



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación

Tesis para defender el título de Doctorado en
Educación

**Cuando el tiempo es un problema: un
abordaje multidimensional y retrospectivo a
las desigualdades en el rezago en las
trayectorias de estudiantes de tres carreras de
duración intermedia y perfil profesional de la
UdelaR**

Gabriela Esteva

Director de tesis: Dr. Miguel Serna

Montevideo, 2023

Montevideo, marzo de 2024.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación

Sras. coordinadoras:

Se hace constar que Miguel Serna, en calidad de director, avala la versión final de la tesis de Gabriela Esteva del programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-ANEP que se presenta bajo el título *Cuando el tiempo es un problema: un abordaje multidimensional y retrospectivo a las desigualdades en el rezago en las trayectorias de estudiantes de tres carreras de duración intermedia y perfil profesional de la UdelaR.*

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Miguel Serna', with a stylized flourish at the end.

Dr. Miguel Serna

Índice

Índice	II
Resumen	IV
Introducción	VI
I. Antecedentes y fundamentación	1
Antecedentes en América Latina	4
Antecedentes en Uruguay	7
Fundamentación	11
II. Debate teórico	14
El modelo de análisis	31
El estudiante	32
Las características y condición social de la familia de origen	33
Condición juvenil: eventos del tránsito a la vida adulta	34
Condición estudiantil: aspectos de tipo académico previos y en la carrera	36
Repercusiones del rezago en la trayectoria	37
El currículum prescripto. Cuestiones generales de la formación	38
La estrategia curricular: calidad de los programas y régimen de evaluación ...	39
III. Estrategia y metodología de la investigación	40
Preguntas y objetivos de investigación	40
Supuestos e hipótesis	41
Metodología de investigación	44
La operacionalización de las dimensiones de análisis en variables e indicadores observables	44
Metodología de investigación cuantitativa	50
Tamaño de la muestra	52

Metodología de investigación cualitativa	55
Estrategia y metodología de análisis de la información.....	56
Metodología de análisis de información del multifactorial.....	57
IV. Resultados de análisis	59
El grado de rezago.....	66
Resultados del análisis tipológico	87
Análisis cualitativo. La perspectiva de los estudiantes	101
Análisis comparado de estudiantes	152
Relatos de los docentes sobre el rezago estudiantil	157
Licenciatura del Área de Tecnologías en la etapa 2009-2010	169
¿Rezago o exclusión?: los filtros iniciales en un edificio en ruinas, y el filtro final por ser trabajador-estudiante y las UP	169
Análisis comparativo entre carreras	188
Conclusiones	193
Referencias bibliográficas	207

Resumen

El rezago es fenómeno extendido y complejo que afecta la vida de los estudiantes, la dinámica de la universidad y que ha recibido relativa poca atención en su investigación. En tanto objeto de estudio medible, en este trabajo se integraron los aportes del análisis de trayectorias desde la perspectiva del curso de vida y la sociología de la Educación (Roberti, 2017; Terigi, 2009), de la historia de eventos (Meier, 1958) y del rendimiento académico (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005; Zoppis, 2020). En su aspecto cualitativo es concebido como un período crítico para las trayectorias académicas de los estudiantes, adaptando la tipología elaborada por Tinto (1989) y los aportes teóricos del análisis institucional (Fernández, 2000) y la sociología educativa (Dubet, 2005; Panaia, 2013).

La tesis analiza estudiantes con trayectoria de rezago en tres carreras de licenciatura de perfil profesional¹ con una duración intermedia y buena inserción en el mercado profesional de la UDELAR, han mostrado magnitudes significativas de estudiantes que se rezagan en relación con lo previsto en el plan de estudio.

La metodología se optó por la construcción tipológica de tipo mixto (López Roldán y Fachelli, 2015). Como marco de la investigación se trabajó con una subpoblación de 1157 estudiantes de entre 17 y 26 años de edad al ingreso entre los años 2002-2006 (carreras Área Social y Artística) y años 2009-2010 (carrera área Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat). Luego se procedió a aplicar una encuesta a una muestra de 432 estudiantes y egresados por cuotas según los 3 tipos de rezago para conocer las valoraciones de estudiantes que tuvieron rezago entre 8 y 17 años, sobre cuáles y cuánto afectó el rezago en el cursado de la carrera. Se complementó con un estudio cualitativo mediante entrevistas a 17 estudiantes, representantes de los 5 tipos de trayectorias de rezago identificados. Además, se entrevistaron a 9 docentes, cuyas materias fueron identificadas por los estudiantes como contribuyentes al rezago académico.

¹ Una por cada una de las Áreas: Área de la Salud, Social y Artística y Tecnologías, Cs. Naturaleza y el Hábitat.

Los resultados mostraron cinco tipos de trayectorias de rezago estudiantil diferenciales según las carreras estudiadas. Los tipos de trayectorias fueron contruidos a partir de la combinación de cuatro dimensiones de análisis, 1) condicionantes sociales, nivel socioeconómico familias de origen (estratos altos, medios y bajos) 2) temporal (nivel de rezago inicial, temprano y tardío), 3) eventos de tránsito a la vida adulta, inserción mercado de trabajo, emancipación familiar y nacimiento de hijos. 4) integración académica (baja o plena) Meso-curricular: diseño curricular tradicional y cerrado; Selectividad académica: (reprobaciones, régimen evaluación sobre exigente, baja periodicidad anual exámenes); Micro curricular o aula de materias influyeron al rezago: (modalidad pedagógica cerrada y directiva, estrategia metodológica curricular: enciclopédicas, teorizantes, descontextualizadas y acríticas) Actividades finales egreso (con o sin, tipo de actividad; Modalidad pedagógica de orientación con escasa o nulo apoyo regular; no centrada dificultades; dificultades redacción y escritura tesis) Grupo de pares (percepción dificultades de relacionamiento y concreción tareas); Actitud actual rezago.(normalizada, crítica)

El primer tipo de trayectoria de rezago estudiantil se caracteriza por trayectorias de rezago estudiantil temprano o tardío, familias de estudiantes pertenecientes de estratos socioeconómicos altos, en su mayoría solteros e inactivos y con integración académica plena en la carrera. Se trata de conjunto de estudiantes predominantemente pertenecientes a familias de estratos ocupacionales de empresarios y profesionales universitarios, sin dificultades económicas para costear los estudios. En estos casos las trayectorias académicas con rezago inicial y tardío son naturalizadas por los estudiantes como formas regulares de cursado en las carreras. El segundo y tercer tipo de trayectorias de rezago presentan trayectorias de rezago inicial. Mayoritariamente integrado mujeres, de baja de integración académica (tipo 2), eventos de emancipación familiar e inserción laboral que les afectó negativamente; estudiantes afectados mucho por reprobaciones tempranas y falta motivación asociada a la ausencia de prácticas profesionales tempranas (tipo 3.) Condicionantes socioeconómicos que provienen de familias con padres de trabajadores no calificados (tipo 2). El cuarto tipo de

trayectoria de rezago estudiantil se caracterizó por rezago tardío, provenientes en su mayoría de familias de nivel educativo medios; con baja integración académica, y en la dimensión de tránsito a la vida adulta les afectó eventos de mayores cargas de responsabilidad y cuidado familiar, la inserción al mercado laboral y quiebres de salud.

El quinto tipo de trayectoria de rezago estudiantil en la percepción de los estudiantes se configuró como un rezago temprano, sin condicionantes familiares específicos, mayoritariamente varones; integrados académicamente a la carrera, pero que no pudieron articular proyectos laborales y educativos.

Palabras clave: Universidad pública, Tipos de Trayectorias escolares, Rezago, desigualdades, integración educativa.

Abstract

Academic lag is a widespread and complex phenomenon that impacts the lives of students and the dynamics of universities, yet it has received relatively little attention in research. As a measurable object of study, this work integrates contributions from the analysis of life course trajectories and the sociology of education (Roberti, 2017; Terigi, 2009), event history analysis (Meier, 1958), and academic performance (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola, and Abadi, 2005; Zoppis, 2020). Qualitatively, it is conceived as a critical period for the academic trajectories of students, adapting the typology developed by Tinto (1989) and theoretical contributions from institutional analysis (Fernández, 2000) and educational sociology (Dubet, 2005; Panaia, 2013).

The thesis examines students with lagging trajectories in three undergraduate degree programs of professional profile with intermediate duration and good professional market insertion at UDELAR, which have shown significant magnitudes of students lagging behind what is planned in the curriculum.

The methodology opted for was a mixed-type typological construction (López Roldán and Fachelli, 2015). As part of the research framework, a subpopulation of 1,157 students aged between 17 and 26 at the time of entry between the years 2002-2006 (Social and Artistic Area careers) and 2009-2010 (Technology, Natural Sciences, and Habitat Area careers) was studied. A survey was then administered to a sample of 432 students and graduates by quotas according to the 3 types of lag to understand the evaluations of students who experienced lag between 8 and 17 years, regarding which aspects and how much the lag affected their course of study. This was complemented by a qualitative study through interviews with 17 students, representing the 5 types of lagging trajectories identified. In addition, 9 teachers were interviewed, whose subjects were identified by students as contributing to academic lag.

The results revealed five types of student lagging trajectories differential according to the careers studied. The types of trajectories were constructed based on the combination of four dimensions of analysis: 1) social determinants, socioeconomic level of origin families (high, middle, and low strata), 2) time (level of initial, early, and late lag), 3) life transition events, labor market insertion, family emancipation, and childbirth, 4) academic integration (low or full). Meso-curricular: traditional and closed curricular design; Academic selectivity: (failures, over-demanding evaluation regime, low annual exam frequency); Micro-curricular or classroom factors contributing to lag: (closed and directive pedagogical modality, encyclopedic, theorizing, decontextualized, and uncritical curricular methodological strategy) Final graduation activities (with or without, type of activity; Guidance pedagogical modality with little or no regular support; not focused on difficulties; thesis writing and composition difficulties) Peer group (perception of difficulties in relationship and task completion); Current attitude towards lag (normalized, critical). The first type of student lagging trajectory is characterized by early or late student lagging trajectories, students from high socioeconomic status families, mostly single and inactive, with full academic integration into the degree program. These are predominantly students

from families of occupational strata of entrepreneurs and university professionals, without financial difficulties to afford their studies. In these cases, the academic trajectories with initial and late lag are naturalized by the students as regular forms of course progression in the degrees. The second and third types of lagging trajectories present initial lag trajectories. Mostly comprised of women, with low academic integration (type 2), family emancipation events, and labor market insertion that negatively affected them; students significantly affected by early failures and lack of motivation associated with the absence of early professional practices (type 3). Socioeconomic determinants coming from families with unskilled worker parents (type 2). The fourth type of student lagging trajectory was characterized by late lag, mostly from families with medium educational levels; with low academic integration, and in the dimension of transitioning to adult life, events of increased family care responsibilities, labor market insertion, and health breakdowns affected them. The fifth type of student lagging trajectory, in the students' perception, was configured as early lag, without specific family determinants, mostly males; academically integrated into the degree program but unable to articulate labor and educational projects.

Keywords: Public university, Types of School Trajectories, Lag, inequalities, educational integration.

Introducción

La presente tesis abordó el problema de las desigualdades en el rezago en la trayectoria académica y social de estudiantes de licenciaturas de perfil profesional, una problemática que ha sido objeto de análisis y preocupación en países centrales y periféricos. De hecho, los estudios sobre los problemas de la inclusión académica en la universidad no son nuevas. Hay antecedentes de las décadas de los 60 y 70 en EEUU de estudios sobre la vulnerabilidad académica y social de estudiantes con desventajas sociales que transitan las universidades. Los community College fueron una respuesta de solución por el lado de la oferta del nivel (Tinto,

V., 1989; Clark, B, 1960). El concepto del *cooling out* fue acuñado por Clark en aquella época para definir una de las funciones que ya cumplía la universidad en aquellos países de asesoramiento estudiantil para “reducir las expectativas de estudios universitarios” alentando a estudiantes extraedad, primera generación de la familia en la universidad, estudiantes latinoamericanos y negros que trabajan y realizan estudios universitarios y no tienen un buen desempeño académico a redefinir el proyecto académico con menores expectativas. En Francia dieron lugar a distintos diagnósticos y posicionamientos críticos iniciados por Bourdieu y Passeron con la teoría de la reproducción continuados por Dubet, Coulon en la década de los 80 preocupados por el abandono y el rezago académico de estudiantes de las clases populares e inmigrantes y la segmentación de la oferta en el contexto universitario de finales del SXX. A nivel regional más hacia la década de los 90 gran parte de las universidades públicas de la región definieron propósitos de universalización de la formación pública del nivel con reformas profundas de expansión del sistema y de la oferta educativa y el logro de una expansión de la matrícula como nunca antes en la historia universitaria cuestionándose si esa expansión tuvo un impacto democratizador efectivo.

En este contexto esta tesis retoma el contexto de debates sobre la inclusión académica y las desigualdades educativas planteándose estudiar un fenómeno muy extendido en la UdelaR que es el rezago y específicamente carreras de perfil profesional problematizando. La hipótesis del campo de estudios sobre el rezago a nivel nacional de ser un fenómeno que afecta a carreras de perfil más académico. Se prefiere el uso del término de rezago y no de desafiliación o desvinculación porque los estudios de trayectorias estudiantiles han mostrado que no es sólo el fenómeno asociado a extraedad, sino también a trayectorias académicas prolongadas donde pueden producirse discontinuidades, pausas puntuales o más temporales con reingreso y continuidades educativas posteriores

.El propósito fue de identificar aspectos multidimensionales que afectan de las trayectorias de rezago, momentos críticos de ocurrencia del rezago, y cómo los

afecto en las percepciones de los sujetos educativos (estudiantes, docentes y egresados), que obstáculos identificaron en los tránsitos educativos.

La tesis se estructura de la siguiente manera. En el capítulo primero se presentan los antecedentes empíricos, teóricos y la fundamentación de la relevancia e importancia en la actualidad latinoamericana, regional y nacional.

En el capítulo segundo se plantea el enfoque teórico desde el cual se abordó el problema, donde se presentan algunos de los debates teóricos del campo para construir un modelo de análisis, categorías conceptuales, dimensiones e indicadores que serán utilizados en la investigación.

En el capítulo tercero se presenta la estrategia metodológica mixta (cuantitativa y cualitativa), donde se exponen las preguntas que guiaron la investigación, las hipótesis de partida sobre el rezago y las técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información (encuesta, entrevistas y análisis factorial). En el capítulo cuarto se da cuenta de los principales resultados del análisis. En la primera parte, se muestra el impacto del rezago, los tiempos que tardaron en rezagarse por primera vez y se muestran las diferencias por carreras. El análisis de correspondencias muestra cómo se configuró el espacio de variables más significativas que afectaron al rezago en la trayectoria escolar para luego, mediante el análisis de clasificación, agrupar las trayectorias de rezago de los sujetos en el espacio más cercano de esos grupos de variables, seleccionando el corte de cinco grupos porque permitió ver diferencias sociales a la interna de dos carreras. En la última fase de la construcción dentro de los grupos provenientes del análisis topológico y factorial, se seleccionó para la fase cualitativa un conjunto de estudiantes de cada uno de los grupos que personifican y *representan* dichos grupos portando, en el grado más eminente posible, sus atributos. En el caso de los docentes se propusieron entrevistas a aquellas vinculadas a las materias percibidas por los estudiantes y egresadas provocando el rezago.

Finalmente, en las conclusiones del estudio, se presentan las reflexiones que emergen a partir del análisis realizado, así como las implicaciones teóricas y prácticas de la investigación en el campo educativo.

I. Antecedentes y fundamentación

La emergencia de estudio sobre el rezago estudiantil en las universidades públicas de acceso abierto en la región tiene antecedentes desde la década del 70 del siglo XX, y ha tenido una creciente expansión en las primeras décadas del siglo XXI. En muchos casos para comprender los impactos de la democratización en el acceso a los estudios terciarios, la incorporación de nuevos grupos sociales populares, con el surgimiento de la figura del trabajador-estudiante, pero al mismo tiempo, la constatación de elevados niveles de abandono de los estudios, y los bajos niveles de egreso. Desde la sociología de la educación se han destacado dos perspectivas teóricas que van en la misma dirección de interpretación del vínculo entre los fenómenos mencionados conceptualizados como *procesos de inclusión-excluyente* (Ezcurra, 2011) o *universidad de puerta giratoria* como llama Tinto (1975, 1987, 1988, 2015).

Estudios en las últimas décadas de diferentes centros de investigación de la Unesco, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) dieron cuenta de la consolidación de tendencias con un fuerte crecimiento de la tasa bruta de matrícula de la educación superior, que evolucionó del 6% en 1970 al 34% en 2007 (Ezcurra, 2011). En términos absolutos significó que de 7.544.000 estudiantes que asistían a la universidad en 1994 pasaron a ser en 2006 unos 17.017.000. Lo que diversos estudios señalaron para el caso uruguayo fue la reproducción de esta tendencia al crecimiento constante de la matrícula universitarias. En el caso de la Udelar como macrouniversidad pública de acceso libre ha concentrado el 80% de la matrícula universitaria del país. Según datos intercensales entre 1999 y 2011 la población de estudiantes en los servicios de la Udelar tuvo un crecimiento del 59%, alcanzó 109.563 estudiantes activos en los servicios (Udelar, 2015). Parte de ese crecimiento se explica por el acceso de clases sociales tradicionalmente excluidas y el acceso de las mujeres, que en el

caso uruguayo representan en promedio el 63 % de la matrícula (Udelar, censos 1999, 2007, 2012).

La tendencia al desarrollo de una mayor equidad en el ingreso en el sector público es también observada en países como Argentina, Bolivia, Cuba, Honduras y Panamá, no así en el resto de los países del continente, en el que el sector privado fue el que registró mayor crecimiento (IESALC-Unesco, 2008) construyendo un sistema universitario estratificado con circuitos de elites y de masas. (Landinelli, 2006; Fanelli 2010; Ezcurra 2020) Al igual que en el resto de los países del continente UdelaR a inicios del SXXI se consolidó como un sistema de alta participación y de acceso abierto de masas al igual que algunas universidades públicas argentinas, que los distinguen del resto del continente con sistemas de selectividad al ingreso predominantes. Sin embargo en términos de inclusión educativa la democratización por el ingreso de clases sociales antes excluidos fue progresiva en todos los países excepto Uruguay, Brasil y Costa Rica países más desiguales que del resto de los países del continente, siendo Argentina y Chile los países que han alcanzado una mayor democratización al ingreso. (Ezcurra, 2020: 117). Desde el punto de vista del acceso de mujeres la feminización de la matrícula es otra de las tendencias consolidadas a nivel regional (Unesco, 2008), excepto en Chile, Bolivia, México y República Dominicana (IESALC-Unesco, 2010). La democratización en el acceso se explicaría por la existencia de políticas de discriminación positiva favorables a los grupos tradicionalmente excluidos como indígenas, estudiantes del interior, del medio rural, de bajos recursos. Mediante políticas de apertura de carreras y universidades o a través de un amplio sistema de becas se facilitó a estudiantes de bajos recursos cubrir gastos de arancel y manutención (Segrera, 2008).

Sin embargo, de acuerdo con Ezcurra la inclusión del Quintil 1 y 2 aumenta 40% en América Latina excepto Uruguay, y América Central (sin Costa Rica). Según la autora a 2017 la brecha participación quintiles más ricos y pobres era del 56.5% concluyendo ser la más desigual de América Latina, comparado con Chile y Argentina que tienen el 12.4 y 16.9% Brasil 54% . (Ezcurra, M., 2022:117) Según

la autora la expansión educativa transformó a los sistemas de alta participación y en universales a nivel regional y continental. En la actualidad la hipótesis de la autora es que sólo algunos países de la región reproducirían la tendencia mundial de inclusión progresiva de sectores de los quintiles más bajos y una democratización estratificada a nivel mundial.

En el caso de estudios de la Udelar a inicios del SXXI, los egresos, si bien aumentaron en términos absolutos², en relación con los ingresos siguieron siendo bajos. En efecto, de acuerdo con Guzmán, en 2001 la tasa de abandono registraba un porcentaje muy alto en Brasil y Uruguay, y en menor medida Bolivia y en Chile (González, 2007). Los hallazgos de Boado para el período 1997-2004 mostraron que la Udelar tenía una titulación promedio del 28% de los alumnos matriculados por cohorte, con un mínimo de 23% y máximo de 34% (Boado, 2011) De acuerdo con el autor, las facultades con un perfil profesional tenían los mejores desempeños que las áreas con un perfil más académico. Sin embargo, cuando se analizaron los perfiles de carreras y la duración de las mismas las evidencias no fueron contundentes, al menos en Uruguay. En el trabajo Serna, Nalbarde, Machado se mostró que en carreras de profesiones liberales clásicas y largas (6 o más años) hay muy baja tasa de egreso (Abogacía) pero también muy alta (Medicina). Entre licenciaturas con fuerte inserción laboral en ese momento estaba el Técnico en Administración (antes de la licenciatura) su tasa de egreso entre las más altas en términos relativo pero menor que otras como Medicina y similar a Psicología (Serna, et al, 200, p. 111).

Con respecto al abandono, Boado estimó para el mismo período que éste representaba en promedio el 36%, ubicando el momento crítico con el mayor porcentaje de abandonos al inicio de la carrera, no observándose desigualdades según la condición social del estudiante (Boado, 2011).

² De acuerdo con las Estadísticas de la Dirección General de Planificación, entre 2005-2016 el número de egresos en términos absolutos aumenta de 4.066 a 6.630 egresados (63%) (Udelar, DGP, 2016).

En definitiva, diversos estudios recientes mostraron dificultades en la transición hacia democratización efectiva de la educación superior y mejores niveles de equidad. El conocimiento de la evolución del egreso, el número de años para egresar y la ubicación de los momentos críticos del abandono de una carrera han constituido el foco recurrente de atención pública y especialistas en la temática universitaria, y reviste particular interés para la Udelar.

Antecedentes en América Latina

En el plano continental, en universidades públicas con acceso restringido en países como México³ y Colombia⁴, los estudios de cohorte⁵ relevados muestran que la probabilidad de rezago en las trayectorias escolares era relativamente alta⁶ y que cerca del 20% de los estudiantes rezagados había tardado 12 semestres para aprobar un porcentaje igual o inferior al 50% de los créditos (Valle, 2000; Casillas, 2007; Pinto, 2007). Asimismo, se señaló que el rezago es variable en el grado y momento de ocurrencia del evento dependiendo de la carrera y la inserción territorial de esta. En la Universidad Nacional de Colombia era mayor la probabilidad de rezago de un estudiante que ingresaba a Historia que si ingresaba

³UNAM, carrera Área Biológica y de la Salud (Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G. y Villa Lozano, A. [2001]. El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis. En: R. C. Revuelta, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*[s/p]. Anuies. Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México (Alvarado Guerrero, I. R., Vega Valero, Z., Cepeda Islas, M. L. y Del Bosque Fuentes, A. E. [2014]. Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Redie* 16(1), 137-48. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a10.pdf>). Universidad Veracruzana de México (Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. [2007]. Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29. www.redalyc.org/pdf/604/60414201.pdf).

⁴ Universidad Nacional de Colombia, todas las carreras (Pinto Segura, M. (coord.) [2007]. *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Dirección Nacional de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia. http://www.bienestar.unal.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/cuestion_supervivencia.pdf).

⁵México: UNAM cohorte 1991 Área Biológica y de la Salud; Universidad Veracruzana cohorte 2000. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, cohortes 1996 a 1998. Facultad de Medicina de la ciudad de Bogotá, cohorte 2003.

⁶ Oscila entre el 39% y el 49%.

a Medicina Veterinaria y en menor medida en carreras del Área de la Salud. En la Facultad de Medicina de la Ciudad de Bogotá el mayor nivel de rezago era el inicial y el temprano (Pinto Segura, 2007).

Con respecto al perfil social, los estudios de ambos países arribaron a similares conclusiones de la existencia de desigualdades sociales, ya que se observó que la probabilidad de rezago aumentaba en estudiantes de mayor vulnerabilidad social y académica, los indígenas y los varones que trabajaban. No obstante, en el caso de la Universidad de Colombia en la sede de Manizales la probabilidad de rezagarse era mayor en estudiantes mujeres muy jóvenes con capital económico y académico alto (Pinto, 2000).

Respecto a los factores influyentes, los hallazgos mostraron que los eventos de la transición a la vida adulta de mayor peso en el aumento de la probabilidad del rezago eran el empleo, la unión en pareja y tener hijos. En cuanto a los factores personales del estudiante, los hallazgos indican que tener menor apoyo económico de la familia de origen, las interrupciones en las trayectorias escolares y haber reprobado asignaturas básicas al inicio de la carrera eran los que tienen mayor influencia en el rezago inicial. En cuanto a la influencia de factores académicos, los hallazgos daban cuenta que una estructura curricular poco flexible, la rigidez en la aplicación de reglamentos —caso de la previatura del idioma al final de la carrera—y la monografía final de grado tenían un mayor peso relativo en el rezago tardío (Pinto, 2007).

Entre los países, Argentina es particularmente relevante porque es el más similar a Uruguay. Cuenta con universidades públicas grandes y predominantes, y el acceso a la universidad es generalizado. Los hallazgos⁷ señalan niveles de rezago y

⁷Universidades Nacionales (Losio, M. S. y Macri, A. [2015]. Deserción y rezago en la universidad. Indicadores para la autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3, 114-126. https://uai.edu.ar/media/42456/ganadores-2016_deserci%C3%B3n-y-rezago-en-la-universidad.pdf). Universidad Nacional de Río Cuarto (Sposetti De Croatto, A., Silva De Ducuron, N. B. y Echevarría, H.[2004]. *Deserción y lentificación en el pensar y sentir de los alumnos universitarios*. Editorial Investigación Evaluativa). Carreras Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto y

abandono muy superiores al nivel de egreso estimado en el 10%⁸, a la par de una tendencia al aumento del rezago en la primera década del siglo XXI (Panaia, 2013; Losio y Macri, 2015). En efecto, Losio y Macri (2015) en su informe concluyeron que la tendencia general entre 2009-2012 en las universidades nacionales era al aumento de estudiantes que no registraban actividad académica, 14% de trayectorias escolares con una sola asignatura aprobada en primero, 55% con 3 asignaturas aprobadas y 15% con 6 asignaturas aprobadas. Las autoras afirman que, en términos comparativos con las universidades de gestión privada, los universitarios de la enseñanza pública mostraban niveles de rezago mayores, de casi el doble, ya que el 33% de las trayectorias de estudiantes de la privada tenían al menos 6 asignaturas aprobadas para el mismo período analizado frente al 15% de las universidades públicas (Losio y Macri, 2015).

En la comparativa por carreras, los estudios relevados concluyen que el grado de rezago al inicio de las carreras ingenieriles abarcaba a la mitad de las trayectorias escolares (Universidad Tecnológica Nacional [UTN], Universidad Nacional de Río Cuarto [UNRC]) (Panaia, 2013), Ciencias Económicas, Agronomía y Veterinaria era unos puntos porcentuales menor (Sposetti de Croatto, Silva De Ducuron y Echevarría, 2004). En tanto en las carreras de Ciencia Política y Relaciones Internacionales el rezago inicial y temprano eran los dos momentos de mayor probabilidad, para la cohorte 2007 y solo el 13% podría estar próximo a egresar⁹ (Sassaroli y Zotta, 2012).

Con respecto al perfil social, para el caso de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, los resultados muestran desigualdades, ya que afectaba a

Universidad Tecnológica Nacional (Panaia, M. [coord.]. [2013]. *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila Editores). Carreras de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (Sassaroli, V. y Zotta, P. [2012]. Trayectos académicos y perfiles de estudiantes universitarios: análisis de dos cohortes. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre. La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2258/ev.2258.pdf).

⁸LA NACIÓN (24 de febrero de 2011). Pocos terminan la universidad. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/pocos-terminan-la-universidad-nid1352491/>

⁹Cohortes 2007 y 2009.

estudiantes provenientes de familias con clima educativo medio y bajo. Las autoras concluyen que la mayor la probabilidad de rezago por interrupción de la trayectoria se dió en varones pertenecientes a familias con clima educativo bajo (Sassaroli y Zotta, 2012).

En relación con los eventos influyentes al rezago en las carreras UTNY UNRC el estudio revela que era variable. Los eventos que influían en el rezago inicial en la trayectoria eran más bien de tipo académico como las reprobaciones (UTNYURC) y la disconformidad con el CBC en el caso de la UTN (Panaia,2013).En el caso de la UNRC, en el rezago menor a un año los eventos académicos como el cambio de carrera, las interrupciones de hasta un año, la pérdida de correlatividades y las reprobaciones eran los aspectos que influían. Estos eran percibidos por los estudiantes como los factores de mayor influencia en el rezago temprano según Panaia (2013).La autora concluye que para la UTN, cuando el perfil estudiantil predominante era trabajador, el trabajo en exclusividad era el evento de mayor influencia en el rezago tardío, así como tener el primer hijo. En este sentido, afirma la existencia de una asociación entre rezago y mantener un empleo con expectativas de ascenso para el caso de las ingenierías (Panaia, 2013).

Antecedentes en Uruguay

Como se mencionaba anteriormente, el rezago en la trayectoria escolar era de gran magnitud en la Udelar. En un estudio retrospectivo y longitudinal de la trayectoria de 10 años de la cohorte 1995¹⁰ realizado por Miguel Serna, Alina Machado, Laura Nalbarte, Fabiana Espínola y Panambí Abadi (2005)se concluyó que a 2004 el 34 % de los estudiantes se encuentran en situación vulnerabilidad (con menos del 50%de materias aprobadas), el 12 % están rezagados (con 50%-79%de materias aprobadas), el 25% se encontraban avanzados (con más del 80% de

¹⁰Cohorte 1995 (egresados) a) Área Agraria: carrera de Veterinaria; b) Área Artística: carrera de Bellas Artes (generación 1998 en adelante, ya que es a partir de ese momento que existe información); c) Área Científico Tecnológico: carrera de Arquitectura, carrera de Biología y carrera de Ingeniería en Computación; d) Área de la Salud: carrera de Medicina y carrera de Psicología; e) Área Social: carrera de Abogacía, carrera de Técnico en Administración y carrera de Historia.

materias aprobadas) y el 29% de los estudiantes no registraba actividad académica (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005).

Por su parte, Rodríguez Ayán y Sotelo (2012) en la evaluación integral del Plan de estudios 2000 de las carreras Químico Farmacéutico, Químico, Bioquímico Clínico, Ingeniería Química e Ingeniería de los Alimentos de la Facultad de Química arribaron a resultados similares. En este sentido del análisis tipológico por área formativa las autoras (2012) hallaron que el rezago avanzado¹¹ era la trayectoria predominante en todas las carreras de esa facultad e identifican diferencias por área de conocimiento. El mayor nivel lo encontraron en el área de Ciencias Biológicas Biomédicas, seguida por el área de Ciencias Físico Matemáticas; era más bajo el rezago en las unidades que componían el área de las Ciencias Químicas.

Las investigaciones cuyo objeto de estudio es el rezago inicial¹² ponen el foco en carreras específicas. En el caso del estudio de la cohorte 1995 de Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadí (2005) concluyeron que afectaba en mayor medida a las carreras de Técnico en Administración, Ingeniería y Veterinaria, debido a un ritmo muy bajo de avance en la trayectoria (menos del 5% de las asignaturas aprobadas), y en menor medida a Historia en tanto registraba el valor más alto (entorno al 13%) (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005). En el caso de la carrera de Ingeniería¹³, el rezago inicial era alto, dado que de los 432 estudiantes activos de la cohorte 2006, el rezago en primer año era de dos años para el 64 % de los estudiantes, 3 años de rezago para el 46 % de los estudiantes, 4 años para el 39% de los estudiantes y 5 años para el 35% de los estudiantes (Loureiro y Míguez, 2017).

¹¹ El tipo de rezago avanzado incluye a los estudiantes activos que no superan el 25 % de las asignaturas aprobadas.

¹² Con base en la clasificación temporal del fenómeno de la desvinculación de Diconca, adaptada al rezago se clasifica según el año de la carrera en que se encuentra la trayectoria, diferenciándose el rezago inicial que se produce en el primer año, el rezago temprano que se produce en segundo año de la carrera y el rezago tardío que tiene lugar entre tercer y cuarto año de la carrera.

Respecto a la influencia de eventos estructurales, la hipótesis de Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi (2005) es que era baja la influencia del clima educativo familiar en el desempeño escolar para el caso de las carreras estudiadas. En el caso de Ingeniería, Loureiro y Míguez (2017) concluyen que tener un perfil de trabajador, la falta de información sobre la carrera elegida y una autoimagen negativa de las capacidades intelectuales por el retraso en la carrera, eran los factores asociados al rezago. Se constató que los estudiantes percibían el clima universitario y de la facultad como amenazantes.

En cuanto al grado de rezago temprano¹⁴ en las trayectorias escolares, el estudio de Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi mostró que en segundo año las carreras de Técnico en Administración, Ingeniería y Veterinaria eran las que presentaban mayor rezago, puesto que tenían los valores más bajos de aprobación (aproximadamente, 10%), comparado con Medicina y Psicología, que tienen los mejores desempeños (alrededor del 19%) (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005). En el caso de las carreras de la Facultad de Ingeniería, el rezago en segundo año era de dos años para 144 estudiantes, 3 años de rezago para 109 estudiantes y 4 años de rezago para 85 estudiantes. Sobre los eventos influyentes las autoras concluyen que optar por estrategias de aprendizaje profundo contribuiría al rezago en un grupo de estudiantes (Loureiro y Míguez, 2017).

Respecto al rezago tardío, Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi señalan que las trayectorias escolares de estudiantes de las carreras de Ingeniería, Ciencias Biológicas e Historia eran las que registran mayor rezago comparando con las carreras Medicina y Psicología (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005).

En el estudio de las carreras Sociales, Trabajo Social y Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales los investigadores hallaron que las mayores dificultades percibidas para el avance en la trayectoria es trabajar. En el plano de

¹³ Plan 1997

¹⁴ Segundo año de la carrera.

los factores académicos, la mayor dificultad era la elaboración del trabajo monográfico siendo percibidos como dificultades la delimitación del tema de estudio y el relevamiento bibliográfico en la percepción estudiantil (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005).

En el caso del estudio exploratorio de las seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a 2011 se identificaron, del total de estudiantes inscriptos bajo el Plan 1996, 873 estudiantes en situación de rezago tardío, de los cuales 46 % no tenían actividad académica en los últimos dos años y 54 % no tienen actividad académica en 3 años y más. En segundo lugar, los hallazgos muestran que desde la percepción de los estudiantes, las monografías era el evento académico de mayor peso en la explicación del retraso en la carrera: el número de monografías, la disparidad de criterios en cuanto a extensión de los trabajos, la laxitud del tiempo de entrega, las exigencias desmedidas en la profundidad de los trabajos para una carrera de grado y la retroalimentación tardía eran algunos de los eventos percibidos como influyentes (Esteve, 2014).

En el caso de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, en un estudio de 3 cursos avanzados y centrales (del área contable) Costos (de tercer año) Teoría Contable Superior (de cuarto año) y Auditoría (de quinto año) de la carrera de Contador Público del Plan 1990, Golpe (2015) concluye que el rezago en la trayectoria aumentaba a medida que el estudiante avanzaba en la cursada de esas materias, pasando del 49 %, al 75 % y al 79 %. En relación con el tiempo del rezago, los hallazgos indican que en la materia Costos (de tercer año) el 16 % tenía un año de rezago, el 11 %, dos años, y dos años y más, el 22 % de los estudiantes. Si bien la investigadora no estudia los factores influyentes según sea rezagado o no, concluye que en el rendimiento influía negativamente trabajar más de 40 horas semanales y positivamente por el hecho de tener un trabajo vinculado con la carrera.

En el caso de la carrera de Dr. Veterinario, el principal motivo de rezago percibido por los estudiantes era la actividad laboral por tener jornadas laborales

de 8 o más horas, en su amplia mayoría vinculadas a la profesión veterinaria (86%). Otros factores influyentes del rezago declarados fueron: motivos familiares, el rendimiento académico bajo y eventos institucionales, como los horarios inapropiados para la toma de exámenes, dificultades para el acceso a materiales, practicandos con carga horaria muy alta (300 horas) y 100 horas de cursos optativos. Además, aspectos curriculares como el sistema de previaturas del Plan de Estudios, los instrumentos de evaluación y dificultades en la elaboración de la tesis de grado.

Fundamentación

Por lo antes dicho la tesis se propuso comprender el fenómeno en licenciaturas de perfil profesional., comparando la influencia percibida por estudiantes, docentes y egresados de diversas variables y eventos en el rezago en las trayectorias escolares. Conocer cómo se interrelacionaban la condición social, los factores académicos y de la transición a la vida adulta de los estudiantes, tomando como casos de estudios tres licenciaturas de diferentes áreas: Área de la Salud, Área Social y Artística y Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.¹⁵

Para el estudio de casos, se formuló un diseño de investigación mixto que integró los métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis longitudinal y retrospectivo de las trayectorias de rezago. En ese sentido, el campo de estudio abarcó la percepción subjetiva de eventos y factores influyentes por parte de los estudiantes y egresados cinco cohortes de estudiantes¹⁶.

¹⁵El rezago en los estudios es un fenómeno de relevancia cuantitativamente extendido y relativamente generalizado en las universidades públicas en general y en particular en las de tipo abierto de la región. Como se vio en el caso de varias carreras de la Udelar, es típico de amplios grupos de estudiantes y, por tanto, se ha transformado en un problema sistémico pasible de abordaje. En virtud de que no se cuentan con indicadores en el tema es que nos proponemos comprender comparando los estilos formativos de débil integración académica que obstaculizan a los estudiantes egresar en tiempos razonables (Udelar, 2013),

¹⁶ Para las carreras del área social y artística y de la salud y dos cohortes de de la carrera del área de Tecnologías cs naturaleza y el hábitat porque no se pudieron obtener más datos de la institución.

La variable temporal y el análisis de la dinámica del proceso fueron centrales. Llevar a cabo una cobertura empírica y teóricamente densa del área a investigar en este caso implicó desarrollar tipologías de rezago según la relación entre eventos y factores educativos, comparando carreras, articuladas con la perspectiva biográfica de los estudiantes, egresados y docentes.

Los casos seleccionados obedecieron a un entramado de razones de las cuales señalamos las más importantes. Por el lado de las carreras, el interés de las autoridades universitarias respectivas que estudiantes, docentes y egresados evalúen los procesos formativos bajo los planes anteriores a la reforma vigente. Las tres tienen una historia institucional de encuentros y desencuentros con las facultades que las acogen como *escuelas*, con sus especificidades epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. En el caso de la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat, además de la singularidad de ser fundada por el Ministerio de Educación y Cultura desde su creación y su pasaje en 2008 a la Facultad de esa área, reconstruye parte del proceso de cambios a ser una escuela universitaria. Asimismo, el interés por tomar como objeto de estudio formaciones de nivel de grado (licenciaturas) con vínculo con el mundo del trabajo y sobre las cuales el problema del rezago en las trayectorias emerge y persiste como un fenómeno significativo.

Problematizar el rezago en las trayectorias es de relevancia por las repercusiones en varios planos. En el plano social: por la disminución en cantidad y calidad de los profesionales y académicos que volcaba a la sociedad, no satisfaciendo en tiempo la demanda de personal calificado. La superación de los problemas que afectaban a la sustentabilidad del desarrollo requería de un gran contingente de personas jóvenes calificadas en conocimiento tecnológico como científico de punta. En segundo lugar, el problema cobra otra relevancia si se contextualiza en el problema culminar los estudios de la juventud uruguaya en general, particularmente de aquellos en situación de mayor vulnerabilidad social. En una sociedad con una estructura envejecida, apoyar y facilitar las transiciones educativas de los jóvenes es un problema clave del desarrollo humano.

Para la Udelar el rezago se transformó en un problema sistémico en la medida que repercutía en la baja en las tasas de egreso y en la formación de posgrado del egresado. Para los egresados de la Udelar que realizaban posgrados internacionales el costo era alto, ya que competían en desventaja con estudiantes muchos más jóvenes que contaban con mejores condiciones para el estudio. El promedio etario de los egresados se situaba en el tramo de entre los 31 y 36 años (Udelar, 2017) y los pares en la región no superaban los 25 años. El estudiante *extraedad* que cursaba un posgrado en el país como fuera de él tenía y tiene una mayor demanda de horas de la familia y del trabajo que se le restan al estudio, lo que vuelve incompatible estas exigencias y sostener un proyecto académico de posgrado.

En el plano de la facultad o escuela, un incremento del número de alumnos tenía fuertes repercusiones en el desarrollo de la escolaridad de los centros. Si el rezago se cronifica en el tiempo, existe una alta probabilidad de abandono de los estudios y en un contexto de aumento constante de la matrícula con la consecuente disminución de las tasas de egreso. El rezago, como otros indicadores (como el abandono de los estudios de una carrera o de la institución) eran y son manifestaciones de factores que ocurrían fuera de la carrera y que no los controlaba, pero también internos sobre los cuales se puede intervenir. En este sentido, tanto Tinto (1975, 1987, 1988, 1989, 2015) como Dubet (2005), desde distintos modelos de análisis mostraban el papel que jugaban la baja o la alta integración académica en la mediación de las decisiones que tomaban los jóvenes-estudiantes que transitaban las universidades de masas.

En el plano personal, la cronificación del retraso en los estudios en algunos casos era fuente de insatisfacción personal (Panaia, 2013), y la probabilidad del impacto en la calidad de la formación del egresado por la desactualización de los conocimientos en un contexto caracterizado por una dinámica vertiginosa de su avance.

II. Debate teórico

En los estudios sobre las trayectorias de estudiantes en el país y el contexto regional hay una gran disparidad de marcos teórico-metodológicos de los cuales se han elegido algunas aristas de debate y la perspectiva del presente proyecto.

El abordaje del rezago desde la perspectiva de las trayectorias se ha realizado con distintos vocablos que dan cuenta de objetos de estudio y abordajes analíticos diferentes.

Aproximaciones desde la Sociología de la juventud utilizaban el término *trayectorias educativas* para referirse al itinerario de las transiciones entre primaria y secundaria y el bachillerato impulsadas por Naciones Unidas, en la educación media superior (Fernández, 2010; Cardozo, 2016; Gelber, 2010; Filardo, 2010). En estos estudios, el nudo problemático era comprenderla asociación entre el rezago y el abandono prematuro de la educación y la condición social del estudiante. Los hallazgos indicaban que en el abandono de los estudios influían eventos de la transición a la vida adulta que se presentaban tempranamente, como trabajar y tener hijos, con consecuencias posteriores en términos de riesgo de vulnerabilidad-exclusión social.

En el caso de la línea impulsada desde la Facultad de Veterinaria sobre trayectorias, el objeto de análisis eran las transiciones del bachillerato a la universidad, el estudio del rezago y el abandono de los estudios en la educación superior y la transición al mundo del trabajo.

En otros estudios de las trayectorias estudiantiles en la Universidad de la República, se utilizaban los términos *académicas* (Boado, 2010; Boado, Custodio y Ramírez, 2011) o *escolar* (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005). En la propuesta que se presenta, se opta por el término *escolar*, ya que el término *académicas* toman por objeto de estudios las trayectorias de los docentes.

Otra arista de los análisis refiere a los abordajes teórico-metodológicos sobre la *trayectoria*. Desde la perspectiva cuantitativa y comparativa, aproximación

dominante en los estudios del rezago en la Udelar. En estos casos la trayectoria era entendida como la cuantificación del comportamiento escolar a partir de la observación de los registros administrativos de las aprobaciones, reprobaciones — el grado de avance— y el rendimiento de un conjunto de estudiantes (cohortes, población observada en un período) observado durante su trayecto desde el ingreso hasta la conclusión (o no). Aquí el propósito es definir e identificar a las trayectorias con rezago de las sin rezago (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005).

Buena parte de los debates giraban en torno a la definición operacional para la medición empírica del rezago utilizando el criterio de dos años para diferenciar el grupo los que abandonaron de los que se rezagaron. En los estudios relevados, el criterio de registrar al menos una actividad académica en los dos últimos años al momento de la observación de los registros administrativos se aplicaba en la mayoría de los estudios sobre carreras de la Udelar. Sin embargo, el punto de vista de este proyecto ,y en coincidencia con las reflexiones de Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi (2005), se entiende que no registrar actividad académica en el SGB—escolaridad— no necesariamente significa que el estudiante no tenga actividad. Tal como lo demostraban los estudios de casos de rezago tardío por la elaboración de monografía o tesis de grado, o como mostraban los estudios de abandono, sobre grupos de estudiantes que retornaban a los estudios un tiempo después, fenómeno cuantificado por la Universidad Nacional de Colombia y mencionado en el estudio sobre la Udelar de Boado (Pinto Segura, 2007; Boado, Custodio y Ramírez,2011) y estudiado en los casos de la UNRCy la UNT(Panaia, 2013). Si bien el fenómeno del abandono no es objeto de estudio, adaptamos la línea de razonamiento de Tinto que se coloca en la definición del abandono el punto de vista del estudiante. De esta manera, la interpretación de los tiempos sin registrar o tener actividad académica pueden tener significados múltiples: ser un compás de espera para favorecer la maduración intelectual, la suspensión de los estudios para renovarlos tiempo después o mirado desde un

nivel más macro, un cambio de servicio, un cambio a otra universidad o el abandono definitivo de los estudios universitarios (Coraminas, 2001).

Una dimensión controversial a la hora de la identificación de la población estudiantil con rezago era el porcentaje de materias aprobadas relativo a lo estipulado curricularmente. Existía cierto consenso en aplicar el indicador grado avance en la carrera y se determinaba un porcentaje de cursos o materias aprobadas respecto del total de materias de la carrera indicadas en el plan de estudios. Sin embargo, el porcentaje de materias aprobadas para considerar una trayectoria con rezago dependió del estudio concreto en la carrera o carreras.

En el estudio de Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi (2005) se propuso una tipología de cohorte (1995) según grado de avance, identificando cuatro tipos de trayectorias: inactivos, vulnerables (> 50% de materias aprobadas), rezagados (50 %-79 % de materias aprobadas) sin actividad académica aprobada y avanzados (+ 80 % de materias aprobadas). El estudio de Rodríguez Ayán y Sotelo (2012) para la Facultad de Química elaboró una tipología de rezago según grado de avance escolar por área del conocimiento. Para estudiantes en el Plan 2000 al año 2009 identificó: trayectorias con rezago avanzado por tener menos del 25 % de los créditos teóricos ganados; rezago regular: con avance entre el 25 %-50 % de los créditos ganados; rezago aceptable: con un avance entre el 50 %-75 %; y rezago bajo: estudiantes con más del 75 % de las materias aprobadas.

En el caso de nuestra tesis, se distinguen tres categorías normativas (en relación con la duración teórica del plan de estudios) para su medición empírica. La primera consideró toda la trayectoria, con una fecha de inicio que fue la primera actividad académica y una fecha fin con la última actividad académica registrada por bedelía, pudiendo presentar o no el rezago¹⁷. Una segunda que lo definió

¹⁷ Domenech (1992) Una aplicación del análisis de la supervivencia en ciencias de la salud. Eso significa que en lenguaje de Kaplan Meier hay dos tipos de observaciones: a) No truncada, no censurada: I *----- +t El proceso se inicia en I pero el evento ocurre en t. b) No truncada, censurada: I* -----..... El proceso se inicia en I pero el evento no se presenta durante el seguimiento realizado. En nuestro caso la duración del seguimiento caso a caso fue variable – rezago inicial, temprano y tardío.

como un evento entendido como un suceso académico que se presenta por primera vez en un año o ciclo de la carrera y se calculó el tiempo que tardó en presentarse. El *tiempo de observación q* (total de materias aprobadas año/total materias de ese año) fue medido en años (=FRAC.AÑO[Nn;On], donde N es la fecha de ingreso a la carrera y O es la fecha de observación de un menor grado de avance en el año o ciclo). En base a la estimación del tiempo que tardó se realizó el análisis de la historia de eventos conocida como censura por la derecha. Por último, el rezago en la trayectoria como un acumulado de eventos, prestando particular atención al que se presenta por primera vez y hacia el final de la carrera por ser concebidos como períodos críticos¹⁸. En la línea francesa, tanto Coulon (1999) como Dubet (2005) y Figuera y Torrado (2013) conciben el llamado proceso de estudiantización en los primeros tres años en una carrera de la universidad de masas caracterizada por tener reglas poco claras que hacen sentir a los estudiantes dominados por ruptura pedagógica, por el sentimiento de relajamiento que les provoca. En la línea norteamericana y latinoamericana se aportan otras dimensiones para comprender el fenómeno de crisis siendo un aporte la tipificación en tres momentos en la carrera que trasladado al problema del rezago: rezago inicial (primer año/ciclo básico), temprano (segundo año/ciclo intermedio) y tardío por actividades finales de carrera- monografía o práctica profesional (tercer y cuarto año/ciclos avanzado y profesional) (Diconca, 2012; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008; Coulon, 2009; Himmel, 2002; Tinto, 1989).

