Centro Editorial GPPRD
- Schmelkes, S. (2010). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. ACUDE, México
- Servicio de Enseñanza de Grado - Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad de la República. (2020). Batería de preguntas utilizadas en el cuestionario en 2020 asociadas a dificultades enfrentadas por la no presencialidad.

- Sommer, G. (2014). Trayectorias educativas: el momento de tomar una decisión. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.
- Terigi, F. (2019, 10 de diciembre). Discurso de cierre, [Presentación de una conferencia]. Curso semipresencial de formación en acompañamiento a trayectorias educativas para equipos de referentes de trayectorias de Educación Media, Montevideo, Montevideo, Uruguay. <https://www.anep.edu.uy/15-d/trayectorias-educativas-un-cambio-perspectiva>
- Tinto, V. (1986) Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil, en *Handbook of theory and research*, Agathon Press. New York, pp. 359-384
- Willms, J. (2006), *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, UNESCO, Institute for Statistics, Montreal.
- Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*.

Anexo 1. Cuestionario de la etapa realizada entre 2020 y 2021. Elaboración propia

Modulo I: Factores familiares y sociodemográficos

1- ¿Cuál es el nivel educativo máximo alcanzado por tu padre/tutor?

- a- Primaria incompleta
- b- Primaria completa
- c- Ciclo Básico incompleto
- d- Ciclo Básico completo
- e- Bachillerato incompleta
- f- Bachillerato completa
- g- Formación terciaria incompleta
- h-Formación terciaria completa
- i- Formación universitaria incompleta
- j- Formación universitaria completa
- k- Formación posuniversitaria

2- ¿Cuál es el nivel educativo alcanzado por tu madre/tutor?

- a- Primaria incompleta
- b- Primaria completa
- c- Ciclo Básico incompleto
- d- Ciclo Básico completo
- e- Bachillerato incompleta
- f- Bachillerato completa
- g- Formación terciaria incompleta
- h-Formación terciaria completa
- i- Formación universitaria incompleta
- j- Formación universitaria completa
- k- Formación posuniversitaria

3- ¿Quiénes viven diariamente contigo?

- a- Tu madre
- b- Tu padre

- c- Tu abuelo(s) o abuelas(s)
- d-Tu(s) hermanos y/o hermana(s)
- e-Tu compañero o compañera
- f- Tu(s) hijo(s)
- g-Hijastros
- h-Padrastro o madrastra
- i- Otros familiares
- k-Solo
- l-Vivo en un hogar estudiantil/pensión

4- Actualmente estás...

- a- Estás trabajando
- b- Estás de licencia o enfermo o suspendido, pero volverás a trabajar en unos días
- c-Estás desocupado y estás buscando trabajo
- d-No estás trabajando
- e- No trabajas, no trabajaste ni estás buscando trabajo

5a- ¿Recibes alguna beca?

- 1-Sí
- 2-No

5b- ¿De qué tipo?

- 1-Económica
- 2-Alimenticia
- 3-Otra

6- ¿Estás embarazada o tu pareja lo está?

- a-Sí
- b-No

7a-¿Has tenido o tienes hijos? *Si responde b, pasa a 8.*

- a-Sí
- b-No

7b-¿Cuántos?

7c- ¿Qué edad tenías cuando nació tu primer hijo?

8- De lunes a viernes, cuantas horas diarias dedicas a realizar las siguientes tareas...

Ninguna/Hasta 1 hora/2 horas/3 horas/4 horas y más

- a- Cuidar algún niño o niña pequeño/a del hogar.

- b- Cuidar/ayudar a una persona mayor
- c- Cuidar a un enfermo

Modulo II: Trayectoria académica y experiencia en el centro educativo

9- ¿En qué liceo finalizaste 6º año? *Si 10 responde a, pasa a 11.*

- a-Liceo
- b-No finalizó 6to

10- ¿Por qué dejaste de cursar 6º año? *Pasa a Módulo III.*

11a- ¿En 2019 cursaste alguna opción de educación superior? *Si 11a es No, pasar a 12*

- 1- Si
- 2-No

11b- ¿Cual/es?