Se distingue del concepto de *abandono* de la carrera con implicancias metodológicas. En la definición de abandono se aplica el criterio de no registrar al menos una actividad académica en los dos años siguientes al momento de la observación de la última actividad académica registrada. En la literatura revisada nacional desde la perspectiva de la sociología se hace referencia a desafiliación entendida

[...] como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. [...] además no se registra la reinscripción en los años subsiguientes, la pérdida de expectativas

¹⁸ Este emergió del análisis tipológico.

respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada educación (Fernández, 2010, p. 19).

Otra advertencia de los debates teóricos emergentes fue planteado por Casal (2006) para otro nivel educativo es la dura crítica a la perspectiva pedagógica *normativista* según la cual, sostiene, se analizan las trayectorias formativas y las transiciones hacia el mundo del trabajo con los criterios curriculares de la educación formal, proponiendo como alternativa el abordaje biográfico desde una concepción de la formación más amplia que incluye otras experiencias significativas y aprendizajes no formales, por ejemplo, el trabajo.

En la propuesta del presente proyecto se incorporan las distinciones conceptuales entre *trayectoria teórica* y *trayectoria real* (Terigi, 2009). Si bien se acuerda que la trayectoria teórica es una trayectoria posible, se reconoce que las pautas políticas del currículum prescripto tienen consecuencias definitorias en los desarrollos pedagógico-didácticos de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. De allí la importancia del abordaje desde esta perspectiva de estudio para obtener información sobre los indicadores de dificultad percibidos afectando bastante o mucho a completar los recorridos curriculares en tiempos razonables.

Otro debate teórico emergente se relaciona con la conceptualización del rezago como *fracaso escolar* y la *normalización* del fenómeno en la educación superior. El posicionamiento de este proyecto sobre el fracaso pone en entredicho la responsabilización del sujeto sin afectar al sistema siguiendo el razonamiento de Fernández (2000), Terigi (2009) y Coronado y Gómez Boulin (2015). En el caso de Terigi y Fernández, si bien se realizaron para otros niveles educativos, son de relevancia teórica el traslado en la medida que pone en entredicho el uso del término por su incidencia negativa en la experiencia en sí del estudiante, por lo que lo conceptualizan *persistentes puntos críticos del sistema educativo* para la inclusión/integración educativa (Terigi, 2009). En este punto, nos parecen pertinentes las hipótesis de Fernández (2000) y de Dubet (2011), que critican el efecto de *autoculpabilización* del estudiante por su *ineficacia* en su situación

académica, lo que libera las responsabilidades de las políticas de las unidades institucionales (carreras), a lo que se agrega un proceso psicológico en el estudiante. Como afirma Dubet (2005), la crueldad del sistema es que los estudiantes *vencidos* deben percibirse como responsables de sus fracasos y lagunas.

La visualización del rezago y el abandono como problema en la formación superior también ha reavivado las discusiones sobre si las trayectorias son el producto del mérito individual o si las desiguales condiciones socioeconómicas y culturales con las que cuentan los estudiantes inciden en esta.

La cuestión de las condiciones de desigualdad actualiza en el ámbito de las ciencias de la educación, y en particular la sociología de la educación, la discusión entre los enfoques funcionalistas y las teorías críticas (corrientes reproductivistas y críticos transformativos) sobre la función de la educación.

Para los enfoques funcionalistas, el sistema educativo garantiza el acceso y juzga las trayectorias en función del mérito académico. Para las teorías críticas, las condiciones socioeconómicas determinan el desempeño académico. Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York (citados en Pinto Segura, 2007) señalan la mayor importancia de la variable familia y el contexto social del estudiante por encima de los factores propiamente educativos.

Bourdieu y Passeron y Bernstein señalan que detrás de la igualdad formal proclamada, el sistema educativo transforma los privilegios sociales en méritos individuales, por lo que la posición lograda en la trayectoria escolar reproduce las posiciones de la familia de origen. En relación con las dificultades que tienen los estudiantes universitarios para terminar en tiempos razonables, Bourdieu (citado en Panaia, 2013) construye el concepto de *efecto de trayectoria interrumpida* como estrategias subyacentes de grupos de individuos (colectivos profesionales) para evitar el aumento de egresados y con ello la devaluación de sus títulos en el mercado laboral y profesional. Según Bourdieu, afectaría a las trayectorias de

grupos sociales más vulnerables más que a individuos concretos (citado en Panaia, 2013).

Desde las posturas crítico-transformativas (Apple, Mac Laren, Giroux, Freire,) se pone en entredicho el reduccionismo a las desigualdades a la clase de origen, se propone incluir las desigualdades derivadas del género y la raza del estudiante.

Nuestro modelo de análisis de la condición de la familia de origen parte del supuesto de la incidencia de aspectos de carácter económico y otros asociados en mayor medida a aspectos culturales de la socialización familiar (el *habitus* de grupo familiar —Bourdieu, Passeron, 1976—). Si bien cuestionamos algunos de los supuestos de base en la teoría de Bourdieu de homologar la posición socioprofesional del padre a las posiciones en la trayectoria escolar del hijo dado el papel que tiene en el logro académico de otros integrantes de la familia —los hermanos, la madre, la religión de los abuelos o las filiaciones político-partidarias señaladas por Charlot (Charlot, 2006)— nos ayuda a comprender la correlación del rezago con las desigualdades educativas según la familia de origen.

Ahora bien, qué dimensiones componen la medición del origen social del estudiante también son objeto de controversia. La literatura revisada de estudios sobre las desigualdades en el rezago en las trayectorias de estudiantes de universidades públicas abiertas y de masas a escala regional se ha realizado desde distintos abordajes.

Ezcurra (2005) en su estudio de cohorte de ingreso 2004 en calidad de becarios para las carreras de la UNGS en el estudio exploratorio sobre las dificultades de los estudiantes en el primer semestre constató mayor riesgo de abandono en aquellos de estatus socioeconómico adverso y que trabajaba. Sassaroli y Zotta (2012), para la cohorte 2007 de la carrera de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, midieron el clima educativo familiar y el sexo y arribaron a similares conclusiones sobre las desigualdades en el rezago inicial y temprano de estudiantes con clima educativo medio y bajo, y concluyeron que los más afectados son los varones de familias de clima educativo bajo.

Por su parte, Panaia (2013) para la UTN focalizó el estudio en la incidencia del empleo en exclusividad e hipotetiza que cuando el perfil estudiantil es trabajador, el trabajo en exclusividad era el evento de mayor influencia en el rezago tardío. En este sentido, afirmaba la existencia de una asociación entre rezago y mantener un empleo con expectativas de ascenso, para el caso de las ingenierías, y valoraba el impacto positivo visto globalmente del trabajar en la inserción profesional (Panaia, 2013). En cuanto a los estudios en el Uruguay en la Udelar sobre trayectorias de rezago de cohortes específicas, predominaban los acuerdos en estudiar las desigualdades según sexo, la condición de actividad del estudiante, y el nivel educativo logrado por la madre y/o el padre (Seoane, 2015; Serna, Machado, Nalbate, Espínola y Abadi, 2005). En cualquier caso, las conclusiones sobre los estudios de cohortes concretas arrojaron distintos resultados. Para la carrera de Odontología, el estudio de asociación global y local mostró que los estudiantes con trayectorias de tipo ideal en los dos primeros años se correlacionaba con no tener empleo y con tener madres con estudios universitarios completos (Seoane, 2015); y para la Udelar, los análisis de las desigualdades según la tipología de rendimiento en base al grado de avance académico de la cohorte 1995 concluyeron sobre la débil incidencia del sexo, la edad y el nivel educativo del padre y la madre. (Serna, Machado, Nalbate, Espínola y Abadi, 2005). En términos históricos, en una presentación para una jornada de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Boado y Ezcurra concluyeron el rezago de la Udelar en la equidad de sus indicadores de expulsión sistémica de estudiantes de familias de estratos sociales menos aventajados.

Se comparte que el *habitus* del grupo familiar moldea la motivación, las expectativas y la modalidad del vínculo pedagógico en el amplio sentido del término (identificación o no con los valores, saberes y prácticas de la profesión y de la carrera universitaria) que tensionan la movilidad ideológica, lo que provoca momentos de crisis de aprendizaje y de toma de decisiones sobre la trayectoria académica (Tinto, 1989; Fernández, 1998; Panaia, 2013; Coulon, 1997; Dubet, 2005). Lo familiar repercute en la capacidad de apoyos económicos (manutención,

costos de cursos privados) morales, emocionales (cuando hay dificultades y trabas en el avance en la carrera) y prácticos (ofrecer guías concretas necesarias para la continuidad de los estudios universitarios).

En la literatura revisada se da cuenta para la primera generación de estudiantes universitarios de dificultades económicas para costear la carrera, lo que les limitó las opciones de cuándo, cómo y el tiempo para cursar la carrera. Transitar una carrera universitaria pública implica costos elevados en esfuerzo personal (horas dedicadas al estudio) y económicos para cubrir los materiales que se precisan (fotocopias, libros, equipamiento) y el costo en boletos para trasladarse al lugar donde se llevan a cabo las actividades académicas. En algunos casos, implicó, además, cubrir los gastos de clases particulares y de preparación de las evaluaciones obligatorias. En el caso de los que migraron a Montevideo, implicó adicionar costos en vivienda y en manutención para cubrir las necesidades básicas. En general, estos eran absorbidos por las familias y no todas estaban en condiciones para cubrirlos. También suponía brindar otros apoyos (apoyo moral y emocional) que implicaba la capacidad y disposición de la familia de brindar consejos y guías para enfrentar las sociabilidades propias de lo universitario; que no todas podían brindar por desconocimiento (Panaia, 2013).

Cuando el estudiante decidía conciliar trabajo-estudio, se volvía más difícil llevar la cursada por la disminución de las horas disponibles, teniendo que priorizar algunos cursos por sobre otros; en caso de que exista normativa sobre cursos, reglamentarse o darlo libre, y la preparación de las evaluaciones obligatorias prolongaba los tiempos que insumía la carrera. La conciliación estudio-trabajo provocaba en el estudiante el desarrollo de estrategias para aprender en menores tiempos, lo que tenía consecuencias en el desempeño académico. La literatura revisada a escala regional y nacional han abordado el impacto del empleo en los estudios (reprobaciones, no cursar) con base en datos objetivos como la cantidad de horas dedicadas al trabajo, el tipo de trabajo (vinculado o no a la carrera). En general, existía consenso en la bibliografía de las repercusiones del pleno empleo sobre la consecución del proyecto académico con interrupciones y compás de

espera o rezago (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005; Panaia, 2013; Seoane, 2015; Golpe, 2015) o abandono de la carrera (Tinto, 1989; Boado, 2011; Míguez y Loureiro, 2015). Otros estudios se preguntaban sobre si tener un empleo en exclusividad y el rezago consecuente del proyecto académico era positivo o negativo para la formación y el egreso. Tanto Panaia (2013), para las carreras ingenieriles (UTN y UNRC), como Golpe (2015), para la carrera de Contador (Udelar), concluyeron sobre el efecto positivo para la formación y la trayectoria laboral posterior al egreso trabajar 40 horas o más en un trabajo vinculado con la carrera.

Otros estudios cuantitativos sobre la influencia de este y otros factores asociados al ciclo de la vida en jóvenes que realizaron estudios universitarios observaron, en primer lugar, para aquellos de sectores medios y altos la creciente prolongación de los estudios, lo que retrasaba la entrada en el mercado laboral, mientras que las mujeres tenían su primer empleo más tardíamente que los varones (Fostik, Fernández Soto y Varela Petito, 2014). Una segunda hipótesis de estas autoras es que el hito vital que marcaría el fin de la transición en las mujeres era la formación de pareja y la reproducción. Por su parte, Pardo y Ciganda (2014) observaron dos cosas: por un lado, un comportamiento altamente específico de los jóvenes universitarios respecto del resto de los jóvenes, de postergación de todos los eventos, exceptuando a los jóvenes que migran de otros departamentos a la capital Montevideo para proseguir los estudios universitarios, que mostraban *alteraciones* de toda la trayectoria hacia la vida adulta respecto de sus pares universitarios (Ciganda y Pardo, 2014). Por el otro, los obstáculos para la *tardanza* en la emancipación de los universitarios son los problemas económicos y para la población joven en general la carencia de políticas públicas de vivienda (Filardo, 2012; Ciganda y Pardo, 2014).

Los estudios revisados que abordaban la emancipación del hogar de universitarios uruguayos señalaban que el 44% del total de la población y el 37% de los estudiantes de entre 25-29 años vivía con alguno o ambos padres. En conclusión, estos porcentajes son «[...] acorde a la composición etaria de la población

universitaria, mayoritariamente joven; donde la emancipación de los estudiantes de sus hogares de origen es muy baja en términos comparados con la población no universitaria (y que son bajos)» (Udelar, 2012, p. 43). Asimismo, se marcaban diferencias en las edades en que se da la salida del hogar paterno: 25,7 años para varones y 19,3 años para las mujeres (Ciganda y Pardo, 2014). En relación con los estudiantes migrantes, Ciganda y Pardo constataban diferencias más marcadas en el calendario de la salida del hogar entre aquellos que migran desde el interior del país a la capital, mayoritariamente para proseguir su educación: «experimentan una salida mucho más temprana que los no migrantes, [para] la continuación de los estudios luego de finalizada la educación secundaria, [...] alterando toda la trayectoria hacia la vida adulta de los estudiantes del interior» (Ciganda y Pardo, 2014, p. 211).

De la literatura revisada, lo que los estudios muestran sobre la primera unión en el Uruguay (cohortes 1990 y 2008) era que esta había sido baja y se constataba la presencia de cambios a nivel del tipo de unión en todos los sectores sociales, y una reducción de la proporción de las mujeres jóvenes con mayor educación que formó su primera unión antes de los treinta años, siendo la edad promedio los 25 años en 2003 (Cabella, 2007, citado en Pellegrino y Varela Petito, 2014). A nivel universitario, se consolidaba como tendencia que la mitad (50%) vivían con padres o familiares durante los estudios y los que iniciaron la primera convivencia se mantenía en el 20% de la población universitaria (Udelar, censos 1999 y 2011).

Estos estudios censales universitarios revelaban las características del perfil estudiantil que postergaba durante los estudios la vida reproductiva, por lo que este indicador tenía una baja incidencia entre la población, al menos en los primeros años de la carrera. Entre 1999-2012 evolucionó del 9% (1999) al 14% (2007), descendiendo al 12% en 2012 (Udelar, 2000, 2012).

Otros de los aspectos que se consideró fue la influencia de los problemas de salud en la trayectoria. De la literatura revisada se encontró un estudio sobre estudiantes

de universidades francesas y dos de universidades latinoamericanas que abordaron la problemática del impacto de tener problemas de salud en el abandono de la carrera de Dr. en Medicina. El primero daba cuenta de las elevadas cifras de altos niveles de estrés (31%), la falta de confianza en sí mismos (35%), con consecuencias como el consumo de antidepresivos (10%) e ideas suicidas (8%) en estudiantes de primer año. Esta crisis se asociaba al efecto de haber dejado la casa familiar para estudiar y al choque con la cultura universitaria (Poulain, 1998; Coraminas, 2001). Los otros estudios relevados de estudiantes que cursaron la carrera de Dr. en Medicina en Argentina y Colombia y mostraban la asociación de tener problemas de salud mental a las crisis sufridas en el primer año y en el pasaje a la preclínica. Se señalaba haber constatado, tanto en la etapa preclínica como en la clínica, problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión. En el primer año asociadas al estrés por elevadas exigencias de memorización, a muchas horas al día estudiando, por las exigencias en las evaluaciones y a horarios irregulares de alimentación. En la clínica, asociado a las primeras experiencias de contacto con pacientes y al hecho de desvincularse de las familias por largas jornadas (Pinto Segura, 2007; Soria, Ávila y Morales, 2014).

En general, los docentes y autoridades consideran que era un factor importante de la explicación de los altos niveles de abandono y el rezago en la carrera en primer año, desde el supuesto que operaba de propedéutico. Diversas soluciones se diseñaron para superar aquellos: exámenes de admisión (universidades de acceso restringido predominantes a escala continental y regional) o en el caso de las universidades públicas abiertas y de masas de la región con respuestas que atendieron a otros factores (requisitos de ingreso con formación de bachillerato afín —Bertoni, 2005—, medios informativos impresos o charlas sobre el tipo de carrera y las características de la formación a nivel del diseño curricular atendiendo a materias troncales comunes a varias carreras), con la instalación de ciclos básicos en el primer año, ciclos iniciales optativos, cursos niveladores o propedéuticos; apoyo u orientación en estrategias y técnicas de estudio para este

nivel (Coulon, 1997)¹⁹. Otros abordajes explicaban la crisis en el primer año de forma más compleja asociada al choque cultural y social y problemáticas del ingresante: falta de claridad vocacional, el choque de expectativas sobre la carrera y lo que la carrera ofrecía, poder conciliar con el trabajo y las responsabilidades con sostener un proyecto académico, las modalidades de enseñanza caracterizadas por la falta de orientación y apoyo docente y la participación estudiantil, las modalidades de evaluación, la ubicación geográfica del centro o a los problemas económicos para costear los estudios (Tinto, 1998; Fernández, 2000; Coraminas, 2001, Vélez, 2005; Figuera y Torrado, 2013; Coronado y Gómez Boulin, 2015;). Desde la perspectiva pedagógica y del curso de vida, es un indicador de estar atravesando un *momento crítico* de dificultades de aprendizaje y de toma de decisiones que tensiona el itinerario académico.

Otro aspecto del debate gira en torno a los modelos explicativos y los indicadores seleccionados de las dimensiones de la cultura y estilo formativo de la carrera. A escala empírica de los estudios relevados, se aprecia que algunos abordan el problema con modelos más o menos complejos para comprender el rezago u otros indicadores como el abandono.

En los estudios realizados sobre la Universidad Nacional de Colombia, se planteó un modelo más complejo ya que se incluyeron indicadores de la dimensión curricular (el grado de elegibilidad de las asignaturas de los estudiantes, los prerrequisitos para la cursada de asignaturas), la baja integración entre pares, los modelos de enseñanza, realizar deportes y tener actividades recreativas en la institución, o no tener beca, la presencia de eventos de la transición a la vida adulta, ser varón, con hijos y trabajar; se señala que los eventos no son constantes, sino variables en el tiempo.

¹⁹ La metodología documental fue una estrategia de respuesta a las dificultades de los estudiantes universitarios franceses en el primer año. Consiste en experiencias formativas en técnicas del trabajo intelectual autónomo y de acercamiento en profundidad al conocimiento como la utilización de recursos documentales, mejorar la lectura, la memoria y la organización del trabajo de estudio.

En el caso citado de México (Universidad Veracruzana) el modelo de análisis se centró en las características del estudiante, con base en la construcción de un índice de capital cultural estudia las desigualdades sociales en el rezago.

En el caso de los estudios del rezago en la Udelar, fueron variables las dimensiones y los indicadores utilizados para comprender el fenómeno. Algunas profundizaron las relaciones entre pares y la dimensión individual del estudiante: horas destinadas a la preparación de las evaluaciones, trabajar (el caso de Ingeniería, por ejemplo); el rezago según las áreas de formación (por ejemplo, las carreras de la Facultad de Química); trabajar y el nivel educativo alcanzado por la madre (es el caso de la Facultad de Odontología). En este proyecto, se propone comparar las desigualdades en el rezago en la trayectoria entre las licenciaturas considerando indicadores de distintas dimensiones concebidas como interdependientes. Por un lado, los indicadores de dificultad para el aprendizaje de la dimensión curricular en sus dos componentes, política pedagógica y la estrategia metodológica o currículo en acción evaluado por docentes, estudiantes y egresados (Sacristán, 1994). Por el otro, en la interacción con aspectos de la dimensión individual: características y factores académicos y eventos de la transición a la vida adulta, las características del estudiante, la carrera, el sexo, la familia de origen y la actitud actual hacia el rezago, antes mencionados.

De acuerdo con Fernández (1998), un establecimiento educativo es un objeto de representación y objeto de vínculo afectivo, y define al estilo institucional de funcionamiento: «[...] cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones» (pp. 47-48) según un modelo curricular prescripto, que se reiteran en el tiempo y son reconocidas por los miembros de la unidad y por los sujetos externos como rasgos que la definen. En este sentido cada unidad institucional o carrera tiene una idiosincrasia formativa única que la distingue de las demás, por lo que en nuestra hipótesis el estilo de la carrera marca trayectorias con rezago específicas. Resulta de interés seguir el esquema de análisis propuesto por Fernández (1998) en el sentido de concebir al

rezago en la trayectoria como el resultado de las mediaciones institucionales específicas de cada carrera, llamado *estilo institucional*. Concebir la carrera como una unidad institucional implica concebir al currículum en su configuración cultural única a lo largo de su historia y como el producto del accionar político de sus integrantes en los espacios de cogobierno bajo unas condiciones sociohistóricas externas e internas dadas.

La noción de *currículum prescripto* (Sacristán, 1994) como hecho cultural y político hace referencia al conjunto de expectativas, normas sociales, conocimientos, concepciones y pautas de actuación compartidas por los miembros de la organización, o que un grupo de ellos comparten, y que se imponen como directrices y normas (López Yáñez, 2002). Analíticamente, se pueden distinguir dos componentes que en el presente trabajo se denominan *política pedagógica* y *estrategia curricular*.

De acuerdo con Dubet (2005), la experiencia estudiantil se da sobre tres registros: el grado de integración que ofrece la carrera, el proyecto profesional más o menos fuerte y la vocación en el sentido del gusto e interés por los estudios. La calidad de esos tres registros en la etapa de universalización de la formación universitaria es variable y da lugar a tipos de experiencias estudiantiles según el grado fuerte, débil o exclusora de la capacidad integrativa del estilo formativo, el gusto por la carrera y la percepción de la utilidad de los estudios para el proyecto profesional. Por otra parte, Lidia Fernández señala que a nivel micro curricular cuando el clima de clase es de tensión y división, existe la probabilidad de la presión a la baja en el rendimiento. Contrariamente, cuando predominan las relaciones de integración, apoyo y colaboración entre pares, el proceso se ve favorecido (Fernández, 1998). Las corrientes institucionalistas señalan que los estudiantes para involucrarse en el aprendizaje necesitan un clima afectivo distendido y de aceptación, un elevado grado de libertad para trabajar, y tener confianza en la ayuda docente. El fomento de un tipo de clima distendido se fundamenta en que al favorecer estados psicológicos de seguridad, confianza y respeto mutuo, los estudiantes logran una disposición favorable hacia la

participación e implicación en su aprendizaje. Diversas investigaciones en educación han demostrado que existe una estrecha relación entre motivación y aprendizaje. Algunos estudios señalan que los docentes evaluados como motivantes logran que se aprecie y se estime la materia que imparte. Por tanto, se parte de una concepción del aprendizaje interdependiente de múltiples factores, por lo que el estudio hizo foco en los distintos niveles de concreción curricular: el macro, el social o de aula e individual del estilo formativo en la medida que puede comportarse obstaculizando o facilitando el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, resulta de interés seguir el esquema de análisis propuesto por Fernández (1998), en el sentido de comprender que el rezago en las trayectorias es efecto del estilo formativo de una unidad institucional (en este caso, la carrera) que obstaculiza las transiciones en tiempos razonables. .

El debate educativo sobre los efectos del modelo tradicional construido sobre dos pilares: una política pedagógica y estrategia curricular cerrada y reducida a la transmisión del conocimiento disciplinar por sobre la formación del universitario ha sido el foco de estudio relativamente reciente en el ámbito universitario nacional si se compara con otros países y niveles educativos, reavivando las discusiones y las críticas.

El tipo de diseño es objeto de controversia en el ámbito universitario confrontando dos lógicas: el tipo de currículum cerrado estructurado con base en la lógica disciplinar, tubular y de ruta de salida única con anualización de la carrera. El segundo tipo es el diseño flexible, que posibilita la individualización de la trayectoria (Camilloni, 2001). El debate da cuenta de los efectos sociales detrás de las lógicas de la estructuración curricular: un currículum inclusivo flexible versus un currículum elitista cerrado. De la literatura nacional revisada, los debates y críticas al diseño curricular de tipo cerrado cuestionan la concepción de enseñanza subyacente de exclusión de las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes como *saberes valiosos* (Collazo, 2014; Camilloni, 2001). Según Camilloni, el currículum cerrado es uniforme de una única trayectoria y una

política del tiempo de la aprobación de las asignaturas determinada normativamente, en cuanto a la vigencia del curso aprobado a una cantidad de años (2 o 3), lo cual, una vez vencido, deberá recurrir la asignatura para tener el derecho a dar el examen con sus consecuencias en la pérdida de la generación o de los grupos de estudios.

Otro punto de debate está vinculado con la selección de los contenidos valiosos, se trata de una de las tensiones entre saberes disciplinares versus saberes útiles de relevancia para la profesión. En este sentido, Tinto (2015b) señala que la percepción del estudiante sobre la calidad de los programas de formación valorada de escasa relevancia y pertinencia contextual es crítica para la motivación y su compromiso con la formación. Señala que ello no significa que los conocimientos sean irrelevantes sino que las debilidades están en que las conexiones quedan libradas al estudiante y el curso fracasa en hacer explícita su relevancia formativa (Tinto, 2015b)

La tensión entre la formación teórica versus formación práctica es otro aspecto discutido. De acuerdo con Díaz Maynard (2015), el principal problema de la enseñanza universitaria actual en el Uruguay es la falta de equilibrio en los diseños curriculares entre componentes de formación teórica y la formación práctica. Él afirma que existe:

la enfermedad del enciclopedismo con la pretensión de atiborrar un plan de estudios de información a ser almacenada en la memoria... [cuando] la cuestión central del sistema [...] es procurar el desarrollo de la capacidad cognitiva y de la creatividad de los estudiantes (p. 80).

En esta misma línea de razonamiento, Camilloni (2001) plantea que el diseño debe prever situaciones de aprendizaje significativo desde la perspectiva de la educación experiencial con la finalidad de desarrollar destrezas o habilidades prácticas y principalmente ayudarlo a poder seleccionar la(s) teorías(s) relevantes para interpretar la experiencia concreta, y criticarlas de manera que impacten en la integridad de la personalidad del estudiante. Al modo del prácticum reflexivo de Schön,

los docentes piensan una situación de aprendizaje aproximada al mundo de la práctica profesional real en donde se combinan el aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros de un proceso de aprendizaje experiencial (citado en Díaz Maynard, 2015, p. 85).

Estas experiencias pueden cobrar variadas formas en el currículum e implican modalidades distintas de los énfasis en la relación teoría-práctica: internados, seminarios, talleres, el estudio independiente, campos experimentales, etcétera. Detrás del debate teoría-práctica subyace cuál es el tipo de razonamiento inductivo, deductivo o retroductivo para desarrollar en el estudiante. En el primero, la teoría surge a partir de la vinculación con los problemas de la práctica; en el deductivo, es de aplicación de la teoría; y en el tercero, es a partir de un problema que se generan nuevos conceptos para la resolución del problema. En cualquier caso, las experiencias en las tres modalidades podrían marcar diferentes grados de profundidad en el aprendizaje y el logro de una mayor autonomía del estudiante. En lo que sí parece haber consenso es sobre dos aspectos que la práctica por sí sola no es aconsejable en ningún campo de formación universitaria (Camilloni, 2001; Díaz Maynard, 2015) y la necesidad de su inserción temprana y a lo largo de la carrera (Díaz Maynard, 2015). En este proyecto se adopta este último posicionamiento, destaca que ambas experiencias (tanto teóricas como prácticas) deben ser acompañadas de la crítica negativa y positiva.

El modelo de análisis

A continuación, se presenta el modelo de análisis utilizado para construir las tipologías de rezago en la trayectoria. Se va a analizar los supuestos de partida de cada dimensión para luego enumerar los criterios normativos del modelo a partir del cual se realizaron las comparaciones entre carreras. La hipótesis de partida es que la al rezago en la trayectoria interactúan en forma *desigual*, *combinada* y *acumulativa* variables e indicadores de dificultad de los contextos estudiantiles y estilos formativos

El estudiante

Con base en los planteos de los clásicos de la psicología, la sociología de la educación y la perspectiva del curso de vida (Casal, Masjoan y Planas, 1988; Casal, García, Merino y Quesada, 2006; Roberti, 2017) concebimos el desarrollo académico de un estudiante desde una concepción global e integral del desarrollo de la personalidad de un sujeto socio-histórico en situación de aprendizaje.

En la etapa vital que nos interesó, comprendida la etapa de ingresantes entre los 17-26 años cumplidos los jóvenes universitarios procesan la búsqueda y la construcción de una identidad no solo profesional, sino de experimentar otros aprendizajes que lo conducen a la emancipación familiar y a la autonomía, en donde el proyecto académico es uno de los eventos del tránsito a la vida adulta que contribuye a su logro.

Para ello pusimos el foco en un momento de la historia académica de pertenencia institucional como estudiantes de las carreras del Área Social y Artística y de la Salud entre 2002-2010 y la del Área tecnología, Cs Nat. y el Hábitat entre 2009-2014²⁰ bajo los planes anteriores a la reforma²¹. En particular se revisaron los registros administrativos para identificar el primer rezago concebido como primer momento crítico en la trayectoria. para a partir de allí reconstruir las

²⁰Cabe señalar que la carrera del área de Tecnologías ingresó a la Udelar (Facultad área Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat) en el año 2008 y continúa limitando el acceso por cupos mediante pruebas de selección al ingreso. En las otras dos licenciaturas, el acceso es abierto sin restricciones (ver Donoso, S. [2007]. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33[1], 7-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>).

²¹El proceso reformista que se inicia en la Udelar (conocida como la segunda reforma) se lleva a cabo en las carreras mencionadas en el año 2012 (carrera del área de Tecnologías, cs. Naturaleza y el hábitat y del área social y artística y en 2018 (en la del área salud). A través de esta reforma se quiere democratizar el acceso al conocimiento de este nivel a través de carreras que formen trabajadores altamente calificados y al servicio de los problemas del desarrollo del país. Ello supuso una profunda transformación de la política educativa y curricular coagulada en la Nueva Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria (Udelar, 2014).

percepciones actuales de las experiencias formativas que dificultaron el aprendizaje en la interacción con otros eventos del tránsito a la vida adulta.

En compromiso con los nuevos tiempos, la Udelar y las carreras inician profundas transformaciones en la formación universitaria pública con la finalidad de lograr mayor equidad en el acceso a carreras²² y procesos curriculares y formativos más abiertos y democráticos de alta integración social y académica (Arocena y Sutz, 2001; IESALC-Unesco, 2010; Segre, 2008; Collazo, 2014). La nueva demanda democratizadora que se da a sí misma la Udelar se tensiona con el de procesos formativos de alta selectividad que afectaba más a los menos favorecidos y que este estudio se propone estudiar.

Las características y condición social de la familia de origen

El tiempo de rezago en las trayectorias escolares están relacionados con variables estructurales como las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de origen, recursos y activos disponibles o no para costear y motivar la continuidad y dedicación de tiempo en los estudios universitarios.

La reconstrucción de indicadores sobre la procedencia familiar se realizó con base en los aportes de Portes y Hoffman (2003) y Sandra Facchelli (2009) que toman en cuenta el nivel ocupacional del padre y de la madre atribuyendo el máximo valor ocupacional de ambos a la unidad familiar. Para aplicarlo a la realidad nacional, se adaptó el modelo de ocupaciones CNUO-95 elaborado por Boado, Fernández y Pardo para el Uruguay (2006) a las descripciones dadas por los estudiantes. La procedencia familiar se mide por el nivel de estudios alcanzados por la familia —bajo (hasta primaria), medio (hasta bachillerato) y alto (hasta

²² Se inició la etapa de transformar a la Udelar, de ser la *Universidad de Montevideo* (Paris y Oddone, 1991) a una universidad de alcance nacional con la apertura de sedes y carreras en otros departamentos del país.

terciario y universitario de grado y posgrado)—, y el máximo nivel ocupacional de la familia (considerando el nivel ocupacional del padre y de la madre).²³

Condición juvenil: eventos del tránsito a la vida adulta

El rezago en las trayectorias escolares puede estar interrelacionado con la presencia de eventos del ciclo vital que forman parte de la transición a la vida adulta. En esta dimensión, se buscó analizar desde la percepción actual como estudiantes, egresados y docentes de las carreras mencionadas si la posición de las trayectorias de rezago se relacionó o no con eventos del tránsito hacia la vida adulta como obtener el primer empleo, mudarse de la casa de la familia o migrar, proceder a la primera convivencia o tener el primer hijo marcan las rupturas con la familia de origen.²⁴

El primer empleo

En general las indagaciones sobre la incidencia del trabajo en los estudios universitarios desde la perspectiva de la sociología de la educación distinguen los efectos desiguales en los tiempos para el estudio y la cursada según sean las cargas horarias menor a 30 horas y de 40 o más horas. En cualquier caso, trabajar tensiona el proyecto académico y el proyecto laboral, se vuelve o no antagónico con las demandas académicas de la carrera.

Mudarse de la casa de los padres o migrar a Montevideo para estudiar

Mudarse de la casa de los padres es otro evento singular que se exploró ya quemarca avances en la emancipación plena o parcial²⁵ de la familia. Como se

²³Con esa base, se clasificó en estratos: altos (medianos o pequeños propietarios urbano o rural, gerentes de empresas medianas o públicas, profesores universitarios), intermedios docentes, empresas públicas o privadas, trabajadores calificados, vendedores, trabajadores independientes) y bajos (trabajadoras domésticas, auxiliares de servicio, construcción, servicios de seguridad, trabajadores no calificados en industria o agropecuario).

²⁴Señalados por las tradiciones de la demografía y las sociologías de las juventudes señalan como hitos del devenir hacia la emancipación familiar plena (Casal, Masjoan y Planas, 1988; Pellegrino y Varela Petito, 2014)

²⁵ Donde las familias siguen teniendo cierto poder y control sobre los hijos por continuar proveyendo de recursos económicos y financieros para la manutención.

mencionaba anteriormente, aquellos que migraron a Montevideo para cursar la carrera, la salida del hogar tenía lugar a edades tempranas. En este caso, se quiso explorar la percepción del estudiantado si el mudarse fue una etapa difícil por la necesidad de hacerse cargo de la organización de los tiempos para realizar tareas nuevas como cocinar, lavarse la ropa, adaptarse a una ciudad desconocida en su geografía, formas de transportarse y hábitos en general. Dependiendo de si era un apartamento alquilado o una pensión con espacios compartidos (hermanos, conocidos del departamento de origen, si hacen o no la misma carrera), construirse un lugar propio para estudiar muchas veces se dificulta por la falta de un espacio físico propio o simbólico, en el sentido de la falta de compañeros con los que compartir intereses de carrera.

Proceder a la primera convivencia en pareja

Convivir en pareja implica cambios en la organización del hogar y reparto de tareas que pueden entrar en tensión con los tiempos requeridos para el estudio. La pareja del o la estudiante puede jugar un rol decisivo por la presencia o falta de estímulo en la consecución del proyecto académico. Los tiempos requeridos para el estudio implican una orientación más equitativa del arreglo familiar que facilite de manera importante compatibilizar el tiempo de estudio y las tareas del hogar. .

Tener el primer hijo

Asimismo se exploró entre los encuestados si el inicio de la vida reproductiva y con ello las responsabilidades del cuidado es percibido en la incidencia al rezago por primera vez

Tener problemas de salud

Finalmente, a través de esta pregunta se indagó si los problemas de salud (cualquier enfermedad, accidente, o intervención quirúrgica que no le hubieran permitido cursar o presentarse a parciales o exámenes) son percibidos afectando bastante o mucho al rezago

Condición estudiantil: aspectos de tipo académico previos y en la carrera

La formación del bachillerato

Aquí se exploró si el estudiante percibe que le afectó bastante o mucho la preparación del bachillerato en lo relativo a la formación disciplinar afín a la carrera como las formas de abordar el conocimiento y el estudio.

Factores asociados al estilo formativo universitario poco integrativo de cada carrera

Concebir la carrera como una unidad institucional supone que como tal, se habrá configurado un estilo de funcionamiento a lo largo de su historia y producto del accionar de sus integrantes en unas condiciones culturales y socio históricas. López Yáñez (2002) define la cultura educativa: «[...]se trata de significados, creencias, expectativas, normas sociales y pautas de comportamiento que los miembros de la organización o un grupo de ellos comparten» (p. 37). En este sentido, se puede hablar de la existencia de diversas construcciones cognitivo-emocionales, dado que no todos perciben, valoran y adhieren igualmente con el sentido de sus signos. Esas percepciones y valoraciones dependen de la posición de rol, la función y la jerarquía dentro de la organización, y en su conjunto conforman el estilo institucional.

Reprobar materias

Con esta dimensión damos la entrada a la experiencia estudiantil y docente en la cultura formativa de la unidad institucional o carrera. Su comprensión nos permitió responder por las desigualdades en términos de obstáculos a la integración social y académica que provocó el rezago.

La reprobación de materias puede ser un factor del rezago y tener un efecto de desmotivación. Si ocurren forma reiterada, es común cuestionarse la capacidad para llevar adelante la carrera elegida o atribuirle el carácter de filtro cuando se dan las reprobaciones sistemáticas. Se debe tener en cuenta que reprobar materias

bajo un diseño de plan vigentes con regímenes de previaturas estrictos materia a materia y tiempos de vigencia de los cursos aprobados, son un factor de peso en el rezago en las tres carreras. Perder previaturas constriñe al estudiante a un tiempo de espera algunas veces de hasta un año para volverla a cursar. En este tiempo *muerto*, algunos estudiantes lo pueden aprovechar para realizar actividades complementarias de la formación profesional en otras instituciones, por lo que no necesariamente son tiempos sin actividad académica.

El tipo de rezago

Para este estudio se clasificó al rezago según el año/ciclo de la carrera. Una *trayectoria real con rezago* es la que presenta un umbral de grado de avance real entre el 56-62% (según la carrera) de la trayectoria teórica estipulada curricularmente, en un tiempo mayor a 6 años. Se categorizó como *no rezagado* al estudiante que en un tiempo de 6 años completó al menos el 100% del avance curricular prescrito, en los tres tipos de estado de la trayectoria escolar definida por el Servicio Central de Informática de la Udelar (SecIU): en curso, con cambio de plan o egresado. Se distingue del rezago como *evento* en el sentido de acontecimiento en la trayectoria que se da por primera vez, en el que se observó un grado de avance menor que la trayectoria teórica estipulada para el año o ciclo de la carrera según la tipología de rezago inicial, temprano y tardío.

Repercusiones del rezago en la trayectoria

Actitud actual hacia el rezago

En esta dimensión se exploró sobre la percepción actual del estudiante o egresado del hecho de rezagarse en la carrera si lo perciben como algo *normal*, *algo negativo* o si lo perciben *con sus aspectos positivos y negativos*. Por tanto, se exploraron dos tipos de actitudes hacia el rezago en la propia trayectoria : si el *rechazo* que enfatiza los aspectos negativos (optar por las responsabilidades familiares o laborales por sobre el proyecto académico, o porque le provocó cuestionarse sobre la propia eficacia como estudiante para aprobar o aprender la/s

materia/s, o sentir que es una materia que opera de *filtro*) o la *naturalización* que combina aquellos con aspectos positivos mayor aprendizaje que genera cambios en maduración y fortalecimiento académico, reorientación de carrera, compatibilización con el trabajo o con las responsabilidades familiares como tener hijos.

El currículum prescripto. Cuestiones generales de la formación

Esta dimensión exploró lo curricular prescripto a nivel mesocurricular y cuyo eje de análisis fueron las percepciones sobre cuál/es componentes del estilo formativo de baja integración obstaculizaron el aprendizaje en las materias que provocaron el rezago por primera vez y/o el tardío por actividades finales de carrera. Además, se exploró un segundo nivel, el microcurricular o de aula relacionado con las particularidades de la dinámica de ese ámbito: calidad de programas, de las relaciones pedagógicas y algunas características del docente.

La comunicación pedagógica

Dentro de los elementos que integran la **política pedagógica**, el estudio se aboca a comprender algunos subcomponentes como el modo de ser y de actuar en los distintos roles que se traduce en las formas de comunicación docente-estudiante, estudiante-estudiante a nivel de organización de los espacios donde se educa (la clase, la comunidad interna y externa). Comunicación y retroalimentación pedagógica son entendidas en el sentido de diálogo y espacio para plantear dudas y preguntas para participar.

Un segundo elemento es la comunicación e interacción entre estudiantes en clase y de los grupos de trabajo (prácticas profesionales y elaboración de la tesis). Diversos estudios de la psicología social han demostrado que el estímulo y actitud del grupo de pares se correlacionan con el rendimiento académico y actitudes hacia el establecimiento educativo. Al respecto, se sostiene que la pertenencia a subgrupos en competencia o pacto con otros puede constituirse en obstáculos o en dinamizadores del aprendizaje

La estrategia curricular: calidad de los programas y régimen de evaluación

Dentro del segundo componente del currículum prescripto, la estrategia curricular refiere al recorte de los saberes valiosos (Goodson, 1995) y que se proyecta en el diseño de acciones y saberes a recorrer en los cinco años para alcanzar el mejoramiento de sus capacidades profesionales científicas o artísticas y humanas. Entre los componentes de la estrategia curricular, se incluyen los saberes académicos, las actividades teóricas y prácticas y los contextos que se privilegiarán a lo largo del proceso educativo junto con el repertorio de técnicas de motivación: información, oportunidades de indagar, explorar, debatir y experimentar en la profesión y el régimen de evaluación.

En síntesis, para que el aprendizaje ocurra se requiere, entre otras cosas, de la creación y el mantenimiento de un ambiente agradable a través de una comunicación e interacción que propicie el diálogo y la reflexión libre y voluntaria. Por tanto, desde la perspectiva de este proyecto se definen como indicadores críticos del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida que se constituyen en obstáculos para el aprendizaje del estudiante: un currículum con sobrecarga de contenidos por la tendencia a la inclusión de numerosos elementos secundarios del contenido de las disciplinas que conduce a la sobrecarga en la formación; el necesario vínculo del conocimiento con la práctica social y profesional y la reflexión crítica de este; la cercanía de esta y el reconocimiento de la utilidad para sí favorecen la formación de intereses y motivos en el estudiante y el desarrollo de su propia actividad cognoscitiva. Por último, la deficiente comunicación docente-estudiante, estudiante-estudiante y la tardía retroalimentación docente y la participación reproductiva del estudiante en la clase reducen las posibilidades comunicativas entre los docentes y estudiantes; como consecuencia, resulta muy limitada la interacción grupal de los estudiantes y la falta de libertad del estudiante sobre la tarea.

III. Estrategia y metodología de la investigación

En esta parte se tratará el planteamiento de la estrategia y la metodología de abordaje para solucionar el problema planteado. En la primera parte, se presentan los objetivos de investigación y las hipótesis de partida. En la segunda parte, se abordan la metodología y las técnicas de recolección de la información cuantitativa y cualitativa y el tamaño muestral. En la tercera parte, se abordan las técnicas de análisis de la información relevada. Finalmente, en la última parte se presenta la estructura y los fundamentos de la presentación de los resultados y las conclusiones.

Preguntas y objetivos de investigación

El problema de investigación fue estudiar las desigualdades en el rezago en la trayectoria considerando la relación de la condición social de la familia de origen, el sexo, la licenciatura y los eventos del tránsito a la vida adulta con los indicadores de dificultad del estilo formativo percibidos por estudiantes, egresados y docentes que afectaron bastante o mucho al rezago.

Para dar respuesta, se optó por utilizar la estrategia metodológica de construcción tipológica de tipo mixto (LópezRoldán y Fachelli, 2015). La aproximación cuantitativa identificó a la población rezagada, determinó el grado de rezago y construyó los estratos de rezago en la trayectoria según eventos y factores. La aproximación cualitativa o biográfica fue la tercera etapa del análisis. Esta tuvo el propósito de profundizar en las percepciones estudiantiles y de egresados, considerando los factores y eventos de mayor peso en cada tipo y las percepciones actuales que tienen los docentes de algunas de las materias identificadas con nivel de reprobación sobre las dimensiones del estilo de cada carrera que perciben que pudieron haber incidido en el rezago.

En función del problema, se formulan distintas preguntas de investigación:

¿Cuántos estudiantes se rezagan en contraposición a quienes muestran una trayectoria académica teórica ideal?

¿Cuál es el riesgo de rezago de los estudios por año y momentos críticos en la carrera?

¿Existen diferencias entre carreras?

¿Existen diferencias en las trayectorias según ciertos atributos, como el sexo o el origen social?

¿Cuáles eventos educativos y de la transición a la vida adulta tienen mayor incidencia en el rezago inicial?

¿Cuáles eventos educativos y de la transición a la vida adulta tienen mayor incidencia en el rezago temprano?

¿Cuáles eventos educativos y de la transición a la vida adulta tienen mayor incidencia en el rezago tardío?

¿Cuáles son los perfiles distinguibles entre los rezagados que puedan contribuir a elaborar una tipología?

¿Cuáles son las características de la trayectoria previa al ingreso a la carrera en la percepción de los estudiantes?

¿Cuáles son los eventos del estilo institucional que influyeron al rezago en la trayectoria en la percepción de estudiantes, egresados y docentes?

¿Cuál es la valorización actual del rezago en la trayectoria estudiantes y egresados?

¿Cómo resolvieron y sortearon los conflictos planteados según la percepción de estudiantes y egresados?

En función de ello, la tesis se propusieron los siguientes objetivos generales:

- I) Comprender las diversas dimensiones y factores que inciden en las trayectorias de rezago en la percepción de los estudiantes en carreras de duración intermedia de tres áreas de conocimiento distintas

Como objetivos específicos se plantearon:

I.1) Comparar el grado de rezago en la trayectoria académica de los estudiantes entre 17-26 años al momento del ingreso en tres carreras del área social, de la salud y cs. Naturaleza y el hábitat.

I.2) Comparar similitudes y diferencias de patrones de las trayectorias del rezago considerando la incidencia de factores como condicionantes sociales, los eventos del curso de vida, momento de rezago e integración académica

I.3) Comparar diversas percepciones cualitativas de los sujetos respecto a los obstáculos y su incidencia en las trayectorias educativa de rezago

La tesis que se plantea es que el fenómeno de la baja integración académica o inclusión educativa se estructura de manera desigual y combinada a lo largo del tiempo según las características propias de la carrera que vulneran la situación académica.

En esa estructuración de las desigualdades en la trayectoria escolar contribuyen con distinto peso, el acumulado de desventajas sociales o de ventajas sociales, las incompatibilidades entre el proceso de emancipación y el proyecto académico y tener o no problemas económicos para costear los estudios. Por el lado de las desventajas académicas acumular o no rezago en la trayectoria, la tardanza o rapidez del rezago, selectividad académica reiterada o no, por la debilidad en la integración percibida en los aspectos sociales del relacionamiento pedagógico que le aporta poco por ser frío, distante y con falta de apoyo en general y a las dificultades en particular y/o aspectos de la calidad percibida de la formación enciclopédicas, teorizantes, descontextualizadas y no mediadas por la reflexión crítica profesionales/pasantías/internados escasa duración y/ o tardías, rezago severo por escaso o nulo aporte de la elaboración de monografías y/o tesinas y /o prácticas profesionales.

En función de las diversas dimensiones de análisis abordadas a través de los objetivos, se formularon los siguientes sistemas de hipótesis.

Grado de rezago

La primera dimensión que se exploró fue con el propósito de la identificación y cuantificación del rezago, comparando las trayectorias de rezago y de las no rezagadas.

De acuerdo con los antecedentes investigativos de interés para esta investigación (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi,2005) es esperable encontrar diferencias en los momentos en la carrera en el que se produce.

Entonces, para el grado de los rezagados se podrían formular las siguientes hipótesis:

- H1. El porcentaje promedio de rezagados es mayor de los no rezagados.
- H2. El porcentaje promedio de rezagados es diferente según el año de la carrera.
- H3. El porcentaje de rezagados es diferente según la carrera que curse el estudiante.
- H4. El porcentaje de rezagados iniciales temprano y tardío es diferente según la carrera.

Perfil de los rezagados

Con base en la pregunta sobre las desigualdades de las trayectorias con rezago midieron la incidencia del sexo²⁶ y aspectos de la estratificación social vertical a través del nivel ocupacional y educativo familiar De acuerdo con estudios previos (Boado, 2010; Seoane, 2015) algunos aspectos vinculados al origen y perfil social

²⁶Se utilizaron los registros administrativos (Cesiu y bedelía de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat).

de los estudiantes tienen influencia sobre las trayectorias de rezago. Entonces, para el perfil de los rezagados se podrían formular las siguientes hipótesis:

- H5. El rezago es mayor en los estudiantes de origen social más adverso.
- H6. El rezago es mayor en los varones que en las mujeres.

Metodología de investigación

Fundamentación

Para hacer más representativo el estudio y evitar el sesgo de selección, se trabajó con cuatro cohortes de estudiantes de cada carrera, este criterio fue una limitante para la licenciatura del área de Tecnologías, ya que se pudo acceder a dos cohortes²⁷. Este es un caso extremo, ya que el período estudiado 2009-2016 es de *crisis especial*, de coyuntura, por la transición de la dependencia institucional y el modelo institucional y formativo del Ministerio de Educación y Cultura a la Udelar. Sin embargo, la crisis coyuntural hizo accesible problemas y conflictos estructurales o de larga duración de la formación que en cada crisis emergen, siguiendo el razonamiento de Fernández (1998). En el caso de la Licenciatura Del Área de la Salud, estaba en una etapa de autonomizarían de la Facultad (que se llevó a cabo en 2011), por lo que capta el estilo formativo en la etapa de dependencia de esa facultad.

La operacionalización de las dimensiones de análisis en variables e indicadores observables

Con base en los fundamentos teóricos de esta investigación, se presenta el modelo de análisis con los indicadores que obstaculizan el aprendizaje y son objeto de comparación.

²⁷ En lo que refiere a las diferencias entre sexos y las sociales, de la literatura revisada sobre deserción y trasladadas al problema del rezago, de acuerdo con Boado (2005) y Seoane (2015), se señala que el rezago afectaría más a los estudiantes que pertenecen a familias de clases trabajadoras y asalariadas. Por otro, que en el rezago de unos y otras podría tender a la divergencia. Para ello, se señala la mayor participación en el mercado de trabajo para asumir responsabilidades familiares a edades más tempranas.

D) Trayectorias personales y rezago entre los 17-26 años cumplidos al ingreso en la carrera

Estimación de las desigualdades en base:

- Sexo: mujer o varón.
- Estratos ocupacionales familiares: estratos altos, medios o bajos.
- El máximo nivel educativo alcanzado por la familia: alto, medio o bajo.
- El tipo de carrera.
- El tipo de rezago: inicial, temprano o tardío.
- El tipo de actitud actual hacia el rezago: negativa (*mal, porque me sentí que no estaba capacitada/o para llevar adelante la licenciatura o mal porque tuve que priorizar el cumplimiento de responsabilidades familiares o laborales*) o positiva (*bien, porque me di cuenta de que me gustaba otra carrera o bien porque pude llevar adelante la carrera y el trabajo*).

Eventos del tránsito a la vida adulta que afectaron según el tipo de rezago:

- Percepción de afectar bastante o mucho el primer empleo.
- Percepción de afectar bastante o mucho mudarse de la casa de los padres.
- Percepción de afectar bastante o mucho proceder a la primera convivencia en pareja.
- Percepción de afectar bastante o mucho el primer hijo.

Otros eventos y condiciones personales:

- Percepción de afectar bastante o mucho el haberse enfermado.
- Percepción de afectar bastante o mucho las dificultades económicas para costear los estudios.

Aspectos académicos generales de la trayectoria en la carrera:

- Percepción de afectar bastante o mucho la formación previa del bachillerato.

- Percepción de afectar bastante o mucho la reprobación de materias en la carrera.
- Percepción de afectar bastante o mucho cursar una carrera en paralelo.

II) Indicadores de dificultad de la formación según la carrera

Características del diseño curricular:

- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con tener asignaturas con falta de solidez.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con tener asignaturas con sobrecarga temática y bibliográfica.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con tener previas difíciles de aprobar.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo que las materias teóricas que eran más difíciles de aprobar.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo que el no tener una práctica profesional temprana y continua a lo largo de la carrera que afectó a un mejor desarrollo de las capacidades y habilidades profesionales.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con que la elaboración de tesis, monografía o trabajo final llevó mucho más tiempo que el estipulado.

Dimensión dificultades en el aula: calidad de las asignaturas, modalidad enseñanza y régimen de evaluación de las asignaturas que afectaron al rezago:

- **Estrategia curricular**
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con ser materias que no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas.
- Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con ser asignaturas con pocas experiencias de tipo teórico que estimularan la reflexión crítica.

- **Modalidad de política pedagógica: no tener un buen profesor que estimulara una buena experiencia de aprendizaje**
- **Características del profesor o la profesora. Presencia de los indicadores**
 - No estaba suficientemente preparado o preparada.
 - No estaba comprometido o comprometida con la clase.
- **Comunicación e interacciones docente-estudiantes. Presencia de los indicadores**
 - No respetaba al estudiante.
 - No daba participación estudiante.
 - No respondía las dudas.
- **Actividades y modalidad de comunicación e interacciones entre estudiantes en grupos de estudio y en clase. Presencia de los indicadores de dificultad**
- **En el cumplimiento tareas y actividades**
 - Algunos hacían poco o nada.
 - Con frecuencia no sabíamos qué hacer.
- **En la modalidad de las interacciones y relaciones de poder intergrupal**
 - Carencia de liderazgo en el grupo.
 - No tenían en cuenta mi opinión.
 - Era muy competitiva la relación.
- **Exigencias en las evaluaciones**
 - Percepción de estar bastante o muy de acuerdo con ser materias con evaluaciones con exigencias muy altas.

Dificultades en las actividades finales de carrera, hayan completado o no

- **Tipo de actividad:**
 - Práctica profesional con entrega de un trabajo.
 - Práctica profesional y proyecto de investigación.
 - Solo monografía o tesina de grado.
 - Solo práctica profesional/pasantía.

- **Presencia de las tres mayores dificultades en modalidad de la orientación docente**
 - *En el trabajo final de carrera no tuve orientación docente de manera regular (1.ª).*
 - *En el trabajo final de carrera no tuve permanente apoyo frente a las dificultades (2.ª).*
 - Tuve dificultades para realizar el proyecto de tesis (3.ª).

Tabla 1

CONTEXTOS		ESTILO INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS FORMATIVOS	
Nivel personal estudiante		Política pedagógica	Estrategia curricular
CARACTERÍSTICAS ADSRIPTAS		Mesocurricular	
Sexo		Calidad de los programas	
		Eran materias con falta de solidez y actualización en lo teórico y/o práctico	
		Eran materias con carga temática y bibliográfica excesiva que se dificultaba su aprobación en los tiempos estipulados	
Condición social		Las materias teóricas eran más difíciles de aprobar	
Nivel ocupacional familiar por estratos		Modalidad de enseñanza	
Máximo nivel educativo familiar alcanzado		El no tener una práctica profesional temprana y continua a largo de la carrera dificultó el desarrollo de capacidades y habilidades profesionales	
Perjudicaron al primer rezago las dificultades económicas para costear los estudios		Política evaluación	
CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS		Eran materias previas difíciles de aprobar	
Carrera que cursó		Régimen evaluación	
TRAYECTORIA VITAL		Pocos períodos de exámenes	
Eventos tránsito vida adulta		Política egreso con/sin actividades finales investigación y/o extensión	
Afectó al primer rezago el primer empleo		Realización o no de actividades finales de carrera	
Afectó al primer rezago mudarse de la casa de los			

padres	O L A R		Tipo de actividades finales, haya completado o no
Afectó al primer rezago proceder a la primera convivencia en pareja			Práctica profesional con entrega de un trabajo
Afectó al primer rezago tener el primer hijo			Práctica profesional y proyecto de investigación
Otros eventos			Solo monografía o tesina de grado
Afectó al primer rezago enfermarse u otro problema de salud			Solo práctica profesional/pasantía
TRAYECTORIA ACADÉMICA		Microcurricular: aula/tesis/prácticas profesionales	
Previa		Rezago primera vez	
Afectó al primer rezago la formación previa del bachillerato		Mayores dificultades percibidas	Modalidad de enseñanza dificultó aprendizaje
En la carrera		Comunicación e interacciones con docente y características docente	Materias que no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas
Rezago en la trayectoria			
Tipo de rezago por primera vez	Falta de participación y diálogo y/o respeto estudiantes y falta preparación del docente o compromiso clase	Pocas experiencias de aprendizaje de tipo teórico que estimularan la reflexión crítica	
Rezago tardío por tesis/monografía			
Reprobación materias	Falta de participación y diálogo y/o respeto estudiantes y/o falta preparación del docente o compromiso clase	Modalidad de evaluación dificultó aprobar	
Si reprobó o no materias durante la carrera			
Cuánto afectó al primer rezago la reprobación de materias durante la carrera	Comunicación e interacciones entre estudiantes aula/estudio	Materias con evaluaciones con exigencias muy altas	
Carrera en paralelo			
Cursó una carrera en paralelo			
Cuánto afectó al primer rezago cursar una carrera en paralelo	Dificultades reparto equitativo de tareas y/o claridad tarea a realizar y relaciones de competencia y/o falta liderazgo o no tenían cuenta mi opinión		
ACTITUD ACTUAL HACIA EL REZAGO	Dificultades reparto equitativo de tareas y/o claridad tarea a realizar y/o relaciones de competencia y/o falta liderazgo o no tenían cuenta mi opinión		
Percepción del hecho del rezago para un estudiante universitario			
• Algo normal			
• Algo negativo	Rezago tardío por actividades finales de carrera		

<ul style="list-style-type: none"> Tuvo sus aspectos negativos y positivos como cualquier proceso de aprendizaje 		3 mayores dificultades percibidas
Actitud actual hacia el rezago en su trayectoria		Falta orientación regular y/o apoyo frente a dificultades y realización de tesis
Bien, porque pude conciliar carrera y trabajo o porque me di cuenta de que me gustaba otra carrera		Falta orientación regular y/o apoyo frente a dificultades y/o en realización de tesis
Mal, porque no me sentí capacitada/o para seguir licenciatura o porque tuve que priorizar responsabilidades familiares y/o laborales		
No responde		

Metodología de investigación cuantitativa

Primera etapa de recolección de la información para identificar a la población rezagada. Determinación de la población rezagada y egresada no rezagada

En la primera etapa de trabajo (2019), el objetivo fue identificar a la población rezagada por primera vez de la no rezagada por cada carrera. Para ello, se trabajó con los registros de la carrera del Área Social y Artística de Seciu y de la bedelia de la carrera del área de Tecnologías como fuentes de información con los registros de las poblaciones estudiantiles que ingresaron a las carreras en los periodos 2002-2006 (Del Área Social y Artística y Del Área de la Salud) y 2009-2010 para el caso de la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat. El fundamento del recorte temporal para los primeros dos casos fue darle continuidad temporal a las hipótesis sobre el rezago de algunas licenciaturas estudiadas de la Udelar (Serna, Machado, Nalbarte, Espínola y Abadi, 2005) y tener varias cohortes que se formaron bajo los planes anteriores a la reforma en marcha. En el caso de la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat

por el proceso institucional de pasaje a la Udelar (una Facultad de esa área).²⁸ Solo se contaban con registros del primer plan en Udelar(2008), las escolaridades de estudiantes ingresantes en los años 2009 y 2010. Entre abril y setiembre, se estudiaron los registros administrativos. En el caso De la carrera del Área Social y Artística registros de 1920 estudiantes; de la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat, de 386 estudiantes, y de la carrera del Área de la Salud, registros de 1920 estudiantes. Se realizó una primera selección de los registros académicos de los estudiantes que al momento de ingresar a la licenciatura tenían entre 17-26 años de edad. Se constató que en promedio de las tres carreras es de un perfil muy joven (95 % estaba dentro del rango entre 17-21 años cumplidos). Se calculó la media de asignaturas aprobadas como umbral entre rezagados y vulnerables (Serna, Machado, Nalbate, Espínola y Abadi, 2005); se descartaron a estos últimos de la población total. En cuadro n.º 1 se presenta la información de la población total con la primera depuración de registros según carrera (anexo A).

Cuadro n.º 1

Carrera	Sub-Población cohortes 2002-2006 (carrera área social y artística y carrera área de la Salud) y 2009-2010 (De la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat), estudiantes ingresados entre 17-26 años rezagados y no rezagados N
Área Social y Artística	1323
Área tecnologías,	352

²⁸ Esta institución ingresó al ámbito universitario en 2008. Entre 2008-2011 funcionó el plan 2008 hasta que en 2012 se aprobó el plan con los criterios de creditización y flexibilización curricular según las políticas de la Ordenanza de Grado (Udelar, 2011), que como se mencionaba no es objeto de este trabajo. Por tanto, lo que la institución hizo disponible para este proyecto fueron los datos de escolaridades de estudiantes de las cohortes 2009-2010.

Cs Nat y Hábitat	
Área Salud	1268

Segunda etapa de recolección de la información para la creación de tipologías de rezago en las trayectorias: instrumentos

Un segundo aspecto fue analizar la relación entre los tiempos que tardó en aparecer el rezago en la trayectoria y los indicadores correlacionados. En el caso de la carrera del área social por no contar con información de CI y datos personales en la base de datos recibida de SECIU hubo que solicitar una nueva autorización en 2019 para contar con una nueva base de información por lo que hubo que reconstruir el tipo de rezago según la percepción del estudiante.

Se utilizó la metodología de construcción de tipologías según el modelo estructural y articulado de López Roldán y Fachelli (2015). El análisis multifactorial permitió evaluar entre las variables independientes cuáles fueron percibidas como influyentes, el peso para explicar el rezago según el momento o los momentos de la carrera de ocurrencia. Para el diseño muestral, se siguieron los criterios de Serna (2019) de «[...]la combinación en la muestra de los principios de saturación teórica en la utilización de criterios teóricos y fijación de cuotas y de la generalización cuantitativa no aleatoria para mejorar la representatividad de la muestra» (p.2017). Se fijó como criterios para las cuotas de la muestra el porcentaje según el tipo de rezago (40 % inicial, 30 % temprano y 30 % tardío); se aplicó a cada carrera 2 y no ser menor a 100 por carrera y un mínimo total que oscile entre 400-450 estudiantes.

Tamaño de la muestra sub-población rezagados

Se estimó la muestra con base en la población desagregada por tipo de rezago y carrera. Esto se detalla en el siguiente cuadro n.º 2.

Cuadro n.º 2

Población de rezagados				
Tipo de rezago	Carrera Área Social y Artística	Carrera Área Tecnologías	Carrera Área Salud	Total
Inicial	163	71	397	631
Temprano	122	57	43	222
Tardío	55	6	7	68
Total	340	134	447	921

FUENTE Elaboración propia en base a los registros administrativos bedelías 2019

Con base en la población total y siguiendo los criterios de cuota del 40 % para el rezago inicial, 30 % para el rezago temprano y tardío, respectivamente, un mínimo de 100 casos por carrera y superar los 400 casos se determinó una muestra total de 482 estudiantes. Desagregados por carrera, las cuotas teóricas para la encuesta fueron:

- Licenciatura del Área Social y Artística Rezago inicial: 64 estudiantes; rezago temprano: 74 estudiantes; rezago tardío: 55 estudiantes. Total: 193 estudiantes. Licenciatura Del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat. Rezago inicial: 40 estudiantes ;rezago temprano: 54 estudiantes; rezago tardío: 6 estudiantes. Total: 100 estudiantes.
- Licenciatura del Área de la Salud. Rezago inicial: 156 estudiantes; rezago temprano: 26 estudiantes; rezago tardío: 7 estudiantes. Total: 189.

Condicionada por la corrección y actualidad de la información de contacto provistos por las bedelías y teniendo en cuenta que algunos contactos rechazaron

ser entrevistados la muestra real alcanzó 432 respuestas. En el cuadro a continuación se presenta la información completa:

Cuadro n.º3

Cuotas tipos de rezago en la muestra según carrera

		Carrera			Total
		Carrera Área Social	Carrera Área tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat	Carrera Área Salud	
Rezago Inicial	Recuento	40	56	125	221
	% dentro de Carrera Carrera	21,9%	56,0%	83,9%	51,2%
Rezago temprano	Recuento	73	35	20	128
	% dentro de Carrera Carrera	39,9%	35,0%	13,4%	29,6%
Rezago Tardío	Recuento	70	9	4	83
	% dentro de Carrera Carrera	38,3%	9,0%	2,7%	19,2%
Total	Recuento	183	100	149	432
	% dentro de Carrera Carrera	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para recabar la información necesaria, se diseñó un cuestionario que constó de 38 preguntas, de las cuales 3 fueron abiertas y 35 cerradas. Dentro de estas últimas, se establecieron 7 preguntas filtro para el caso de la carrera del Área Social y Artística. Por ser una encuesta que recogió opiniones y valoraciones, se optó por utilizar escalas Likert de valoración de 1 a 5 (nada de acuerdo a muy de acuerdo) o de 0 a 4 (No tuvo, poco...mucho). El cuestionario aplicó desde el mes de mayo

vía web y complementado con entrevistas telefónicas a partir de la cuarta semana de julio hasta diciembre de 2020 (anexo A, A.2, pp. 11-19).

Metodología de investigación cualitativa

Se optó por un enfoque biográfico (Roberti, 2017). El objetivo de esta última etapa del estudio fue reconstruir las experiencias estudiantiles de lo que provocó el rezago en la trayectoria (Dubet, 2005) y las decisiones tomadas (De Certau, 1979) incorporando la perspectiva de los docentes que transitaron las instituciones en los períodos estudiados²⁹. Para recabar información se optó por aplicar la técnica de entrevista semiestructurada. Se elaboraron 5 guiones de entrevistas para estudiantes y 1 guion para los docentes, uno de cada carrera (anexo A, A.4, pp. 20-28).

La determinación de la muestra de estudiantes se realizó con base en los casos típicos ideales, resultado del análisis tipológico de la etapa anterior. Los 10 casos ideales salen ordenados por proximidad al tipo (anexo F, p. 3).

Las etapas del trabajo fueron:

- 1) Identificar la carrera a la que pertenece cada caso.
- 2) Acordar el tamaño de la muestra de estudiantes por grupo:
 - Grupo I: 2 de la carrera del área de Tecnologías y 1 del Área Social y Artística. Total: 3.
 - Grupo II: 3 del Área de la Salud. Total: 3.

²⁹ La primera base de datos de escolaridades entregada por Seciu no contaba con información de CI y sí un identificador. Tampoco nos proveyeron datos personales (teléfono fijo o celular). Al siguiente año, mediante nueva autorización del decanato, se pudo acceder a la información de teléfono de contacto y celular, pero no pudo ser cruzada con la otra base por carecer aquella de CI. Por otra parte, la base nueva con datos de celular y otros datos incluía datos personales de todos los ingresados a la carrera de una Facultad del área social y artística, sin estar identificados por carrera. Dado que eran pocos egresados de la licenciatura (identificados 87), se pudo contar con la opinión de ellos, pero hubo que realizar llamadas hasta identificar de esta carrera que eran minoritarios. Mediante esas preguntas se filtró si habían sido estudiantes de dicha carrera, si presentaban rezago y la percepción del momento en que se produjo el evento.

Grupo III: 3 del Área de la Salud.Total: 3.

Grupo IV: 2 del de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitaty 2 delÁrea Social y Artística.Total: 4.

Grupo V: 2 de de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitaty 2 de Área Social y Artística.Total: 4.

Una vez determinada la muestra, se procedió a identificar si existía información de contacto. Con respecto a la muestra de docentes, se conformó con 3 representantes de cada carrera de las materias que fueran de mayor dificultad para la aprobación desde la percepción estudiantil

Entre junio y diciembre de 2021, se llevaron a cabo las entrevistas y las desgrabaciones, que culminaron en marzo de 2022. Los cuestionarios se elaboraron con base en los resultados de las tipologías. Las entrevistas tuvieron una duración entre 40 minutos y dos horas.

Estrategia y metodología de análisis de la información

Grado de rezago

Para el análisis de la información se adaptó la técnica de medición o test no-paramétrico de Kaplan Meier, ya que la población es pequeña y su distribución no es normal. Los objetivos de este tipo de análisis de duración fueron, por un lado, estimar el tiempo hasta la aparición del evento de interés (el rezago por primera vez) y, por otro, comparar el tiempo del evento de rezago con los no rezagados. Este tipo de análisis dinámico permitió identificar grupos de estudiantes rezagados por año en la carrera según la tipología de abandono (Diconca, 2012) y construir hipótesis de probabilidad de rezago según año y carrera. En el caso de los registros de escolaridades, los datos observados fueron completos, es decir, conocemos todos los tiempos de entradas³⁰ y los tiempos de salidas, por lo que se

³⁰ Carrera del área social y artística y de la salud etapa institucional 2002-2012 planes 1990 y 1998 respectivamente y de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat 2009-2016 plan 2008.

aplicó la censura o truncamiento por la derecha (Kaplan y Meier, 1958). El tiempo total de observación fueron 6 años.

Se trabajó con el total de la población, 1157 estudiantes que ingresaron a las carreras del área social y de la salud entre 2002-2006 y 2009-2010 a la del área de Tecnologías. Según la carrera 352 son estudiantes inscriptos a la Licenciatura del área social (opciones Privado y Público), 195 estudiantes son de La Lic. del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat (opciones Textil e Industrial) y 610 estudiantes son de la Licenciatura del Área de la Salud. En el caso de La carrera del área social, tiene muchas limitantes porque es una carrera que bajo el Plan 1990 tenía un tronco común de tres años (de un total de cinco años de la licenciatura) con la carrera de Contador. Por ende, los registros obtenidos de SGAE no tienen una variable carrera que los distinga repercutiendo en etapas posteriores de este estudio, en el aumento de los tiempos insumidos para identificarlos.

Para identificar a la población rezagada, se fijaron los siguientes criterios: edad de la población entre 17-26 años de edad cumplidos al momento del ingreso a la carrera, 6 años como umbral, un año por la elaboración de las monografías/tesis de grado de acuerdo al criterio internacional, como criterio para distinguir entre no rezagados y rezagados y estimar la media de materias aprobadas por carrera. Para estimarla se crearon 9 variables (ANEXO AB)

Metodología de análisis de información del multifactorial

En una primera etapa, se realizó en forma previa un análisis bivariado o de contingencia para aumentar la validez del modelo (anexo B, pp 7-18). Se creó un archivo con las variables seleccionadas y se utilizó el programa SPAD v5.6 para realizar los análisis. Para ello, se tuvieron en cuenta 33 variables que en total suman 95 categorías. Todas fueron consideradas categorías activas. Para los valores propios corregidos se estableció que el umbral del valor de los componentes debe ser mayor o igual a 0,0212. Por tanto, se retuvieron 4 factores con una varianza total de 75,45 %.

Para mejorar el valor explicativo se realizó un segundo análisis factorial quedaron 33 variables y 92 categorías y 3 factores. De esta manera se logró mejorar la varianza total al 77% (Anexo E).

Segunda etapa: análisis de clasificación

A los efectos del ACL se agregaron a los métodos anteriores el análisis de clústeres de tipo jerárquico. Se retuvieron 3 factores Con los casos típicos identificados para cada tipo se tomaron como muestra de estudiantes para realizar entrevistas y avanzar en el conocimiento de cada tipo de rezago en la trayectoria.

Metodología y técnicas del análisis de la información cualitativa

El análisis partió de varias hipótesis y constructos teóricos. Estos últimos sirvieron de ordenadores de la información (Anexo G). El análisis interpretativo del contenido (Bardin, 1986) se hizo desde la perspectiva de la teoría fundada (*grounded theory*), en el sentido que se contrastó la interpretación de los entrevistados con las del investigador y no en el sentido de generación de nueva teoría en el sentido originario de Glasser y Strauss (Verd, 2002). Sin embargo Asimismo se generaron nuevas categorías de análisis a partir de temas emergentes.

Por lo tanto, el análisis se realizó en varias etapas:

Etapas 1: análisis interpretativo individual de estudiantes y egresados por tipo.

- Elaboración del cuadro comparativo con base en la información fuera de micrófono durante la realización de la encuesta, las preguntas/categorías o temas que surgen reordenando el análisis de contenido según categorías teóricas y la elaboración de hipótesis. Ello supuso realizar un nuevo relevamiento bibliográfico con base en los temas emergentes.

Etapas 2:

- Lectura de los cuadros por carrera para identificar similitudes y diferencias

de opinión entre los entrevistados.

Para la elaboración de los mapas semánticos, se utilizó el software Atlas-tiS. Para el ordenamiento de la información, integraron varias aproximaciones para crear el mapa semántico: coding by list, las categorías del discurso y llamada *codificación in vivo* integradas a las categorías emergentes creadas por el investigador y de esta y el uso de categorías teóricas comunes que facilitan la comparación entre los distintos perfiles. Se utilizaron, en algunos casos, los memos para la construcción de hipótesis que luego se sustituyeron por crear en cada cuadro una categoría emergente (anexo G).

Etapa 3:

- Se efectuó el análisis comparativo por tipo, en el caso de los estudiantes, y por carrera, para el caso de los docentes.

IV. Resultados de análisis

En este capítulo se describen las variables de las dimensiones del modelo de análisis: las características de la condición estudiantil y juvenil que afectaron al rezago, la actitud actual frente al rezago, la percepción sobre la institución formadora, las clases de las materias que obstaculizaron el transitar fluido y las actividades finales de carrera.

Características de las estudiantes

Se aprecia que la mayoría absoluta (80 %) eran mujeres jóvenes-adultas, en su mayoría, y en mucho menor medida adultas-jóvenes, donde el proyecto académico es parte de otros proyectos vitales que las conducen hacia la emancipación del hogar y cuyas características se presentan en este primer apartado.

Eran mayoritariamente procedentes de familias de estratos ocupacionales altos, compuestos principalmente de medianos o pequeños propietarios y propietarios urbanos o rurales, gerentes de empresas medianas o públicas y profesoras y

profesores universitarios. El 43 % procedía de familias de estratos ocupacionales medios (docentes, empleadas y empleados públicos o privados, trabajadoras y trabajadores calificados, vendedoras y vendedores, trabajadoras y trabajadores independientes) y el 7,6% de estratos ocupacionales bajos (trabajadoras domésticas, auxiliares de servicio, trabajadoras y trabajadores de la construcción, servicios de seguridad, trabajadoras y trabajadores no calificados del sector industrial o agropecuario). Mayoritariamente el nivel educativo máximo alcanzado por la familia de origen era nivel secundario, el 42 % procede de familias con nivel educativo alto y un porcentaje muy bajo de nivel educativo bajo de origen (7 %), lo que confirma lo que los censos de 1991 y 2011 señalan (anexo C, p. 9).

Por último, se apreciaba que a la mayoría rápidamente en el primer año de la carrera se le dificulta la aprobación del total de asignaturas en el tiempo estipulado curricularmente (51 % rezago inicial); para otro grupo de estudiantes, ocurre un año después, en segundo año (30 % rezago temprano); y un tercer grupo tiene lugar hacia el final de la carrera, luego del tercero año o en el caso de Carrera del Área de la Salud a partir del Ciclo Avanzado (19 % rezago tardío).

Los eventos del tránsito a la vida adulta

El modelo de análisis tuvo en cuenta la opinión sobre la influencia al rezago de eventos del tránsito a la vida adulta, como obtener el primer empleo, mudarse de la casa de origen, proceder a la primera convivencia en pareja y el tener el primer hijo.

Aquí se constata una tendencia similar a la de los hallazgos sobre el abandono en la Udelar (Boado, Custodio y Ramírez, 2011) sobre la influencia de obtener el primer empleo al rezago en la trayectoria académica y la postergación en el tiempo de la unión en pareja y tener hijos (Udelar, censo 1999, 2011 y Estadísticas básicas 2006-2018). En efecto, del conjunto de eventos antes mencionados las estudiantes y egresadas que trabajaban al momento del rezago (74 %) mayoritariamente percibe dificultades experimentadas para conciliar

estudio-trabajo. La mayoría eran solteras, sin hijos, habían experimentado la mudanza de la casa de los padres y opinan haber tenido dificultades económicas para costear los estudios. Sin embargo, perciben que estos no afectaron al rezago (anexo C, p.11). Asimismo, se les consultó sobre si habían experimentado algún problema de salud o enfermedad que les haya impedido cursar o dar exámenes y con ello afectar al rezago; la mayoría no lo había experimentado.

Aspectos personales de la trayectoria académica en general

Aquí se tuvieron en cuenta variables de la trayectoria previa (la influencia de la formación del bachillerato y durante la trayectoria en la carrera como la reprobación de materias y cursar una carrera en paralelo). Sobre la influencia de la formación previa del bachillerato, las percepciones están divididas en mitades, entre las que perciben que influyó y las que no. Dentro de las que opinan que influyó, el 27 % opina que les afectó bastante o mucho al rezago. Probablemente la percepción se vea influida en mayor medida en las que presentan rezago inicial que en las que presentan rezago temprano o tardío o por la ubicación del liceo donde cursó el bachillerato.

Con respecto a cursar una carrera en paralelo, el 42 % llevó dos carreras y una minoría percibe que afectó al rezago bastante o mucho. Por ende, para la mayoría (54 %) el único evento que opinan que afectó bastante o mucho al rezago dentro de los considerados es la reprobación de materias durante la carrera (anexo C, p. 12).

Actitud actual frente al rezago en la trayectoria

Por último, se consultan las opiniones sobre las repercusiones del rezago en la trayectoria desde el presente. Primero se le consultó cómo percibían al rezago como un hecho que sucede a una estudiante universitaria. Para la mayoría, en el rezago hubo una tendencia a la *normalización* de la prolongación de los estudios en la Udelar, ya que la mayoría percibió que tuvo sus aspectos positivos y negativos (61 %), un 13 % que era algo normal y solo el 24 % lo percibía como algo negativo. Finalmente, se indaga sobre la actitud actual sobre el rezago en su

propia trayectoria. La mayoría tenía una actitud positiva porque sentía que pudieron conciliar estudio y trabajo o porque se daban cuenta de que el rezago le sirvió para darse cuenta de que le gustaba otra carrera. En cambio, un grupo minoritario tuvo una actitud actual negativa, ya que percibió que los hizo sentir que no estaban capacitados para seguir adelante con la licenciatura y otro grupo percibió que tuvo que priorizar las responsabilidades familiares y laborales por sobre las académicas.

La institución formadora

En esta dimensión se incluyeron variables de la calidad del currículum a nivel meso y microcurricular. En relación con la perspectiva mesocurricular, se indagó sobre la presencia de algunas características de las materias en las que tuvieron dificultades de aprendizaje o le resultaron de difícil aprobación, lo que afectó al rezago por primera vez en la trayectoria. Los indicadores incluidos en el modelo de análisis son la falta de solidez y actualización en lo teórico o práctico, carga temática y bibliográfica excesiva para los tiempos curriculares previstos para la materia y el carácter de ser previatura o correlativa. Se incluyen dos indicadores sobre la modalidad de enseñanza: abordaje metodológico de la enseñanza enteramente teórico y carecer de prácticas en contextos reales desde el inicio de la carrera que acompañen toda la formación. Un tercer aspecto está vinculado con la percepción de la relación del tiempo efectivo de elaboración de la monografía o tesis con respecto a la política del tiempo establecido curricularmente.

Para la mayoría de los estudiantes, solo dos de los eventos mencionados fueron percibidos como que afectaron al rezago: la falta de solidez y actualización teórica o práctica recoge el 53 % de las opiniones. Los estudiantes de La carrera del área social mencionaron con mayor frecuencia a Contabilidad Básica, Sociología, Derecho Civil e Introducción a las Organizaciones (rezago inicial). Las que afectaron al rezago temprano son mencionadas con mayor frecuencia Matemática II, Organización y Métodos y Derecho Comercial. Las que afectaron al rezago tardío fueron Estadística II, Administración General, Finanzas de Empresas y

Metodología de la Investigación. En el caso de las estudiantes y egresadas de La Lic. del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat de ambas opciones de egreso (Industrial y Textil) se mencionaron con falta de solidez con mayor frecuencia las materias del tronco común: Informática, Matemática y Física (rezago inicial). Al rezago temprano afectaron Historia del Arte, Informática II y Fotografía. En la trayectoria al rezago tardío específica de la opción se mencionan Informática III (Industrial), Historia de la Moda (Textil) y Sociología de la Moda (Textil). En el caso de las estudiantes y egresadas de la carrera del Área de la Salud perciben que las materias con estas características con mayor frecuencia son Bromatología e Historia de la Alimentación (S). En el rezago temprano son Principios de la Preparación de Alimentos, Tecnología de los Alimentos y Psicología y Educación. Al rezago tardío en esta carrera afectaron Enfermedades Médicas y Quirúrgicas, Administración en Salud Pública y de Servicios de Alimentación Colectiva y Nutrición Infantil (anexo C, pp. 15-16).

El segundo indicador en la que estudiantes y egresadas opinaron estar bastante o muy de acuerdo en que afectó a la formación de habilidades y capacidades profesionales es carecer de prácticas en contextos reales desde el inicio de la carrera que acompañen toda la formación.

Del resto de los indicadores propuestos sobre las características de las materias, si bien las opiniones no fueron mayoritarias a estar bastante o muy de acuerdo, obtuvieron porcentajes altos. En el caso del indicador de *ser materias previas o correlativas que se dificultaba su aprobación* el porcentaje que percibe estar bastante o muy de acuerdo es del 48%. Las materias mencionadas en La carrera del área social son Matemática I y Derecho Civil (rezago inicial), Derecho Comercial y Matemática II (rezago temprano) y Estadística II y Métodos Cuantitativos Aplicados a la Administración (rezago tardío) (anexo C, p. 18-20). Por su parte, las previas difíciles de aprobación para La Lic. del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat para las estudiantes y egresadas que presentan rezago inicial mencionan que son Unidad de Proyecto I; aquellas con rezago temprano mencionan Historia del Arte I y Teoría del Diseño I; y las que

experimentaron rezago tardío mencionan Unidad de Proyectos II, III y IV. En el caso de La Carrera del Área de la Salud, las materias son Aparatos y Sistemas I y II y Estructura Celular y Tisular (rezago inicial); Principios de la Preparación de Alimentos y Tecnología de los Alimentos (rezago temprano); y Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas y Nutrición Infantil (rezago tardío) (anexo C, p. 20).

Algo similar ocurrió con el indicador *carga temática y bibliográfica excesiva que dificultaba la aprobación en los tiempos estipulados*, sobre el cual el 47% opinaba estar bastante o muy de acuerdo. Los estudiantes y egresados de La carrera del área social que se rezagaron al inicio mencionan Matemática I, Economía Descriptiva y Economía I; los rezagados tempranos, Derecho Comercial, Matemática II y Estadística I; los rezagados tardíos, Estadística II, Finanzas de Empresas y Dirección de Empresas. En la carrera del área de Tecnologías se percibe a Unidad de Proyecto I (rezago inicial); Historia del Arte I y Teoría del Diseño I (rezago temprano); y las Unidades de Proyecto II y III (rezago tardío). Para las estudiantes y egresadas de La Carrera del Área de la Salud la carga excesiva estaba presente en Aparatos y Sistemas I y II y Estructura Celular y Tisular (rezago inicial); en Principios de la Preparación de Alimentos, Tecnología de los Alimentos, Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas y Nutrición Infantil (rezago tardío).

Por último, cabe señalar que la percepción sobre que los *cursos teóricos eran más difíciles de aprobar* consensuan que no fue una dificultad; en cambio, lo es el relacionado con la elaboración de la tesis mucho *mayor tiempo destinado para la realización de la tesis*, mayoritariamente si tienen una opinión desfavorable o manifiestan estar algo de acuerdo en que afectaron al rezago.

La clase

En relación con la perspectiva microcurricular o de aula, el foco son las opiniones sobre las experiencias de la calidad de las estrategias metodológicas de enseñanza, de evaluación, de la política pedagógica relacionada con la comunicación e

interacción con docentes y pares y algunas características docentes en las materias que afectaron al rezago. Los indicadores propuestos a la consideración de las estrategias metodológicas de enseñanza fueron *tener materias que no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas y pocas experiencias de aprendizaje de tipo teórico que estimularan la reflexión crítica*. El indicador de metodologías de evaluación es *Materias con evaluaciones con exigencias muy altas*.

En esta dimensión, hubo consenso en que las tres características las experimentaron en las materias, ya que el 70 % señaló que la dificultad principal para aprobar las materias fue tener evaluaciones con exigencias muy altas, el 61 % percibía haber tenido pocas experiencias de aprendizaje que estimularan la reflexión crítica y el 51 %, materias que no articulaban los contenidos teóricos con las prácticas.

En cuanto a las características de la política pedagógica, se incluyeron para la valoración haber experimentado actitudes docentes como *No respetaba al estudiante, No daba participación al estudiante y No respondía las dudas*. Con respecto a las características del o la docente, se incluyeron *No estaba suficientemente preparado/a y Falta de compromiso con la clase*. Con respecto a las formas de comunicarse e interactuar entre estudiantes, ya sea en aula como en el grupo de estudio o realización de tareas, se incluyeron estas afirmaciones: *Algunos/as hacían poco o nada, Carencia de liderazgo en el grupo, No tenían en cuenta mi opinión, Era muy competitiva la relación y Con frecuencia no sabíamos qué hacer*.

El 33 % de los estudiantes del total de encuestados opinó que la dimensión de la enseñanza y del profesor había afectado al rezago. Del grupo que menciona aspectos de este nivel, la mayoría percibe que de las mayores dificultades con la asignatura dos se relacionan con las características del o la docente y una con la modalidad de enseñanza. En efecto, el 33 % indicó tener un docente al que le faltaba preparación para dar clases; el 24 % señala que el hecho de no responder las dudas de los estudiantes dificultó la comprensión de la materia; y el

16% constata la percepción de falta de compromiso con la clase. Con respecto a las relaciones entre estudiantes, el 22 % del total ubica dificultades en este nivel, identifican que las tres mayores dificultades del trabajo grupal fueron la falta de reparto equitativo de las tareas a realizar (*Algunos/as hacían poco o nada*), la falta de colaboración entre estudiantes (*Era muy competitiva la relación*) y no tener claros los objetivos de las tareas o actividades a realizar (*Con frecuencia no sabíamos qué hacer*).

Las actividades finales de carrera

En esta dimensión, los hallazgos mostraron que el 52 % realizó actividades de finales de carrera con o sin completar. De ese porcentaje, la mayoría realizó prácticas profesionales y tesis y en menor medida se señala solo monografía o tesis de grado o solo práctica profesional con entrega de trabajo. Cabe mencionar que la Licenciatura en La carrera del área social, en su opción Sector Público, a diferencia de Sector Privado, no es una exigencia de egreso la elaboración de una monografía o tesis o actividades profesionales.

En relación con la dimensión de la modalidad de orientación de estas, se plantean siete características de las cuales deben escoger tres y ordenarlas por importancia. Los resultados dan cuenta que la falta de orientación docente de manera regular, la falta de apoyo frente a las dificultades y las dificultades en la realización de la tesis son las percibidas con mayor frecuencia para el 33 % de los estudiantes.

El grado de rezago

Las preguntas fundamentales de investigación que se realizaron tuvieron como finalidad medir el tiempo que transcurrió desde la primera actividad académica rendida y la fecha de la última asignatura rendida por cada estudiante con un doble propósito. Por un lado, observar la presencia del evento rezago y, por otro lado, cuantificar la probabilidad del riesgo. A continuación se responde a las preguntas que guiaron el análisis y las hipótesis de partida

El grado de rezago: ¿es más elevado que los que no se rezagan?

Aquí la pregunta es: ¿cuántos estudiantes se rezagan en contraposición a quienes muestran una trayectoria académica teórica ideal? Se quería conocer primero en forma general cuántos estudiantes de las cohortes 2002-2006 de las licenciaturas del área social y artística y del Área de la Salud y 2009-2010 de la licenciatura del área de Tecnologías se habían rezagado en la trayectoria.

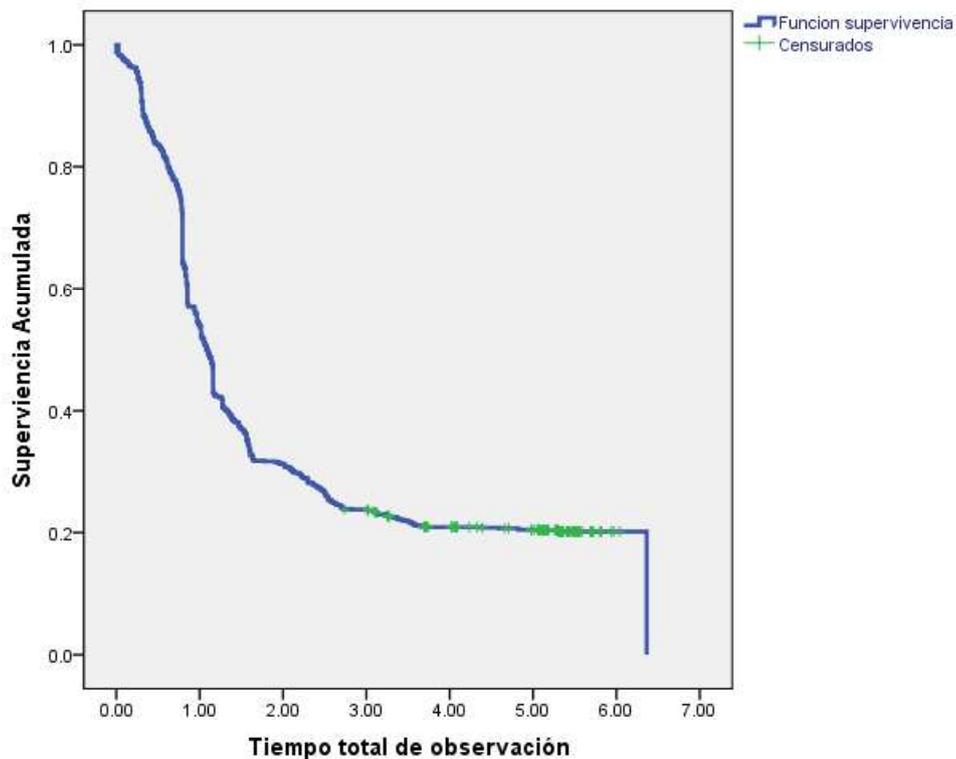
La primera conclusión importante es que el rezago es un fenómeno educativo relevante en la medida que el porcentaje de trayectorias con rezago fue de magnitud muy elevada (79,4%) en la población de estudiantes de las tres licenciaturas estudiadas (anexo D, cuadro n° 1, p. 1), confirmando la hipótesis 1 de un mayor porcentaje de trayectorias con rezago que sin rezago. De la observación de los registros administrativos se puede apreciar que el rezago puede obedecer a pérdida de asignaturas.

El gráfico n° 1 muestra que el rezago se presenta por primera vez en forma temprana e intensa, mientras que el porcentaje acumulado de los estudiantes que egresan en los tiempos previstos curricularmente acumulan el 20%. Si se desagrega a la población en percentiles, el 50% de los estudiantes de las tres carreras experimentan por primera vez el rezago rápidamente en la carrera al 1,08 año, con un intervalo de confianza del 95%, el límite inferior es 1,04 y el superior, 1,136 años, con un margen de error del 2,3% (anexo D, cuadro n.º 2, p. 1). El 25% de la población experimenta el rezago por primera vez más tarde en la carrera, por debajo de los 2,6 años, (anexo D, cuadro n.º 3, p. 1).

Gráfico n.º 1

Proporción acumulada de los estudiantes que experimentaron el evento rezago por primera vez en la trayectoria. Carreras Del área social y Del Área de la Salud, cohortes 2002-2006 y Del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat, cohortes 2009-2010

Ocurrencia del rezago en la trayectoria en las tres carreras



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

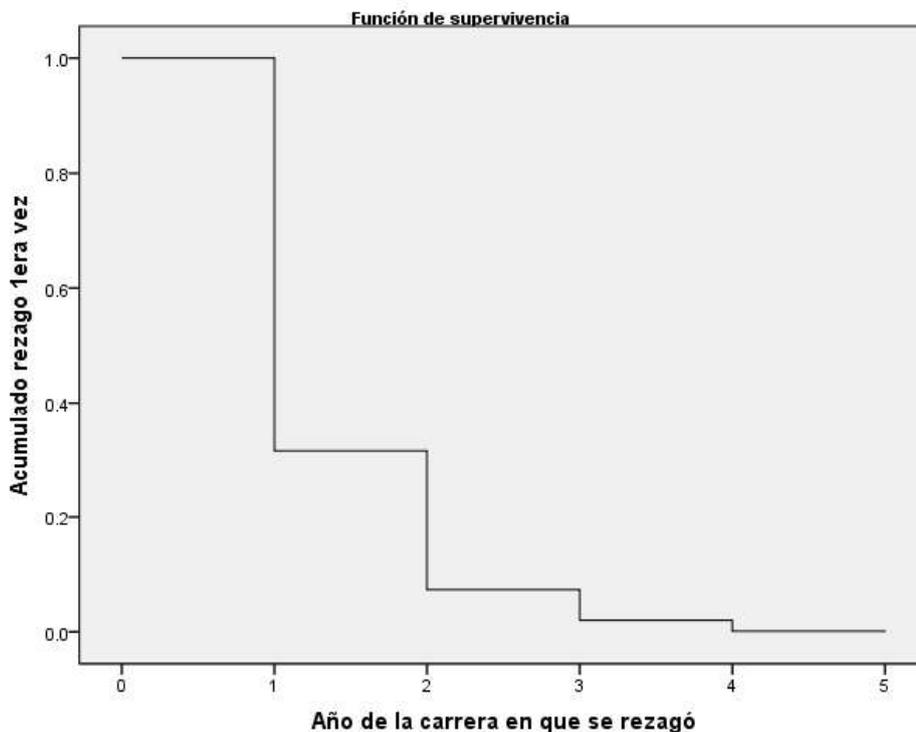
Grado de rezago y los tiempos: ¿heterogeneidad u homogeneidad de trayectorias?

Aquí se conocer si existe diversidad en los tiempos que se presenta el evento del rezago según el año en la carrera.

La conclusión importante es que la proporción más elevada de estudiantes se rezagó por primera vez es en primer año de la carrera, lo que alcanza el 68,5 % de la población; el 24 % lo experimentó en segundo año, el 5,3 % se rezagó por primera vez en tercer año y casi el 2 %, en cuarto año de la carrera gráfico n.º 2 y (anexo D, cuadros n.º 3 y 4, p. 2). Esto confirma la hipótesis 2 de diferencia en los porcentajes promedio de rezagados según el año en la carrera

Gráfico n.º2

Proporción acumulada de los estudiantes que experimentaron el evento rezago por primera vez en la trayectoria según el año de las carreras. Estimador Kaplan Meier



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

Como se aprecia en el gráfico n.º2 una caída pronunciada de la mayoría absoluta de estudiantes en el primer año de la carrera, una segunda caída en segundo año o ciclo repitiéndose en tercero y cuarto ciclo en forma menos pronunciada. En efecto, las tres pruebas estadísticas dan diferencias significativas del año de la carrera en que los estudiantes experimentan por primera vez el rezago en la carrera. (anexo D, cuadro n.º 5, p. 2-3).

El grado de rezago según la carrera: ¿es divergente o convergente?