11c- ¿En qué institución?

12a- ¿En 2020 cursaste alguna opción de educación superior? *Si 12a es No, pasar a 13.*

- 1- Si
- 2-No

12b- ¿Cuál/es?

12c- ¿En qué institución?

13- ¿Actualmente estás cursando alguna opción de ES? *Si responde No, pasa a 14.*

- 1-Si
- 2-No

13b- ¿Cual/es?

13c- ¿En qué institución?

14- ¿Por qué razón no cursás una opción de educación superior?

Si 11a, 12a y 13a responde NO, finaliza la encuesta.

Si 13a respondió SI, pasa a 16.

15- ¿Qué tan de acuerdo estás con estas afirmaciones sobre la carrera que ya no cursas?

Pasa a 18

Muy de acuerdo/De acuerdo/En desacuerdo/Muy en desacuerdo

- a- No me gustaba la carrera
- b- Trabajo y estudio simultáneo
- c- Bajos rendimientos académicos
- d- Inasistencias
- e- Insuficiente preparación en la enseñanza precedente
- f- Modalidad de estudio
- g- Falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión
- h- Problemas familiares y/o personales
- i- Necesidades económicas
- j- Cambió mi vocación
- k- Los horarios de los cursos me venían mal

16- ¿Qué importancia tuvo cada uno de los siguientes aspectos en la elección de tu carrera actual? *Muy importante/Importante/Poco importante/Nada importante*

- a- Se ejerce esa profesión en mi familia
- b- Por conversaciones con amigos,
- c- Directamente vinculada a mi profesión
- d- Buenas notas en asignaturas relacionadas
- e- Era una carrera fácil
- f- Recibiste orientación en bachillerato
- g- Información obtenida sobre la carrera
- h- Prestigio que da esa carrera
- i- Oportunidades de empleo futuras

17- El ingreso a la carrera significó: (% respuestas afirmativas)

Muy de acuerdo/De acuerdo/En desacuerdo/Muy en desacuerdo

- a- Completar el ciclo normal de estudios
- b- Satisfacer las expectativas de tu casa
- c- Posibilidad de realizar mi vocación
- d- Posibilidad de conseguir un mejor trabajo

INVOLUCRAMIENTO CON EL CENTRO EDUCATIVO DE ES

Ahora quiero que te acuerdes de tu experiencia de tu primer año en Educación Superior.
18- ¿Qué tan de acuerdo estás con estas afirmaciones en lo que respecta a tu experiencia en el centro educativo de Educación Superior?

A- Integración social al centro (+)

Muy de acuerdo/De acuerdo/En desacuerdo/Muy en desacuerdo

1. Me sentía un extraño
2. Hice amigos con facilidad
3. Me sentía parte del centro
4. Me sentía mal y fuera de lugar
5. Le caía bien a otros
6. Me sentía solo

B- Integración académica (+)

Muy de acuerdo/De acuerdo/En desacuerdo/Muy en desacuerdo

1. Me aburrían las clases o lo que tenía para estudiar
2. Me gustaba aprender cosas nuevas
3. Completaba tareas
4. Prestaba atención en las clases
5. Me esforzaba al máximo en clases
6. Dedicaba muchas horas a estudiar
7. Llegaba tarde a clases
8. Faltaba mucho a clases

C-Valoración sobre los docentes (+)

Muy de acuerdo/De acuerdo/En desacuerdo/Muy en desacuerdo

1. Me llevaba bien con los profesores
2. Los profesores se interesaban por mi bienestar
3. Los profesores escuchaban lo que decía
4. Los profesores daban apoyo extra
5. Los profesores tenían un trato justo