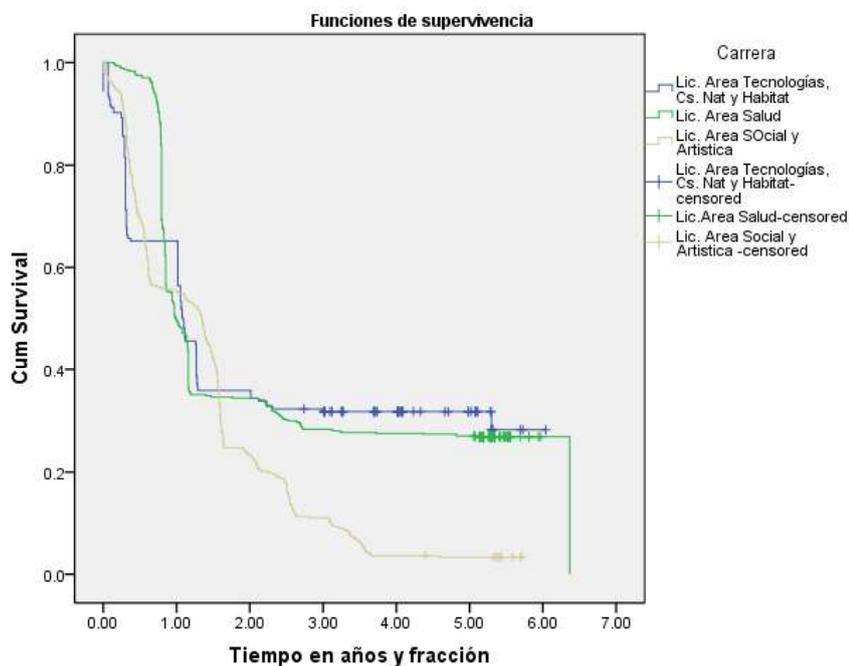
Aquí se estudió si existían diferencias en la probabilidad de rezagarse según la carrera de pertenencia. La conclusión importante es la observación de diferencias;

con ello se confirma la hipótesis 3 de diferencias en los porcentajes de rezagados según la carrera que cursó el estudiante.

De hecho, el análisis de los casos mediante Kaplan Meier mostró que un estudiante que ingresó a la carrera Del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat entre 2009-2010 tiene un riesgo menor de probabilidad de rezagarse del 69 % que los estudiantes de las cohortes 2002-2006 de la carrera del Área de la Salud que alcanza al 73 % y menor aún que los estudiantes de las cohortes 2002-2006 de la carrera del área social, cuyo riesgo de rezago era el más alto, ya que alcanzó el 97 % de las trayectorias estudiantiles (anexo D, cuadro n.º 6, p. 3).

Gráfico n.º3

*Proporción acumulada de estudiantes que tardan en rezagarse según carrera.
Medida en años y fracción*



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

Ahora bien, el análisis de la mediana y sus límites inferior y superior del tiempo que tardó el estudiante en rezagarse se presentan en el cuadro n.º 7 (anexo D). Allí

se pudo observar que de los estudiantes de la carrera Del área social el 50 % de los rezagados son los que tardan más en rezagarse (1,34 años). En orden, le siguieron los estudiantes de la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat que tardaron 1,08 año en rezagarse. En cambio, las estudiantes de la Licenciatura del Área de la Salud fueron en términos relativo las que más rápidamente se rezagan ya que aquella es de 0,986 años. En parte la explicación estaba dada por la posibilidad de exonerar asignaturas y la cantidad de períodos de examen, en el caso De la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat era menor.

Si se agrupan los estudiantes en percentiles según la tardanza en experimentar el rezago en las trayectorias contabilizadas en años y días, confirmamos la hipótesis de las diferencias en los tiempos del evento según la carrera. En efecto, se aprecia que un 25 % de las trayectorias de la carrera del Área de la Salud tardaron 6,364 años en presentar el evento (rezago tardío) con diferencias significativas con la carrera del Área social acontece en un tiempo mucho menor siendo lo máximo para esta carrera 1,647 (rezago temprano). La mitad de los estudiantes presentaban rezago inicial siendo por tanto más homogéneas: la carrera del área de Tecnologías tardan 1,089 años para rezagarse, Cs. Nat. y el Hábitat, más rápidamente se presenta en la carrera del Área de la Salud (0,986) y tardan un poco más tiempo en experimentarlo en la carrera del área social (1,342) (anexo D, cuadro n° 8, p. 3-4). Las tres pruebas estadísticas dan diferencias significativas del tiempo que demoraban en experimentar por primera vez el rezago en la carrera, con ello se confirmó la hipótesis de trabajo mencionada de heterogeneidad de trayectorias según tipo de rezago (anexo D, cuadro n.º 9, p. 4).

El grado de rezago y año de la carrera: ¿cuál es la diferencia en la probabilidad de rezago inicial, temprano y tardío según carrera?

Con base en las tipologías de Coronado y Gómez Boulin (2015) y Diconca (2012), se agrupó en el tipo rezago inicial a los estudiantes que lo experimentan en el primer año de la carrera. Rezago temprano agrupa a aquellos que lo

experimentan en segundo año. Los estudiantes que se rezagaron por primera vez entre tercero a quinto año se los agrupó en el rezago tardío (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Diconca, 2012). Aquí la pregunta fue : ¿cuántos estudiantes eran rezagados iniciales, cuántos tempranos y cuántos tardíos según la licenciatura? La conclusión más importante a la que se arribó es que existían diferencias significativas y con intensidad intermedia (Cramer.319) en el tipo de rezago por carrera; con ello, se confirmó la hipótesis 4 de partida.

En primer lugar, se exploró la dimensión de la existencia de diferencia (H4) y aquí la pregunta fue por los porcentajes de rezagados iniciales, tempranos y tardíos según carrera. Los resultados mostraron que el rezago inicial afectó en general al 68,5 % de estudiantes, pero lo hizo en mayor medida a los estudiantes de la Licenciatura del Área de la Salud (89 %) que a los estudiantes de La carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat (53 %) y que los estudiantes de la carrera del área social (47,9 %). Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojaran un residuo estadísticamente significativo y muy significativo para cada carrera: -4,6 supera el valor de -1,96 (Carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat); 12,9 supera el valor 1,96 (Carrera del Área de la Salud); y 10,3 supera el valor 1,96. Esto significa que la probabilidad de presentar rezago inicial aumenta 13% para la carrera del Área de la Salud y disminuye un 10% en la carrera del Área social y 4 puntos porcentuales en la carrera del Área de Tecnologías. (anexo D, cuadro n.º 10, p. 4-5).

Los resultados mostraron que el rezago temprano afectó en general al 24 % de los estudiantes, con diferencias significativas entre la carrera de la Salud y las otras dos: en la Licenciatura Del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat afectó al 42 % y al 36 % de las trayectorias de la carrera del área social bajando significativamente en la Carrera del Área de la Salud (9,6 %). Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojaran un residuo estadísticamente significativo y muy significativo para cada carrera: +5,4 supera el valor de +1,96 (Carrera del Área de Tecnologías,

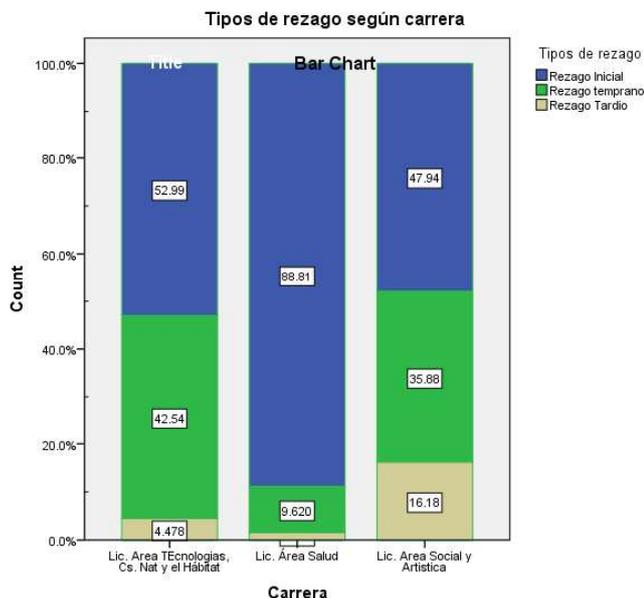
Cs. Nat. y el Hábitat); -10 supera el valor 1,96 (Carrera del Área de la Salud) y +6,4 supera el valor 1,96 (Carrera del área social) (anexo D, cuadro n.º 10, p. 4-5). Ello significa que para trayectorias de la carrera del Área de la Salud rezagarse en segundo año /ciclo la probabilidad disminuye un 10% , para una trayectoria del Área Social aumentó un 6% y 5 puntos porcentuales en trayectorias del Área de Tecnologías.

Por último, el rezago tardío afectó en general al 7% de las trayectorias, pero en mayor medida a los estudiantes de la Licenciatura del área social (16 %), descendiendo significativamente en la carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat (4,5 %) siendo no significativo en la Carrera del Área de la Salud (1,6 %). Este comportamiento diferenciado motiva que las frecuencias observadas y esperadas difieran y arrojaran un residuo estadísticamente significativo para las carreras del área social y Del Área de la Salud: +7,8 supera el valor de +1,96 (Carrera del área social); +6,6 supera el valor 1,96 (Carrera del Área de la Salud), no así para La carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat que está por debajo del +1,96 (-1,4) (anexo D, cuadro n.º 10, p. 4-5). Que el evento se presente a partir del tercer año/ciclo carrera la probabilidad aumenta un 8% para trayectorias del área Social y Artística y disminuye 6% para las estudiantes del área de la Salud.

A continuación, y a los efectos de una mejor visualización, se creó el gráfico n.º4 que agrupó a los tipos de rezago según carrera.

Gráfico n.º4

Proporción de tipos de rezago según carrera. Cohortes 2002-2006 (Carrera del área social y Carrera del Área de la Salud), cohortes 2009-2010 sub-población entre 17-26 años de edad al ingreso(Carrera del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat)



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

En el análisis se constató diferencia de porcentajes y de residuos lo cual nos indica lo que la prueba chi cuadrado evidencia: la existencia de una relación estadísticamente significativa (anexo D, cuadro n.º 11, p. 5). Ello permitió llegar a la conclusión de que el tipo de rezago y la carrera están asociadas, con una intensidad intermedia del 0,312 según se obtiene con V Cramer (anexo D, cuadro n.º 12, p. 5).

El grado de rezago y el sexo: ¿igualdad o desigualdades?

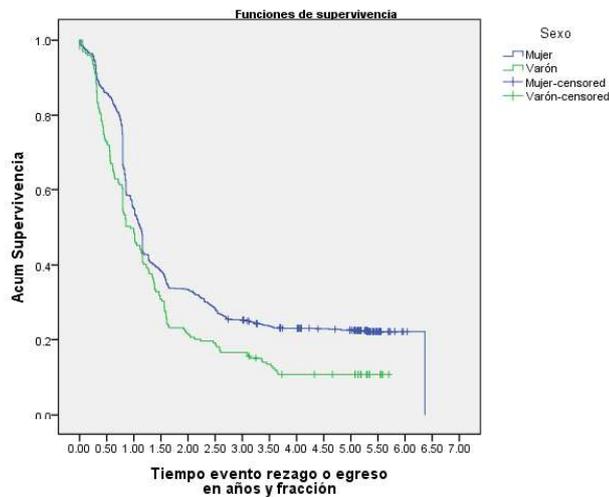
Aquí la pregunta era por la existencia de desigualdades entre varones y mujeres. La conclusión más importante a la que se arribó es que hay desigualdades en las curvas de supervivencia de varones y mujeres en detrimento de los primeros.

Del análisis de las curvas del tiempo que tardaron en rezagarse mujeres y varones (gráfico n.º 5) se aprecia que tanto varones como mujeres se rezagaron en forma temprana intensa, con comportamientos diferentes en el tiempo que tardaron: mientras el 50 % de los varones se rezaga 0,93 años las mujeres tardan 1,19 años. En el caso de los varones, es menor el tiempo que el tiempo general promedio (1,089 año), en cambio en las mujeres es levemente mayor (anexo D, cuadro n.º

14, p. 6). Del análisis log Rank surge que hay diferencias estadísticamente significativas entre las curvas de varones y mujeres en detrimento de los primeros quienes tardan menos tiempo en rezagarse. (anexo D, cuadro n.º15)

Gráfico n.º5

Proporción de rezagados según sexo



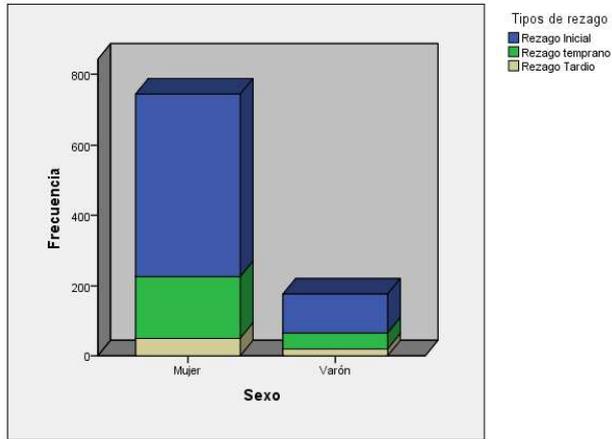
FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

Tipo de rezago según sexo y la carrera

Luego se explora en la población el tipo de rezago según la carrera. Aquí se observa que las carreras que presentan elevada feminización, la carrera del Área de la Salud y de Tecnologías, las tablas de contingencia arrojan la independencia entre variables. (Anexo D, cuadro n.º 16 y 17, p6-7).

Gráfico N° 6

Tipos de rezago según sexo. Estudiantes cohortes 2002-2006 carreras área social y artística y área de la salud, 2009-2010 carrera área tecnologías, Cs. Nat. y el hábitat



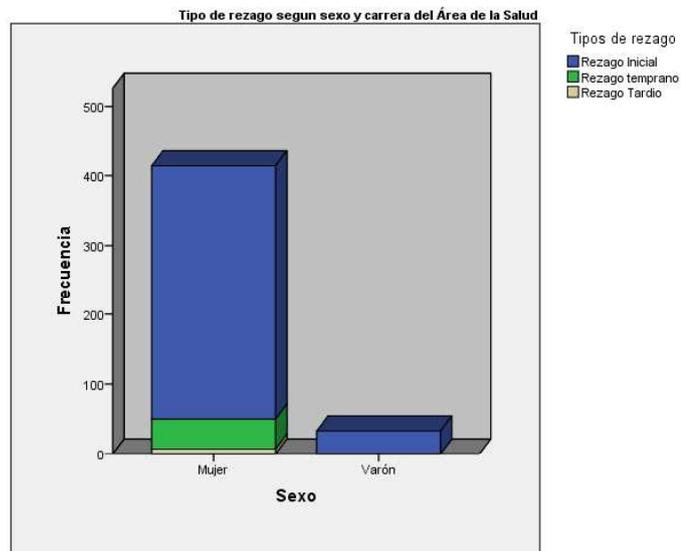
FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

Carrera Del Área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat

Del análisis de contingencia de esta carrera surgieron comportamientos distintos según el tipo de rezago. Los estadísticos chi cuadrado para la carrera son mayores a 0,05 % por lo que las diferencias se deben al azar (anexo D, cuadro n.º 21). Sin embargo, resulta interesante aproximarse al impacto del rezago por tipo de rezago el análisis surgió que el rezago inicial en general era del 53 % de los estudiantes, era mayor la proporción dentro del grupo de las mujeres (55 %) que dentro del grupo de los varones (37,5 %). El rezago temprano (segundo año de la carrera) lo experimentaron por primera vez el 42,5 % de los estudiantes, se observó que dentro del grupo de varones lo experimentó la mitad (50 %) y las mujeres es menor. (41,5 %). El rezago tardío (tercero a quinto) se presentó por primera vez en el 4,5 % de los estudiantes y dentro del grupo de mujeres representaba el 3,4 % y era 8 % mayor en los varones (12,5 %) (gráfico 8 y cuadro nº 18 en anexo D, pp. 7-9).

Carrera Del Área de la Salud

Gráfico n.º7



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

Del análisis de contingencia en la carrera del área de la Salud surgieron comportamientos distintos entre varones y mujeres según el tipo de rezago.

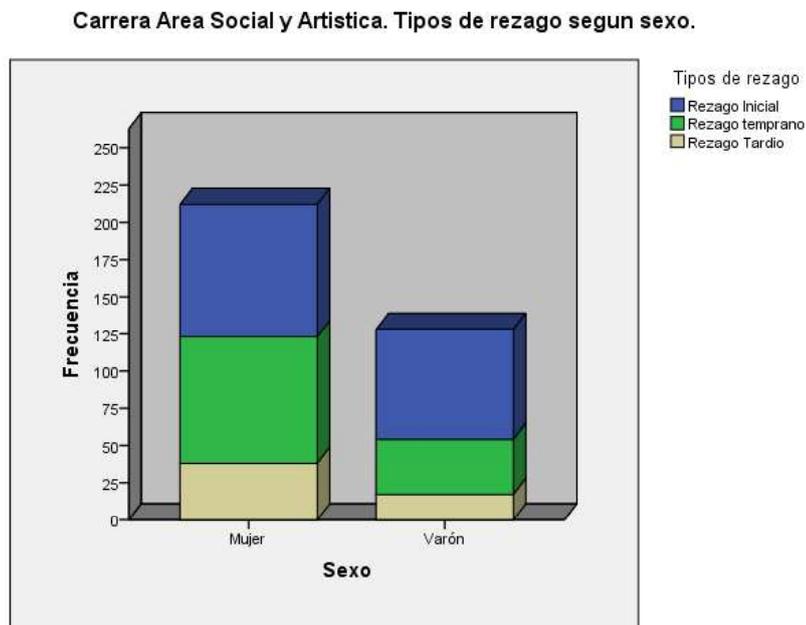
Del análisis surgió que el rezago inicial en general es del 88 % de los estudiantes, es muy elevado el impacto del rezago en general, la proporción es levemente mayor dentro del grupo de los varones (100 %) que dentro del grupo de mujeres (87,9%). El rezago temprano (segundo año de la carrera) lo experimentaron por primera vez el 9,6 % de los estudiantes, de las cuales eran todas mujeres. El rezago temprano dentro del grupo de mujeres representa el 10,4 % de los rezagos.

El rezago tardío (tercero a quinto) se presentó por primera vez en el 1,6 % y lo experimentan solo las mujeres. Este dentro del grupo de mujeres representa el 1,7 % de los rezagos (anexo D gráfico 8 y cuadro n.º 18, p. 8).

Los estadísticos chi cuadrado para la carrera son mayores a 0,05 % (Pearson) por lo que las diferencias se consideran que se deben al azar y no al sexo del estudiante (anexo D, cuadro n.o 19, pp. 9 10).

Carrera Del Área Social y Artística

Gráfico N°8



FUENTE. Elaboración propia en base a registros administrativos de las bedelías 2019

En la carrera de Área social, se demuestra la presencia de desigualdades en el estudio a nivel local.

A partir de los análisis se ven comportamientos distintos entre mujeres y varones en esta carrera, pero afectan de manera diferencial según el tipo de rezago. En efecto, a nivel local chi es menor que 0,05 % y V Cramer local tiene una intensidad muy baja del 0,15, por lo que se puede afirmar que las diferencias en el comportamiento se asocian al sexo con una intensidad muy baja como se aprecia en el gráfico 9 (anexo D, cuadros n.º 19 y 20, p. 9-10).

A nivel del rezago inicial, el análisis mostró que los varones lo experimentaron en mayor proporción que las mujeres. De hecho, la proporción de rezago general en este nivel es del 47,9 %, es mayor en varones (57,8 %) y menor para las mujeres a (42 %). En la medida que los residuos oscilan entre $\pm 2,8$, aunque bajos, son estadísticamente significativos para afirmar que los varones son los más afectados por el rezago inicial que las mujeres y, por tanto, las diferencias no se deben al azar.

Contrariamente del análisis, surgió que el rezago temprano (segundo año de la carrera) en general lo experimentaron el 35,9 % de los estudiantes, es significativamente mayor en mujeres (40,1 %) que en varones (28,9 %). En la medida que los residuos oscilan entre $\pm 2,1$, aunque bajos, son estadísticamente significativos para afirmar que las mujeres son las más afectadas por el rezago temprano que los varones.

Por último, de los análisis surge que el rezago tardío lo experimenta por primera vez en la carrera a nivel general el 16,2 % de los estudiantes, es mayor la proporción de mujeres (17,9 %) que de varones (13,3 %). Del estudio de las frecuencias observadas y esperadas son menores a $\pm 1,96$, por lo que no son estadísticamente significativos los residuos. Por ende, las casillas de rezago tardío contribuyen a generar asociación y son los grupos de rezago inicial y temprano los que generan la fuente de asociación entre las variables.

Por lo tanto, se confirma la hipótesis 6 de *afectar más a varones que a mujeres* y se avanza en dos hipótesis nuevas que surge del análisis de contingencia tipo de rezago según sexo controlado por carrera. Una primera competitiva es la independencia tipo de rezago según sexo en las carreras del área de la Salud y de tecnologías por la muy elevada feminización. Se avanza en la hipótesis de desigualdades entre mujeres y varones a favor de aquellas ya que aumenta la probabilidad de rezagarse más tardíamente que los varones a nivel de rezago inicial y temprano en la carrera del área social . (Anexo D, cuadros n° 18 y 19, p.10)

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Análisis de correspondencias múltiples

En este apartado se analizaron los grupos de indicadores que estratifican al rezago en la trayectoria. Para ello se tuvieron en cuenta: las características adscriptas de los estudiantes (el sexo y la posición familiar de origen); la percepción de la incidencia de eventos del tránsito a la vida adulta al momento de rezagarse; la percepción de estudiantes y egresados de la incidencia de una serie de indicadores de dificultad para el aprendizaje de nivel meso y microcurricular; y el tipo de rezago, la carrera y la actitud actual hacia el rezago en la trayectoria.

El procedimiento utilizado para organizar las trayectorias de rezago según factores influyentes nos ha permitido estratificarlas en tres dimensiones. El cuadro n.º1 expresa la varianza explicada por cada dimensión del total (77,04 %) en porcentajes (anexo E, p. 1).

Tabla N°3

Matrices utilizadas para obtener los estratos de las trayectorias con rezago según eventos y factores influyentes	
ACM	
X (n*p)	F (n*m)
432 casos por 33 variables	432 casos por 3 dimensiones
	Primera dimensión: 47,56 %
	Segunda dimensión: 17,08%
	Tercera dimensión: 12,39 %

FUENTE. Elaboración propia en base a encuesta 2020

La primera observación general es que presentan una variabilidad muy importante. A modo de hipótesis, proponemos la relevancia que adquieren estas dimensiones en la explicación del rezago en la trayectoria con un peso significativo de la primera dimensión de prácticamente la mitad de la inercia.

¿Qué es lo que representan estas dimensiones?

La dimensión 1 refleja la posición de las trayectorias con rezago tardío e inicial con respecto a la presencia de actividades finales en dos carreras (Tesis o

monografía y/o prácticas profesionales). Es la que debe observarse en el primer eje del ACM.

La dimensión 2 refleja la posición de las trayectorias con rezago temprano e inicial con respecto a la presencia o ausencia de rezago tardío y la condición de la familia de origen en dos carreras. Es la que debe observarse en el segundo eje del ACM.

La dimensión 3 refleja la posición de las trayectorias según la presencia o ausencia de rezago tardío por elaboración de la monografía o tesis, la reprobación de materias y la falta de prácticas profesionales tempranas. Es la que debe observarse en el tercer eje del ACM.

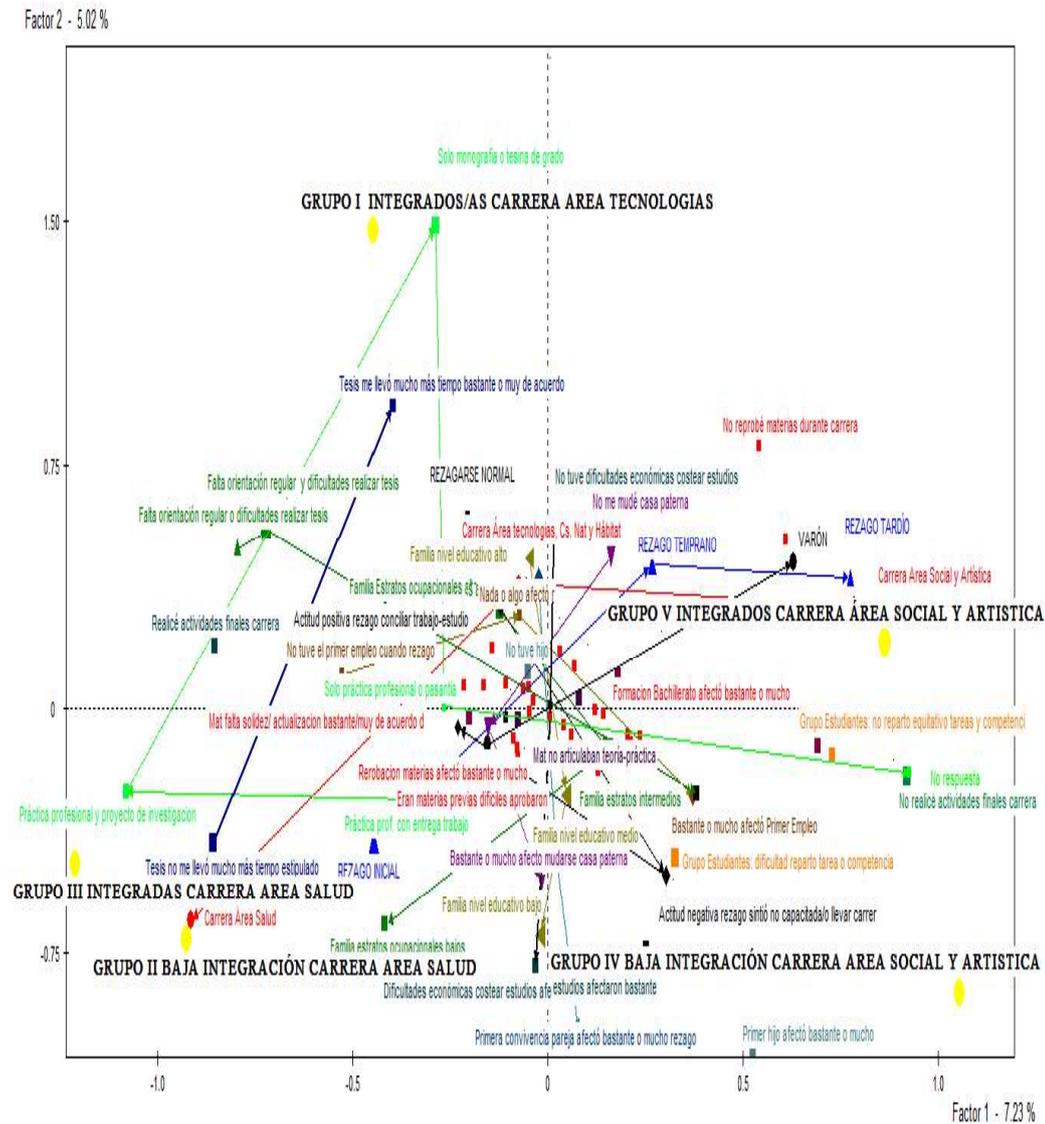
Cada una de estas dimensiones se describen a continuación.

Dimensión 1. Desigualdades en el rezago en las trayectorias por actividades finales de carrera: con actividades finales versus sin actividades finales de carrera

La dimensión 1 explica el 47,56% de la varianza y se constituye en la más importante. En la figura 1, se representa en el eje horizontal la distribución del rezago en las trayectorias según el tipo de actividades finales de carrera, en el extremo derecho se representa a los que no tuvieron este tipo de actividades y en el izquierdo, a los que realizaron prácticas profesionales y proyecto de investigación. El polo positivo del eje lo configuran las trayectorias de estudiantes y egresados de La carrera del área social, probablemente del sector público, que se rezagaron por primera vez hacia el final de la carrera; un rezago tardío no vinculado con realizar monografía o tesis de grado.

En el polo negativo se representan las trayectorias de La carrera del Área de la Salud con rezago inicial, mayoritariamente sin rezago tardío por realizar las prácticas profesionales y la tesis de grado. Las dificultades en las actividades finales de carrera se vinculaban a una modalidad de orientación docente sin apoyo regular o sin apoyo permanente frente a las dificultades.

Figura 1 Gráfico factorial del ACM: Variables activas de las dimensiones I y II



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta 2020

Dimensión 2. Desigualdades en el rezago en las trayectorias: acumulación de desventajas sociales en La carrera del Área de la Salud versus desacumulación en La carrera del área social

La segunda dimensión, independiente de la primera y con una inercia del 17,08 %, representa las posiciones del rezago en las trayectorias por la relación con el tipo de actividad final de carrera realizada y la condición de la familia de origen del estudiante. En el norte, los más privilegiados que realizaron solo monografía o tesis, y en el suroeste, los menos privilegiados que realizaron práctica profesional y proyecto de investigación. En el polo positivo (figura 1) se representan las trayectorias de aquellos que experimentaron rezago temprano por primera vez y rezago tardío por realizar monografía o tesis de grado, estudiantes solteros de familias con clima educativo alto, sin dificultades económicas para costear los estudios y que cursaron la carrera del área social.

En el polo negativo se representa al rezago en la trayectoria de La carrera del Área de la Salud, son estudiantes que experimentaron rezago inicial por primera vez y opinan que mudarse de la casa de los padres para proseguir con los estudios universitarios los afectó bastante o mucho, al igual que las dificultades económicas para costearlos. No tuvieron rezago tardío por las prácticas profesionales y la tesis. Son estudiantes que al momento del primer rezago vivían en pareja y pertenecen a familias con clima educativo medio.

Dimensión 3. Desigualdades en el rezago tardío por actividades finales de carrera: vinculado con actividades finales de carrera versus no vinculado

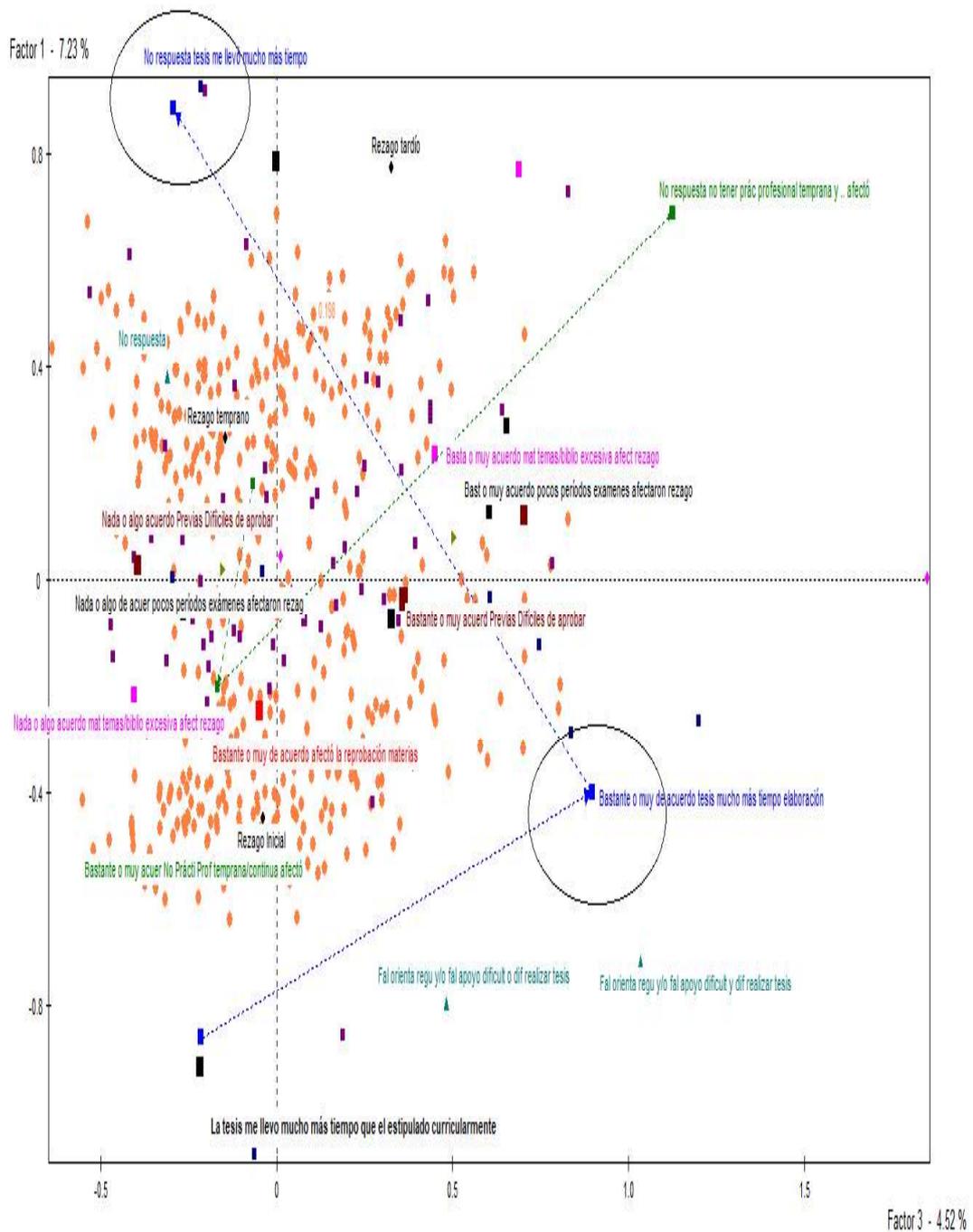
La tercera dimensión (figura 2), con una inercia del 12,39 %, representa las posiciones del rezago en las trayectorias con rezago tardío por la elaboración de la tesis. En el norte, los que no tuvieron este tipo de actividad, y en el sureste, los que tuvieron rezago tardío por la tesis. En el polo positivo del eje se representa al rezago tardío por la tesis o monografía final de carrera vinculado con una modalidad de orientación docente sin apoyo regular o falta de apoyo permanente frente a las dificultades y a dificultades propias de la realización de la tesis. Otras variables que se representan son materias con carga temática y bibliográfica

excesiva, difíciles de aprobar en los tiempos estipulados³¹, tener pocos períodos de exámenes y previaturas difíciles de aprobar³² en su vínculo con el primer rezago.

³¹ Para los casos en que no exista valor, se le pide que ponga el valor de la ocupación del padre o de la madre.

³² Del procesamiento de la información de las preguntas abiertas de la encuesta surge que para la carrera del área social las materias de difícil aprobación por tener una carga temática y bibliográfica excesiva según el tipo de rezago más mencionadas son: Matemática I, Contabilidad Básica, Derecho Comercial y Estadística II, respectivamente. Las más mencionadas en de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat son: Unidad de Proyecto I, Fotografía, Unidad de Proyecto II. De la carrera del área de la salud son: Aparatos y Sistemas II, Principios de la Preparación de Alimentos y Nutrición en Enfermedades Médicas y Quirúrgicas.

Figura 2 Gráfico factorial del ACM: Variables activas dimensión III



Fuente: elaboración propia en base a encuesta estudiantes 2020

En síntesis, se pueden observar tres dimensiones independientes que expresan estructuraciones distintas de las interrelaciones entre indicadores del estilo formativo de débil integración y los contextos estudiantiles percibidos en su incidencia en el rezago en la trayectoria. Una primera dimensión opone la presencia de rezago tardío por primera vez y la ausencia de rezago tardío por actividades finales —tesis, práctica profesional o entrega de informe— por no tenerlas, en la carrera del área social. En su opuesto, en la carrera del Área de la Salud se observa la presencia del rezago inicial y no se presentó rezago tardío por las actividades finales de carrera, pero estas actividades finales de carrera están vinculadas con una modalidad de orientación que no contó con apoyo regular o no tuvo apoyo permanente frente a situaciones de dificultad para el aprendizaje. Aquí pesan más los indicadores del estilo formativo y muestran desigualdades entre carreras: La del Área de la Salud se rezaga más rápidamente que La carrera del área social y no presenta rezago tardío por realización de actividades finales de carrera. Esto confirma los análisis de asociación bivariados previos.

Una segunda dimensión se estructura, por un lado, por la presencia del rezago por primera vez en segundo año y del rezago tardío por la elaboración de la monografía o tesis final en su vínculo con el hecho de ser estudiantes solteros pertenecientes a familias con clima educativo alto de la carrera del área social Sector Privado. Del lado opuesto, se observan los estudiantes de La carrera del Área de la Salud con rezago inicial vinculado con el hecho de migrar a Montevideo para proseguir con los estudios universitarios y a las dificultades económicas para costear los estudios. Son estudiantes provenientes de familias con clima educativo medio y que al momento de rezagarse procedieron a convivir en pareja. Aquí pesan los indicadores de un estilo formativo de baja integración y los indicadores de la procedencia social del estudiante: La carrera del Área de la Salud no acumula eventos de rezago y los estudiantes de La carrera del área social del Sector Privado, sí. Sin embargo, aquellos se rezagan rápidamente por la acumulación de eventos de desventaja social: ser del interior de primera generación con dificultades económicas para costear los estudios y convivir en

pareja en el momento de rezagarse por primera vez. Con esta nueva información, confirmamos los análisis de asociación previos, excepto para La carrera del área social, que refutarían la asociación de empleo y ser estudiante de La carrera del área social, indicador no presente en esta dimensión. Por otro lado, podríamos contar con elementos para la hipótesis del rezago como fenómeno exclusor o de una muy baja integración para un grupo de estudiantes con desventajas sociales y que transitaron La carrera del Área de la Salud.

Una tercera dimensión se estructura por la presencia de factores de un estilo formativo de baja integración asociados al primer rezago como evento y el rezago tardío por actividades finales de carrera. Por un lado, el rezago en la trayectoria asociado al rezago tardío por actividades finales de carrera y la presencia de indicadores de baja integración percibidos como vinculados a materias con carga temática y bibliográfica excesiva difíciles de aprobar en los tiempos estipulados, tener pocos períodos de exámenes y previaturas difíciles de aprobar asociados con el primer rezago en la trayectoria. En el polo opuesto, se representa el rezago en la trayectoria en general vinculado con la falta de práctica profesional continua y a lo largo de la carrera. Aquí tienen un peso importante solo los indicadores de dificultad de la estrategia curricular. Así, estaríamos confirmando parcialmente los análisis de asociación previos bivariados: dificultades de aprobación de materias por carga temática y bibliográfica excesiva asociados a La carrera del área social; dificultad de aprobación de las previas asociado a La carrera del Área de la Salud; tener pocos períodos de exámenes asociados a La carrera del área de Tecnologías; y no tener una práctica profesional temprana y continua asociado a La carrera del Área de la Salud.

Resultados del análisis tipológico

A partir de la descripción y la caracterización de los indicadores de dificultad del estilo formativo de la carrera y las características de los estudiantes, teniendo en cuenta el doble proceso de articulación teórico (los ejes de estructuración de las trayectorias con rezago y la guía de criterios normativos), se está ahora en

condiciones de presentar los tipos de rezago según eventos y factores influyentes que se han definido.

Para obtener este resultado, se han fundido los indicadores de ambas dimensiones aplicando el análisis de correspondencias (ACM) y el análisis de clasificación (ACL), aplicando el procedimiento técnico y el criterio de la investigadora mencionado en el apartado metodológico. Esto se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro n.º10

Matrices utilizadas para obtener los estratos de las trayectorias con rezago según eventos y factores influyentes		
ACMACL		
X (n*p)	F (n*m)	T (k*m)
432 casos por 33 variables	432 casos por 3 dimensiones	5 estratos por 3 dimensiones

Fuente elaboración propia con base encuesta 2020

En función del análisis de las características se ha nombrado a cada tipo de rezago en la trayectoria según la condición social del estudiante. Al primero, las integradas de La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat. Al segundo, las de baja integración a La carrera del Área de la Salud. Al tercero, las integradas a La carrera del Área de la Salud. Al cuarto, los y las de baja integración de La carrera del área social. Al quinto estrato, los integrados de La carrera del área social. Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Cuadro n.º11

Tipos de rezago según factores y eventos percibidos influyentes: desigualdades sociales

Tipos	Porcentaje
Grupo I: integradas de La carrera del área	18,75 %

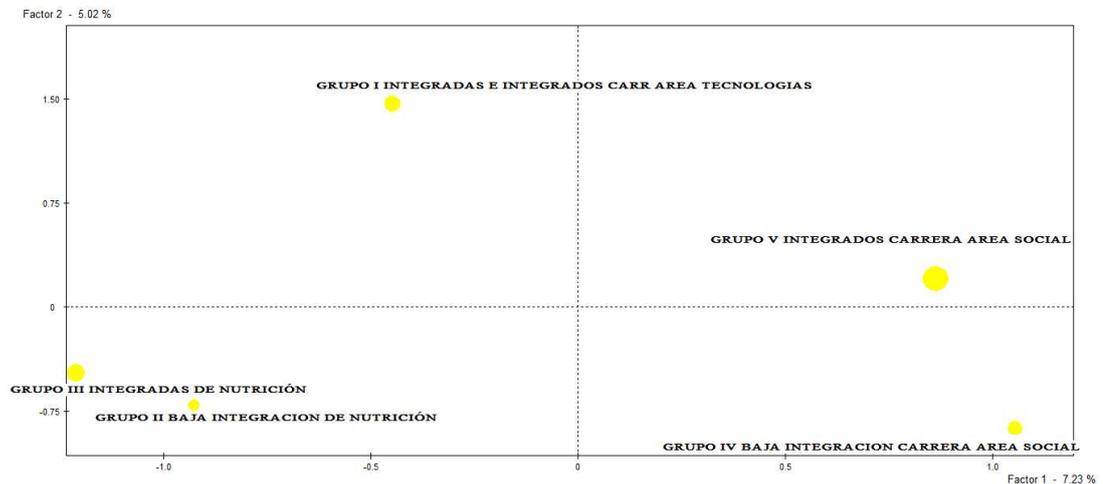
de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat	
Grupo II: debaja integración de La carrera del Área de la Salud	12,73 %
Grupo III:integradas de La carrera del Área de la Salud	20,37 %
Grupo IV: de baja integración de La carrera del área social	17,36 %
Grupo V:integrados de La carrera del área social	30,79 %
Total	100 %
Casos	432

Fuente elaboración propia con base encuesta 2020

En primer lugar, puede observarse que el grupo V de La carrera del área social es el más numeroso, alcanza el 50 % de los estudiantes de esa carrera y el 30 % de total (anexo F). En segundo término, el grupo I integradas de La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat tiene una mayor homogeneidad social de estratos altos que en La carrera del Área de la Salud y La carrera del área social. En estas carreras, se perfilan en su interior dos tipos de rezago según experiencias de dificultad según la condición social del estudiante. En La carrera del Área de la Salud el grupo II de baja integración versus el grupo III integradas y en La carrera del área social el grupo IV de baja integración versus el grupo V de integrados. Los grupos II y IV acumulan el 30 % y perciben su experiencia de rezago afectada doblemente: por tener mayores desventajas sociales y mayor número de dificultades de aprendizaje por el estilo institucional. En cambio, el grupo de los integrados en esas carreras es mayoritario con una representación del 51 %, y menor número de dificultades de aprendizaje por el estilo institucional.

A continuación, se presentan los gráficos que representan la posición de cada uno de los tipos de rezago según eventos y factores influyentes. Cabe destacar que los 5 tipos se encuentran lejanos al cruce de los ejes que representan la experiencia promedio. Esto se detallará a continuación:

Figura 1 Mapa de las posiciones de las trayectorias de rezago de los grupos de estudiantes



Fuente elaboración propia con base encuesta 2020

El eje horizontal hace referencia a la dimensión 1 (rezago por exigencia de actividades finales carrera: exigencia versus no exigencia) y el eje vertical a la dimensión 2 (desventajas sociales en las trayectorias de rezago: acumulación versus desacumulación).

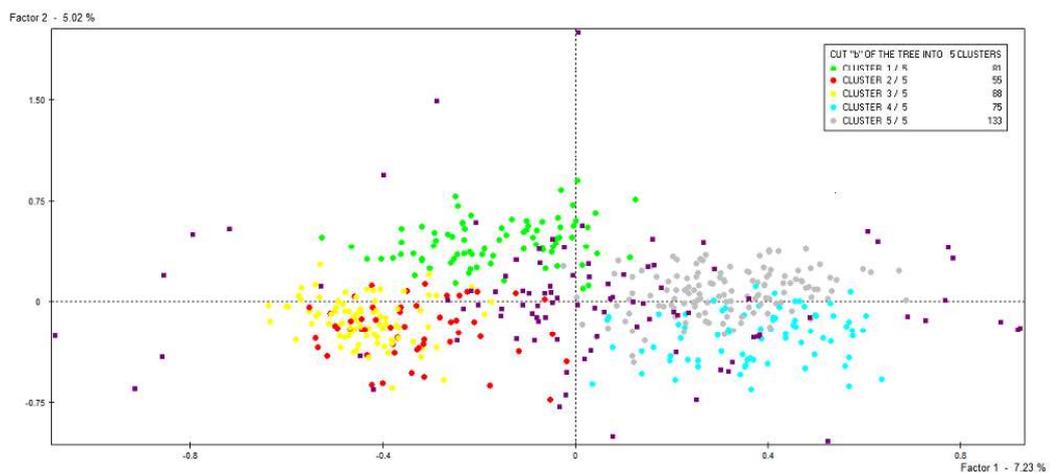
El cruce de ambos ejes representa la trayectoria de rezago según dificultades promedio de forma tal que las trayectorias más alejadas de esta trayectoria promedio son del grupo IV de baja integración de La carrera del área social y el grupo III integradas de La carrera del Área de la Salud, ambas de numerosidad similar. Por otro lado, están menos alejados los grupos I integradas de La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat, el grupo II de baja integración de La carrera del Área de la Salud y el grupo V de integrados de La carrera del área social; este último es el más numeroso (anexo F).

El análisis de clasificación ha permitido identificar los estudiantes insertos en cada clúster, precisamente la figura 1 muestra el posicionamiento espacial de todos los sujetos, según su tipo. Arriba a la derecha de la figura se identifica cada uno de los tipos, según los colores que los identifica. Así, el color verde

corresponde al grupo I de las integradas de La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat, el color rojo corresponde al grupo II de las de baja integración de La carrera del Área de la Salud, el color amarillo corresponde al grupo III de las integradas de La carrera del Área de la Salud, el color celeste corresponde al grupo IV de las y los de baja integración de La carrera del área social, y el color gris corresponde al grupo V de los integrados de La carrera del área social.

Figura 2

Distribución de las trayectorias de rezago según grupos



Fuente elaboración propia con base encuesta 2020

La idea es observar el tipo de rezago, la carrera, las características personales y los criterios normativos de dificultad que los estudiantes perciben que afectaban bastante o mucho al rezago. Los grupos III y V parecen agruparse en forma más compacta que los grupos I, II y IV. A su vez, los grupos II y III tienen sujetos entremezclados, al igual que los grupos IV y V; parece ser más homogéneo el grupo I. El color violeta corresponde a los indicadores principales que caracterizan a los grupos y que se describen y grafican a continuación.

El grupo I de las integradas de La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat se trata de trayectorias de estudiantes de familias de estratos ocupacionales y educativos altos. No perciben haber tenido dificultades

económicas para costear los estudios como tampoco perciben que haya afectado el mudarse de la casa de origen ni tener el primer hijo, ya que al momento de rezagarse vivían con los padres y no tuvieron el primer hijo. El rezago como evento se presenta para la mayoría en segundo año y un grupo muy minoritario al final de la carrera; es percibido como algo *normal* para una estudiante universitaria. Un pequeño grupo lo experimentó por primera vez entre tercero y cuarto (rezago tardío) y la mayoría lo experimentó en segundo año. En la memoria de las estudiantes el rezago temprano está asociado a tener materias con falta de solidez y actualización en lo teórico y/o práctico que dificultaron el aprendizaje; sin embargo, perciben que la reprobación de materias no afectó o afectó algo. Al rezago tardío, en cambio, perciben que afectó bastante o mucho por la elaboración de la monografía final de carrera, y las dificultades en la elaboración se asocian a la modalidad de apoyo docente caracterizada por la *falta de orientación regular, el no tener permanente apoyo frente a las dificultades y dificultades propias de la realización de este tipo de trabajo.*

El grupo II de las de baja integración de La carrera del Área de la Salud son estudiantes mujeres pertenecientes a familias de estratos ocupacionales bajos que perciben estar bastante o muy de acuerdo con *tener dificultades económicas* para costear los estudios y perciben que les afectó bastante o mucho al rezago en la carrera *mudarse de la casa de los padres, proceder a la primera convivencia en pareja y tener el primer empleo.* A nivel académico, se las caracteriza por rezagarse rápidamente en la carrera (rezago inicial) y en la memoria se asocia a un acumulado de dificultades de aprendizaje en algunas materias y su repercusión en las dificultades para su aprobación. Por un lado, perciben las dificultades por *ser materias previas o correlativas* y dificultades por la modalidad de la estrategia curricular de aula como *no articular lo teórico con lo práctico, tener pocas experiencias de tipo teórico que estimularan la reflexión crítica, una carga temática y bibliográfica excesiva para el tiempo curricular de la materia y por tener evaluaciones con exigencias muy altas.* Por otro lado, y a nivel de diseño

curricular, perciben dificultades en la formación en general por *no tener una práctica profesional temprana y continua a lo largo de la carrera.*

El grupo III de las integradas de La carrera del Área de la Salud son estudiantes mujeres inactivas y opinan no haber tenido dificultades económicas para costear los estudios. El rezago en la trayectoria se presentó al inicio de la carrera y perciben que les afectaron nada o algo las actividades finales de carrera, las prácticas profesionales y la realización de proyecto de investigación. Respecto al rezago inicial, opinan que la mudanza de la casa familiar les afectó nada o algo. Entre los indicadores de dificultad del estilo institucional que perciben que les afectó bastante o mucho el no tener una práctica profesional temprana y continua a lo largo de la carrera y la reprobación de materias. En la reprobación de las materias opinan que influyó nada o algo la carga temática y bibliográfica excesiva y no identifican la influencia de indicadores de dificultad del estilo formativo o de las altas exigencias en las evaluaciones en esas materias o tener pocos períodos de exámenes.