19- Durante el año 2020, ¿cómo has participado de los cursos a distancia/virtuales producto de la emergencia sanitaria declarada el 13 de marzo? FUENTES (DGP-UDELAR/SGE-FADU)

a-No me conecté nunca

b-Me conecté parcialmente

c-Me conecté con regularidad

20- Indica si te has enfrentado a las siguientes dificultades asociadas al cambio de modalidad de los cursos. Responda Si/No (Fuente DGP-UDELAR/SGE-FADU)

a. Acceso a conectividad o equipos

1. Dificultades para participar en clases por problemas de conectividad
2. Dificultades por no contar con recursos informáticos adecuados (computadora, notebook, tablet, etc.)

b. Dificultades socioeconómicas, familiares o personales

1. Afectación emocional (desmotivación, ansiedad, depresión, estrés)
2. Las características del espacio de convivencia no favorecen un ambiente de estudio
3. La emergencia sanitaria ha obligado a atender otras cuestiones prioritarias
4. Falta de experiencia o formación para aprender a distancia
5. Cambio en condiciones laborales
6. Falta de contacto con los/las compañeros/as
7. Falta de contacto con los/las docentes

c. Razones institucionales

8. La modalidad de enseñanza no resultaba motivante
1. Superposición de horarios entre los cursos
2. Acceso a bibliografía
3. Materiales didácticos no son inclusivos (Por dificultades de lectoescritura, motrices, auditivas, etc)
4. La modalidad de evaluación no resultaba motivante
5. Falta de espacios para plantear dudas sobre el cursado
6. Falta de información administrativa clara y precisa

7. Escasa disposición docente para atender los cursos

8. Sobrecarga de actividades de enseñanza

4. Otro (especifique) _____

21. ¿Cómo evalúas la experiencia a distancia realizada en 2020?

a-Muy mala

b-Mala

c-Regular

d-Buena

e-Muy buena

22. La implementación de la modalidad virtual perjudicó tu proceso de enseñanza/aprendizaje.

a. Muy en desacuerdo

b. En desacuerdo

c. Es indiferente

d. De acuerdo

e. Muy de acuerdo

Anexo 2.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes según sexo y sector institucional de EMS

Sexo	Sector institucional del centro de EMS		Total
	Público	Privado	
Varón	29	59	88
Mujer	51	56	115
Total	80	115	195

Fuente: Cedrez et al. (2020)

Tabla 2. Distribución de los tipos de elección educativa según situación laboral y sexo entre 2018 y 2020

Sexo	Varón			Mujer		
	No hubo cambios	Dejó de trabajar	Comenzó a trabajar	No hubo cambios	Dejó de trabajar	Comenzó a trabajar
Está trabajando	18,2%	0,0%	100,0%	18,8%	0,0%	100,0%
Está desocupado pero buscando trabajo	3,0%	75,0%	0,0%	10,4%	14,3%	0,0%
No está trabajando	78,8%	25,0%	0,0%	70,8%	71,4%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia y Cedrez et al. (2020)

Tabla 3. Distribución de los tipos de procesos de elección según edad actual.

Tipo de proceso de elección educativa	Edad actual					Total
	19	20	21	22	23	
Sostenido	4	64	15	1	2	86
	66,7%	46,7%	38,5%	33,3%	40,0%	45,3%
Fuerte de nivel	0	30	5	0	2	37
	0,0%	21,9%	12,8%	0,0%	40,0%	19,5%
Débil	2	27	10	0	1	40
	33,3%	19,7%	25,6%	0,0%	20,0%	21,1%
Insostenido	0	16	9	2	0	27
	0,0%	11,7%	23,1%	66,7%	0,0%	14,2%
Total	6	137	39	3	5	190
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia y Cedrez et al (2020)

Tabla 4. Resumen estadístico de variables de experiencia del estudiante en el primer año en ES