El grupo IV de los de baja integración de La carrera del área social son estudiantes de familias con nivel educativo medio con dificultades económicas para costear los estudios. Tienen una percepción negativa del rezago y sienten que repercutió negativamente porque los hizo sentir que no estaban capacitados o capacitadas para llevar adelante la carrera. El rezago se presenta tardíamente en la trayectoria, motivado por un acumulado de eventos y factores. Por el lado del ámbito social del o la estudiante, perciben que influyó bastante o mucho el primer empleo, *tener el primer hijo y enfermarse*, no así la convivencia en pareja, perciben que esta afectó nada o algo. Por otro lado, opinan que la reprobación de materias afectó bastante o mucho y perciben estar bastante o muy de acuerdo en que en esas materias las dificultades eran a nivel del grupo de estudio o de clase, dado que perciben dificultades en el reparto equitativo de tareas y no tener claridad de los objetivos en tareas o actividades a realizar y relaciones de competencia entre estudiantes. Un segundo aspecto que dificultó el aprendizaje en esas materias es *la*

poca solidez y actualización en lo teórico y/o práctico, así como las altas exigencias en las evaluaciones y tener pocos períodos de exámenes.

El grupo V de los integrados de La carrera del área social, está conformado por varones que perciben no haber tenido dificultades para costear los estudios y tienen una actitud actual positiva hacia el rezago por haber podido conciliar trabajo y estudio. El rezago por primera vez se presenta en el segundo año de la carrera (rezago temprano), no tuvieron reprobaciones de materias durante la carrera y perciben estar nada o algo de acuerdo con que las materias de segundo eran difíciles de aprobar. Perciben estar nada o algo de acuerdo con que las dificultades de aprendizaje son la falta de solidez y actualización teórico y/o práctica y pocos períodos de examen, y no por falta de articulación teórico-práctico.

A continuación, se grafica el detalle de los tipos según eventos y factores influyentes.

Figura 3

Distribución de las trayectorias de rezago según presencia de eventos, características e indicadores de dificultad percibidos en su afectación

definitorio es haber realizado prácticas profesionales y proyecto de investigación por el 82 % y 100 %, respectivamente, pertenecer a la carrera del Área de la Salud (76 % y 95 %, respectivamente) y no haberse rezagado en su realización. Los grupos IV y V se diferencian de todas las anteriores por no realizar actividades finales de carrera prácticamente en la totalidad de estudiantes, y pertenecen a la carrera del Área social más de un 60 % y el rezago tardío es por reprobar materias en el caso del grupo IV.

Otro rasgo de particular relevancia y común a cuatro grupos son las desigualdades en la condición social de los estudiantes observadas empíricamente. Al optar por una tipología de 5 grupos y la formación de dos nuevos estratos visibiliza la incidencia de tres indicadores: las dificultades económicas para costear los estudios, los estratos ocupacionales de la familia de origen y el nivel educativo familiar en las tres carreras. Por otro lado, se observa el impacto desigual en el rezago en términos de acumulación de indicadores de dificultad del estilo formativo presentes o no, lo que afecta al rezago. Todo esto nos condujo a conceptualizar los tipos en términos de inclusión/integración versus baja integración y/o exclusión. Quedan dos interrogantes: por un lado, la consideración de si los indicadores de dificultad suponen una exclusión educativa y eso es común a los cinco tipos y, por otro lado, queda abierta la reflexión sobre si esa exclusión educativa se transforma en una exclusión social para los estudiantes primera generación. Para ello se necesitará complementar con los resultados de la etapa cualitativa y relacionarlos con otros indicadores como los niveles de egreso y el estado actual del estudiante (estudiante, egresado)

En este sentido, tenemos que en el grupo I inciden el nivel educativo familiar alto con un 59 % de los sujetos, los estratos ocupacionales altos un 61 % y no tener dificultades económicas para costear los estudios en el 50 % de los estudiantes. El grupo I tiene un perfil típico de estudiante universitaria similar a los hallazgos reiterados por los censos de un perfil femenino soltera que posterga los eventos del tránsito a la vida adulta para el final o posterior al egreso y por pertenecer a familias de estratos ocupacionales y educativo altos puede dedicarse plenamente a

la carrera y costear los estudios viviendo con la familia. En este grupo tenemos estudiantes con dos tipos de rezago: inicial y tardío. En el primero, las dificultades de aprendizaje se asocian a un solo indicador: tener materias con falta de solidez y actualización, característica que no repercutió en la reprobación y ésta en el rezago. En cambio, el rezago tardío se asocia a la presencia de tres indicadores de dificultad vinculada con la política de apoyo durante la elaboración de la tesis.

En el grupo II inciden los estratos ocupacionales bajos con un 16% de los estudiantes, se oponen al grupo I. Es característica del grupo II agrupar estudiantes mujeres pertenecientes a familias de estratos ocupacionales bajos que perciben la incidencia en el rezago de las dificultades económicas para costear los estudios y transitar eventos como mudarse de la casa de los padres, proceder a la primera convivencia en pareja y tener el primer empleo, es decir, se encuentra en plena transición a la emancipación del hogar paterno; esta es otra gran diferencia respecto del grupo anterior y del grupo V. Asimismo, agrupa estudiantes que le afectaron bastante o mucho las reprobaciones y perciben en su incidencia el predominio de estrategias teorizantes, la ausencia del estímulo de la reflexión crítica y prácticas en contextos reales tempranas y transversales a la carrera; esta es otra gran diferencia con el grupo I y V.

En el grupo IV, el 45% de los estudiantes tuvieron dificultades económicas para costear los estudios y el 60% pertenece a familias con nivel educativo medio. Es el grupo que presenta trayectorias de rezago tardío y el mayor acumulado de indicadores de dificultad respecto del grupo II, ubicados en la dimensión de la política pedagógica a nivel del grupo de estudios y de aula, por no saber trabajar en equipo. A esto, se le suman las relaciones de competencia entre estudiantes y la estrategia curricular por falta de solidez y actualización de las materias que incluyen exigencias altas en las evaluaciones.

En el grupo V, el 44% no tuvo dificultades económicas para costear los estudios. Pertenecen al grupo los rezagados tempranos, la reprobación de materias no

repercutió, por lo que se puede inferir que el rezago no está asociado al estilo educativo.

Consecuentemente, resulta de interés destacar que queda de manifiesto, por un lado, que el evento del rezago se dilata en el tiempo para los estudiantes pertenecientes a familias con nivel educativo alto, esto muestra una leve ventaja sobre las trayectorias escolares de estudiantes de primera generación de la familia en la Universidad que tarda menos tiempo en rezagarse y no se rezagan o se rezagan algo con las actividades finales de carrera (Tinto, 1989; Diconca, 2012; Serna, Machado, Nalbate, Espínola y Abadi, 2005).

Una tendencia similar se señala en varios estudios sobre la universidad pública Argentina como en el de Dalle, Boniolo y Navarro (2019) y Plotino (2015). En ellos, exploran las desigualdades sociales en el logro educativo que afecta en mayor medida a cohortes recientes de clase media y baja. El estudio de Sassaroli y Zotta (2012), sobre las trayectorias en las Licenciaturas en Ciencia Política y Relaciones Internacionales, constata mayor afectación del rezago de estudiantes varones con clima educativo bajo.

Por otro lado, lo relativo al rezago por actividades finales de carrera del Área social coincide con los hallazgos en varios estudios de las carreras de Ciencias Sociales (Serna, 2012), Humanidades y Ciencias de la Educación (Esteva y Romano, 2012), Veterinaria (González, Lujambio y Passarini, 2016) de la Udelar sobre la percepción estudiantil de la falta de orientación docente en la elaboración del trabajo final y la calidad de esta en su influencia al rezago al final de la carrera.

Otro aspecto destacable es el relativo a la experimentación o postergar la convivencia en pareja. De esta manera, se constata lo que la literatura de diversos campos señala sobre los efectos sobre la trayectoria escolar según el nivel educativo familiar. Por un lado, a nivel latinoamericano para el caso de la Universidad Nacional de Colombia (Pinto Segura, 2007) y la Universidad Veracruzana de México (Casillas, Chain y Jácome, 2007) constatan que las

dificultades económicas es un factor que explica, junto con factores académicos, el rezago inicial de estudiantes. Por el otro, desde la demografía para el caso uruguayo, se señala la existencia de desigualdades en el transitar de determinados eventos durante la cursada de la carrera; varios estudios sobre los estudiantes universitarios mexicanos de familias de nivel educativo alto postergan el proceder a la primera convivencia luego del egreso (Echarri Cánovas y Pérez Amador, 2007; Mora Salas y de Oliveira, 2009).

Asimismo, desde el punto de la calidad curricular los datos estarían en concordancia con otros estudios en universidades de Estados Unidos sobre la relevancia para el estudiante en términos de interés, motivación y compromiso de una buena calidad del currículum en la dimensión de la modalidad de enseñanza (Tinto, 2015). Las interacciones regulares entre docentes y estudiantes a nivel formal e informal son necesarias en general y en mayor medida en una etapa crítica por las dificultades concretas del ejercicio profesional que requiere del estudiante la habilidad de escoger las teorías adecuadas a los casos y situaciones, más la incertidumbre de recibir o no la ayuda docente concreta; con ello aumentan los temores propios del egreso (Fernández, 1998; Camilloni, 2001; Coronado y Gómez Boulin, 2015; Díaz Maynard, 2015).

Resulta de interés destacar que las percepciones de los estudiantes y egresados apoyan las observaciones realizadas por los autores de los estudios empíricos en Costa Rica (Canales García, Ugalde Viquez y Zúñiga Lozano, 2007) y de la Udelar en casos de carreras de Humanidades y Ciencias de la Educación (Esteva y Romano, 2012), Ciencias Sociales (Serna, 2012), de la incidencia al rezago de la modalidad de orientación docente caracterizada por falta de apoyo o apoyos que el estudiante necesita y no lo obtiene (aspectos de la metodología para el caso de Ciencias Sociales). Con respecto a este tema y a la carga temática y bibliográfica excesiva apoya las reflexiones de Díaz Maynard (2015) en su crítica al enciclopedismo universitario. Así como también sobre la importancia pedagógica de la inmersión de los estudiantes en contextos reales el desarrollo de la capacidad cognitiva, de la creatividad con capacidad para seleccionar las teorías relevantes

para interpretar la experiencia concreta, y criticarlas de manera que impacten en la integridad de la personalidad del estudiante (Díaz Maynard, 2015; Camilloni, 2001).

Análisis cualitativo. La perspectiva de los estudiantes

En dos capítulos presentamos el tercer nivel de análisis. Estos se estructuran de la siguiente manera. Primero, se presentan las percepciones actuales de estudiantes y egresados sobre la experiencia estudiantil de rezago que aceptaron ser entrevistados dentro de los casos ideales que arrojó el análisis tipológico (López, Lozares, Martín, 1999; Dubet, 2005; Roberti, 2017). En el capítulo se profundizó en aquellos aspectos de mayor correlación en la configuración del tipo de rezago en la trayectoria. En el segundo capítulo, se presenta la perspectiva de docentes de algunas de las materias que son percibidas por los estudiantes, el rezago se ve afectado por reprobaciones.

En ambos casos, se presenta el análisis caso a caso de cada tipo para profundizar interpretaciones subjetivas para luego presentar el análisis comparativo entre tipos de trayectorias de rezago (en el caso de quienes transitaron las carreras como estudiantes y entre carreras en el caso de los docentes) comparando los acuerdos en el peso que tienen en el rezago las vulnerabilidades sociales, el sexo, las reprobaciones, la utilidad de los estudios, la vocación y el estilo de integración académica según cada licenciatura, percibidas como que afectan al rezago en la trayectoria.

Grupo I. Trayectorias de rezago tardío por trabajar, la monografía o tesis y las reprobaciones de materias. Fuerte utilidad de la formación, fuerte vocación y débilmente integrados a la institución

En las desigualdades de las posiciones en el mapa, el factor de mayor peso relativo es presentar rezago tardío por realizar monografía o tesis de grado. Otro factor que estructura el tipo es pertenecer a la Licenciatura del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat, lo que representa el 47 % de los estudiantes de esta carrera. De los casos típicos o ideales del grupo I se profundizó: la incidencia

del trabajo al rezago, las formas de conciliación estudio-trabajo, las características de las materias y las razones que provocaron las reprobaciones, las actividades de finales de carrera (tesis), las dificultades que provocaron el rezago, el aporte a la formación y al egreso de la carrera.

El rezago, conciliación trabajo-estudio, crisis personal e institucional y los retos del egreso por monografía de grado

Martín ingresó a la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat opción Textil-Moda en 2010 con 19 años y egresa en 2021. Pertenece a una familia de estratos ocupacionales y nivel educativo alto. Trabajó en el área de la moda «desde muy chico» por lo que la cursó trabajando, lo cual, según él, era de los pocos estudiantes que tenía la condición de trabajador. Conciliar ambas no le fue fácil, según Martín, trabajar incidió al rezago en la trayectoria no solo por el poco tiempo disponible, sino por haber experimentado «el choque de dos mundos» o dos culturas instituidas de la moda: producto de su experiencia laboral versus la del Centro xx.

En el recuerdo de Martín, las dificultades para el aprendizaje fueron asociadas a la desactualización del plan en el cual se formó. «En cosas que nos decían que yo sabía que realmente no era así, que no son así porque las estaba viviendo en ese momento y ahí es cuando a mí se me empiezan a chocar dos mundos [...]». En su opinión, era un sentimiento de resistencia compartido con sus compañeros de estudios, que también trabajaban en el ámbito de la moda: «[...] nos pasaba y compartíamos ese sentimiento de la falta como de actualización y de solidez en cuanto a estar presente sobre lo que iba pasando [...]». Él cursó la carrera en el proceso de inserción institucional a una Facultad del área Tecnologías, Cs Nat y el Hábitat, lo que aparejó un movimiento instituyente de cambio: pasó de ser Centro de vv a ser Escuela Universitaria xx. Según Martín, había un problema de falta de solidez en la formación, en parte explicada por cuestiones coyunturales de los procesos de cambio cultural. En su percepción, parte de los cambios deseados

eran en la concepción del perfil del rol del egresado «más social» con el cual él se identifica:

Que obviamente hoy en día tiene un objetivo que se forja más desde un ámbito social que es el Centro xx. A mí me parece sumamente valioso y super necesario porque de todas las carreras universitarias en cuanto a lo que es el diseño tanto del área [industrial] como de producto textil, eh, en otras universidades tienen perfiles más como de producción o de venta y es necesario tener un perfil social. Pero en el momento en que yo estudiaba no estaba sólido eso (ET1DI).

En la percepción de Martín, esas tensiones entre lo instituido-instituyente se reflejaban en las formas de los docentes de evaluar las creaciones de los estudiantes:

Pero en el momento en que yo estudiaba no estaba sólido eso, era como *ni chicha ni limonada*, ni para atrás ni para adelante, era como que dependiendo de quién la daba y quién te corregía el ejercicio en un plantel de tres docentes era el perfil del resultado de ese ejercicio. En eso se empezaba a dar que dentro de una asignatura las discordancias que había en un plantel, y si corregías con uno el ejercicio, iba para un lado y si corregías con el otro, el ejercicio te iba para el otro, porque cada uno velaba por su subjetividad en cuanto a lo que impartían (ET1DI).

Probablemente las vivencias de *discordancia docente* en la coyuntura de cambio institucional en el que ocurre su tránsito por la carrera hayan debilitado su identificación con la institución y explique las resistencias para aprender y el desfasaje para cursar y aprobar las materias. Sin embargo, visto a la distancia predominan en él sentimientos de agradecimiento. Según Martín: «[...] aprendí un montón, me forjó como persona para ser lo que soy hoy y eso se lo agradezco».

El rezago tardío por las dificultades en la realización del trabajo monográfico es descrito por Martín como una instancia de crisis colectiva de gran sufrimiento de la *masa* estudiantil debido a lo que él considera «muchas fallas» de la institución. Por un lado, curricular, por la ausencia de formación en Metodología, que en palabras de Martín encuentra a los estudiantes sin el oficio (Coulon, 2017) para encarar este tipo de trabajo: «Si hay algo que siempre lo pasamos y que lo sufrimos en masa en el último año y al finalizar es la ausencia de herramientas o

talleres para poder realizar trabajos de tipo monográficos». Por el otro, por la ruptura abrupta de una formación orientada a la práctica y a la creación de productos más que de experiencias formativas que impliquen la escritura. Al respecto, afirma: «[...] educados o formados en lo práctico a la hora de redactar o tener que hacer una presentación de un informe de monografía era donde siempre íbamos mal porque no teníamos ese conocimiento». La soledad para realizar el trabajo y los criterios de los docentes para evaluar «como si fuera el todo» son señalados por Martín como otros dos aspectos que agregaron dificultad para aprobar. Afirma que superó las dificultades por «ensayo y error» y la orientación regular de un tutor que reconoce que «muchas veces andaba detrás de él». En el caso del proceso de escritura, la táctica consistió en solicitar el apoyo de algún compañero que «era bueno en eso». Sobre la modalidad de orientación en el proceso de elaboración monográfica recuerda vagamente haber tenido reuniones de trabajo cada tres semanas y valora positivamente el apoyo docente en «hacerte notar lo que vos no ves» y en las correcciones en la escritura, no así en su nivel de autonomía sobre el trabajo. Esto caracteriza la relación pedagógica de negociación permanente y de ver hasta dónde ceder. Martín afirma que:

era acompañar y hacer notar lo que vos no veías y ya está. Una vez que se te aprueba, como quien dice, el proyecto es darle la mejor forma que capaz no es la que vos creés..., uno tiene que ceder si quiere aprobar, uno tiene que ceder, y bueno. Uno tiene un objetivo, que es aprobar, y listo, hay que ceder frente a ciertas sugerencias del tutor porque es él el que sabe cómo te pueden llegar a evaluar el resto. Y era eso, no iba tanto como una lucha, sino un diálogo y escuchar y saber hasta dónde uno permitía que cediera el proyecto de las sugerencias del tutor (ET1DI).

Por lo tanto, algo ya señalado por otros trabajos monográficos (Torres, Fedrocuck y Viera, 2009) asume que su proceso de elaboración monográfico no le significó un aporte a su formación y es consciente que no tener autonomía disminuyó el involucramiento y el compromiso, lo que la transformó en una materia «para salvar». A la distancia concibe una autonomía relativa para el estudiante que requiere de algunos criterios claramente establecidos, además de la formación en metodología de la investigación. En sus palabras:

Me parece que tener las reglas claras desde el vamos y que no sea algo tan al libre albedrío como que exista cierta estructura de base en la que uno pueda ir llenando los casilleros. Y una vez que esos casilleros se llenaron, ahí darle una forma más poética y más creativa, pero me parece que es algo más de metodología que hace falta e impartir algunas cuestiones de método y eso (ET1DI).

Al rezago tardío contribuyeron las dificultades para aprobar dos materias: Sociología de la Moda y Desfiles y Colecciones de cuarto año. Con respecto a la materia de tercero, por reprobación del trabajo final (que era hacer una colección que a su vez presentó para quedar en un concurso laboral, el cual ganó), pero no así el examen de la materia. De acuerdo con Martín, el hecho de ser colega-estudiante lo hizo tener otro tipo de relacionamiento con algunos docentes y eso fue percibido por grupos de pares de estudiantes como el «preferido». En nuestra interpretación, probablemente la modalidad de relacionamiento estudiantil haya sido de competencia más que de colaboración y que probablemente se puede inferir que haya incidido en su reprobación.

Entonces yo hice el ejercicio, pero para que me quedara en el concurso. Y de hecho yo quedo en el concurso, seleccionado en el concurso y mismo después en el ejercicio que era lo mismo. A mí el ejercicio me lo hacen perder por calificación, a lo cual yo sabía por qué era y se entendía por qué era que lo habían hecho en un punto. No voy a hacer un problema de esto porque tengo... pasa por otro lado mi relación con el aprendizaje y no por una nota. Entonces, claro, yo lo pude sobrellevar porque el vínculo que tuve con los docentes, siempre con los que me permitieron tenerlo, fue como mucho más cercano que otro tipo de docentes o estudiantes.

Con respecto a las dificultades para aprobar Sociología de la Moda, opina que fue un problema «de falta de solidez del diseño del plan» ubicada en el último año de la carrera. Por primera vez se aborda la moda desde este espacio de reflexión. En palabras de Martín, la materia se identificaba mucho por el interés que despertaba en él, pero le costó aprender:

[...] en el último año te enfrentás, en la forma que estaba organizada en mi plan de estudios, te enfrentás a tener Sociología y es todo nuevo en esa área y es como un golpe muy fuerte y empezás a como que... Si bien es super interesante, pero de golpe tener sin haber tenido tanto, digo sin

haber tenido un camino recorrido de cómo llegar a tener esa asignatura y el trabajo que implicaba eso (ET1DI).

Eugenia era de Tacuarembó y migra a Montevideo a los 18 años para proseguir los estudios universitarios en una Facultad del área social. Ingresó a la Licenciatura en el año 2006 y egresa de ella en 2013. Pertenece a una familia de estratos ocupacionales y nivel educativo altos. Formó un hogar en arreglo con su hermana que había dejado la carrera de Agronomía para cursar la Licenciatura en Economía de esa facultad, por lo que fueron compañeras en el primer año de la carrera por el tronco común. En la percepción de Eugenia, la hermana jugó un papel sustancial en «la odisea» de la adaptación a Montevideo. Por un lado, le facilitó la integración académica al primer año al sugerirle tomar clases particulares de «integrales dobles» que «ni ahí tenía» del bachillerato cursado en Tacuarembó y que se daban por «supuestos» en la facultad. Por el otro, la ayudó a integrarse a la ciudad en cuestiones básicas como trasladarse en ómnibus.

Panaia (2013) se ha ocupado en estudiar las repercusiones positivas en las trayectorias de estudiantes universitarios de familia de origen de capital cultural alto. La autora da cuenta de la importancia de los apoyos no solo económicos y prácticos que pueden brindar por experiencia y que facilitan el aprendizaje como son brindar consejos y guías para enfrentar las sociabilidades propias de lo universitario, lo que marca ventajas respecto a los estudiantes de primera generación que no cuentan con ellas.

La temprana emancipación del hogar ocurrió cuando cursaba segundo año de la carrera. Decide independizarse económicamente de la familia, a causa de la vuelta al interior de su hermana por trabajo y el «elevado costo para la familia» de su manutención. Percibe que trabajar ocho horas diarias incidió al rezago de un año en la carrera y su contracara, en ausencia de prácticas profesionales como espacio dentro del Plan 1990, poder mejorar su formación y futura inserción laboral. En palabras de Eugenia:

Claro, obviamente yo entré a facultad en el 2006 y en 2008 empecé a trabajar, y siempre seguí trabajando por un problema económico de

mantenerme. Venirse del interior a Montevideo es todo una odisea y, bueno, tenía que trabajar sí o sí. Pero, claro, ta, creo que la experiencia laboral en este tipo de carrera y en economía es crítica. No podés salir de la facultad sin haber trabajado, sin la experiencia. Pero sí, sin duda, el hecho de trabajar ocho horas y tener un horario digo, más allá de la flexibilidad que podés tener en los ámbitos laborales, digo, incide en el retraso en la carrera, ¿no? (ET1A1)

En general, las indagaciones sobre la incidencia del trabajo en los estudios universitarios desde la perspectiva de la sociología de la educación distinguen los efectos desiguales en los tiempos para el estudio y la cursada según sean las cargas horarias menor a 30 horas y de 40 o más horas. En cualquier caso, trabajar tensiona el proyecto académico-proyecto laboral, y se vuelve o no antagónico con las demandas académicas de la carrera. Cuando el estudiante decide conciliar trabajo-estudio, se vuelve más difícil llevar la cursada, por la disminución de las horas disponibles, y tiene que priorizar algunos cursos por sobre otros. En caso de que existan reglamentos, reglamentarse o darlo libre, o para la preparación de las evaluaciones obligatorias; de esta manera, se prolongan los tiempos que insume la carrera. La conciliación estudio-trabajo provoca en el estudiante el desarrollo de estrategias para aprender en menores tiempos y que tienen consecuencias en el desempeño académico. La literatura revisada a escala regional y nacional han abordado el impacto del empleo en los estudios (reprobaciones, no cursar) con base en datos objetivos, como la cantidad de horas dedicadas al trabajo, el tipo de trabajo (vinculado o no a la carrera). En general, existe consenso en la bibliografía de las repercusiones del pleno empleo sobre la consecución del proyecto académico con interrupciones y compás de espera o rezago (Serna, 2012; Panaia, 2013; Seoane, 2015; Golpe, 2015) o abandono de la carrera (Tinto, 1989; Boado, 2011; Loureiro y Míguez, 2015). Otros estudios se preguntan sobre si tener un empleo en exclusividad y el rezago consecuente del proyecto académico es positivo o negativo para la formación y el egreso. Tanto Panaia (2013) para las carreras ingenieriles (UTN y UNRC) como Golpe (2015) para la carrera de Contador (Udelar) concluyen sobre el efecto positivo para la formación y la trayectoria laboral posterior al egreso trabajar 40 horas o más en un trabajo vinculado con la carrera.

En el contexto institucional del nuevo plan de estudios que no tiene la exigencia de tesis de finalización del grado, tomó la decisión de no cambiarse y egresar del Plan 1990 que la exigía, ya que tenía definido el tema con claridad, así como las fuentes de información, su compañera para realizarla y había conseguido el tutor. En suma, tenía las condiciones óptimas para que el proceso de elaboración estuviera dentro de la política del tiempo establecido curricularmente de un año. No atrasarse en el proceso de elaboración de esta fue producto de una serie de condiciones facilitadoras de distinto tipo.

Por un lado, el mandato familiar del padre que era veterinario y el gusto por temas vinculados al agro con los cual se identifica, lo que la marcó. Recuerda que el origen del tema fue una materia optativa que había realizado y motivado mucho. Dice Eugenia:

Nosotros habíamos hecho una optativa que era Economía Enfocada al Agro, era una materia opcional, en el plan viejo. Y, ta, la verdad que me gustó mucho y, bueno, ta, el tema de la tesis fue un tema familiar, viste. [...] Nosotros hicimos una tesis más enfocada en el agro y en los frigoríficos, cómo incidía en el precio de la carne cuando hacen su propio engorde de ganado, o sea, el tema de la verticalización enfocado a eso del impacto de precios en un mercado como en el Uruguay [...] (ET1A1).

A la autonomía en la elección del tema se le sumaron otras condiciones facilitadoras y críticas en la elaboración de una tesis: el acceso a fuentes de información y el hecho de no haber antecedentes sobre el tema facilitaron el trabajo en la percepción de Eugenia.

Porque mi viejo es veterinario, de los contactos que podía acceder por ahí podía sacar información, por eso fue un menjunje de cosas, pero no había una tesis ya establecida. Por lo general, las tesis se vinculan con materias y docentes, ya vienen con algo ya estudiado, todo para que al estudiante le sea más sencillo hacer el tema de la profundización (ET1A1).

Por último, percibe que la formación en aspectos de Metodología de la Investigación al final de carrera le aportó conocimiento de planificación, aunque haya sido una materia teórica: «[...] era como un curso orientado a cómo elaborar

una tesis, cómo hacer el plan de investigación, bueno... Cosas muy teóricas generales que si no la hubiéramos tenido, como que era [...] necesario» (ET1A1).

La modalidad de orientación tutorial opina que el hecho de recibir apoyo regular las ayudó «el tener un tutor arriba y que esté dispuesto todo el tiempo no es fácil. Y menos cuando estabas en un cambio de plan que los tutores ya estaban pensando en no hacer más tesis, de tener más orientación de tesis. Sí, sí» (ET1A1).

La tesis fue valorada como un factor para su inserción profesional en el área años después, y valora el hecho de tener que defender la tesis y su aporte a la formación en la oralidad. Reflexiona sobre la experiencia formativa de la tesis en el marco de los nuevos planes. En sus palabras:

Creo que la tesis te da un poco, desde el punto de vista de la participación oral, de defender un trabajo de investigación... este..., y eso por ahí no estuvo bueno, el hecho de sacar las tesis en la facultad. No sé, me parece, la carrera la acortaron mucho, eso pasó en general en todas las carreras, que el nivel de dificultad la gente por ahí al no tener tanta participación oral y así de defensa de trabajos creo que te da otro ámbito la experiencia que está bueno y con eso se perdió (ET1A1).

Al rezago tardío contribuyeron las dificultades para aprobar las materias Costos (de tercer año) y particularmente Legislación Tributaria (de cuarto año). En relación con Costos, Eugenia recuerda vagamente la dificultad con algunos conceptos trabajados en esa materia atribuidos a la falta de preparación del docente que daba la materia. Al respecto, afirma: «Creo en una materia de tercero de Costos que también va más vinculado a la parte contable, eso sí me costó un poco el tema de costeo y el concepto, aparte el docente no era demasiado explicativo, este...» (ET1A1).

Lo más recordado son las dificultades para salvar Legislación Tributaria. Lo atribuye a un problema del perfil de los administradores con un énfasis formativo en lo gerencial más que en lo contable y de cálculo de impuestos de los

contadores, propio del Plan 1990 y no del actual. El énfasis en prácticas de cálculo de impuestos era la que le ofrecía mayores resistencias:

los que veníamos de la rama de gerenciamiento quizás el volcarte tanto a la parte de impuestos, porque es una parte que no nos gusta mucho [se ríe] [...], quizás las sentías más exigente desde el punto de vista de alguien que no venía de una rama contable y a nivel impositivo era muy contable la materia (ET1A1).

A las dificultades por la falta de «familiarización» con temas impositivos, en su percepción en parte dificultó el no tener la ayuda adecuada de los docentes en los prácticos. Según Eugenia, «en la aplicación práctica, si no tenés un buen docente, es medio complicado y [...] era una materia que por mucho que me gustara, porque también tenía un nivel de exigencia para la aprobación, creo que a nivel de aprobación era bastante fuerte».

Por último, en el relato describe lo que puede interpretarse por exigencias desmedidas en los criterios de aprobación y en lo evaluado, si se compara con lo enseñado en Tributaria. Ella evoca la sorpresa o no esperarse en aquella situación de evaluación algunas preguntas que connotaban cierta arbitrariedad docente, típica de las universidades de masas según los hallazgos de Dubet (2005) para el caso francés. En palabras de Eugenia:

De vuelta, como en el global capaz que el examen era más sencillo porque digo, ta, si bien había parte teórica y práctica era [exigente]. A veces te encontrabas con preguntas más lógicas, o a veces te encontrabas con parciales que capaz no te habías familiarizado mucho en la clase, en el curso, y a veces pasaba eso en facultad: había eso que te preguntaban cosas que no te las esperabas porque no las viste en el curso o que no te las habían explicado y te preguntaban eso (ET1A1).

Para poder salvar Costos y Legislación Tributaria, tuvo que recurrir a profesor particular y estudiar en grupo con compañeros que conocieran mejor la parte contable. «Te digo, yo clases particulares, la verdad, capaz lo que sí más hacía era para la dificultad [...] era juntarte en grupo para estudiar con otros estudiantes que estuvieran más en la parte contable y por ahí sacar las dudas».

Con respecto al rezago en la trayectoria, visto desde el presente, entiende que es algo normal:

Siempre y cuando vos tengas la convicción de terminarlo [...] porque digo, ta, retrasarse se puede retrasar cualquiera, pero no es lo mismo trancarte con una materia en una o dos, como me pasó a mí, a que perder un año entero. Y también incide mucho, no es por defender a la gente del interior, pero cuando venís con las cosas muy justas y el esfuerzo que hace la familia para que vos estés ahí estudiando no estás para la bobada... No es tan fácil poder estudiar... Llegar a la facultad, económicamente es muy caro Montevideo [...] (ET1A1).

Grupo II. Trayectorias de rezago de La carrera del Área de la Salud: rezago inicial de estudiantes mujeres socialmente vulnerables, muy débil integración y la cuestión utilidad de los estudios

A continuación, presentamos testimonios subjetivos de estudiantes del grupo II, perfil característico de aquellas que estudiaron la Licenciatura del Área de la Salud (76 % del clúster) en la etapa institucional de la crisis por el cambio de la dependencia de la Facultad del área de la Salud a ser una Escuela dependiente de la universidad central. Con las egresadas y la estudiante se profundizó en el conocimiento de las dimensiones que definieron al estrato: el rezago inicial y su relación con los problemas económicos para costear los estudios, cuánto afectó la emigración a Montevideo y la mudanza del hogar paterno al proyecto académico en la Escuela, cuáles materias afectaron mucho al rezago como evento y al rezago tardío por las actividades finales de carrera y las razones.

La egresada que aquí se llamaba *Fabiana* pertenecía a una familia de estratos altos y nivel educativo medio. Ingresó a la Licenciatura del Área de la Salud en 2006, con 19 años, y se rezagó rápidamente, en el primer ciclo de la carrera por reprobaciones en Aparatos y Sistemas I y II. En ese momento de los inicios en el recorrido académico, otros proyectos del tránsito a la vida adulta le condicionaban

un relacionamiento muy débil con la institución. Procedía a la primera convivencia en pareja, hecho que en su opinión incidió muy favorablemente al desarrollo de su proyecto académico. Según Fabiana, el arreglo familiar con quien en aquel entonces fuera su pareja la alivió de las responsabilidades en el hogar, pudo conciliar estas con los tiempos para el estudio «[...] en mi casa tenía bastante apoyo del que ahora es mi esposo, ya que él se encargaba de todas las tareas domésticas y, ta, y yo podía dedicarme a estudiar». En ese momento, también asumía la responsabilidad de trabajar y opina que el primer empleo afectó mucho al primer rezago. En su percepción, la rotación en los horarios de trabajo le limitó el tiempo disponible para estudiar, lo que afectó su desempeño académico. Según Fabiana:

Si yo tenía que trabajar, trabajaba 6 horas diarias, tenía dos horas de ómnibus, el rato que llegaba tenía que estudiar y a veces en ese momento tenía los horarios cambiados del trabajo, entonces, a veces y también por la facultad tenía que entrar a las 7 de la mañana y a veces tenía que salir a las 12 de la noche. Entonces, ta, eso implicaba menos tiempo disponible y estar cansada para estudiar (ET2NI).

La reprobación sistemática de los exámenes de Aparatos y Sistemas I, que era una previa de otras materias, probablemente fue el primer choque cultural con la institución que aún dependía (Facultad del área de la Salud). Recuerda con cierto nerviosismo lo «trancado» que fue para ella como para sus compañeros del nivel básico superar el filtro y avanzar al siguiente ciclo:

Fueron 8 [se ríe], no, creo que la di como tres veces y yo no estaba como muy acostumbrada, en algún examen sí a darlo dos veces o no llegar a la aprobación en los parciales y tener que dar el examen, pero no de repetir tantas veces como me pasó con Aparatos y Sistemas I, que fue que lo aprobé el examen, pero era como algo trancado, perdíamos muchos, era como medio que fue la más tranca, que ta [...] (ET2NI).

Las razones de las dificultades con la materia las atribuye no solo al poco tiempo disponible para estudiar y preparar los exámenes, sino «más que nada» a la «inconsistencia» entre la modalidad de la estrategia curricular «muy volada» o teórica y las preguntas del examen más de tipo de razonamiento práctico. Argumenta Fabiana que el curso era corto y «muy básico» para lo que después

exigían en el examen. En aquella época las materias Anatomía I y II estaban a cargo de docentes de la carrera en Dr. en Medicina. Fabiana atribuye el hecho de estar pensada para «médicos» y recuerda con claridad el tipo de problemas que le planteaban algunas preguntas de los exámenes:

[...] más que nada los niveles o la falta de información como concisa y después llegabas al examen y la verdad que nunca te la habían dado, te la habían explicado como que había que tirarlo de los pelos. Me acuerdo de una pregunta..., estábamos hablando de la ósmosis y ellos explicaban el agua que entraba y salía como muy a nivel de la célula y... en el examen preguntaron: ¿qué pasa si una persona mete la mano en un vaso de agua? Pero ellos en realidad en aquel momento habían explicado todo desde el punto de vista celular sin llevarlo, de repente, bueno, a ver esto le pasa al cuerpo si pasa esto [...]. Pero esa cosa como la falta de consistencia para mí en la explicación hablan todo como muy volado a nivel celular y después te preguntan esto (ET2NI).

La percepción de la selección escolar y social basada ya no en el rigor de las pruebas, sino en la incertidumbre de las situaciones (Dubet, 2005) se reforzaba simbólicamente por el tipo de relación pedagógica jerárquica y distante con los estudiantes de la carrera del Área de la Salud. (Fernández, 1998). Fabiana recuerda haber sentido «menosprecio» de los docentes de Anatomía II quienes, frente a las quejas estudiantiles por las reprobaciones masivas, explicaban las causas con racionalizaciones y juicios peyorativos que atribuían al hecho de ser estudiantes de esa carrera del Área de la Salud «no acostumbrados a estudiar» frente a los que personifican la integración intelectual, los verdaderos estudiantes de la carrera de Doctor «que estudian» (Dubet, 2005). Sin dudas, hacerlo público retroalimentaba una autoimagen negativa en la capacidad como estudiante-trabajadora que la desmotivaba:

Aparte esos profesores me acuerdo de que había como cierta subestimación de ese momento, tengo como ese recuerdo que venían y te decían después se quejan que no aprueban Aparatos II, pero no estudian o agarran un libro y decían «los estudiantes de no están acostumbrados a estudiar como los de (la carrera de Doctor) ». Decían esas cosas como que eran poco alentadoras, en un sentido como que menospreciaban. [...] Capaz que, no sé, te lo puedo decir yo con las horas de estudio que le podía dedicar, pero capaz que otra persona que

estuviera mucho más dedicado al estudio sin trabajar no sé, lo estudiaba de otra manera (ET2NI).

Para Fabiana los obstáculos continuaron en el ciclo siguiente, el Intermedio, un ciclo que marca un antes y un después en la carrera. En la experiencia estudiantil fue vivido este como un «filtro», teñido de temor a la exclusión. Fabiana recuerda: «Pero también en el nivel Intermedio..., en el año 2008, por ahí 2009, es un nivel que ya todo el mundo sabe que es como filtro. Como un nivel, de hecho, ese nivel es el que me acuerdo de que decían que si lo sorteabas, después era mucho más sencillo» (ET2NI). En ese ciclo se choca con Bioquímica que, al igual que en Aparatos y Sistemas I y II, atribuye las dificultades para la comprensión e identificación con la materia a la modalidad de la estrategia curricular con contenidos sin vinculación o anclaje en los procesos nutricionales. En palabras de Fabiana:

[...] [en] Bioquímica te mostraban todo el proceso del glucógeno, la glucosa, pero, llevámelo a lo que pasa en el cuerpo de un deportista, trasladalo a lo otro, ¿no? Esto pasa con el glucógeno en músculo, entonces, llevémoslo la parte además de la parte de bioquímica a eso, por eso cuando uno hace ejercicio... Para mí como que faltaba lo que ataba los conceptos, yo creo que esas cosas las aprendieron, y las digo porque yo no trabajo (en esta profesión), digo las aprendieron formándose después (ET2NI).

Fabiana cree que otro de los aspectos que dificultaba la apropiación del conocimiento de las materias de estos ciclos como de ciclos posteriores era la falta de prácticas en general y profesionales en más áreas que acompañaran toda la formación y no «ahí todo junto al final».

Para mí falta de instancias prácticas, sí, seguro. Yo solamente en el último nivel, ahí medio todo junto, y faltaba como explorar las diferentes áreas, o sea, de la nutrición, ¿no? Bueno, a ver, si vamos a dar nutrición infantil, bueno, hagamos prácticas de nutrición infantil. Si hablamos de nutrición en el deporte, bueno, llevémoslo a la nutrición en el deporte y no un curso en el medio de toda la carrera [...].»

El tránsito por el diseño curricular fue criticado en el relato estudiantil por la existencia de materias de «relleno» que impedían cargas horarias mayores

destinadas a otras más «útiles» para la formación profesional. Como ejemplo, cita a Proceso de Aprendizaje del Ciclo Básico, que no era percibida en su relevancia formativa: «Encima de relleno de primer año el Proceso de Aprendizaje, ¿qué es eso? Una obra de teatro, en vez de usar esos tiempos para realmente hacer cosas útiles, ¿no? (ET2NI).

Una segunda percepción de crisis vocacional fue vivenciada hacia el final de la carrera con las prácticas del Avanzado y en las profesionales de final de carrera. En las prácticas de clínica, experimentó una crisis vocacional, ella dice:

Sí, perder materias, como que perdíamos todos, si tenías un poco de frustración, pero sí, esto de cuestionarme fue hacia el final de la carrera, tenía como que eso incluso después de recibirme, decir: ¿qué hago con este título? ¿Dónde voy a trabajar? En algún lugar donde esto se valore voy a tener que formarme toda la vida, para tener un trabajo más o menos. Ta, un poco eso (ET2NI).

La crisis vocacional fue en el punto de partida de la primera práctica en el Hospital de Clínicas con pacientes oncológicos «con cánceres importantes», la hizo con un «nudo en la garganta». Fabiana recuerda que la licenciada responsable de apoyarla sacó licencia médica y no fue reemplazada en el rol. En esa práctica tomó conciencia de que «no sabía» armar un plan de comidas sola y la crisis se volvió ingobernable, tanto que la bloqueó, por lo que la orientación y apoyo de un licenciado sentía era la única salida. Su demanda chocaba con la expectativa institucional de un desempeño autónomo. Fabiana relata la experiencia de la siguiente manera:

[...] [fue] la primera vez que tenía que enfrentarme al piso y, no sé, parece que el (el egresado de la carrera) tenía algún problema psiquiátrico [...]. Y empecé la práctica en ese piso sola y la terminé sola. Hice la primera vez (en la profesión) sola sin el apoyo de otro docente, venía la profesora de Clínica [...] a decirme qué casos tenía que presentar, y ta. Ese momento fue de mucha crisis [...]. Me acuerdo de que iba corriendo por todo el Parque Batlle [...] para preparar a los pacientes [del Hospital de Clínicas], más el estrés de estar sin los (egresados de la carrera) como para una base: «Mirá, podés armar un plan por acá», qué sé yo, era como que estabas ahí solo y nadie se preocupó, nadie que diga: «Che, mirá que hay acá una estudiante de (la

carrera del Área de la Salud) que no sabe» y le damos otra suplente. No, no, acá el estudiante puede resolver solo, en fin, se les terminó el problema (ET2NI).

El segundo momento de la crisis vocacional fue una crisis del ideal de la profesión en un doble sentido: la identificación con el campo de ejercicio y el conseguir un buen trabajo que mejore sus ingresos. Hacia finales de la carrera, se le develaron otros aspectos de la realidad del campo profesional. En el Avanzado descubrió que en «piso no iba a trabajar»; más tarde, se frustraron sus expectativas profesionales de poder insertarse en un buen trabajo. Fabiana recuerda que en la última etapa de la carrera, el clima imperante era de frustración, provocado, por un lado, por las actitudes de algunos docentes que no sentían vocación por la profesión y el «rumoreo» estudiantil de los bajos salarios de los egresados del área clínica. Al recordar, duda de si ese clima la desmotivó bajando el rendimiento académico; lo cierto es que decidió finalizar la carrera, a pesar de verse frustradas sus expectativas de una proyección real de mejoramiento personal en la profesión:

Si bien eso no creo que en mí haya influido, no sé si bajé las notas en aquel momento, decía que no creo que me haya influido. En mi caso era «si lo tengo que terminar, lo termino». [...] Si bien yo terminé la carrera, [...] yo no sé..., había una especie de frustración que te transmitían los docentes, no todos, porque había docentes que habían logrado buenos trabajos y que estaban o lo hacían más de vocación, que habían logrado insertarse bien, esos transmitían más la pasión. Pero, después, había otros, o el comentario de estudiantes más avanzados de la carrera que se pagaba horrible y que el trabajo en hospital..., bueno, a mí nunca me gustó, así que sabía que de eso no iba a trabajar. Entonces, ese tipo de cosas o comentarios te lleva a pensar: «pah, estoy haciendo esta carrera y esto después ¿va a tener una salida laboral? Que me sirva todo este tiempo de estudio, de dedicación, ¿se va a ver visto en algo?» (ET2NI).

En su opinión, la competencia con los médicos explica la devaluación del título, ella dice:

[...] yo creo que, no sé si fue porque originalmente fue una carrera muy cortita, muy inclinada a la cocina, y los médicos han absorbido tanto y ahora tienen un posgrado y son nutriólogos. Y, bueno, y después tenés un médico que se sienta en un escritorio para hacer lo mismo y le pagan tres veces más. [...] Durante tanto tiempo era tan corta la profesión que hizo que el (el egresado) se desprestigiara.

El ciclo final de carrera (llamado Profesional) fue vivido como una pequeña carrera de obstáculos que no provocaron rezago. La tesis la realizó en grupo con una población de Santa Catalina sobre enfermedades no transmisibles. Ella percibe que no le aportó «mucho», excepto en los aspectos de la metodología de investigación. Probablemente la desvalorización actual del aporte de ese trabajo a la formación se atribuye a la modalidad de orientación de tipo directiva. Esto se puede inferir de sus palabras:

[...]las revisiones pasaban de ser un aporte a ser casi que la hipótesis nuestra no vaya por ahí, y terminamos haciendo una hipótesis que era lo que la profesora quería que pusiéramos. Y decís, bueno, sí, o sea, quiero terminar la carrera, te voy a poner la hipótesis como quieras y la voy a desarrollar por este lado. Y originalmente no era nuestro objetivo.

Sobre las actividades de práctica profesional, valora mucho la contribución a una mejor formación y al egreso, criticando lo tardío que estaban ubicadas «ahí todas muy juntas» y «pocas». Las dificultades las tuvo con la práctica de control de calidad en un servicio de alimentación que la perdió, pero no significó atraso en la finalización:

[...] cuando volvimos estaba el trabajo como medio mal hecho y todas las estudiantes que estábamos ahí éramos buenas estudiantes. Capaz que yo la menos, pero eran todas estudiantes. Y esto está mal y buscando como algún detalle como medio raro porque el contenido que habíamos puesto no estaba mal, pero ellos encontraron que igual teníamos que repetir esa práctica.

Posterior al egreso tuvo dos experiencias que marcaron el abandono del ejercicio en la profesión. La primera experiencia fue trabajando en el Sanatorio Italiano:

[...] ta, me acuerdo de que en aquel momento la jefa de personal, una mujer divina era, y me dice: «¿Te recibiste?» «Sí, sí», le digo. Bueno, vas a trabajar a piso de viernes a domingo con menos sueldo del que tenés ahora. Fui a trabajar a piso tres días y decía: «Por qué estudié esto, espantoso, no quiero ir a trabajar de esto», pensando qué otra iba a hacer y, ta, decidí que en piso no.

La segunda fue en una clínica de estética y percibió que el campo estaba muy «trancado», por lo que decidió no dedicarse a la profesión: «Bueno, yo decidí

luego no dedicarme a la (carrera del área de la salud). Encontré otro trabajo que ganaba mejor y, bueno. [...]».

Emilia es de la ciudad de Melo y en 2005 con 19 años migró a Montevideo para hacer la carrera del Área de la Salud, de la cual aún es estudiante. Pertenece a una familia de estratos ocupacionales intermedios y nivel educativo medio que la apoyó económicamente durante los primeros años de la carrera. Se rezaga rápidamente en el Ciclo Básico por reprobaciones reiteradas de Química, que la trancó por ser previa; por Estructura Celular, «esa la salvé al siguiente período», y afirma con cierto asombro que «hasta» Historia de la Alimentación perdió: «[...] Siempre perdía la materia clave en primer ciclo, creo que era la previatura. Por ejemplo, Química en el primer semestre y Celular en el segundo, pero esa la salvé». (ET2N2). Según ella, las reprobaciones en los primeros dos ciclos afectaron a la prolongación de la carrera: «Creo que recién en la mitad de la carrera pude hacer un año y salvar todas las materias que tenía y seguir al siguiente año» (ET2N2).

En su percepción, al rezago inicial no afectaron los problemas económicos para costear los estudios ni el primer empleo. En su opinión, las reprobaciones reiteradas en Química afectaron mucho múltiples cambios como joven y estudiante.

Por un lado, las dificultades por la mudanza de la casa familiar, simbólicamente representado por el cambio del cuarto con escritorio del hogar familiar en Melo al cuarto sin escritorio del alojamiento estudiantil en Montevideo: «Sí, sí, para estudiar, sobre todo, porque no tenía un lugar físico, digamos, un cuarto y una sala de estudios, digamos [...]. En su percepción, a la falta de espacio para estudiar se le sumaba la falta de una cohabitación que estimulara las solidaridades propias de estudiantes que siguen la misma carrera: estudiar en grupo y compartir información clave. «[...] Y estar con otras personas que no siguen la misma carrera dificultó la adaptación».

Por otro lado, las dificultades materiales de una Escuela universitaria de masas dispersa que le imponían las condiciones de dependencia de la Facultad del área de la salud. Recuerda el extrañamiento con la carrera aquel primer año, lo edilicio, la falta de información sobre el plan de estudios que le permitiera comprender la importancia de asegurarse salvar una materia que revestía el carácter de previatura. Aquellos primeros contactos con la institución marcaron una experiencia más de expulsión que de integración, según ella no había «como una sensación de facultad». Comparando aquella experiencia estudiantil con la actual de final de la licenciatura, ahora en el edificio Parque Batlle, Emilia reconstruye las vivencias de crisis por «no ubicarse» y la soledad de aquel momento:

[...] salís de un liceo y llegás a Alpargatas y la bedelía estaba en el Hospital de Clínicas, clases en Alpargatas... no entendías nada, cartelera, tipo más sola que... Yo creo que no fue que no entendí la materia, sino como que no tenía una visión integral tipo de la carrera, qué significaba previatura, eso. [...] Yo antes no me ubicaba, no entendía nada; ahora, por lo menos, como que hay un lugar físico a donde ir. Antes era Paysandú y xx y el INSTITUTO xx era como una cosa rarísima, estabas perdido, ibas para el Colegio xxx, después para Bellas Artes y después ibas a dar un examen de Clínica y era en Paysandú era todo así [se ríe]. Las nuevas generaciones se vieron favorecidas» (ET2N2).

Las dificultades del primer año en las clases en Alpargatas fueron las típicas de la universidad de masas, aulas con varios cientos de estudiantes que no interaccionan ni dialogan con el docente «[...] porque no podés generar un vínculo con tantos alumnos». Para ella la dificultad de aprobar Química, en particular, y Estructura Celular no fue por ser teóricas, a pesar de que reconoce que siempre perdía «las teóricas»: «En general eran solo teórico y yo siempre perdía las teóricas». No atribuye sus dificultades para aprobarlas a las exigencias desmedidas en las evaluaciones, sino al sistema de ganancia de cursos «injusto» comparado con el de sus amigas del alojamiento que cursaban Veterinaria en aquel momento y su experiencia actual cursando el nivel Profesional. Emilia afirma que:

era medio injusto. No sé, como que antes para salvar tenías que sacar el 50 o el 60% en el primer parcial, en el segundo lo mismo y después un examen o algo así. Y si en alguno te iba mal, tipo, perdías el curso. Como que el sistema de ganancia [...] ahora está mucho mejor, no sé, como que

se me dificultaba aquello. Para mí, sí, porque mis amigas hacían Veterinaria y siempre tenían, tipo, como que algo, era mucho más amigable, digamos (ET2N2).

El sistema de ganancia «injusto» le dificultó aprobar Química en forma reiterada y, al combinarse con un rígido sistema de previaturas, provocó el retraso de un año en la cursada de otras materias:

[...] perdés un año, o sea, como que no había mucha flexibilidad en ese sentido por el tema de las previaturas, me parece. Eso de tener un 60% en cada parcial para luego tener un examen, eso es mucho. Si no te va bien en las dos, no tenés derecho a examen y en general me pasaba eso.

Según ella, a la dilatación en el tiempo del pasaje del ciclo también afectó mucho los «muy pocos» períodos de exámenes en comparación con la experiencia estudiantil de sus amigas del alojamiento que seguían Veterinaria. En sus palabras: «Consideraba que eran muy pocos. Eso lo veía con mis amigas de Veterinaria, ellas en el mismo mes perdían y volvían a dar en el mismo mes al final. [...] En (la carrera del Área de la Salud) tenías solo uno y tenías que esperar medio año».

En el segundo semestre del Ciclo Básico reprueba Historia de la Alimentación, algo que la sorprende cuando evoca las razones de la prolongación de aquel ciclo que pareciera que se le hacía interminable. Según ella:

No he logrado darme cuenta de por qué perdía las materias porque era hasta Historia de la Alimentación, [...] por qué perdía siempre una y qué hacía que no pudiera seguir cursando, no había manera de seguir. Creo que [...] volvió [el régimen de previaturas] materia a materia. O sea, si vos perdías una del primer semestre, no podías seguir una del segundo semestre. Creo que era así.

En el ciclo siguiente, el llamado *Intermedio*, reprueba en forma reiterada Psicología y Educación, la materia que más «detestaba» en aquel momento, según Emilia, y que le llevó mucho tiempo poder aprobar. El rechazo de la materia en aquel momento estaba vinculado con las dificultades para encontrarle el sentido e identificarse con esta. Recién muy avanzada en la carrera se dio cuenta de la relevancia y explica sobre lo definitorio que son las prácticas contextualizadas en

las que la docencia articule la teoría y la reflexión crítica. En su percepción, la modalidad de enseñanza solo teórica la desmotivó mucho y dificultó la comprensión de su concreción práctica en el diálogo con los usuarios:

Pero teórico en... que fue la última materia que aprobé [se ríe], la que más detesté y a la que agradezco ahora con el tiempo. Yo decía «Psicología, qué embole», pero y te das cuenta de que cómo tantas veces la di esa Psicología y Educación y después con el tiempo como que te das cuenta, pero que... como que, ta, Psicología y Educación teórico y práctico tener para decir para tener entrevistas para... porque tenés entrevistas puntuales para hacer las prácticas, pero nada que ver (ET2N2).

Percibe que no haber tenido prácticas profesionales tempranas en la carrera afectaron mucho a las reprobaciones de esa materia y de otras y a su desarrollo como profesional. Compara con la experiencia estudiantil que tuvo en la carrera que cursó en paralelo ya de «más grande», que le permitió «otro» desarrollo, facilitado por la reflexión en situaciones concretas con usuarios desde segundo año de la carrera y mayor madurez:

No sé si era porque yo estaba en otro momento de la vida y después yo ya de más grande hice otra carrera y todo. Como que no tengo el mismo desarrollo que con el sistema de (la carrera) en cuanto a la reflexión, al pensamiento crítico, no sé, creo que era muy chica [...] (ET2N2).

En su opinión, la modalidad de enseñanza en la carrera paralela fue «re buena» por la inmediatez de las prácticas a lo visto en clase y por la modalidad de interacción con el docente centrada en la reflexión crítica y el planteamiento de dudas. «Vos tenés que estar con un docente ahí en la práctica que puedan resolverlo juntos con el estudiante, lo mismo que se hace el último año, pero antes en la carrera», dice Emilia. En el relato evoca la «buena experiencia» pasada y la actual, en la que pudo observar las mismas dificultades de los estudiantes de La carrera del Área de la Salud realizando su práctica profesional en el Ministerio de Desarrollo Social donde actualmente trabaja:

Claro, eso está re de menos. Por ejemplo, vos en Cosmetología, ta, en el primer año tenés el Esfundo para todos y ya el segundo año empezás con las prácticas, y como que vos aprendés lo teórico y ya lo pasás a lo

práctico, entonces ya ahí sale la duda. [...] Está re bueno ya desde el vamos tener prácticas o, por lo menos, interactuar. Yo, por ejemplo, el año pasado, que hice como una introducción a las prácticas, yo porque trabajo en el Mides y trabajo en lugares así, porque soy Cosmetóloga, y con los compañeros que ya estaban a punto de recibirse, o sea, que deben ser (egresadas) ahora, tipo, qué le dirían a la paciente y... como que no encaraban y no decían nada y, tipo, yo así hablaba con ellos, que tampoco sabía mucho (ET2N2).

Emilia probablemente se vea reflejada en aquellas estudiantes de la carrera y reflexiona sobre el «no saber» cómo interactuar con usuarios para lograr la adhesión al tratamiento:

Yo ahora que estoy haciendo las guías, todo bárbaro, veo que me falta tener cintura para tratar a pacientes. Me pasa en (la carrera)ón eso de no saber cómo tratarlos, qué decir, qué no decir, para que logre la adhesión al tratamiento, no restringirles tanto y hacer que vuelva con algún logro mínimo, pero que no se frustre y eso (ET2N2).

Las actividades finales de carrera, la elaboración de la tesis y las prácticas profesionales las realiza durante la pandemia. No tuvo rezago tardío por realización de la tesis, que en su percepción fue más «una monografía» que una tesis, pero valora el aporte a la formación en investigación. Contribuyeron a su realización en los tiempos establecidos el hecho de ser sobre algo «puntual», realizarla en grupo y tener orientación docente vía Zoom en forma permanente:

Sí, fue grupal y elegimos un tema, o sea, nos dieron opciones, elegimos el tema y, nada, e hicimos algo muy puntual con las compañeras y la defendimos a principios de este año, y ta. [...] Fue tipo como una monografía [...] y las profesoras super bien todo (ET2N2).

Al rezago tardío contribuyó la dilatación en el tiempo de la realización de las prácticas profesionales por la pandemia, las que aún está a la espera de poder concretar un lugar en un hospital:

Ahora estoy tratando de hacer la práctica profesional y no he logrado porque la hago en el interior. [...] Yo hace como dos años antes de la pandemia yo me había gestionado un lugar, mandando cartas, hablando con gente del hospital. Ta, empecé ese año, empezó la pandemia y, de todas maneras, seguí todas las gestiones que seguían. En 2019 gestioné, en 2020 seguí las gestiones que no me autorizaron nunca en Paso de los

Toros. En 2021 me dicen «en marzo de este año sí podés hacerla», pero siempre y cuando el departamento no esté en rojo. Estaba todo rojo todo el año [se ríe] (ET2N2).

Tania ingresó a la Licenciatura del Área de la Salud en 2006 con 18 años. Es egresada de esa carrera. Pertenece a una familia de estratos ocupacionales intermedios con nivel educativo alto. En el momento del primer rezago era soltera y vivía en la casa de sus padres. Se rezaga rápidamente en el Ciclo Básico por un entramado de eventos personales y académicos. Por un lado, la situación económica del hogar y el obtener el primer empleo se transformaron en prioridades sobre el proyecto académico, y cursaba «lo que podía». Según ella, al inicio fue un rezago voluntario:

Cursar, cursaba, pero hacía lo que podía, viste. [...] En ese momento yo tenía que trabajar, prioricé el trabajo y en ese momento era todo presencial, y a veces me pasaba eso de no poder ir a las clases, entonces prioricé el trabajo.

No tenía un horario regular de trabajo en la semana, a veces trabajaba hasta 12 horas y otros días los tenía libres, y los aprovechaba para cursar, hasta que le diagnosticaron una anemia hemolítica, lo que la alejó aún más de la carrera. Según Tania, ella pensaba que tenía depresión, pero luego le diagnostican otra enfermedad que según ella:

Sí, a mí me diagnosticaron en aquel momento una anemia hemolítica y no me podía ni levantar de la cama porque tenía la hemoglobina bajísima que casi me desmayo en la transfusión, me hacían transfusiones. En un principio, en realidad, pensábamos que era depresión, pero, en realidad, era una anemia lo que tenía, no me podía levantar de la cama y estuve un montón de tiempo en estudio porque no le encontraban la causa, y después el tratamiento y todo eso me llevó a no cursar (ET2N3).

En lo académico, recuerda la reprobación reiterada de la previatura Anatomía I que obstaculizó el pasaje de ciclo: «Sí, fue una de las que más me complicaba [...], fue la que más me trancó, en realidad». Tania atribuye las reprobaciones a dificultades para comprender la materia, «como que a mí me costó mucho visualizarlo», que no se relacionaban con carencias propias en la formación en biología del bachillerato («[...] tenía una buena base biológica»), sino a

dificultades por la modalidad de enseñanza y limitantes del régimen de evaluación relativo a los pocos períodos para dar los exámenes.

En relación con las estrategias, percibe el programa sobrecargado de temas y desvinculados de la profesión. Según Tania, le planteaba dificultades: «Era mucha información de todo el cuerpo humano y no podía visualizarlo [...]. Estaba dada más como para estudiantes de (la carrera de Doctor) [...] [que] para el entendimiento eran distintos [...]». Por otra parte, el hecho de ser todo teórico sin apoyos de imágenes que facilitaran su comprensión «[...] en realidad era todo muy volado, ¿no? Más allá de que yo tuviera alguna dificultad con un tema particular [...] en 3D todo necesitaba». Por otro lado, una política pedagógica de clases expositivas típicas de las universidades de masas, sin comunicación docente-estudiante que posibilitaran la pregunta o la duda y poder decodificar lo que se esperaba del estudiante «y no entendía lo que quería el profesor».

No tuvo rezago tardío por la elaboración de la tesis ni por las prácticas profesionales, sin embargo, entiende que, si estas hubieran acompañado toda la formación, hubieran mejorado el avance en la carrera y la calidad de su formación. Tania plantea que:

Para mi faltó como un hilo conductor en toda la carrera con prácticas profesionales dosificadas. Teníamos prácticas al final como muy cortitas y como que no lograbas sacarle todo el jugo, para mí faltó en el nivel profesional. Faltó más cantidad de prácticas.

En su percepción, la modalidad de orientación docente en ambas actividades fueron clave para aprobarlas según la política del tiempo, aunque opina que el grupo de la tesis tuvo algunas dificultades de comunicación con la tutora, ya que se dificultó plasmar sus orientaciones. Opina que el aporte a la formación y al desempeño profesional posterior fueron más significativas las prácticas profesionales que la tesis, en palabras de Tania:

El impacto la tuvo la práctica profesional, la tesis capaz que no tanto. Me formó más en cuanto a realizar una tesis, pero no en sí el tema que

trabajamos. Y después la práctica, sí, me re sirvió, para cuando empecé a trabajar me enseñó muchísimo.

Grupo III. Trayectorias de La carrera del Área de la Salud: rezago en el Ciclo Básico e Intermedio por ser *filtros*, muy débil utilidad social de estudios y un perfil de egresada poco flexible.

Aquí presentamos análisis de los relatos de entrevistas a estudiantes del grupo III, perfil característico de aquellas que estudiaron la Licenciatura del Área de la Salud que se rezagaron en primer año. Con ellas se profundizó en las dimensiones que definieron al estrato III: el rezago inicial y la percepción del peor rezago en segundo ciclo por Principios. Algunas de las características de las materias provocaron las reprobaciones: el tipo de materia, la modalidad de enseñanza y política pedagógica en el aula, el régimen de evaluación (el tipo de diseño y el nivel de exigencia percibido como excesivos), la ausencia de las prácticas profesionales tempranas, las crisis del proyecto profesional y la desconfianza en la formación como emergentes.

La egresada que aquí llamamos *Matilde* nació en el interior e ingresó a la carrera del Área de la Salud en el año 2006, soltera y con 19 años. Como otros tantos, se inscribió a La carrera del Área de la Salud como el resultado de un proceso previo de exclusión o autoexclusión de otras carreras. Su proyecto profesional inicial era seguir la carrera de Dr. en Medicina, pero lo sacrifica por la cantidad de años de formación. Entonces, optó por cursar alguna licenciatura de las ofertadas por esa Facultad, de rápida salida laboral, pero que son altamente selectivas en su ingreso. En el caso de Matilde, optó por la Licenciatura en Fisioterapia, su segunda vocación, por lo que tuvo que pasar por la prueba de selección. La pierde en el 2006 y en el 2007. En sus palabras:

Yo me anoté en (esta carrera) porque no pude entrar en ... Fisioterapia, que era lo que me gustaba. Perdí el examen de admisión y me anoté en

(la otra carrera) por las dudas. Pero como que siempre me gustó más la parte médica en sí, después di otra vez la prueba, que era re difícil, ahí ya iba en segundo de (la carrera) y perdí y no pude entrar en Fisioterapia. Y como la carrera de (Doctor) era larga y todo gurí que se va a Montevideo quiere recibirse ya entonces no la seguí. Pero, y ta, a mí siempre me gustó (esa carrera) (ET3N1).

Este sacrificio por su vocación marcó las tensiones de su experiencia estudiantil en la carrera y durante el ejercicio profesional como egresada. En 2006 se rezaga rápidamente en el primer ciclo al perder la previatura Aparatos y Sistemas I y luego Aparatos y Sistemas II. Esto marca el inicio de una profunda crisis vocacional y personal que estalla al siguiente año. En palabras de Matilde: «El segundo semestre fue muy complicado, ya había perdido Aparatos I y me encontré con Aparatos II y fue horrible, fue como darme cuenta de qué estoy haciendo acá». Subjetivamente el rezago como evento la marcó y le dejó marcas en la trayectoria estudiantil posterior, en el ciclo intermedio:

Yo pienso que sí, en mi caso particular creo que fue más que nada Principios de la Preparación de Alimentos. Eh..., y bueno, nada, como que mucha gente perdía y como que eso te trancaba muchísimo. [...] Después había otras materias difíciles como Bioquímica. [...] Eran como materias clave.

La sensación subjetiva de la reprobación de esas materias, que eran previas de otras, es la «dejó fuera de juego» (en el sentido de Sauvage, 1994, citado en Dubet, 2005), y su cursada se vio interrumpida por dos años. Este período fue transicional y de grandes cambios: volvió a la casa de origen, pasó de depender de la familia a la necesidad de obtener el primer empleo para llenar el vacío de no estudiar, se cuestionó su capacidad como estudiante y estaba la tensión entre seguir la carrera o abandonarla:

Dos años estuve sin cursar. Empecé a trabajar porque algo tenía que hacer y fui perdiendo a mis crás de grupo que seguían adelante y yo no. Me cuestioné si era capaz de seguir la carrera. Sentí, además, que no era lo mío. Una amiga me dijo en un momento «enganchate», y seguí segundo semestre, primer año y el segundo año. [Fue] peor (ET3N1).

Sobre qué factores de la enseñanza influyeron en la reprobación Principios de la Preparación no quiere que se registren sus opiniones sobre el «problema» de la personalidad de la docente: «Había un problema importante con la docente [...] era soberbia..., y hasta miedo le teníamos». Este problema representaba, en última instancia, las fallas en la validez curricular de las evaluaciones, al igual que en Bioquímica, materia que también reprobó. En su percepción, las dificultades para aprobarlas eran las contradicciones entre las estrategias metodológicas que jerarquizaban los conocimientos teóricos y el currículum evaluado diseñado con preguntas de aplicación a preparaciones «complejas» no trabajadas en los prácticos. Según Matilde:

El teórico que te daban después no aplicaba a la prueba. El teórico eran todas las reacciones y qué sé yo, y después cuando te ponían la prueba era una preparación que tenías que decir todo lo que pasaba en la preparación, por ejemplo, de un soufflé. Desde las proteínas hasta la carbonización, había una reacción, no sé, todo como aplicado y a veces el teórico de la clase no era con aplicación. Ibas a una prueba y era todo aplicación. [...] Como que en la clase era muy..., mucho más contenido teórico puntual, entonces como que después la aplicación era muy complicada, te encontrabas con eso que no tenía nada que ver... (ET3N1).

Matilde recuerda que lo teórico estaba acompañado de escasas prácticas de laboratorio, donde se veían preparaciones muy sencillas, y opina que en la actualidad, si bien algo se ha mejorado, egresan sin saber recetas. En su percepción, el problema era (y es) la falta de prácticas profesionales tempranas y continuas:

Sí. En ese momento cuando hacíamos las prácticas de laboratorio hacíamos cosas como muy sencillas. Yo qué sé, a mí me pasa que cuando te encontrás con egresadas trabajando le decís, no sé, es como que pareciera que no conocieran las recetas, pareciera que lo que están mandando en el planillado... Cuando viene una egresada nueva, pareciera que no supiera. Ahora como que un poquito más (ET3N1).

Recuerda que la resistencia colectiva a la reprobación masiva de Principios de la Preparación de Alimentos obligó al cuerpo docente a tomar algunas de las demandas. Esto se reflejó en la incorporación al teórico de ejemplos de aplicación

práctica. «Y después como que cambió un poco eso a raíz de que los estudiantes fueron manifestando su disconformidad, como que después en la clase se hacían algunos ejemplos».

Su táctica (al decir de De Certau, 1979) para superar las dificultades para aprobarla fue apelar a la ayuda de otros licenciados «que te digan todo resuelto»:

Pero como que tenías que encontrar a alguien, no te digo un particular, pero alguien que te diga resuelto cosas: qué pasaba con la leche, qué pasaba con el arroz, yo qué sé, no me acuerdo bien ahora, pero como muy puntual de preparaciones clave que como que tenías que encontrar la ayuda fuera de la cátedra, digamos, fuera del profesorado. Ta, esas dos eran las más complicadas (ET3N1).

Critica el impacto de la falta de prácticas profesionales tempranas y continuas en la formación en el área de producción. En su percepción, los egresados deben dominar un «recetario institucional» al modo de «vademécum» médico y recuerda las dificultades que tenían los egresados en aquella época:

Porque a la (egresada orientadora) de piso antes le costaba mucho entrar a la cocina, al sector de producción. Entonces, como que había ese desfase de, yo qué sé, de pedir a último momento tal cosa o pasaba sí con el planillado, que vos decías, pero ¿no sabrá que lleva cebolla frita? Incluso a veces te llaman las (egresadas) de piso para preguntarte qué llevan las claras rellenas. ¿Le ponen la yema o solo el puré de zapallo? Porque hay una diferencia, ¿me entendés? Entonces esas cosas hay que conocer como que fuera vademécum médico mismo, el recetario institucional para mí es fundamental, es lo primero que tenés que saber. Por ejemplo, yo te digo fideos a la parisienne y, yo qué sé, la receta tuya es con salsa blanca y la otra es con crema doble, yo qué sé. No es lo mismo (ET3N1).

No tuvo rezago por las actividades finales de carrera y opina que las prácticas profesionales de finales de carrera favorecieron a la formación y al egreso de la carrera: «No, allí bien. Las prácticas estuvieron buenas, sirvieron bastante [...], [pero hubo] falta de prácticas con otros profesionales [...], con otras facultades [...] [o] gastronomía de la UTU».

Su autopercepción como egresada de aquella época es ser «muy de librito» y «cuadradita», no solo por la falta de prácticas, sino por el tipo de formación, que podrían expresar la crisis de confianza en el conocimiento profesional (Schon, 1992). Matilde recuerda parte de su recorrido profesional para ilustrarlo:

De hecho, yo hoy que tengo pacientes particulares los atiendo de una forma ni cerca de cómo me enseñaron. [...] Los lineamientos generales los seguís: pesar, medir los cálculos de los gramos no te viene mal saber, pero como que hoy no podés mandarlos medir con exactitud tal cosa.

La trayectoria luego del egreso la desarrolla por varios años en el ámbito clínico, de producción de alimentos y la promoción en el ciclo básico de UTU. Recientemente, entra en una nueva crisis y se replantea retomar su vocación por lo médico que había sacrificado de joven: «Y ahora empecé a estudiar (la carrera de Doctor) siempre me quise ir porque me di cuenta de que la nutrición no era lo...», pero con la idea de complementarla desde un rol con mayor autonomía profesional. En palabras de Matilde:

[...] revalidé todo primer año y ahora estoy haciendo segundo, también me revalidaron una de tercero de (la carrera) [...], ambas van de la mano. Además, el médico es el que siempre tiene la última palabra, como que prescribe la dieta en la historia clínica. [...] Vos tenés que acatar, por más que vos podés hacer evolucionar al paciente en la paraclínica o viendo la sintomatología..., vos siempre estás supeditada al médico. No es que no le compete al médico, pero el (egresado nuestro) es el que está especializado y por ahí veo de complementar» (ET3N1).

La egresada que aquí llamamos *Virginia* con 18 años migró desde Colonia a Montevideo en 2002 para ingresar a La carrera del Área de la Salud. Se rezaga rápidamente en primer año por dificultades para aprobar Química de los Alimentos, «una materia muy difícil» en sus contenidos, debido a la formación previa del bachillerato cursado en Colonia Valdense: «un piloto... y tuve que prepararme para hacer La carrera del Área de la Salud, pero la formación distinta influyó», afirma Virginia.

La materia que percibe que contribuyó al mayor rezago en la trayectoria fue Principios de la Preparación de Alimentos, la reprobó 6 veces y tardó 3 años en

salvar: «Algo increíble, pero me pasó. [...] Yo no sabía qué más estudiar porque todos los temas estaban estudiados, los teóricos de clase, del libro, de todo, y yo ya no sabía qué más». A pesar del recuerdo del temor y la incertidumbre en cada instancia de examen, no tiene una actitud negativa hacia el rezago, sino que lo percibe como algo «beneficioso» para madurar en lo académico. Recuerda que las reprobaciones de esta materia fue un problema de su generación: «Eran unos niveles de desaprobación altísimos, te diría [...]».

Según ella, al rezago también contribuyeron las movilizaciones estudiantiles que a través de paros y «denuncias» hacían públicos los altísimos niveles de reprobación en la prensa de la época. Estas fueron percibidas por el orden estudiantil de responsabilidad de la docente y no del área como autoridad legítima de fijar los niveles de exigencia. Según Virginia: «Tuvimos un problema grave con la docente de Principios..., eso fue lo que me hizo retrasar, junto con el paro que hubo. Tuvimos que denunciarla en la prensa porque perdíamos la mayoría en cada período».

El gusto de Virginia por la materia no quedaba atada a la deteriorada relación pedagógica con el colectivo estudiantil provocada por una actitud «altanera» frente a las protestas por los altos niveles de exigencia que esperaba la docente en las respuestas en los exámenes. Se puede inferir un currículum oculto de los exámenes, cuya tensión se da entre una lógica de las pruebas objetivas defendida por la profesora versus pruebas subjetivas defendida por los estudiantes (Camillioni, 2001). En efecto, en la lógica estudiantil con preguntas abiertas son válidas respuestas que muestren el razonamiento del estudiante con sus propias palabras. Según Virginia, para la docente era válida una respuesta exacta y única de la jerga conceptual del campo disciplinar, lo que generaba angustia en cada examen por la incertidumbre de lo que era considerado «lo correcto»:

Se evaluaba y preguntaba lo que estaba dado, pero el modo de evaluación era muy exigente e íbamos ya con cierto temor al examen. Y eran unos niveles de desaprobación altísimos [...]. Entonces ya ibas al próximo examen condicionado y con un miedo tremendo, ¿no? Tenías que responder exactamente, con las palabras exactas, si no, no aprobabas.

Vos ponías lo que razonabas, pero siempre le faltaba un por qué a eso, a esa respuesta, ¿no? El nivel de exigencia [...] (ET3N2).

Más allá de la cuestión de las evaluaciones, percibe que faltaron estrategias metodológicas que articulen lo teórico con prácticas en esta materia y cree que hubieran ayudado a mejorar el desempeño estudiantil. Al explorar este aspecto, ella responde: «Exacto. Las reacciones químicas en los alimentos si vos las ves es otra cosa. La práctica te ayuda a razonar lo que estás viendo del teórico, ¿no? Creo que sería muy favorable tenerla».

Por otro lado, critica la política del tiempo de las prácticas profesionales y su impacto en la calidad de la formación. Virginia recuerda que su primera inserción laboral en piso de un centro de salud fue una crisis para ella:

Me sirvió muchísimo muchísimo la práctica profesional del último año, uno puede tener las bases teóricas, pero otra cosa es darse con la realidad. La realidad es que trabajás con un ser humano, ¿no? Presenta muchísimas variantes que quizás en un libro o en el teórico de un profesor no lo ves, pero cuando te surge en la práctica lo podés visualizar. Sí, yo creo que influye y sería muy positivo para la formación que se instalaran antes del último año. [...] Y que el alumno pueda ver a diario el trabajo que hacemos, ¿no? Porque caemos en una realidad cuando empezás a trabajar en la que te das un golpazo tremendo porque... Evidentemente que se hizo lo mejor que se pudo en ese momento, ¿no? Somos muchísimos estudiantes, en nuestro país no hay tantos centros como para poder insertarnos en las prácticas (ET3N2).

Ella se imagina un continuo de prácticas profesionales desde el primer año y ejemplifica un escenario hipotético donde la estudiante podría apreciar la diversidad y la especificidad de cada paciente. Asimismo, critica la formación recibida en cuestiones básicas como no enseñar a cocinar, un conocimiento crítico para la población estudiantil con un perfil muy joven. En cuestiones epistemológicas de la formación científica del profesional, pone en entredicho algunos conocimientos impartidos por desactualizados y la falta de formación en los aspectos humanos y sociales, lo que dificulta poner en práctica estrategias flexibles que favorezcan la adhesión del usuario al tratamiento.

Salimos cuadrículados de la Escuela, centrados en la tabla y en los gramos, es decir, los aspectos cuantitativos, tan estrictos en los gramos que a los pacientes les choca. [...] Eso [de la] pasta y el pan que está errado. No fuimos formadas en los aspectos psicológicos y sociales [...]. No hay espíritu crítico, discernir uno mismo críticamente... la visión hay que ampliarla.

La egresada que aquí se llama *Martina* migró a Montevideo con 19 años para cursar la carrera en La carrera del Área de la Salud, en la que ingresó en el 2002. Se rezaga rápidamente en primer año por desconocimiento del plan de estudios: «No, en realidad yo no estaba muy al tanto del plan, entonces había materias que las dejaba pasar y había algunas que me retrasaban después».

Sin embargo, percibe que la reprobación reiterada de Principios de la Preparación de Alimentos fue la materia que «la trancó» en la trayectoria. Según la escolaridad, la reprobó 8 veces y las dificultades para aprobarla la vincula con que «era una materia difícil», con las características de la docente «muy estricta» en el teórico y sin formación pedagógica, lo que le dificultaba entender las explicaciones que daba: «Capaz que era la docente que me había tocado en ese momento, era bastante estricta».

Según Martina, el factor que también incidió en las reprobaciones masivas fue la falta de validez curricular y de construcción (Camillioni, 2001) de los exámenes: «Ese año fuimos muchos los afectados en la evaluación de la materia y capaz que la evaluación también afectó. [...] Lo que se enseñaba no tenía mucho que ver con lo que se evaluaba».

Por otra parte, lo vincula con aspectos más personales, lo que puede interpretarse como falta de preparación o continuidad de las lógicas liceales en la universidad. Para Martina, a pesar de tener disponibilidad de la bibliografía en la biblioteca: «En realidad yo estudiaba solo lo que tenía de la clase y capaz que faltaba material para estudiar. Capaz que iba por ahí también. Yo me guiaba por lo de la clase».

Contrariamente a otras opiniones estudiantiles, su experiencia estudiantil en la materia fue bajo una modalidad metodológica curricular teórico-práctica: «Y a esa

materia en particular iban con los prácticos específicos [...]. En su momento la práctica iba acompañando la teoría también en esa materia».

Sobre las actividades finales de carrera no tuvo rezago y recuerda que «en ese último año fue todo muy agradable. Digo, me tocó un grupo lindo de trabajo, y ta». Tampoco percibe que la falta de prácticas tempranas y continuas a lo largo de la carrera haya perjudicado a la calidad de la formación:

Para mí estaba bien que fueran al final de la carrera porque ya teníamos los conocimientos necesarios. Y, bueno, uno tiene que ir desarrollándose en las áreas que le parece, ¿no? Y con respecto a las prácticas profesionales del último ciclo, yo creo que estaban bien ahí porque hay que estar preparado para hacerlas. No sé si antes hubiera estado preparada para poder hacerlas. Hacia el final de la carrera estás pronto, estás preparado para atender pacientes y eso (ET3N3).

Grupo IV. Trayectorias de La carrera del área social: rezago tardío por reprobaciones, estudiantes de familias de nivel educativo medio con dificultades económicas para costear los estudios, un estilo formativo expulsor y un fuerte proyecto profesional

A continuación, presentamos la interpretación de los resultados de las entrevistas a estudiantes del grupo IV. En su mayoría estudiaron la Licenciatura Del área social (65 %).

La estudiante que aquí llamamos *Emilia* ingresó a la Licenciatura del área social en 2004, luego de haber finalizado la Tecnicatura en esa especialidad de la Facultad del área social. Decide continuar con la formación para mejorar la posición adquirida (en el sentido definido por Panaia, 2013) en el mercado laboral porque, en su percepción, la Tecnicatura no tenía el reconocimiento social en el mercado laboral de aquella. Recuerda en las entrevistas de trabajo durante la búsqueda de empleo el desconocimiento que se tenía del perfil del técnico,

también señalado por otros estudios de esa facultad (FCEA, 2013). En palabras de Emilia:

en una entrevista de trabajo como que la Tecnicatura la veían como algo que... tenía que explicar qué era porque no sabían lo que era. Y me preguntaban qué es la Escuela de xx y le decía que estaba en la Facultad y que era muy bien la formación, para mí no estaba muy bien visto a nivel laboral. Cosa que la Licenciatura, no (ET4A).

Para Emilia, continuar con la Licenciatura fue también una búsqueda vocacional. En su imaginario, su interés intelectual y personal se proyecta en la generación de cambios culturales en las organizaciones. En palabras de Emilia:

Yo siempre quise especializarme en algo, ¿no? Querer encontrar qué quiero hacer, ¿no? A veces pienso, más que nada por el lado cooperativo, también la parte de proyectos culturales, más o menos aplicar algo de lo que aprendí de gestión, aplicarlo a algo, ¿no? Porque si querés cambiar algo en las organizaciones es muy difícil por la cultura... Depende, ¿no? (ET4A).

Se rezaga rápidamente en la trayectoria en la Licenciatura por la incidencia de varios factores. Por un lado, por ser primera generación de la familia en la universidad con problemas económicos para costear los estudios que la condicionan a trabajar como asalariada a tiempo completo. En su percepción, su inserción laboral no hubiera sido posible sin la Tecnicatura: «La verdad es que fue muy importante porque si no hubiera sido por la universidad, no hubiera conseguido trabajo. [...] En realidad yo soy el sustento de mi casa», porque su padre era jubilado y su madre realizaba tareas de cuidado en el hogar. Los padres le dieron «mucho apoyo» para poder conciliar los estudios con el trabajo. Según Emilia, trabajar 40 horas semanales le permitía cursar pocas materias por semestre y rechaza el hecho de rezagarse:

Sí, en realidad hacía 3 materias por semestre más o menos..., traté de cursar todas y dejar una materia para examen [...]. Yo lo veo como algo negativo, estaría bueno seguir, pero a veces hay tantos factores que influyen. Yo ahora creo que voy a dar alguna materia, pero no estoy segura de que llegue [...].

En los aspectos formativos percibe que influyó al rezago no haber podido aún aprobar Cálculo, materia pendiente del primer año del nuevo plan de estudios y previatura de Métodos Cuantitativos de cuarto:

Bueno, a mí en esa época tenía la opción de Cálculo para hacer porque si quería hacer Estadística, luego esa era la previa que tenía. [...] La verdad es que insistí con Cálculo y la verdad es que no pude..., y a veces pienso no sé cuál de las de Métodos Cuantitativos tomar para poder terminar.

En opinión de Emilia, parte de las dificultades para aprobar Cálculo se vinculaba con no poder visualizar lo teórico en la concreción práctica:

Cálculo no la entendía mucho, no la podía bajar a tierra, no podía verla en lo cotidiano, ¿no? Lo veía todo muy lejos de lo que hago en la diaria, ¿no? Sí, la verdad es que son materias cuyo resultado no es un número como estamos acostumbrados. Después es una letra, un intervalo o algo, y después yo no sé cómo aplicarlo a lo diario, ¿no? Entonces, por eso a mí me cuesta entenderlo, ¿no? Es un problema de entendimiento de la materia, en parte.

Según Emilia, a la dificultad de aprobar esa materia incidió en algunos cambios del estilo formativo de la Licenciatura que impactaron en su experiencia universitaria en la Facultad. Por un lado, una mayor dispersión y atomización estudiantil que imposibilitaban conformar un grupo de estudios:

Yo hice la Tecnicatura ... primero y fue todo como más uniforme, ¿no? Hice de primero, de segundo y así y nos conocíamos así, más o menos nos conocíamos todos. Pero no me pasó cuando me cambié para Facultad [...]. Yo tenía desfasaje siempre con las generaciones, ¿no? No coincidíamos nunca. Estábamos en una clase con algunas personas y en las otras clases eran otras las personas. Por lo general siempre estudié sola, yo creo que incidió eso, sí, sí (ET4A).

Por el otro, el cambio en la reducción de los períodos de exámenes limitaba posibilidades de avance hacia el egreso y establecía puentes temporales entre un examen y otro que prolongan los tiempos de preparación. En palabras de Emilia:

Al haberlo reducido yo creo que nos costó acostumbrarnos. Y uno al tenerlo más seguido va adquiriendo práctica, ¿no? Tenerlo más prolongado en el tiempo. A mí, por lo menos, es la forma que yo estudiaba, ¿no? Este..., hay gente que lo prepara muchos días, yo con 15

días antes lo preparaba bien. Estudiar para el siguiente período es como que ya es muy difícil porque tenía que retomar todo de vuelta, ¿no? Porque no es lo único que tenés en el día a día y te vas olvidando (ET4A).

La estudiante que aquí llamamos *Regina* era del interior e ingresó a la Licenciatura opción Textil-Moda en el 2010 con 20 años. Pertenecía a una familia monomaterna, cuya ocupación era asalariada de una fábrica textil y contaba con nivel educativo medio (UTU). Su madre tenía dificultades para apoyarla económicamente, por lo que para asistir a las clases y poder enfrentar el elevado costo en pasajes a Montevideo solicitó una beca del Fondo de Solidaridad. En palabras de Regina: «Como te decía, soy del interior, por lo cual en ese momento viajaba todos los días. Yo en ese momento estaba becada por el Fondo de Solidaridad, entonces eso me daba como una ayuda para poder hacerlo».

En su percepción se rezaga tempranamente por no aprobar Unidad de Proyectos de segundo año. En las dificultades para aprobarla incidieron múltiples cambios personales y de la propia institución, que se encontraba en transición de la dependencia del Ministerio de Educación y Cultura a pertenecer a la Universidad de la República, a una Facultad del área de Tecnologías. Según Regina, el caos emocional que vivió no lo pudo manejar y terminó afectando al proyecto académico:

Sí, hubo un montón de cambios en ese momento [se ríe]. Sí, sí, ya en ese momento mi vida era un caos y como que la facultad también estaba cambiando, así que no tuve la inteligencia emocional para afrontarlo, me parece. Creo que hubo un montón de cosas que estuvieron pasando. Bueno, no, lo que recuerdo es que no di anteproyecto cosa que no di proyecto final de segundo si no recuerdo mal, entré a tercero, creo que tomé algunas materias [...] (ET4DI).

En aquel momento decidió emanciparse del hogar materno con el propósito de lograr una mayor estabilidad económica y poder sostener su proyecto de carrera en la Licenciatura. Mudarse de la casa familiar para vivir en Montevideo le implicó obtener el primer empleo como trabajadora dependiente a tiempo completo en un shopping. Trabajar muchas horas le impactó negativamente en la

motivación por el aprendizaje con repercusiones en su calidad de beneficiaria de una beca.

Eh..., ya en un momento, cuando decido venirme para Montevideo, decido mudarme, ahí es cuando empiezo a trabajar, a trabajar en el shopping. Eh..., y, bueno, ya ahí fue una locura con la carrera por la cantidad de horas, los ingresos que tenía no me eran suficientes con lo que al no aprobar materias tampoco podía renovar la beca y, bueno, ahí fue como un poco [se sonríe] de juventud y demás, como que la motivación fue bajando y me fue muy difícil continuar (ET4DInd).

Según Regina, las exigencias académicas de la Unidad de Proyectos de segundo, que implicaban crear un prototipo con base en los conocimientos vistos en ese año incidieron en el rezago. Los elevados costos de preparación en tiempo y dinero, en su opinión, eran imposibles de satisfacer para quienes como ella se identifican como trabajadoras-estudiantes:

[...] de taller, de trabajo material y de construcción así..., eh... y claramente el tiempo no lo tenía, claramente no lo tenía, no lo estaba siguiendo. No llegaba con cosas para mostrar en cualquiera de las instancias de consulta o instancias de correcciones y, ta, si en ese momento tampoco tenía plata para afrontarlo, te llevaba pila de tiempo [...]. Las personas que trabajan, por lo menos, para poder mantener ambas cosas se le quita horas de sueño [se ríe], porque no te da, realmente no te da [...]. Requiere físico, un montón (ET4DInd).

Las altas demandas trascendían la Unidad de Proyectos. Según Regina, el diseño curricular por la carga horaria de materias a cursar y las actividades a realizar contribuyeron a la prolongación del rezago en el tiempo. Para ella, la entrega total que demandaba la carrera le generó un cansancio físico imposible de sostener:

Es así, entre la cantidad de materias y la cantidad de trabajo que se pide, a ver..., es parte de la formación, lo entiendo yo, te prepara para un montón de cosas después para lo que es el mercado laboral, pero sí, requiere físico, un montón [se ríe]».

Entre finales de segundo año y tercer año se volvió incompatible sostener el trabajo y la carrera, en palabras de Regina:

[...] hacía de doce horas para arriba y, ta, era lo que me permitía a mí pagarme, quedarme acá en Montevideo, entonces, ahí sí fue bastante

complicado. Esa facultad [...] es cara en sí, te genera un montón de entregas que cuestan un montón de dinero, entonces como que no iba de la mano [se ríe] poder hacerlo, jeje [...]. Lo hice muy poco tiempo, ya cuando vi que se me entró a complicar mucho como que prioricé primero estabilizarme económicamente y dejé del todo (ET4DInd).

Regina percibe que tuvo una buena integración académica con el grupo de pares que tenían su misma condición de ser trabajadora-estudiante y cuyas trayectorias desembocaron en un abandono de la carrera, excepto una de ellas:

Sí, tuve un grupo de estudios que eran todas más grandes que yo y también tenían problemas de trabajo, eran como de un perfil bastante similar al mío. Y, bueno, de lo que sé de ellas es que con los años solo una logró terminar y después el resto, la mayoría como que fue abandonando [...].

Tiene una percepción negativa del rezago. Por un lado, porque tenía vocación: «Era una carrera hermosa». Al recordar el proceso vivido siente la marca de la exclusión social personal y las desigualdades sociales en el acceso a los estudios:

No, en esta carrera, no. Por lo que vi, sí, hubo muchas que pudieron despegar y terminar y demás, tenían un contexto muy firme familiar y económico para afrontar la carrera, realmente. Se dedicaban solamente a estudiar y tenían los ingresos suficientes para poder hacer lo que quisieran con tranquilidad. Creo que eso se nota o se notó. [...] Es una carrera hermosa, que creo que podría tener un alcance enorme, ¿eh?, pero falta esa perspectiva de como de realidad, ¿no? Como, no sé, si en parte decir conciencia de clase hasta cierto punto de cuestionamiento de que, ta, todos tienen que tener acceso a estudiar o deberían, no sé si ese es el ideal, ¿no? (ET4DInd).

En segundo lugar, percibe la falta de reconocimiento académico y el hecho de no tener acercamiento institucional ni de los docentes. Reconoce que fue una decisión «de juventud». En palabras de Regina:

Ningún profesor se acercó a preguntar, se ve que no era el estilo en sí, ni se hizo ningún seguimiento. Si me vieron con algún problema, se acercaron para hablarme desde otro lugar. No, no tuve ese tipo de acercamiento de la institución. Capaz que en aquel momento haber recibido el apoyo de alguna persona capaz que más adulta o con algunas cosas claras que se hubiera sentado a calmarme en algunas cosas capaz que hubiera seguido, le hubiera buscado la vuelta o no me hubiera

perdido tanto, haber entendido que lo podía hacer después con más tiempo, no sé (ET4DInd).

Grupo V. Percepción de rezago en La carrera del área social: un acumulado de rezagos por trabajar y dos estilos formativos en la carrera: muy débil integración versus alta integración de final de carrera

La egresada que aquí se llama *Fernanda* ingresó a la Licenciatura Del área social en el 2003 y la cursó mientras residía en el departamento de Canelones. Pertenecía a una familia de estratos ocupacionales altos y de nivel educativo medio integrada por tres hermanos y sus padres.

En su percepción, se rezaga por primera vez en segundo año de la carrera por múltiples factores que confluyeron en ese momento; el primer empleo fue el de mayor incidencia al «enlentecimiento de la carrera». Debido a las dificultades de la familia para mantener a tres hermanos estudiando y, en su caso particular, cubrir los costos elevados en transporte diario desde Solymar a Montevideo, Fernanda optó por salir a trabajar:

No, demasiadas dificultades económicas no había, el tema era que sí, éramos tres hermanos y todos estábamos preparados, a ver, me la hubiera podido resolver si me hubiera gestionado alguna beca, pero no me gestioné ninguna yo. [...] Y yo tenía dos ómnibus, tampoco había boletos regalados, digamos.

Según su opinión la cantidad de horas de trabajo, el hecho de no estar relacionado con la carrera y los horarios de la facultad le dificultaron mucho conciliar el trabajo con el estudio durante los dos primeros años de la carrera, «le costó horrible. Según ella:

Cuando empecé a trabajar en trabajos que no estaban relacionados con la carrera empecé a trabajar en una empresa y luego me cambié a Mc Donald's [...] porque estuve dos años trabajando en Mc Donald's [...]. Ta, me costó horrible segundo y tercero porque arranqué a trabajar

muchas horas [...] y, ta, tenía las materias a primeras horas de la mañana o en la noche.

En su percepción al rezago también incidió la pérdida sistemática de algunas materias: «Y, bueno, hubo materias que las perdí varias veces, tuve que dejarlas y retomarlas». En su parecer la experiencia estudiantil típica de la universidad de masas obstaculizó un mejor desempeño académico. Por un lado, recuerda la desmotivación que le generaban las condiciones edilicias de las aulas en aquella época:

Cambió mucho ahora de aquella época. A ver, yo tenía clase en un cine a oscuras a las ocho de la mañana después de haber viajado dos horas en ómnibus, entonces era como que era poco motivante. Muchas veces los salones estaban desbordados de gente y terminábamos teniendo clases sentados afuera.

Al problema edilicio se le sumaba el hecho de estar limitado el acceso a los cursos de algunas materias ofrecidas con estrategias metodológicas teórico-prácticas, por lo que no siempre tenía la posibilidad de inscribirse: «Creo que había muchas materias que eran teórico-prácticas, pero tenían poca capacidad, no te podías anotar en todo... Para la gente que trabajaba...».

Por otro lado, una muy débil integración a la facultad que prácticamente siente que la dejaron esos primeros dos años «fuera de juego» (Dubet, 2005) por la prácticamente nula comunicación docente-estudiante bajo cualquiera de las estrategias metodológicas de los cursos, que según ella:

Y de repente quedabas atado a una clase teórica..., de dos horas que era un mazazo [...]. Creo que ese tipo de clases multitudinarias en primero eran como teóricos un poco colgados [...] [y en los] teórico-prácticos no tenías un lugar de consulta o un contacto como más cercano con un docente.

Claramente la distancia jerárquica en la relación pedagógica era la marca de la etapa opuesta a la experiencia estudiantil de una comunicación fluida y menos jerárquica a partir del cuarto año: «Recién a partir de cuarto empezó a haber un contacto con los docentes y empezás a generar eso, esa especie de ida y vuelta de

una clase más personalizada, pero primero y segundo año, a ver...», afirma Fernanda.

A esto se le sumaba la pérdida del grupo de compañeros del bachillerato que seguían la carrera:

[...] cuando yo me pasé a la facultad, yo vivía en Solymar y de mi clase de sexto año opción Economía éramos 21 y terminamos 3 en la facultad. [...] De los tres, uno se retrasó, terminamos siendo 2, ponele, uno se retrasó un año y otra abandonó, entonces como que éramos muy pocos los que quedamos. Entonces, también eso de formar nuevos grupos de estudio.