(Escala 1 a 4)	Promedio	Desvío estándar	Coficiente de variación	Alpha
INVOLUCRAMIENTO SOCIAL				
(-) Me sentía un extraño	2,62	0,77	0,30	$\alpha = 0,75$
Hice amigos con facilidad	2,72	0,80	0,29	
Me sentía parte del centro	2,68	0,66	0,25	
(-) Me sentía mal y fuera de lugar	3,15	0,61	0,19	
Le caía bien a otros	3,01	0,45	0,15	
(-) Me sentía solo	3,03	0,66	0,22	
INVOLUCRAMIENTO ACADÉMICO				
(-) Me aburrían las clases o lo que tenía para estudiar	2,66	0,79	0,30	$\alpha = 0,73$
Me gustaba aprender cosas nuevas	3,28	0,51	0,16	
Completaba tareas	3,03	0,61	0,20	
Prestaba atención en las clases	3,03	0,61	0,20	
Me esforzaba al máximo en clases	2,76	0,71	0,26	
Dedicaba muchas horas a estudiar	2,64	0,73	0,27	
(-) Llegaba tarde a clases	3,01	0,73	0,24	
(-) Faltaba mucho a clases	3,15	0,67	0,21	
VALORACIÓN DE LOS DOCENTES				
Me llevaba bien con los profesores	2,88	0,62	0,21	$\alpha = 0,79$
Los profesores se interesaban por mi bienestar	2,46	0,76	0,31	
Los profesores escuchaban lo que decía	2,85	0,61	0,21	
Los profesores daban apoyo extra	2,63	0,68	0,26	
Los profesores tenían un trato justo	2,88	0,52	0,18	

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Resumen estadístico de los índices de la experiencia del estudiante en el primer año en ES.

Variable	Promedio	Desvío Estándar	Valor mínimo	Valor Máximo
Valoración de los docentes	2,37E-09	1	-2,852729	2,759902
Involucramiento social	6,56E-10	1	-2,871638	2,637607
Involucramiento académico	-1,92E-09	1	-3,444365	2,346747

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Coeficiente de Cramer entre el tipo de proceso de elección educativa, la cantidad de dificultades declaradas en la no presencialidad en t_2 y la desagregación por dificultad

	Tipo de proceso de elección
Cantidad de dificultades	0,16
Problemas de conectividad	0,15
No cuenta con recursos informáticos adecuados	0,17
Afectación emocional (desmotivación, ansiedad, depresión, estrés)	0,17
Las características del espacio de convivencia no favorecen un ambiente de estudio	0,14
La emergencia sanitaria ha obligado a atender otras cuestiones prioritarias	0,22
Falta de experiencia o formación para aprender a distancia	0,27
Cambio en condiciones laborales	0,15
Falta de contacto con los/las compañeros/as	0,12
Falta de contacto con los/las docentes	0,23
La modalidad de enseñanza no resultaba motivante	0,20
Superposición de horarios entre los cursos	0,13
Acceso a bibliografía	0,15
Materiales didácticos no son inclusivos	0,13
La modalidad de evaluación no resultaba motivante	0,12
Falta de espacios para plantear dudas sobre el cursado	0,13
Falta de información administrativa clara y precisa	0,18
Escasa disposición docente para atender los cursos	0,13
Sobrecarga de actividades de enseñanza	0,08

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Distribución del tipo de proceso de elección educativa según cantidad de dificultades asociadas a la modalidad no presencial de cursado en 2020 y año de entrada a ES.

Año de entrada a ES	Dificultades en 2020	Tipo de proceso de elección			
		Sostenido	Fuerte de nivel	Débil	Insostenido*
2019	Ninguna	4,6%	5,4%	0,0%	0,0%
	1 a 5	37,9%	27,0%	28,6%	100,0%
	5 a 10	46,0%	51,4%	42,9%	0,0%
	Más de 10	11,5%	16,2%	28,6%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100%*	100,0%*
2020	Ninguna	0%	0%	0,0%	0%
	1 a 5	0%	0%	25,0%	0%
	5 a 10	0%	0%	46,4%	0%
	Más de 10	0%	0%	28,6%	0%
	Total	0%	0%	100%	0%
Total	Ninguna	4,6%	5,4%	0,0%	0,0%
	1 a 5	37,9%	27,0%	25,7%	100,0%
	5 a 10	46,0%	51,4%	45,7%	0,0%
	Más de 10	11,5%	16,2%	28,6%	0,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%*

* Menor a 10 casos

Fuente: elaboración propia