Por último, el desconocimiento del plan y de las materias que tenía que cursar, en medio de risas, recuerda las colas para inscribirse típicas de la época y probablemente expliquen los cambios de carrera de Licenciado a Contador entre primero y segundo año. En palabras de Fernanda:

Sí, yo me acuerdo de que el primer año tenías que hacer las colas en la bedelía y te daban un papel con las materias que tenías que cursar y vos no tenías ni idea de nada de qué te estaban hablando, era como todo... [se ríe]. Las cosas fueron mejorando, yo creo que hay más contención hacia el alumno, ahora creo que hay un acompañamiento, digamos. Pero, bueno, en ese entonces no lo había [se ríe].

La táctica (De Certau, 1979) para poder salvar las materias de difícil aprobación implicó disminuir la cantidad de materias que cursaba, aumentar las horas de estudio y la colaboración entre pares, ya sea formando un grupo de estudios con compañeros de trabajo y con su pareja que seguía la Licenciatura en Economía:

Después, mucho estudio por fuera. Pero más que nada tuve como que elegir menos cantidad para poder en realidad rendir más en esas materias. Y, ta, después fui armando medio un grupo de estudios y, bueno, incluso con la gente que trabajaba en el estudio terminaron siendo compañeras de clases después, de juntarnos y, bueno, como que ahí el entorno te termina de ayudar. Por ejemplo, mi esposo también es economista, así que terminamos estudiando materias juntos, o sea, termina siendo más colaborativo todo [se ríe], digamos (ETVAdmin1).

En cualquier caso, en su percepción más que un problema del estudiante, los dos primeros años son «filtros» expulsores de la Universidad que requieren

motivación y recursos económicos para batallar por no ser excluido, algo señalado por Dubet (2005) para las universidades francesas de masas.

En aquella época que empezó a haber menos gente a partir de una serie de filtros recién a partir de cuarto empezó a haber un contacto con los docentes. Y empezás a generar eso, esa especie de ida y vuelta de una clase más personalizada, pero primero y segundo año, a ver..., mi lectura de la Universidad de la República son todos filtros para todo aquel que no tenga la perseverancia de seguir. El tema es que en el camino capaz que tengas las ganas, pero no tengas los recursos, entonces como que tenés que ir abandonando. Creo que ahí, más allá de la salida laboral, creo que es donde la facultad no acompañó a los estudiantes.

No tener una oferta curricular clara que diferencie perfiles distintos entre la carrera de Contador y de Administrador-Contador repercutió en la falta de claridad vocacional que dificultó el aprendizaje en los dos primeros años. De alguna manera, la denominación del título otorgado lo generaba. Fernanda afirma: «Pero, la verdad, el plan era pensado para un licenciado que no tenía salida laboral, por algo el título es también contador». Fue el cambio a un trabajo afín a la carrera que contribuyó a aclararle en qué consistían las diferencias entre una y otra carrera, imperceptibles hasta ese momento. Ella recuerda:

Final de segundo y empezando a encarar tercero, comencé a trabajar en un estudio contable menos horas y, bueno, como que ahí empecé..., fue donde empecé a reenfocarme. [...] Hacer como la liquidación del IVA, de impuestos, BPS y todo eso [...], ahí tomé la decisión de que en realidad no quería hacer la carrera de contador. Y, ta, dejé [...]. En realidad, fue el inicio laboral que me hizo dar cuenta de que [Contador] no era lo que me gustaba (ETVAdmin1).

Conciliar trabajo-estudio tuvo un costo muy alto en esfuerzo por superar obstáculos, que le costó tiempo vencer, indica Fernanda. Sin embargo, trabajar la ayudó a definir su vocación profesional. Recuerda la contraposición de experiencias con las de sus amigas-compañeras que seguían la carrera de contador:

Tengo un montón de amigas que no trabajaron la mayor parte de su carrera y cuando llegaron a ser contadoras se dijeron: «realmente esto es lo que yo quiero para mí?» Para mí tuve la suerte de ir dándome cuenta,

pero para mí primero me salió la presión de en cinco años me recibo, me la saqué totalmente. [...] Porque a mí me costó mucho, estuve dos años trabajando en Mc Donald's y la verdad y hoy día forma parte de quien soy, pero hubiera sido más fácil si no lo hubiera tenido que hacer, este... [...] y eso me enlenteció el proceso (ETVAdmin1).

En la percepción de Fernanda, fue definitorio de su proyecto profesional el haber cursado Comercialización de cuarto año con un conocido profesor y una oportunidad laboral en una empresa multinacional:

Tenés una materia que se llama Comercialización y, ta, me enamoré, me encantó, y, ta, ahí fue la decisión que, ta, lo contable, lo estrictamente financiero o contable, capaz que lo financiero, capaz que ahí, pero tenía más el perfil comercial a explotar, digamos, y tuve la suerte también, un poco las dos cosas, que entré a trabajar en Johnson y Johnson en un puesto de marketing, la gerencia de marketing. Era una egresada de contador de la Udelar y el que fue mi jefe era economista también egresado de la Udelar [...]. Querían una persona así que viniera más bien del palo de la administración o numérico, digamos, y no de la comunicación, porque mi perfil no era para nada creativo, digamos, y bueno, me encantó, me enamoré y como que ahí terminé de marcar mi carrera, o sea, reafirmé mi decisión de cambiarme de carrera (ETVAdmin1).

El trabajo de tesis de final de carrera no lo realizó por haber decidido cambiarse al Plan 2012, ya que valoró que no valía el esfuerzo hacerlo en el grado.

Al final del camino..., creo que fue en 2013, a mí me quedaban algunas materias y me quedaba la tesis por entregar e hice la conversión, la equivalencia de las materias por el Plan 2013, los créditos y, ta, me recibí con el plan nuevo. [...] El esfuerzo no valía la pena y preferí enfocar ese esfuerzo en hacer un posgrado y encima por haberlo hecho a dos años de recibirme me hicieron la bonificación del 50 % en el posgrado. Creo que eso es más rico que el tiempo que hubiera perdido (porque a la larga termina siendo una inversión) que en haber hecho la tesis y haberme recibido con el otro plan [...]. Terminé haciendo una tesis del comportamiento del consumidor en el posgrado de marketing (ETVAdmin1).

Fernanda tiene una imagen negativa del proceso de elaboración de la tesis en la licenciatura. De acuerdo con ella, los rumores estudiantiles eran de las dificultades por el escaso apoyo docente y el trabajo en equipos estudiantiles con una actitud más competitiva que colaborativa en pos de un objetivo:

Pero te voy a decir que después de todo el tiempo que me llevó la carrera, no estaba decidida hacia qué lugar quería enfocarlo el proyecto, tendría que haber decidido un proyecto de algo muy específico acerca de lo que yo estaba haciendo y trabajando [...], y también de comentarios de experiencias de compañeros. Este..., tengo o tenía la mirada sesgada de que los docentes no te dan mucho corte, de que terminan siendo reuniones eternas y tenés que andar juntándote con gente que no tira para el mismo lado que vos, que terminan siendo esfuerzos que no, digamos, no es equivalente a la gratificación final digamos, como que es más desgastante. Si bien la materia que prepara el proyecto la hice [...], bueno, de elaboración de proyecto de investigación y tenía que hacer esa materia y tampoco me aportó a la tesis, la verdad que no fue demasiado ilustradora de cómo para que juegue a hacerla (ETVAdmin1).

La egresada *Noelia* ingresó en el 2004 a la Licenciatura Del área social con 19 años. Se rezaga rápidamente en el primer año; sin embargo, en su percepción, el rezago tardío fue el que prolongó la carrera por más tiempo. Opina que la cantidad de horas de trabajo le impedían asistir a clases en algunos los cursos de tercer año con un solo horario. Pudo conciliar mejor trabajo-estudio en la medida que los de cuarto y quinto año de la carrera tenían horarios matutino y nocturno. Esto prolongó la carrera un año más, según Noelia:

Sí, trabajaba muchas horas, y lo que me pasaba es que había materias, y que tenía un tiempo único y no me daban las horas en el trabajo, entonces paraba de hacer las materias. Y en el último año había materias de mañana y materias de tarde. Yo empecé a trabajar en... en tercer año y las materias de cuarto y quinto digamos las preparé en 3 años. Elegí los horarios como venían, me los podían cambiar, pero, bueno, en general seguían más o menos. Y había años que hacía materias en la mañana y de otros años en la tarde (ETVAd2).

Al rezago tardío afectó bastante la elaboración de la tesis de final de carrera por el retraso en la aprobación del tema por parte del Consejo de la época. Noelia recuerda que «no fue nada fácil» el proceso de aprobación, a pesar de que el tema elegido contaba con el interés de una cátedra:

Sí, la tesis no fue nada fácil porque hicimos un tema a pedido de una cátedra. [...] Un desarrollo del estado actual del tema [...]. Nos ofrecimos a las cátedras, dijimos «¿qué quieren investigar?» y nos ofrecieron un tema, pero después fue complicado la aprobación del tema

en el Consejo de facultad, porque no era un tema habitual eso y demoró unos cuantos meses [...] (ETVAd2).

Tampoco el grupo de estudiantes contó con el apoyo y orientación docente regular esperado por ellas. Noelia recuerda: «Una vez que aprobaron el tema estuvimos trabajando, pero la verdad que la tutora, no sé, no colaboró mucho, como que se desentendió. Nos dijo: “ustedes cuando consideren que tienen que entregar, entregan”. Nunca nos corrigió nada, nunca nada».

Sobre el primer rezago, recuerda que se presentó al inicio de la carrera, en su opinión, vinculado con dificultades de aprendizaje en el área del Derecho por la ausencia de estrategias metodológicas que faciliten procesos de comprensión antes que la memorización de leyes y con dificultades para aprobar Contabilidad Básica. Con una mirada distanciada, ella dice: «Muy memorístico la parte de Derecho, dificultaba comprender situaciones», además de las reprobaciones masivas en Contabilidad Básica: «Sí, Contabilidad Básica, esa materia presentaba dificultades, sí, en general el índice de aprobación no era muy alto». En esta materia las dificultades percibidas son asociadas principalmente al problema docente. Por un lado, señala contradicciones en la articulación teoría-práctica, en palabras de Noelia: «Ahí había un problema que no se combinaba bien la práctica con la teoría y que el docente (por lo menos en mi caso) que tuve no era bueno». Por el otro lado, prácticos sin retroalimentación docente sobre los ejercicios: «Llegaba a la clase y decía, simplemente: “Bueno, hagan ejercicios” y ni siquiera corregía. No, no teníamos ningún *feedback*». Explica el problema del docente desde su experiencia en docencia en prácticos en esa facultad. En su percepción, experimentó un sentimiento de indefensión vivido frente a grupos de estudiantes por la falta de formación y por un estilo instituido en la cátedra del área contable de aquella época de falta de apoyo y orientación a docentes noveles. Esta experiencia no la tuvo en el área de la Administración:

[...] es totalmente inexistente, yo también fui docente y sé lo que es vivir del otro lado, vas a la guerra con un tenedor. No hay formación docente y muchas veces los grados 1 no tienen ningún apoyo de nadie de la cátedra. Capaz que les gusta la materia, pero después de encontrarse con la

realidad es otra la cosa. Responder a las inquietudes de los alumnos, capaz que no estaban preparados como pensaban y al no haber apoyo de la cátedra de nadie es difícil estar frente a un grupo. En el caso de Contabilidad, luego cuando me tocó dar clases, me tocó en Administración de Personal, Comportamiento Organizacional, sí, eran esas (ETVAd2).

Por último, percibe dificultades comunes en materias de mitad de carrera vinculadas con las características de los instrumentos de evaluación de preguntas sobre temas irrelevantes para la materia. Noelia afirma:

Recuerdo que había materias que te preguntaban sobre el pie de página del libro o detalles muy específicos que, claro, no son relevantes a la hora de evaluar, sobre todo en materias que estaban en el medio de la carrera. Sí, recuerdo eso, sí.

La estudiante *Emiliana* ingresó a una de las carreras del área social en el 2006 con 18 años. Recuerda que en tercer año de la trayectoria tomó la decisión de hacer en paralelo la otra carrera y obtener el primer empleo. Ese año hizo materias de ambas carreras, pero decidió primero egresar de la carrera de contador y volver para continuar los estudios de la Licenciatura. Emiliana recuerda:

Ya en tercero empecé a mezclar las materias de las dos carreras. Pero primero terminé la de contador y después volví para terminar la Licenciatura. Me influyó, sí, no es que fue un montón de años, pero fue un poco más lento, sí.

Ya transitando la licenciatura percibe que el trabajo afectó mucho al rezago tardío. Por el cansancio que le provocaba tener que cursar en el turno nocturno tomó la decisión de cursar menos materias por año. Emiliana dice

Sí, en realidad mucho. Yo empecé a trabajar en Zonamérica, tenía dos horas de viaje de ida y de vuelta [...]. Salía como a las doce de la noche de Facultad, entonces era bastante agotador y no podés abarcar la cantidad de materias que tenés por año [...]. Pero nunca dejé de cursar, si había 8 materias en un año, de repente te hacía 6, algo así.

En su opinión, le fue difícil conciliar la cursada con el trabajo, así como las horas del estudio con el trabajo y las actividades sociales típicas de juventud. Tener menos horas para estudiar la hacía sentir obligada a respetarlas: «Sí, tenés menos

tiempo para estudiar, pero ese rato es el rato para estudiar, una cosa así. Es lo que tenés, no hay otra. Pero, además, tenés otras cosas sociales y tenés que tener tiempo también... para poder estudiar».

Emiliana percibe que la decisión trabajar y mantener el cursado implicaba enlentecer el ritmo de avance en la trayectoria: «A partir de tercero y no antes [...] es muy importante trabajar antes de recibirse». Su visión actual de rezagarse es positiva por el valor del trabajo que se volvió clave para terminar de definir el gusto por las carreras y mejorar el desempeño académico:

Yo empecé a trabajar de auxiliar contable y me ayudó con la formación y a ver si te gusta eso. Yo trabajé de auxiliar contadora sin saber lo que era contabilidad [...], pero en la práctica del primer laburo, el saber lo que querés ya eso me sirvió pila para decir «eso es lo que yo quiero seguir para toda mi vida», ¿no?

Rezagarse por trabajar fue el costo asumido de unas carreras que percibe no le dieron conocimientos básicos y más concretos para el ejercicio profesional. En su opinión, fue un gran aporte a la formación que marcó el pasaje del proyecto escolar a un proyecto profesional (Dubet, 2005).

Más que nada el trabajo no... me perjudicó porque fue lo que más me enriqueció. Es preferible tener la carrera más lenta y no capaz en los años que estaban previstos [...]. Sí, viste, siendo contadora cosas de práctica formularios de DGI, qué formularios de DGI presentás, son todas cosas que, si no las aprendés en la práctica, en la facultad no tenés nada. [...] Y no sé, lo de los formularios son cosas prácticas que son de todos y que está bueno que estén, seas contador o estés en Administración de Personal. Cosas básicas en una materia que tenga un algo de inserción en la actividad laboral. Eso me parecería... ayudaría pila.

Emiliana también recuerda otros momentos de rezago en la trayectoria en el primer año de la carrera y luego en segundo año. En su percepción se vincula con la reprobación reiterada de materias percibidas como «filtros» ubicadas en el tronco común del trayecto inicial de ambas carreras, como Matemática I y II. Resignifica la etapa como una «muerte», y confirma con ello la institución de un modelo pedagógico selectivo:

Más allá de que en la facultad hay materias filtro... siempre digo, me mataron la carrera porque las di como cuatro veces cada una las de los primeros años, después empezás a hacer materias mucho más específicas y como que... te ayudan para la carrera.

Las dificultades para aprobar las Matemáticas aparecen vinculadas con múltiples aspectos de la experiencia estudiantil. Por un lado, opina que le afectó mucho la formación previa del bachillerato Tecnológico. Ella dice: «Además, hice el Bachillerato Tecnológico que tiene otra opción, entonces como que yo ya venía distanciada de la carrera».

Por otro lado, hace referencia a la experiencia estudiantil de la universidad de masas, masificada, que impone una débil o nula integración cultural y social. Emiliana evoca haber experimentado los obstáculos de una política pedagógica caracterizada por la falta de diálogo docente-estudiante que la atribuye más a la inhibición del estudiante que de responsabilidad de la enseñanza, ella dice:

No porque los profesores fueran malos, sino que en esas materias al darse a tanta gente y cuando vos tenés alguna duda, a veces en facultad cientos de personas en un teórico, no te animás a preguntar, entonces, esas cosas influyen también.

El segundo obstáculo percibido en estas materias está asociado a un diseño curricular caracterizado por la carga temática excesiva para la política del tiempo, Emiliana afirma que: «En eso la facultad no estaba bien, capaz que se necesitan más cantidad de horas para tanto tema».

La táctica para poder salvarlas (y *salvarse*) fue ir a clases particulares, recuerda que: «[...] eran materias difíciles [se ríe], salvaban cien de miles que las daban, pero después la tuve que preparar, la di varias veces y la salvé. Yo iba, de hecho, a profesor particular, porque si no, era imposible.

La estudiante *Micaela* ingresó a la carrera de Diseño Textil-Moda en el 2009 con 20 años. Se rezaga tardíamente en la carrera, en cuarto año, por no poder presentar el producto definitivo de la Unidad de Proyectos. En la percepción de Micaela, le afectó mucho la decisión de mudarse del hogar paterno, migrar de Minas a

Montevideo para vivir sola le implicó obtener su primer empleo. Sin embargo, sus ingresos no le permitían hacer frente a los costos económicos que le insumía elaborar el producto final de la Unidad de Proyectos. Ella recuerda:

Me faltaba presentar el último proyecto para pasar de año y hacer la monografía. Lo preparé un par de veces, pero también cuando uno decide hacer un proyecto la plata que lleva, si vos invertís para los proyectos, es un montón [...]. Yo tuve la suerte de que los primeros años mis viejos me aportaron el apoyo económico y eso hizo una diferencia, porque si al principio yo hubiera tenido que trabajar, no creo que hubiese continuado la carrera, sí. Te complicaba trabajar, sí, pero las exigencias de las entregas no eran lo mismo para una persona que no laboraba [...]
(ETVDI1).

Por un tiempo, logró que lo académico se compatibilizara con el primer empleo a un costo muy alto por el deterioro de la salud y el bienestar personal, dada la cantidad de horas que demandaban las entregas:

Empecé en ese momento a trabajar ocho horas y la verdad es que era muy complicado porque el tema de las entregas de Diseño nos llevaban un montón de tiempo, ¿no? Se deterioraba la salud [...]. Y era como, ta, el trabajo y la carrera y así y todo era como que no llegaba con los tiempos. [...] Eh, y bueno, entonces, fue como una bomba que... la salud estaba en declive [...] (ETVDI1).

Las entregas de la Unidad de Proyecto se constituyen en un analizador (Fernández, 1998) que devela la concepción pedagógica instituida y sus efectos en el desgaste estudiantil. Micaela recuerda:

Sí, me pasó de desmayarme en las entregas, también sentada en un ómnibus y también bajando de un ómnibus me caí porque me bajó la presión. Me caí a la vereda y al ratito me pude levantar. Pero era muy normal que la gente se desmayara en las entregas.

En su opinión, el agotamiento fue el efecto de haber experimentado una modalidad de orientación tradicional y perfeccionista con estándares del producto «muy subjetivos». Según Micaela, la presión docente durante el proceso de elaboración del producto fue obturador más que fuente de estímulo. Con cierta distancia, reflexiona críticamente sobre lo que para ella es la tensión subyacente en la institución, entre dos grupos de docentes con concepciones del proceso

formativo opuestas. Por un lado, los que conciben una relación pedagógica de libertad del estudiante-creador del artista que aprende de los errores versus aquellos que conciben una mayor directividad-presión por el perfeccionismo del producto y los tiempos. En palabras de Micaela:

Entonces era un proceso donde a vos se supone que te tienen que incentivar a crear, tenés que tener cierta libertad, ¿no?, para poder crear algo [se ríe]. Pero no, no existía nada, era la perfección, era que te exigían la perfección, entonces, claro, es complicado, ¿perfección a ojo de quién y con quién? Cuál es la medida o cuál es el estándar de lo perfecto, ¿no? Y más en una carrera que es todo subjetiva. [...] Había una parte del Centro xx, no puedo hablar de ahora, pero era: «Dale, miren que van a tener un montón de entregas todas juntas» y todo tiene que estar perfecto, y no había cómo, si bien había algunas personas de diseño gráfico que venían de otro palo te decían: «A veces las mejores cosas salen de los errores». Para nosotros no podía existir el error (ETVDI1).

Desde esta perspectiva pedagógica tampoco se generaban espacios de apoyo docente a las dificultades en el proceso de los estudiantes. En opinión de Micaela, eso era percibido como «una debilidad»: «No, no había mucho apoyo, esa es la realidad si [se ríe]. O sea, si había un espacio para presentar la situación, era vista como una debilidad, ¿no? Que vos llegaras a ese punto y no pudieras sobrellevar, la cuestión era una debilidad».

En su razonamiento atribuye a la falta de formación pedagógica no visualizar la necesidad del estudiante de recibir apoyo durante el proceso creativo. Compara las características de los «grupos docentes» y argumenta:

Sí, eran docentes que los notabas con otra apertura. Me pasó eso, quizás porque yo hice Diseño Gráfico en la UTU antes de entrar al Centro xx y me encontré con un par de docentes que venían de la UTU. Entonces, quizás tenían otra perspectiva de cómo se enseñaba, faltaba un poco de pedagogía. Yo creo que eso siempre algo faltó: pedagogía en los docentes.

Por último, recuerda el impacto de la experiencia de la pasantía, la cual le hizo tomar conciencia de la poca relevancia del título y de las exigencias económicas

del campo laboral para quien trabaja como diseñador textil, requisito que no estaba en condiciones de cumplir:

Uno hace pasantías en el Centro xx, entonces te empezás a encontrar con un mundo de la mayoría de la gente que ejerce eso de repente o no tienen título o tienen un ingreso económico bastante alto como para poder producir. Entonces, para mí eso era muy complicado.

En consecuencia, la decisión de abandono de la carrera fue el corolario de un proceso de débil integración académica. En su percepción, el no tener un título no le impidió desarrollarse laboralmente en otros ámbitos donde la creatividad es requerida. En palabras de Micaela:

También tenía otras áreas de interés, entonces, como, bueno [se ríe], decidí enfocarme en otra cosa [...]. Al final decidí dejar la carrera por ahí, y ta. Nada, y la verdad es que llegó un punto que me estresó un montón y me planteé si realmente era eso lo que quería y si necesitaba el papel, nada [...]. El Centro xx me aportó mucho de herramientas para poder tener este trabajo porque la creatividad, estar bajo presión son cosas que, ta, aprendí. [...] Entré en una empresa de IT sin saber nada de IT en realidad, y me fui formando en la empresa y ahora estoy en un rol donde estabilizo mesa de soporte de proyectos técnicos, estoy trabajando a la par con ingenieros (ETVDI1).

La estudiante *Fiorella* ingresó con 20 años a la carrera en 2009. Se rezaga tempranamente por la reprobación reiterada de Fotografía, área en la cual se desarrolla profesionalmente en la actualidad. Percibe que obstaculizó un buen desempeño académico en la materia el hecho de ser «teórica», en palabras de Fiorella: «El hecho de ser teórica, me costaban mucho las teóricas, tenía más facilidad con las prácticas. Además, el docente era malo».

Hacia el final de la carrera se rezaga por segunda vez, provocado por varios motivos. Por un lado, percibe que lo que la «trancó» reprobó Sociología: «Porque a mí me trancó Sociología, entonces después de eso recursé Sociología, aprobé, pero después cuando tuve que dar el proyecto ya... ya no lo hice [...]».

Por otro lado, el hecho de obtener el primer empleo hacía incompatible el tiempo requerido para terminar el proyecto de la Unidad de Proyectos de cuarto año.

Probablemente el hecho de tener que recursar el año también haya influido en la desmotivación por finalizar la carrera:

Yo trabajaba ocho horas y no pude terminar el último proyecto de la carrera en cuarto año. Y ahí entre el empezar el proyecto y volver a hacer de nuevo el año y el empezar a trabajar me costó reengancharme para poder terminar el proyecto. [...] Y después de eso yo no hice más nada en la carrera. Siempre con las ganas, pendiente, pendiente, pendiente, pero no lo volví a hacer.

La trayectoria laboral y profesional posterior no le demandó estar titulada. Primero se dedicó como cuentapropista en el área de la moda y años más tarde continúa su formación en fotografía; es a lo que actualmente se dedica. Ella recuerda: «Sí, al principio, sí, yo estuve mucho tiempo relacionada con la moda, me puse un local, hice vestidos por mi cuenta, pero después de eso yo estudié fotografía y estoy más en eso, en la fotografía».

Análisis comparado de estudiantes

A continuación, se presentan los resultados del análisis comparado según las dimensiones más relevantes: tipo de rezago, nivel de integración del estilo formativo de la carrera, trabajar y vulnerabilidad social.

Rezago temprano, filtros, selección institucional y vulnerabilidad social

Las trayectorias de grupo II y de grupo III comparten pertenecer a la carrera de del Área de la Salud y ser mujeres. Las reprobaciones sistemáticas y reiteradas de preiaturas en ambos casos son percibidas como un aspecto que afectó mucho al rezago en la trayectoria, sin embargo, las materias son de áreas del conocimiento distintas; mientras entre las rezagadas del grupo II comparten que dos materias del área biológica fueron las causantes (Anatomía I y II), las egresadas del grupo III asocian al área de los alimentos de fuerte componente de la química y la física como lo son Principios de la Preparación de Alimentos y Preparación Experimental de Alimentos. Estas son percibidas como verdaderos *filtros* en la carrera. Comparten la percepción de una débil integración institucional en la etapa formativa de los primeros dos ciclos, pero se diferencian en la percepción de los

factores del estilo formativo que provocaron las dificultades para aprobar esas materias. En ambos tipos de trayectorias, coinciden en la valoración positiva de las prácticas profesionales de finales de carrera para el egreso; no obstante, critican la política del tiempo establecido curricularmente de pocos meses. Por último, tienen en común ambas trayectorias que el rezago se constituyó en un evento de crisis de identidad profesional: en el caso de las trayectorias del grupo II, asociado a la competencia con el poder-saber médico; en el grupo III, en cambio, se asocia a la falta de confianza en la formación recibida por falta de flexibilidad profesional (todo «muy cuantitativo», de la «tablita» y «los gramos») y desactualización de la formación en los aspectos psicológicos del trato con pacientes y abordajes más cualitativos. En ambos casos, la crítica negativa se realiza desde un proyecto profesional como nutricionista muy fuerte.

Se diferencian en que del grupo II algunas pudieron finalizar la carrera y otras, no, mientras que en el grupo III son todas egresadas de la carrera. En ambos tipos, el evento del rezago se presentó por primera vez en el primer ciclo, sin embargo, las estudiantes y egresadas del grupo II perciben que el rezago que las marcó fue el inicial. Contrariamente, las egresadas del grupo III comparten al rezago temprano como el de mayor incidencia en la obstaculización de la carrera, percibido como verdaderos *filtros* de estudiantes. Otra diferencia es la percepción de la influencia de los problemas económicos para costear los estudios de estudiante y egresadas del grupo II, mientras este factor no es mencionado por las egresadas de las trayectorias del grupo III. Adicionalmente, las del rezago del grupo II perciben la necesidad de trabajar muchas horas asociado a los problemas económicos para costear la carrera. Quienes se presentan una trayectoria de rezago del grupo II atribuyen problemas por el desconocimiento de los médicos del campo de conocimiento, lo que lo vuelve muy teórico y desvinculado de la profesión del nutricionista, las relaciones pedagógicas son distantes y jerárquicas —propias de la masividad— y se constata una actitud discriminatoria entre los verdaderos estudiantes: *los de la carrera de Doctor y los de (mi carrera) que no saben el oficio de ser estudiante*. Para las egresadas del grupo III, las razones percibidas

que provocaron las reprobaciones son la modalidad y los instrumentos de evaluación. Señalan claras contradicciones entre lo enseñado y lo evaluado y un vínculo pedagógico con una de las docentes en particular atravesado por el miedo a la exclusión.

Las estudiantes y egresadas del grupo II perciben que las prácticas profesionales deben acompañar el proceso formativo desde los primeros años; en cambio, las del grupo III opinan que faltaron tanto prácticas de las materias como profesionales desde el inicio de la formación. En relación con el aporte formativo de la elaboración del trabajo de investigación de final de carrera, las estudiantes del grupo II se posicionan desde el valor que aporta la investigación, sin embargo, perciben que en su experiencia fue escaso. Este aspecto no es mencionado por las egresadas del grupo III.

Rezago tardío, bifurcación estudio-trabajo

Las trayectorias del grupo I de la carrera del área de Tecnologías y IV de la del área social se asemejan en que perciben que el rezago fue a partir del tercer año, comparten la percepción de que el empleo afectó mucho, pero con consecuencias distintas: los estudiantes de las trayectorias I egresaron y valoran el hecho de haber podido conciliar el trabajo con el estudio; ahora bien, los del grupo IV no egresaron aún, por lo cual es razonable que tengan una actitud negativa frente al rezago en la trayectoria. Las estudiantes del grupo IV comparten con el grupo I la percepción de que el rezago se debió a la reprobación de materias, no así a la elaboración del trabajo final de final de carrera, etapa a la cual no habían llegado. Entre los factores del estilo formativo que es asociado al rezago comparten que perder el grupo de estudios y de clase afectó a este.

El rezago tardío en el grupo I es percibido como el efecto de la demora en la elaboración de la monografía o tesis de grado y por reprobación de materias. Ambos tipos se diferencian por la condición familiar: los egresados del grupo I alcanzaron nivel educativo medio y alto sin problemas económicos para costear los estudios universitarios. En contraste, las estudiantes del grupo IV proceden de familias con

nivel educativo medio, pero con problemas económicos para costearle los estudios, por lo que priorizaron trabajar por encima del proyecto académico para poder sostenerse económicamente; indican que es muy difícil conciliar trabajo-estudio y lograr emanciparse de la familia de origen.

Rezago acumulado, factores sociales externos, estilo formativo e integración a la carrera

Las trayectorias de grupo II de La carrera del Área de la Salud y de grupo IV de la del área social tienen en común ciertas características, como la condición de trabajadora de plena dedicación al trabajo más que a la carrera y la percepción de que los problemas económicos y el primer empleo afectaron mucho al rezago. No comparten el rol actual que tienen en la carrera, mientras las trayectorias del grupo II se componen de egresadas y estudiantes, las del grupo IV son aún estudiantes. Se diferencian por el avance escolar en la trayectoria, mientras las estudiantes del grupo IV llegaron a tercer año de la carrera, las estudiantes del grupo II avanzaron al menos hasta el último ciclo, algunas lo completaron y otras, no. El rezago como evento en la trayectoria también las diferencia, ya que en las trayectorias del grupo II el rezago es inicial; en el grupo IV, el rezago es más avanzado en la carrera. Las estudiantes y egresadas de ambos tipos de rezago coinciden que la pérdida del grupo de compañeros fue un factor que incidió mucho al rezago por reprobaciones de materias.

Las trayectorias II de La carrera del Área de la Salud y V de La del área social y Diseño tienen en común la percepción de una modalidad de estrategia de enseñanza sin articulación con prácticas, los teóricos muy «descolgados» desvinculados de la profesión afectaron a la comprensión y, por tanto, a la reprobación de materias. Se diferencian en la primera vez que se presenta el rezago en la trayectoria rezago inicial o temprano, respectivamente, pero en ambos casos acumulan rezago en otros años de la carrera. Los factores que provocaron el rezago por primera vez son el primer empleo y, en los aspectos del

estilo formativo, coinciden en que las reprobaciones de materias afectaron mucho, las valoran como *filtros* de estudiantes.

En las trayectorias escolares del grupo IV y V todas son mujeres, pero se aprecia que las primeras continúan siendo estudiantes, mientras en el grupo V hay egresadas y estudiantes. En relación con el rezago en la trayectoria, las primeras perciben que se rezagaron cuando estaban avanzadas en la carrera (rezago tardío); en tanto las estudiantes y egresadas de las trayectorias V, el rezago es un acumulado de eventos en primero, en segundo o a partir del tercer año de la carrera. Las estudiantes del grupo IV no perciben al rezago por reprobaciones de materias como un filtro, en cambio, las del grupo V, si bien pueden diferir en el tipo de rezago, tienen en común en la percepción de ser parte de la selectividad de la institución. En cuanto a los factores que incidieron al rezago por reprobaciones en el primer empleo y las dificultades de conciliarlo o directamente volverse incompatible con los estudios por las cargas horarias, en el caso de las dos estudiantes de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat significó el abandono de la carrera. No obstante, las del grupo V valoran positivamente el aporte del trabajo a la formación, en tanto las del grupo IV no mencionan este aspecto del trabajo en la formación académica. El segundo factor que atribuyen es la débil integración percibida, afectó mucho al grupo de trayectorias de grupo IV la pérdida del grupo de estudios o no tener grupo de amistades en la institución. En el caso de las estudiantes y egresadas del grupo V, las reprobaciones de materia y la dificultad en estas es asociada a ser muy abstractas y teóricas, sin anclaje en la realidad profesional que le dé sentido y permita comprenderla. En ambas trayectorias, el rezago tardío no está asociado a la elaboración de la monografía o tesis de final de carrera.

Relatos de los docentes sobre el rezago estudiantil

Momentos críticos en Licenciatura del área social: la crueldad de los filtros iniciales de la universidad de masas, el rezago tardío por trabajar y un diseño curricular “confuso”.

Docente de una materia de primer año del área social

Egresada de la una carrera de la Facultad del área social, primero de la carrera de una de ellas y luego como Licenciada de otra, según ella era de las «pocas egresadas» de aquella época. Tiene formación de posgrado en el exterior, primero en la maestría que la continuó como doctorado. En el momento de la entrevista, estaba en la etapa de la defensa de la tesis. Además, realizó dos especialidades en el exterior. La trayectoria en la docencia ha sido en el Departamento de Administración desde inicios del 2000 hasta la actualidad, donde es profesora agregada.

Primero se exploraron las características del estudiante que afectaban al rezago. En su percepción, en la etapa actual se le presenta con más claridad que la condición social de la familia del estudiante afecta mucho a toda la trayectoria escolar, tanto previa como en la Licenciatura. En su razonamiento, las carreras de la Facultad convocan a estudiantes provenientes de clases medias y altas, sobre todo montevideanas y del interior con respaldo económico, y en menor medida clases medias trabajadoras vinculadas con el sector administrativo del interior, que ven una fácil inserción laboral y profesional.

Explica que las posibilidades de las familias de los estudiantes de poder hacer frente a elevados gastos en formación privada son fuertemente discriminatorias de cómo llegan formados, si egresan de la Licenciatura, y en cuánto tiempo lo hacen. Identifica dos momentos críticos en la trayectoria por los elevados niveles de reprobaciones: uno, en el primer año, por Matemática, y otro hacia el final, por Estadística o la parte financiera. En el caso de Matemática I, opina que debido a las condiciones de masividad con clases cubre parte de los ingresantes (“5.000”

estudiantes por año) en dos turnos y la formación del bachillerato ha sido y es una práctica naturalizada y extendida que los estudiantes recurran al apoyo de «profesor particular», lo que afectaba a estudiantes de familias de clases medias que no tienen posibilidades de enfrentar esos gastos.

A los gurises que vienen contenidos en otro entorno, las matemáticas no les van a trabar nada, si no la resuelven solos va a haber un profesor particular que les va a resolver estas cosas, claramente. [...] En realidad, es como que se aceptan esas cosas, viste. No creo que sea lo ideal, porque este problema se extendió a cualquier curso, nosotros estamos muy enojados con eso.[...] , entonces si yo no tengo eso porque mi familia no me lo puede facilitar, ya ese es un problema operativo prácticamente, pero luego está con qué entorno llego, de qué colegios, etcétera [...]. Me preocupan mucho ya [clases paralelas], es de mis temas pesados de pensamiento., [...].les abrimos las puertas, llegaron, pero después tienen mucha frustración porque vinieron hasta acá, pero la masa son los que posiblemente tienen más dificultad, no lograste que llegaran hasta el final (EDA1).

Frente a la gran masa que es expulsada, opina que una minoría con posibilidades económicas tiene otras alternativas de superación de las dificultades de adaptación a la masividad, por ejemplo, abandonar el espacio de formación pública para formarse en la universidad privada.

El rezago por el estilo formativo afectaban varios aspectos. Primero el diseño curricular es percibido como una dimensión problemática para transitar la carrera, argumentando que la cantidad de materias anuales y la resistencia estudiantil a la elaboración de una monografía obstaculizaban hacerlo en los tiempos estipulados.

Para ayudar a comprender el proceso de reconfiguración del campo curricular de los noventa (Goodson, 1995), lo ubica en el contexto del restablecimiento de los órganos democráticos de posdictadura. En su percepción, «el Plan 1990» fue un avance porque superó la perspectiva tecnicista «muy operativa» del Plan 1980, respondiendo a las demandas gremiales, por un lado, y a las de la tradición curricular anterior a la intervención. Por la debilidad del campo de la Administración en el país, el resultado de los debates fue un currículum con una alta presencia de lo contable en la formación y una muy baja presencia de

materias propias del campo. Opina que la denominación del perfil de egreso de la Licenciatura sector Público y Privado expresaba una suerte de «híbrido entre medio de una cosa y otra» sobrecargado, confuso y poco convocante para formarse. Esta hibridez del perfil, según ella, fue el efecto de una disputa interna de los administradores con los contadores por el campo profesional de la época.

Hasta la etapa de revisión del Plan 1990 percibe que primaron relaciones de antagonismo entre los administradores innovadores y la tradición de los contadores. El diálogo se estableció cuando se dio la discusión del Plan vigente 2012, lo que permitió avances en la legitimidad de concepciones más críticas de los primeros que cuestionaban la presencia de temas «muy instalados» sobre las empresas que imposibilitaban una lectura de los problemas de la realidad uruguaya. De enseñar la British Consulting Group al EFI de la cooperativa de «acá a la vuelta», devela la tensión entre lo que ella define de «ecosistemas».

Sin embargo, las pocas innovaciones introducidas en la currícula de formación pública del noventa fueron, según ella, el producto de la participación de la universidad privada de la época que tenía mayor claridad del campo académico y profesional de la Administración. Más allá de que reconoce la competencia existente, destaca «la ayuda» de la universidad privada

En segundo lugar las reprobaciones en algunas materias era un segundo aspecto del estilo que incidió. En la percepción de la profesora los niveles altos de reprobación en Matemática I o Introducción a las Organizaciones afectaban al rezago inicial, en tanto la parte Estadística o Financiera, al rezago tardío. Reprobar obedecía a distintas razones, formativos distintos, al menos en aquella época. En los casos de Estadística o la parte financiera opina que al estar ubicadas hacia el final de la carrera donde la «masividad» dejó de ser un problema, las dificultades para la aprobación por el lado del estudiante las asocia a contenidos «desafiantes», «que costaban» y, por el lado de la enseñanza, a las estrategias que se adoptaban en el aula para abordar temas que eran complejos.

En cambio, en Matemática I o Introducción a las Organizaciones ubicadas al inicio de la carrera con el tronco común con los contadores, con 2.000 ingresantes, presionaba y desbordaba a la enseñanza que respondía con un estilo formativo tradicional de masas. Como docente responsable de la enseñanza de Introducción a las Organizaciones opina que la masividad ya era un problema cuando estaba vigente aun el Plan 1990 porque condicionaba a una respuesta de «estandarización de los procesos», lo que burocratizaba aún más la organización del trabajo docente

Siente una fuerte oposición a la masividad por obstaculizar la formación, según ella, la masividad «revienta» la interacción pedagógica, la inhibe. Al recordar, revive el sentimiento de impotencia por «no poder» conocer y retroalimentar a los que tienen mayores dificultades con la materia. En su percepción, la falta de interacción afecta al rezago:

Y es fundamental. Por la masividad no se daba la interacción. Mirá, yo no sé, la masividad te revienta todo. Yo no sé si no hablan más en el Zoom, te diré. Y lo peor es que vos no identificás a los que tienen mayor dificultad, para mí eso es lo más complejo. Porque sí, es tremendo que todos no puedan participar, pero los que tienen mayor dificultad es peor porque ¿cómo los sacás de ahí?

La calidad del programa de la materia fundamental opina que pudo haber afectado al rezago. Reconoce que su diseño no fue revisado en la etapa de posdictadura como había sucedido con el resto de los cursos de la carrera que tuvieron mucho apoyo y asesoramiento de distintos profesionales. Atribuye las dificultades para el aprendizaje en la materia al problema de las inconsistencias de los temas abordados en Introducción con los otros de Administración de tercero a quinto que habían sido pensados como proceso en espiral. Probablemente la consecuencia fuera un programa sobrecargado de temas.

En su opinión, las reprobaciones se resolvían en aquella época con estrategias metodológicas que implicaran la elaboración de trabajos prácticos o mayor lectura por el lado estudiantil. No percibe que la modalidad e instrumentos de evaluación hayan incidido en las reprobaciones, sino todo lo contrario. Comparando con la realidad actual valora de la época que se pudieran diseñar instrumentos que dieran

la posibilidad de temas de desarrollo o estudiar un caso. Por otra parte, se explora la opinión sobre evaluar conocimientos que no fueron trabajados en clase, cuestión debatida según sea el enfoque evaluativo como parte del proceso de enseñanza o fragmentada de aquella. En su opinión, ha sido un tema que tensiona la relación con los estudiantes en el primer año que requiere una actitud de reciprocidad entre ambos. Así lo expresa:

Tenemos una suerte como un principio que, si yo no te lo enseñé, no te lo voy a preguntar, al menos así es como funcionamos en el grado. [...] Lo vivo como una cuestión de reciprocidad la forma en que nos opera en la cabeza en realidad. [...] Bueno, yo te di una serie de materiales y te evalué sobre estos materiales. Y, bueno, tenés que haber leído lo que yo te dije que de esto va el curso. Es más, en estos espacios masivos, así como los de Introducción a las Organizaciones o Administración I, es como que... como tipo, bueno, ta, si está en el libro, yo tengo como referente de cómo sostener en una muestra de sobres[...] (EDA1).

En su opinión, en todas las carreras trabajar es un evento naturalizado. Argumenta que trabajar prolonga la carrera, pero principalmente facilita el tránsito hacia el egreso. Desde el punto de vista de la enseñanza, percibe un enriquecimiento y actualización de la enseñanza a causa de las experiencias laborales que los estudiantes traen a la clase.

Al contrario, luego ya en las clases te empiezan a contar cosas y hoy te cuentan cosas que no podés ni creer. Claro, mis ejemplos son el zapatero de la esquina, el boliche a la vuelta, y ellos te empiezan a hablar de los videojuegos y te traen ejemplos [...] en definitiva alimenta también el espacio de enseñanza. Y traen ejemplos a las clases que son mucho más acertados y actualizados y más desde la propia realidad. No, no, en eso vamos bastante bien (EDA1).

Sobre la tesis de final de grado, percibe que el aporte a la formación es contribuir al desarrollo de la escritura, y argumenta que los estudiantes no son afines a finalizar la carrera con un trabajo monográfico por las dificultades que tienen de escritura.

Docente de una materia de tercer año del área social

El profesor de una materia de tercer año del tronco común a las tres carreras es egresado del Plan 1966 como Licenciado de una de ellas. Sus estudios de posgrado fueron en el 1979 en el extranjero y años después realizó un máster y el doctorado en Estadística en el exterior. La trayectoria como docente de la Facultad se inició en el 1978. Fue docente de dos licenciaturas de la facultad, desempeñándose como docente de una materia del tercer año de la carrera objeto de estudio, en el turno nocturno.

El rezago en la trayectoria de los estudiantes de la Licenciatura fue objeto de preocupación personal del profesor. Junto con otros docentes del Instituto de Estadística llevaron a cabo un estudio sobre el tiempo que tardaban en recibirse. Afirma que los resultados arrojaron que una mitad de la población tardó prácticamente el doble del tiempo curricular del establecido para recibirse del Plan 1990:

Nosotros hicimos un estudio con otros compañeros del Instituto de Estadística, justamente de eso, de «Cuándo me voy a recibir». Y la mediana eran siete, ocho años o algo por el estilo, en el sentido que no, eh... Los gurises demoraban, la mitad de ellos demoraba más de siete años para... para recibirse, los que se recibían. Se recibían poquitos., [...]nueve años, nueve años era la mediana, imagínate. [...] Era eterna la carrera. Una carrera costosa. Cuando nosotros hicimos el estudio del Plan 90, en el 2012 o 2013, por ahí, había algunos de la generación noventa que andaba todavía en tercero, cuarto, haciendo una o dos materias, [...] no los podías dar por... como que habían abandonado, pero..., pero iban despacito, despacito (EDA2).

En su percepción las dificultades para conciliar estudio-trabajo y el nivel educativo de la familia de origen del estudiante afectaban mucho el ritmo de los estudios, aunque no podían contrastarlo con información estadística, según el profesor tener padres con estudios universitarios los ayudaba. Opina que los que lograban cursar Estadística II del tercer año obtener el primer empleo y el costo de conciliar trabajo-estudio era alto en términos de tiempo para el estudio y para egresar. Recuerda la situación de los estudiantes que tenía en el turno nocturno:

«Yo estaba en el de la noche. [...] Se notaba que los gurises se laburaban todo. Tenían unas caras de venir de las ocho horas que...».Luego, afirma:

, [...]perdían la primera revisión y ya abandonaban el curso y esperaban al año que viene para hacerla de vuelta [...] y con eso se empezaban a atrasar aún más en la carrera, se enlentecían aún más (EDA2).

Sin embargo, la contracara del rezago por trabajar significa poder realizar una práctica profesional inexistente en la carrera que facilitaba el aprendizaje en varias materias de final de carrera. Según el profesor el rezago tardío por trabajar y la edad del estudiante empezaban a jugar otros aspectos del tránsito a la vida adulta como el convivir en pareja o casarse, y que contribuyen a dilatar aún más el egreso

Al explorar las razones del estilo que el profesor percibe que afectaban al rezago, al igual que la profesora del área de la Administración, como primera razón lo atribuye al diseño curricular de 1990. En su percepción, se estaba formando un profesional mirando a un país de la década del cincuenta y tener nivel de posgrado era «orgullo del decano de la época». Según él, hoy es otra la realidad universitaria de amplio desarrollo de la oferta de posgrados, por lo que percibe que «eso llevaba a que las tres cuartas partes de la gente quedara por el camino. Simplemente eso». En su razonamiento, el diseño curricular se caracterizaba por la sobrecarga de materias, por ejemplo, recuerda la parte de formación en Estadística.

Recuerda que la crisis del 2002 fue un hito institucional de aumento de la matrícula de ingreso y que la constante del desarrollo institucional ha sido desde aquella época constreñida por unas condiciones edilicias y docentes insuficientes para cubrir las necesidades de formación en crecimiento. En la percepción del profesor, la numerosidad ya en aquella época afectaba a la modalidad de enseñanza en todos los cursos del trayecto curricular, lo que afectaba al rezago o directamente la exclusión de amplios grupos de estudiantes, con lo que emergió la figura del estudiante «remoto» ya en aquella época.

Opina que desde el inicio de la carrera el estilo institucional a través de su «insostenible» modalidad de evaluación en Economía I contribuía al rezago o la expulsión de los estudiantes desde el inicio de la trayectoria. Ya era el primer «filtro» por el cual se perdía «la mitad de los estudiantes» en carrera.

Un segundo momento crítico en la trayectoria que contribuía al rezago tardío era por reprobaciones en Estadística II y en Auditoría Tributaria, según lo experimentado por él como estudiante del sector Público. En este caso, atribuía la dificultad de la materia por ser muy abstracta y técnica. Él recuerda la experiencia estudiantil de ser un obstáculo en su trayectoria, afirma:

Auditoría era una materia muy difícil por [lo] abstracto. Demasiado técnica capaz y los gurises, los que no hubiesen trabajado en ese tipo de cosas... [...] porque a mí todo me resultaba... este... un cuento de hadas, así, las cosas de Auditoría y todo eso [risas]. Me resultaban extremadamente lejanas (EDA2).

En cambio, las dificultades para aprobar Estadística II era por la modalidad «tradicional» de enseñanza que terminaba siendo «muy» teórica por la cantidad de estudiantes y una estrategia metodológica tradicional de demostración de ejercicios realizado por los profesores con la participación de algunos estudiantes en el proceso de solución.

En su opinión, era muy importante la participación estudiantil para el mejor aprovechamiento del curso, recuerda que en su experiencia de estudiante en general dejaba todo para el final y no se daba cuenta de la importancia de llevar la materia realizando pequeños esfuerzos a lo largo del tiempo. Según él, en el curso de Estadística II se dificultaba la participación por no poder ofrecer las condiciones de enseñanza adecuadas para que el estudiante se anime a estos pequeños esfuerzos

En cualquier caso, en la política pedagógica de aula predominaba una distancia personal y al comparar con lo que realizan algunos docentes en la actualidad a través de las herramientas del Zoom percibe que la organización del trabajo en clase no motivaba a la participación estudiantil. Él afirma:

En el sentido de que no tenías un contacto personal con los muchachos, ¿no? [...]. Pasaba que vos tenías que seguir haciendo [los ejercicios]. [...] Era poco, era poco [la interacción] por la cantidad que eran y por esta forma expositiva que teníamos de dar la clase. Ahora yo he visto que algunos compañeros hacen este... hacen grupitos, bueno, cuando estábamos presencial, por lo menos, o ahora en el mismo Zoom los separan en grupos. Eso, ¿cómo se llama? [...] los *break rooms*, los separan en esas cosas y ahí los gurises se animan más, están en grupitos más chicos, vos no los andás juzgando, «ay, no, te equivocaste en esto» y me parece que en el otro...

Sobre el nivel de exigencia en las evaluaciones, opina que en aquella época los errores no se corregían, sino la parte conceptual, en cambio percibe que en la actualidad los niveles de aprobación son muy bajos por los niveles de dificultad «muy grandes» que no se corresponden, sobre todo para los estudiantes de La carrera del área social, que es una opcional.

El rezago tardío por la tesis es otro aspecto que percibe muy negativamente las exigencias desmedidas:

Y yo creo que al final se nos va la mano y terminamos como que «no, que esto tiene que ser original y no sé qué, no sé cuánto» y es como ta, dejate de embromar, o sea, los gurises estos se tienen que recibir. Están trabajando en esto los sábados de tarde y... Es poner en orden, entender un problema, describirlo y resolverlo. [...]

Sin embargo, entiende que contribuye a una mejor formación del egresado, ya que: «Me parece fundamental que lo tengan. Porque tienen que saber escribir. ¡No saben escribir! No saben escribir, no saben leer y no saben escribir».

Reflexiona sobre la dificultad que tienen los estudiantes (sobre todo, los de Estadística) que es el reflejo de las dificultades que tienen los propios docentes, para escribir: «le estamos fallando nosotros, que no lo niego, porque no tenemos formación la mayoría de nosotros. Sabemos de nuestra materia, pero no sabemos cómo comunicarla. [...] Tendría que ser más acotado, digamos, ahí hay de todo».

Docente de una materia del tercer año del área social

Egresada de una Facultad del área social y artística Su formación de posgrado era en el área de la Gestión Cultural. Al momento de la entrevista estaba cursando el doctorado en Ciencias de la Administración en el extranjero. Docente de una materia del tronco común de carreras de la Facultad del Área social.

El primer rezago en la trayectoria era el de segundo año, que «era muy cruel» y «nefasto», según la profesora, provocado por el diseño curricular que fue pensado para un perfil de egreso doble. Reflexiona sobre esta etapa de formación desde el rol de estudiante, recordando el extrañamiento vivido con la formación, particularmente el segundo año. Sentía «que no era lo de ella», explica que por la alta carga de materias contables. Recién un año después (en tercero) comenzaban a recibir la formación específica en Administración que habían elegido como profesión. Ella dice:

En el Plan 90 había un año, que era segundo año, que era muy cruel, muy cruel. [...] El título era (doble perfil).... Por lo tanto, vos tenías una carga de materias contables muy alta [...] —y ahí te hablo yo como estudiante—, si tu perfil no es contable, o si realmente lo que vos querés es un perfil más (administrativo)..., te tenías que comer un montón de materias contables que no eran como lo tuyo. A su vez, en segundo año, tenías muchas materias que no tenían nada que ver con la Licenciatura [...] En tercero recién vos tenías Administración General, tenías Administración de Recursos Humanos se llamaba en aquella época, lo que ahora es Gestión de Personas. En cuarto y quinto recién tenías las materias con trabajo en grupo, Comportamiento Organizacional, Cambio... materias que realmente tenían que ver con lo que vos estabas estudiando. Segundo era nefasto, en ese sentido.

Por otra parte, percibe que en ese año la Matemática II y la Estadística I y luego la II eran los filtros más fuertes en la carrera. Recuerda el alto nivel de exigencia de esas materias por lo teóricas, sin vínculo con la parte práctica, muy pensada para la formación de un economista, según ella, cuestión superada recién con los cambios introducidos en lo curricular en 2012. Asimismo, el hecho de ser previaturas, tanto las Matemáticas como las Estadísticas de primero y segundo, en su percepción reforzaba el operar como «filtros», lo que devolvía una autoimagen

negativa en el estudiante de «no puedo con esto, me voy» de la institución, sacándole la responsabilidad de la enseñanza por tal «fracaso».

Si afectaban al rezago las condiciones sociales adversas de la familia de origen, no lo vivenció como docente por la lejanía de la relación con el estudiante. Más bien opina que era otro perfil social que convocaba la carrera. En cambio, percibe que la formación previa, como provenir de liceos de élite o haber cursado el bachillerato de Ingeniería, no les significaba un obstáculo en los primeros dos años de la trayectoria. Ella afirma que los estudiantes que provenían de esos bachilleratos «caminaba» por primero y segundo sin dificultad.

El hecho de ser filtro operaba en tanto no había salida para la mayoría de los estudiantes, «ni yendo a las clases de matemática de Moretti», según ella el profesor de matemática más prestigioso para los estudiantes y para ella sobrevalorado. La masividad en ese y otros cursos de primero, en el diurno como en el nocturno, era tal que cursar era una suerte de simulacro de enseñanza. Desde hacer cola para poder conseguir un asiento dos horas antes, para poder entender algo, aunque sea viendo los gestos del profesor desde el pasillo. En el recuerdo de la profesora, la masividad la sufrían tanto estudiantes como los propios docentes y afirma que ocurre hasta el día de hoy.

Probablemente la resistencia estudiantil adquirida para vencer los obstáculos en soledad de los dos primeros años haya inhibido el sentido de pertenencia a la Facultad. Para la profesora, era recién a partir del tercer año que los estudiantes iniciaban la experiencia de realizar su proyecto académico, para lo que habían ingresado a la Facultad por lo cual era recién a partir de tercero, que la cultura del currículum adquiría la relevancia y la pertinencia para la formación de Administradores.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza de la Licenciatura tenían «otra dinámica» de trabajo que de articulación teoría-práctica y la práctica centrada en la interacción entre estudiantes. Reconoce que costaba muchísimo que se adaptaran al trabajo en grupo en las clases prácticas. Claro está que en su materia

el número de estudiantes lo permitía, pero es vivido por ella como la marca de sus formas de enseñar, de búsqueda del encuentro y la colaboración entre estudiantes. Pero, según ella, costaba romper con la cultura instituida hasta el momento. Recuerda que recién en tercero los estudiantes se daban cuenta de «que estaban en la Facultad» descubriendo su sentido de pertenencia.

Para la profesora, el rezago tardío incidía mucho el primer empleo. Pero no todos los estudiantes podían acceder a su primer empleo vinculado con la carrera, sino aquellos con las mejores notas. Era parte de la identidad institucional trabajar antes de recibirse con un triple propósito: aportar a la formación práctica profesional que no ofrecía la carrera, posibilitar la inserción profesional posterior y como sustento.

La elaboración de la tesis (exigencia solo para los que seguían la opción Privado y no Público) es muy valorada por la profesora por su aporte a la formación y el aporte al desarrollo de la escritura. La contracara era afectar al rezago tardío, según la profesora, porque eran pocos los docentes-tutores y muchas veces lograr la tutoría implicaba para el estudiante tener que ceder a su tema y estudiar uno de interés del docente, arriesgando el desinterés y la desmotivación. Ella compara su experiencia siendo docente de inicio en la carrera con la experiencia de los estudiantes en general:

Es cierto que no había docentes después para tutorear la cantidad de tesis que había... Entonces, te podía pasar que no encontraras tutores, te podía pasar que vos quisieras abordar un determinado tema, pero bueno, el tutor estaba trabajando en otra cosa y era: «bueno, yo te tutoreo, pero si hacés esto», y capaz que no tenía nada que ver con lo que vos querías hacer, pero es: o hacías lo que el docente le interesaba o no te recibías. Entonces, creo que en ese plano también es desmotivante. [...] Yo la regocé mi tesis, la amé, me llevó un año, la adoré, lo que más me gustó de toda la facultad fue hacer ese trabajo. Pero soy consciente de que no a todos los estudiantes les pasaba eso. Porque era eso, porque después no conseguían docentes para tutorear, porque terminabas haciendo otra cosa que no tenía nada que ver, o hacías una monografía medio rápido, en seis meses, para poder terminarla. Y ahí me parece que era más un escollo que algo que uno pudiera decir: «bueno, terminé mi carrera con esto», no sé.

Licenciatura del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat en la etapa 2009-2010

¿Rezago o exclusión?: los filtros iniciales en un edificio en ruinas, y el filtro final por ser trabajador-estudiante y las UP

Docente de una materia del primer año

Una profesora del que fuera el Centro de xx, actualmente refundado como Escuela Universitaria xx dependiente de una Facultad del Área Social y Artística, es egresada de Bellas Artes y Arquitecta. Se especializó y realizó una maestría en el Uruguay.

La carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat era y es una institución cerrada con cupo para ingresar. En la percepción de la profesora, el pasaje institucional del MEC a la universidad pública en la primera década del 2000 significó la continuidad como institución cerrada en su ingreso y, desde el punto de vista del modelo formativo, explica que se procesaron grandes cambios. De ser una Escuela concebida por los fundadores «italianos» «cerrada», tipo corporación medieval, a una universitaria de filosofía «más abierta».

A la pérdida de estudiantes por selectividad en el ingreso, el primer año lo percibe como un filtro no sólo en la carrera de XX, sino en toda la Udelar, por el número importante de los que abandonan. «De la cantidad de estudiantes veías mucho menos en segundo año. Por lo menos, primer año [...] sigue siendo un filtro, no sé si filtro, pero como en toda Universidad, ¿verdad? [...] Si hay disminución llegado fin de año». Según ella, el problema del primer año era y es el abandono y en segundo y tercero año el problema es de rezago:

Por otra parte, en el caso de XX a la crisis institucional por el pasaje a la Udelar, la Escuela ya venía de una crisis por peligro de derrumbe edilicio donde funcionaba. Probablemente la inseguridad física haya reforzado la decisión de

abandonar la carrera por muchos estudiantes. La profesora recuerda que el Centro tampoco tenía recursos para su mantenimiento, por lo que hubo un pasaje físico desde el inicio del proceso. En la percepción de la profesora, el aumento paulatino de estudiantes en tales condiciones edilicias, la falta de equipamiento en general sin proyección de nuevos recursos materiales y financieros fue vivida dramáticamente como una amenaza por el cuerpo docente y, en su opinión, por estudiantes que estaban en la etapa de egreso. Ella percibe que la falta de recursos fue en perjuicio de la producción institucional. Con los cambios fueron las viejas generaciones de la época de los «italianos de la vieja guardia» a los que más afectó. En su percepción, quedaron paralizados sin capacidad de respuesta, porque la concepción sobre la formación que tenían aquellos era opuesta a la realidad universitaria actual. La profesora es partidaria de concebir la formación una búsqueda con otros estudiantes «una verdadera formación terciaria» antes que una introspección personal, como la que practicaron aquellos «italianos»

Una educación verdaderamente terciaria, verdaderamente de la Universidad de la República en el que vos les das herramientas y el estudiante es el propio generador hacia dónde va su perfil cuando se termine de recibir. Pero en eso eran más tipo padres que dirigían de paso a paso [se ríe] y eran ellos que hacían todo, en vez de apelar a las tutorías entre los compañeros. Ahora es ya más a la tutoría de los compañeros y cosas por el estilo, el trabajo realmente de taller, esa cosa fermental y no tan introspectiva, tan como podés hacer en Bellas Artes de buscarte a vos y no sé qué, sino que ahora el trabajo en equipo es fundamental. En aquel momento seguían haciendo trabajos individuales, y cosas por el estilo (EDDI1).

Las condiciones materiales para la enseñanza de su materia ubicada en primer año también sufrieron lo que fue vivido desde el lado docente como «una avalancha incontrolable» de estudiantes. Objetivamente, no pasaban los 100 estudiantes, pero en relación con las condiciones del salón de clases pequeño y con pocas máquinas, para una materia esencialmente práctica (probablemente en aquella época sin facilidad para el acceso a equipos y programas de diseño) haya afectado bastante el nivel de reprobaciones. La docente recuerda con claridad lo que para ella era desmotivación del estudiante por las condiciones y el tiempo que la

institución tardó para tener condiciones y equipos suficiente que permitieran al docente circular por la clase, algo impensable hasta muy posterior a 2010 que les dieron una sala.

Ella explica que en la materia los estudiantes aprendían, entre otras cosas, a dibujar. En su percepción, al problema de la resistencia docente y la infraestructura, se le sumaba el cambio en el tipo de programas o aplicaciones que se usaban para dibujar, pasando del uso de software pago al software libre, siguiendo la política de la Universidad. En su percepción, provocó gran resistencia de los estudiantes por tener que aprender un conocimiento obsoleto que no tenía aplicación ni utilidad, según ella causó discusiones eternas y grandes rispideces con los estudiantes. Según ella muchos finalizaban la carrera dando el examen de Informática. Las reprobaciones en esa materia son percibidas por la profesora por falta de práctica, y la resistencia estudiantil a aprender el uso de este tipo de software.

Percibe que el hecho de ser previatura antes que afectar opina que era necesario tenerla aprobada, al menos en el área de la Comunicación Visual que abarcaba Informática y Dibujo Técnico y Natural, por la importancia de ser herramientas de comunicación esencial para la profesión.

No obstante, opina que los problemas en el primer año trascendían a la materia, ya que percibe que existía un problema de diseño curricular, la carga horaria y de materias, así como los elevados costos en materiales de insumo para elaborar productos en los talleres desde primer año. Según ella, la cantidad de horas que tenían que pasar en los talleres desde el primer año fue y sigue siendo un problema para el estudiante que trabaja, hasta el día de hoy que termina abandonando.

En cuanto a las desigualdades económicas entre los estudiantes para cubrir los costos, percibe que desde la perspectiva de la formación actualmente los docentes de Informática se adaptaron a las necesidades de ellos y desde el lado de la institución se le da a todos las condiciones para acceder a las prácticas de

Informática, por lo que ella opina que en su materia no ocurre, por la modalidad de enseñanza que flexibilizó las demandas de material para practicar:

Cree que tampoco la formación del bachillerato afectaba en la medida que siempre han realizado una nivelación en conocimientos de uso de los medios y lenguajes por recibir estudiantes con formaciones previas muy diversas, por lo que sin importar si era del ámbito público o privado hacían una especie de «borrón y cuenta nueva».

Sobre el trabajo monográfico de final de carrera percibe que aporta cuando hay una buena delimitación y que tenga relación con materiales o nuevos equipamientos como objeto de estudio propios de la carrera. En su percepción, en aquella época los tutores no tenían formación para orientar un trabajo de investigación con aquellas características, por lo que probablemente esta haya sido una causa del rezago o el abandono de la elaboración de la tesis: «Lo estoy hablando de una manera personal, y capaz que me super equivoco, pero creo que los tutores también no estaban bien formados. Tutoreaban según la experiencia, pero no por haber sido formados [...] para saber guiar».

Asimismo, menciona que muchos estudiantes que abandonaron o se rezagaron fue por migrar a otros países por distintas razones o por haber decidido priorizar otros aspectos de la vida personal, como trabajar, casarse o tener hijos. En cualquier caso, está pasando el fenómeno en la carrera que luego de varios años muchos decidieron retomarla para egresar.

Docente de Área de Tecnología

El presente relato biográfico es de una profesora de las materias del área de Tecnología, y materia del último año de licenciatura. Tecnóloga Mecánica egresada por la Facultad de Ingeniería, responsable del área de Formación Tecnológica de ambas opciones de egreso y tiene un cargo de responsabilidad en la carrera.

Ella ubica la etapa institucional como transicional, tanto en lo edilicio como en los ingresos de estudiantes por año. Sin embargo, no percibe haber vivido «la masividad» como un factor que haya provocado dificultades de funcionamiento que pudieran haber perjudicado al rezago estudiantil. Según ella, desde una vivencia «más lateral» de las discusiones de la época y no como protagonista directa, afirma haber vivido tensiones por la crisis edilicia del Centro xx entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Udelar. En su opinión, fueron manejadas adecuadamente repitiéndose la cuestión de los cupos desde siempre. Cree, en cambio, que lo edilicio perjudicó en cuanto a limitar los turnos de clases que se ofrecía a los estudiantes. No muy segura, afirma que el hecho de ser uno solo pudiera haber perjudicado a los estudiantes que trabajaban

Probablemente las dilaciones en conseguir un local adecuado se relacionaban con las discusiones de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat y la Universidad sobre a cuál facultad pertenecer, discusión no menor detrás de la cual estaba la disputa por la concepción(es) y filosofía(s) educativa(s) de la formación de un diseñador industrial. Ella percibe que aquella época fue una época muy fermental y de negociaciones en el orden docente por la pertenencia institucional. Enumera las alternativas institucionales de acogida:

No, yo creo que ya se manejaba a nivel docente el tema de... bueno, del pase a la... a la Universidad [...] capaz que una dirección ya más enfocada en trabajar en eso, equipos docentes que de repente se movían o asambleas de docentes [...] esas negociaciones [...] qué institución es la que te acoge, o sea, si iba a ser Ingeniería o Bellas Artes, este... nada, porque Diseño tiene como eso, ¿no? Es como que queda como a medio camino entre... entre las cuestiones más duras de la Ingeniería, después más abiertas que puede ser lo artístico. Y nada, se terminó decidiendo por (una de las Facultades del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat) tura, eh... este capaz que pasaba por ahí la... la cuestión fermental, pero no... yo no tengo recuerdos de eso. La pasé, lo viví como más... como más lateral... (EDD2).

Parte de los implícitos filosóficos y pedagógicos de ese pasaje se expresó en debates en relación con la carga de prácticas en la formación de un diseñador cuando se dio la discusión del nuevo plan de estudios y la configuración de los

espacios de formación del nuevo edificio. Al recordar qué quedó de la estrategia curricular del Plan 2008 nos da pistas de las problemáticas que fueron puestas en cuestión. Ella reconoce que:

Es controversial el planteo de talleres sí, talleres no, materiales sí, materiales no. Nada, ¿dónde queda el diseño del servicio? ¿Dónde queda hoy el pensar el diseño desde otro lugar, desde la sustentabilidad? Pero sí, es ese tipo de enseñanza sobre el hacer material siempre estuvo. Es como una característica del diseño. Tenías los talleres con todo el equipamiento [...] talleres de madera, de cerámica, de vidrio.

Según la profesora, por la elevadísima exigencia curricular en horas de prácticas la consideraba muy demandante. Da el ejemplo de un Taller y las discusiones con los docentes del teórico sobre la cantidad de entregas exigidas a los estudiantes. Si bien percibe positivamente las estrategias de formación basada en talleres, asume como legítimo el posicionamiento estudiantil en contra de la «sobrecarga de horas» y «productos» a entregar en perjuicio de los estudiantes con problemas económicos para costearlos y los que trabajaban.

Como docente de Tecnologías integraba la materia, ubicada al final de cada año la cual, según ella, por la modalidad práctica le daba una gran capacidad formativa. En ella se sintetizaba en un producto concreto lo visto y practicado integrando el conocimiento de distintas materias, «una respuesta a las cuestiones teóricas que viste al comienzo del año». Ella explica las características y relevancia formativa desde el punto de vista de la tecnología, área de su incumbencia.

En aquel momento era una... una especie de examen [...], era una actividad que se... que era... [...] la última parte del curso donde se vinculaban distintos cursos. Entonces, es una actividad integradora, es sumamente rica porque vos planteás un ejercicio y en ese trayecto, además de que es proyectual, es como... es como un *loop* que van realizando los estudiantes, tiene la mirada o concentra la mirada y la atención de varios equipos docentes. Entonces, [...] en aquel momento, como era una cuestión más lineal, vos arrancabas con el curso de Tecnología y terminabas con el ejercicio de Unidad de Proyecto, nada, tenía como... como... influía en la aprobación [de las materias] [...] (EDD2).

Sin embargo, frente a su capacidad enriquecedora —porque sitúa al estudiante en situación de elaborar un producto integrando lo aprendido— percibe que se requería de mucho esfuerzo tanto para la coordinación docente y sobre todo para el estudiante por la intensidad y la sobrecarga de horas de trabajo que insumía todo junto en un momento del año, era un “gran embudo” o filtro. Ella percibe que no eran muchos los estudiantes que reprobaban la unidad, pero sí provocaba en aquellos rezago en la medida que debían volver a cursar todas las materias que integraban la Unidad. Según ella, como previatura eran desmedidas las exigencias en perjuicio de la continuidad de los estudios. Opina que en la actualidad la unidad y los talleres continúan siendo parte sustantiva de la estrategia curricular, pero han disminuido las exigencias, como tener que recursar todas las materias en caso de reprobación y las cargas horarias.

La elaboración de la tesis era otro factor que contribuía al rezago, según la profesora. Si bien no estuvo muy cercana al tema en su momento, opina que probablemente los estudiantes en aquel entonces tenían más libertades para elaborarla que hoy no, y percibe que eso pudo haber sido un factor del abandono de la carrera que se generó en la época. Ella dice:

A mí me parece que contribuían favorablemente a la formación. Era un trabajo bastante... intenso; [...] era un trabajo grande, sí. La tesis, este..., pero permitía ciertas, capaz, libertades que hoy no... no sé si los estudiantes las tienen [es más acotado] [...]. Si eso generaba o pudo haber generado a los estudiantes un abandono, un no culminar de la carrera... no sé, puede ser, pero les permitía trabajar como... como capaz que en otro formato. Sí, eran trabajos interesantes, grandes. Hoy en día todavía tenemos estudiantes que se están recibiendo de ese plan, que están... [entregando la tesis].

Docente de una materia del área Humanística de primer año

Profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas con un posgrado realizado en Uruguay. En la actualidad, está escribiendo la tesis de posgrado en la

Udelar. La trayectoria como docente en el Centro de xx³³ se inició en el 2004, y luego en la universidad queda como docente de una materia del área Humanística.

Probablemente haya formado parte del claustro por el orden docente o al menos fue protagonista de las discusiones durante la época «transicional» a una de las Facultades del área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat a partir del 2008. En su percepción, la intervención del decano de la Facultad de Psicología en aquella etapa contribuyó a que los actores institucionales pudieran procesar las tensiones del cambio con grados de libertad nunca experimentados antes, como elegir al director, un diseñador industrial. Él recuerda:

Creo que en este momento que vos estás investigando fue un momento bisagra, creo que logramos que Garibaldi³⁴ dijera: «bueno, suerte en pila» [...]. Fue una etapa de empoderamiento docente [...], fue la primera etapa donde se eligió el primer director que era diseñador industrial, hubo todo, ¿no? Un empoderamiento, que yo no recordaba en el sentido de con la provocación de pensar en el período 2009-2010 como momento (EDD3).

Las vivencias destacadas por el profesor del proceso de transición es un analizador de la crisis institucional (Fernández, 1998), ya que devela los valores, concepciones y conocimientos que estaban en juego y que atravesaban a los docentes y estudiantes. Algunos emergentes en la entrevista expresan las tensiones de lo que él denomina dos corrientes de opinión transversales a los órdenes. Primero, la discusión fue: ¿a dónde vamos? ¿Quién nos acoge dentro de la Udelar? En un pasaje de la entrevista, soslaya comentarios sobre la existencia de una corriente en contra del pasaje a la Udelar, probablemente más como actitud defensiva que como portador de una propuesta alternativa. En cualquier caso,

³³Del procesamiento de la información de las preguntas abiertas de la encuesta surge que para La carrera del área social las previaturas ordenadas según el tipo de rezago son: Matemática I, II y Estadística II. Las más mencionadas de de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitat son: Unidad de Proyecto I, Tecnología I, Unidad de Proyecto III. En el caso de La carrera del área de la salud, son: Aparatos y Sistemas I, Principios de la Preparación de Alimentos y Nutrición Clínica.

³⁴Actual Escuela Universitaria del Área de las Tecnologías Cs. Nat. y el Hábitat.

afirma que fue “una caja de pandora” cuando se discutieron sobre las alternativas de pertenencia a cuál facultad dentro de la Universidad luego que fracasó el proyecto de pertenecer a tres facultades propuestas.

El pasaje a la Universidad y en particular a una de las Facultades del área de Tecnologías, Cs. Nat. y el Hábitat había otro diálogo porque además suponía una concepción de la profesionalidad del diseñador (industrial o textil-moda) como licenciado universitario. De acuerdo con el profesor, la movilización ideológica que se quería era el pasaje de una formación pensada en el hacer a un ethos responsable y crítico-reflexivo sobre el hacer para mejorarlo. Probablemente las tensiones si Ienba, Ingeniería o Arquitectura reflejaban innovar en la concepción sobre la esencia de la profesión del diseñador industrial que, según el profesor primaban una concepción muy medievalista “oficiosa” de la profesión

El diseño es una práctica fuertemente medievalista y nace con el capitalismo medieval, después se adapta a la evolución del capitalismo, pero no es una de las prácticas muy medievalistas, muy oficiosas. Sí, como la medicina. Hay muchas prácticas que nacen desde la lógica, todas prácticas oficiosas, quiere decir que te miran del espacio humanístico, ta, si querés discutir [...], pero «lo que tenemos que hacer es una mejor silla». [...] Los diseñadores hacen cosas que las personas usan [...] porque tienen una necesidad [que] se satisface porque hay ciertos esquemas de producción... para que se use. Usted está en ese ciclo, entonces, si usted se va a concentrar en la creatividad, bueno, va a perder toda esa cadena de producción, producción académica, producción profesional. [...] Pensar el nuevo plan de estudio se da de manera muy clara. Es decir, se abandona la idea de la situación de desempeño como una situación de trabajo para ponerlo en que «nuestra tarea es más que hacer algo». Es hacernos y por eso te decía la idea de ethos, hacerme cargo de la práctica, hacerme cargo de decirle a este colega profesional en qué va a aplicar esto, sino en ponerlo en crítico, saber, ¿no? [...] (EDD3).

En segundo lugar, la concepción de los roles de docentes y estudiantes y la tensión entre la verticalidad versus horizontalidad. Un pasado datado por el profesor, quien identifica como un hito el año 2005 con la asunción del gobierno del Tabaré Vázquez, dice, pasando donde todo era impuesto, de la “verticalidad de

la práctica” a la horizontalidad como comunidad académica que se reconstruye permanentemente en instancias como el Claustro.

El profesor identifica una tercera tensión entre dos corrientes de opinión, los prouniversitarios versus lo no universitarios, transversal a los órdenes y al currículum. En su percepción, la actitud negativa ante el pasaje es racionalizada por él como una reacción de miedo ante el cambio por la incertidumbre de la continuidad del plan, la obtención del título y la continuidad laboral de la mayoría de los docentes que no contaban con título universitario. En cualquier caso, los procesos de cambio y las tensiones inter e intraórdenes no fueron fáciles de gobernar por el de la carrera del área de Tecnologías, Cs. Nat y el Hábitatsin un apoyo «externo» que ayudara a los actores a procesarlos con la mayor participación de los intereses en juego. Recuerda el valor que tuvo la intervención del decano de Psicología de la época, que, según él, tenía claro el rol transicional que tenía en la institución.

Sobre el problema del rezago afectado por las condiciones materiales para la enseñanza utiliza la metáfora del pasaje de estar en una cárcel a tener libertad de cátedra. En su razonamiento, la trascendencia en la vida de los actores y las trayectorias estudiantiles del cambio cultural de una verticalidad de la práctica oficiosa a una horizontalidad universitaria ocultaba la realidad o hacía la «vista gorda» del «precio» que estaban pagando los estudiantes y muchos seguían pensando el egreso en términos de competencia en un mercado laboral reducido..Por un lado, al ser un Centro que continuaba con un modelo de acceso de élite (Arocena y Sutz, 2001) por un cupo pequeño de ingreso. Por el otro, según él, objetivamente daba clases para sesenta en un lugar equipado para veinte, percibe que en aquella época lo importante era el proceso político-institucional que se abría antes que una experiencia estudiantil de expulsión.

En su percepción dos factores eran los que afectaban más al rezago. Por un lado, la apertura sin adecuación de estructura docente a la cantidad de estudiantes (una reivindicación más docente) y, por el lado estudiantil, las Unidades de Proyectos.

Según él, esa modalidad de enseñanza práctica interdisciplinaria y, por sobre todo, las altas exigencias en los productos elaborados (las llamadas Unidades de Proyectos ubicadas al final de cada año) tenían «un condicionamiento fuerte de las culturas proyectuales» que era la presión de las fechas y formas de las entregas de los trabajos. En su percepción, la alta presión provoca un ritmo de trabajo con un costo elevado en estrés y cansancio que afecta en mayor medida a estudiantes que trabajaban y tenían menor tiempo de dedicación o no podían costear las entregas, ya que la institución no concebía un apoyo económico o docente de tutoría durante el proceso.

El obstáculo de la Unidad de Proyecto era aún mayor por el hecho de ser una previatura; si se perdía, implicaba volver a cursar todos los teóricos de ese año. Asimismo, cuestionaba la concepción misma de previatura como ordenamiento jerárquico estudiantil antes que ser un camino de autonomía. Sin embargo, desde el punto de vista social, percibe que a la Udelar no acceden estudiantes humildes —tampoco al Centro xx— como lo aprecia en el Instituto de Profesores Artigas, pero que no tiene herramientas para atender a estudiantes de escasos recursos como las herramientas que tiene Udelar. Sí percibe que las desigualdades académicas estaban fuertemente influidas por el bachillerato público o privado. El profesor destaca que él observaba que el estudiante que provenía del bachillerato público tenía mayor facilidad para adaptarse a la masividad y a solucionar problemas y, por otro, observaba desigualdades en la formación académica en detrimento de los que procedían del bachillerato público.

La institución en aquella etapa se encontraba dividida en bandos, que él prefiere llamarlos *corrientes de opinión*, a favor y en contra de la tesis, particularmente, docentes y estudiantes una de la opción de la licenciatura. Probablemente el elevadísimo número de estudiantes que dejaron la carrera en la tesis encontraron un desestímulo real, a lo que se le sumaba un mercado laboral que no requería del título para trabajar. El profesor se posicionaba en el bando de los «sí a la tesis», incluso se imaginaba discusiones en el Claustro sobre la finalidad de la formación histórica para un diseñador y dirigir una tesis sobre un tema definido por el

estudiante como la historia del juguete. Él dice, imaginando a un estudiante que llegue a cuarto: «Nos golpee las puertas del departamento diciendo “yo voy a pensar el diseño de juguetes”, por ejemplo, y que golpeen y, bueno, «¿cuándo se empezó a hacer juguetes?» [...] Ese espacio que fue cayendo la verticalidad y fue horizontalizándose [...]».

Según él se daban dos discusiones en paralelo por dos actividades que se juntaban al final de carrera: la Unidad de Proyecto y la tesis. En su opinión, la crítica era a la Unidad de Proyecto, pero de «rebote» a la tesis, parte de los argumentos era el mentado problema creado por los universitarios que no «tenían formación para escribir». Los problemas se presentaban con mayor agudeza en la opción Textil-Moda.

En su percepción, las prácticas profesionales en empresas eran muy ricas en la mayoría de los casos. Contaban con una orientación docente de manera regular, pero eran informales, siguiendo, como él dice, la lógica estudiantil, lo cual era mejor para la relación pedagógica. Sin embargo, percibe que en una minoría de experiencias esa informalidad o falta de reglamentación mostró las presiones y los riesgos de robo de ideas – “la provolonera” a los que se expusieron algunos estudiantes que pasaron por una pasantía en una industria en aquella época,

Licenciatura en La carrera del Área de la Salud. Reprobaciones masivas iniciales, un estilo de débil integración formativa en unas condiciones edilicias inhóspitas, sufrimientos y desalientos, por los quiebres en los procesos de cambio institucional.

Docente de Áreas Básicas

Licenciada de la carrera y en el momento actual cursa una maestría en Uruguay. Su trayectoria como docente de la Escuela comenzó en el 1992, de materias del tronco de formación básica. Ella recuerda los altos niveles de reprobación de las tres asignaturas, dice: «Yo me acuerdo de que había estudiantes que habían perdido equis materia quince veces, trece veces que no era solamente las nuestras,

sino que había de Alimentos también que bedelía había hecho [un informe] que le habían solicitado».

En la percepción de la profesora las razones que provocaban los altos niveles de reprobación eran múltiples. El primer aspecto jerarquizado es el incumplimiento con los objetivos del plan de la articulación del teórico con actividades prácticas, sobre todo la parte de Histología y Anatomía que componían lo que «la Facultad» llamaba «Esfunito». Ella recuerda que se daban concentradas en un mes y se pudo implementar solo en algunas prácticas de Anatomía y no la parte de Histología.

Ante la disconformidad con los resultados de la enseñanza a cargo de la Facultad, las autoridades de carrera decidieron que la política curricular de esa área de formación fuera de resorte de ella, lo que generó tensiones con la Facultad y los docentes a cargo. En segundo lugar, percibe que otro aspecto que influía en los altos niveles de reprobación era la poca confiabilidad, estudiado tiempo después, de los instrumentos de evaluación tipo múltiple opción. En su percepción, las preguntas que se hacían en aquella época eran «como una trampita» y «demasiado puntilloso».

Por otra parte, recuerda, algo mucho más grave es que tiempo después se estudió el problema y se descubrió que era el tipo de preguntas que se hacían lo que provocaban los bajos niveles de aprobación. En efecto, tiempo después se hicieron cambios en el instrumento de evaluación del segundo parcial con la realización de un trabajo tipo informe en su lugar. Recuerda que se implementó por un tiempo con plena satisfacción del cuerpo docente, pero los docentes que vinieron luego volvieron a la modalidad de dos parciales múltiple opción. Una buena y efímera experiencia de evaluación para los estudiantes.

En tercer lugar, la profesora atribuye la (in)hospitalidad de lo edilicio para un estudiante que recién salía del liceo, lo que reforzaba el estilo institucional expulsor en el área de formación biológica de ese primer año. Entre el Platense Patin Club y la fábrica de Alpargatas se recibía a la nueva generación. Dar clases a trescientos estudiantes todos juntos era pedagógicamente inaceptable, según

ella. Era desgastante para los docentes e inhibía la participación de los estudiantes, por lo que las interacciones y el planteamiento de la duda eran inexistentes. Ella recuerda las desigualdades existentes entre las distintas carreras de la Facultad, en este caso respecto a la carrera de Doctor en Medicina. Según ella, tenían otras condiciones para estudiar:

(en la carrera de Doctor) los teóricos los tenía de a cien estudiantes, no había... Entonces, yo creo que todo eso influye. Influye que vienen del liceo y que de golpe se tienen que topar con esa masividad [...] después [...] no tenían una fotocopidora, como podían tener los de Medicina que tienen la fotocopidora enfrente y el estudiante el material ese lo iba a buscar ahí (EDN1).

Las dificultades para acceder al material de lectura de Estructura Celular y las Anatomías eran reales. Si los estudiantes no iban a clase y tomaban apuntes, era imposible obtener la información de los temas de los cursos. Ella percibe que las características estudiantiles que influían en el rezago se relacionan con el desconocimiento del plan o el tipo de formación que brindaba la carrera, las relacionadas con los hábitos de estudio y la debilidad en la formación biológica del bachillerato antes que los problemas económicos o el nivel educativo de la familia del estudiante

Sobre las actividades finales de carrera percibe críticamente su ubicación al finalizar la carrera tanto de las prácticas profesionales como la elaboración de la tesis final de carrera.

Docente del Departamento de Área de Alimentos

Licenciada de la carrera de la cual fue docente, , en parte, según ella, «gracias» al apoyo económico de la directora para ir a formarse en el extranjero. En aquel momento, se iniciaba un proceso de cambios institucionales, la llamada «departamentalización». Su trayectoria como docente se inició en el 1987 en área de alimentos.

En la percepción de la profesora durante unos cuantos años hubo niveles bajos de aprobación de Principios de la Preparación de Alimentos. Un hito que marcó una

etapa de crecimiento en la matrícula fue el año 2000, y afirma que fue vivido por los docentes como una «avalancha» por las condiciones edilicias adversas para la enseñanza en general sin «una planta física propia». Y, en particular, del área de Alimentos que carecía de la infraestructura de laboratorios. Según ella, las condiciones coaccionaban a resolver la falta de recursos económicos volcando dinero de su salario o, en el mejor de los casos, usando los honorarios producto del asesoramiento a alguna industria para comprar libros o material para ensayar en los laboratorios. En su percepción, el modo de accionar del Departamento en que trabajó en aquella época era “innovadora” en lo que posteriormente fuera la política de convenios con la industria para la obtención de recursos.

En su percepción el aumento de la matrícula sin recursos afectó mucho el transitar el ciclo básico e intermedio consolidándose el rezago estudiantil por reprobaciones. Ella recuerda que se constituyó en un obstáculo para la gran mayoría:

Ahí fue, bueno, imagínate que yo hice la carrera hace millones de años, pero nosotros [...]. Empezamos 30 y nos recibimos 13. Y cerca de los años 98, 99 empezó a aumentar tanto la matrícula que eso fue para nosotros como una avalancha, nosotros lo sentimos como docentes como una avalancha el tema de la masividad. Sí, claro, ahí hubieron... algunas materias que los estudiantes empezaron a tener dificultades. Fue Química de Alimentos, fue Principios de la Preparación lo que en aquel momento se llamaba Preparación Experimental y algo en Tecnología, empezaron a haber algunas dificultades. Después, Química y Tecnología más o menos lo fuimos resolviendo, y Principios fue una materia que durante unos cuantos años iba... este... salvaban muy pocos estudiantes.

La consolidación en el tiempo de niveles de reprobación muy altos provocó el estallido estudiantil y la crisis institucional desencadenada enfrentó a docentes con un grupo «minoritario» de estudiantes y entre docentes. En la percepción de la profesora, el 2004 o 2005, cuando ocurrió el estallido, era otro el contexto institucional, de grandes logros en la mejora en las condiciones presupuestales de la institución y, por lo tanto, eran otros los problemas. Sin embargo, fue vivido por ella como acoso laboral por parte de los estudiantes. Recuerda la actitud defensiva del cuerpo docente apelando a la figura de acoso laboral. El

enfrentamiento de los estudiantes con los docentes no fue interpretado como acoso laboral por la propia Universidad, al menos en la interpretación de Jurídica, lo cual trajo aparejado la renuncia de varios docentes.

Algunos años después ella recuerda otra gran resistencia del orden estudiantil, con aquellos delegados que habían encabezado el estallido estudiantil, al desarrollo de un posgrado del área de Alimentos que marcó, en su percepción, un retroceso académico para el Área de Alimentos y para la profesión.

La cuestión, dice la profesora, es que el enfrentamiento no resolvió el problema del rezago en la materia. En su razonamiento, el rezago obedecía a un entramado de problemas vinculados y que años después fuera objeto de investigación por parte de un asistente académico de otra dirección. En su percepción, no cumplir con la rotación de docentes en las materias de formación teórica y ni con la evaluación de los contenidos de las prácticas afectaron mucho a que el problema de las reprobaciones masivas se transformara en un problema estructural.

El cuerpo docente del área, según ella, tenía una muy buena formación especializada en los contenidos, pero no en cuestiones educativas, lo que probablemente por no contar con esa formación no pudiera leer o comprender cuáles era los problemas que tenían las prácticas o los errores en el diseño de los instrumentos de evaluación fragmentado de la enseñanza. Según la profesora, ella cree que este último factor también afectó tanto o más que los anteriores, además de la resistencia docente al cambio desde el supuesto «de la libertad de cátedra».

Ella dice:

no había formación pedagógica, nosotros a partir del dos mil no sé cuánto empezaron a haber cursos de formación pedagógica en la Universidad para docentes, o sea, que ninguno, es decir, todos sabíamos de la materia, pero de enseñanza no sabíamos nada, ¿no? [...], pero no dejaban de ser cursos, cursitos, ¿no?, acotados ¿no? [...] Es que había dificultades, yo creo que el 90 % de las dificultades eran la evaluación, también ciertos contenidos que no eran de grado, pero fundamentalmente era cómo eran evaluados esos contenidos. Se trabajó mucho y hubo muchas dificultades, hubo mucha gente, cuando nosotros queríamos intervenir, se trabajaba, se decía que, bueno, había libertad de cátedra,

hubo muchas dificultades, muchas dificultades en la intervención de poder modificar eso [...]. Ahí unos 4 o 5 años de muchísima dificultad.

En cualquier caso, conscientes o no, se habían transformado en materias filtro cuya solución parcial fue problematizar y analizar caso a caso la situación de estudiantes que no salvaban la materia por cuatro o cinco períodos. Eso lo aplicaban a todas las asignaturas del área de Alimentos, según ella:

Años después, lo que se hacía era revisar el desempeño de los estudiantes... Después lo que [...] implementó el Departamento, de aquellos estudiantes que perdían sistemáticamente exámenes en los cuatro períodos [...], lo veíamos el grado cuatro y el grado cinco para ver, evaluábamos el examen en forma integral, no tanto en lo concretito de la respuesta, sino, bueno, este estudiante está en capacidad de superar la materia [se ríe] o creemos que no está en condiciones y, bueno, y después lo discutíamos con el docente, ¿no? Acá que no era fácil y todo eso [tono que expresa que no era fácil], pero, bueno, y lográbamos que estudiantes [...].

Cree que no eran materias muy difíciles, sino de una dificultad media, y atribuye a las estrategias de enseñanza muy teóricas, que, a pesar de las prácticas de laboratorio, eran pocas por la masividad. En última instancia, la masividad imposibilitaba realizar la cantidad de prácticas requeridas para que contribuyan a la comprensión y al desarrollo de habilidades. Según ella, que el docente despejara dudas ayudaba de forma acotada a pocas clases.

Asimismo, percibe que a estos factores algunas características del estudiante también influían al rezago, como la formación previa en química y matemática, o no tener un grupo de estudio o la cantidad de horas dedicadas al estudio de estudiantes que trabajaban.

Con respecto al tramo final de la formación, en su percepción, el problema de las prácticas profesionales no es que faltaran desde más temprano, sino que debían ser de todo el año y articuladas con un proyecto de investigación en el lugar de la práctica.

Docente del Área de Alimentos

Es egresada de la carrera e inició su trayectoria como docente en el año 2000 en varias materias del área de alimentos.

En su percepción, el rezago en la trayectoria se daba en el Ciclo Básico y en el Ciclo Intermedio por distintas razones. Según ella, el rezago inicial era un problema estructural del plan de estudios de un desfase de un año aproximadamente, “pero no más de eso”, y que afectaba a todos los estudiantes. En su percepción, es en forma más “reciente” que coincide con el periodo estudiado en este trabajo que el rezago inicial es mayor. En el caso del rezago temprano- en el Ciclo Intermedio - por reprobaciones en Principios de la Preparación de Alimentos, incidía mucho ser una materia de una dificultad alta, “era una materia difícil”, afirma, en la medida que se abordaban conocimientos de Química y Física:

Pero bueno, ta, eran las evaluaciones en las que en el momento era... reprobaban muchísimo. Y fuimos trabajando mucho en eso... [El grado de dificultad era] alto..., difícil. Difícil, difícil..., [...]. Los sistemas coloidales, las situaciones coloidales era lo que les dificultaba más comprender. Porque también tenías contenidos también de Química, o sea, conceptos más químicos, y de Física (EDN3).

De acuerdo con la profesora, la dificultad radicaba en que los estudiantes no tenían los conocimientos de base en Química necesarios para comprender una materia especializada en la Química de los Alimentos y que fue en la actualidad de la cual se tomó conciencia. Además, había dificultades en hacer cálculos matemáticos sencillos.

Por otra parte, cree que los estudiantes que provienen del interior y los que trabajaban son los más afectados por el rezago en la trayectoria. Contrariamente a otras carreras los docentes de su carrera siempre han contado con información demográfica de sus estudiantes, brindada por el departamento de Educación

Asimismo, señala, había un conjunto de condiciones que dificultaban que la institución favoreciera la integración académica del estudiante, sino todo lo

contrario. Por un lado, la Escuela en esa época estaba atravesando un proceso de autonomización de la Facultad de Medicina, y la «lucha» por una «planta física» propia para poder dar clases fue sustancial. Ella recuerda que eran «momentos complicados» y de gran incertidumbre en un contexto de aumento de la matrícula que la institución experimentaba.

Asume lo difícil que era para el estudiante ir a clases porque prácticamente se tenía que recorrer la ciudad para tener clases en distintos lados: «Alpargatas», el Hospital de Clínicas, también «la Escuela de Música» en algún momento se habló, pero que finalmente fue un Instituto Católico que terminó alquilando parte de sus instalaciones para las clases. No solo los gastos en boletos y el tiempo de traslado, sino las condiciones edilicias que más que integrar y dar contención en su significado de bienestar, seguridad y confianza (Fernández, 1998), eran condiciones pésimas, según la profesora, mala iluminación, sillas incómodas en la que no tenían mesa para apoyar la hoja durante el parcial.

Asimismo, hasta carecían de un lugar para estudiar, ya que la biblioteca funcionaba en un lugar distinto donde se daban clases y, además, el gran obstáculo para el estudiante era el no contar con el material bibliográfico del área, inexistente en el país de aquella época, por lo que, si el estudiante no podía ir a clases, no accedía al material para estudiar.

En ese contexto, la profesora recuerda que el hecho de la separación en materias distintas, lo teórico eran las clases magistrales y los ejercicios demostrativos. Más allá de algunas innovaciones como «los cuadernillos», el modelo pedagógico era la clase magistral sin interacción con el estudiante. Los cuadernillos fueron una innovación en respuesta a la ausencia de bibliografía y de prácticas de laboratorio con el propósito de favorecer procesos de mayor comprensión, asume que limitados.

En esas condiciones, era fácil inferir que la modalidad de enseñanza contribuía a que Principios se constituyera en una materia «filtro» pero según ella los

estudiantes tenían una actitud de poca confianza en los espacios ofrecidos como las clases de consulta previas a los parciales.

Análisis comparativo entre carreras de algunos aspectos organizativos señalados en los relatos docentes

Carreras del área Social y Artístico y de Tecnologías, Cs. Nat y del Hábitat.

Según los docentes de La carrera del área social, el rezago inicial y el temprano era la etapa de mayores obstáculos por reprobaciones en materias del área de las matemáticas con altísimas exigencias por ser del tronco común. Acuerdan que el rezago tardío fue otro momento crítico que enlenteció mucho la carrera por vincularse con la obtención del primer empleo, prácticamente una exigencia para poder recibirse e insertarse laboralmente. En cambio, para los docentes de la carrera del área de Tecnologías el pasaje a la Facultad xx y la democratización de las relaciones pedagógicas que se procesaba en la época develó la crítica unánime del orden estudiantil a una Unidad específica como actividad práctica interdisciplinaria de final de cada año que mayor rezago y abandono estudiantil provocaba, lo que generó desigualdades educativas entre estudiantes que trabajaban y no tenían disponibilidad de tiempo y recursos económicos para elaborar el producto final de la Unidad. Por otra parte, la previatura y la reprobación implicaba el recursado de todas las unidades teóricas del año de la carrera que correspondía a la Unidad. La dificultad para aprobar la Unidad radicaba en la cantidad de horas que demandaban al estudiante idear en poco tiempo un producto de calidad que integrara las ideas y conceptos vistos en el año.

En este caso, como en el caso de la carrera Del área social, los docentes perciben la incidencia al rezago en general del primer empleo; sin embargo, los docentes Del área social valoran positivamente el aporte del trabajo a una formación más pertinente y relevante cuando lo académico se articulaba con la realidad laboral por la reflexión crítica que generaba. Un segundo aspecto en que difieren en las opiniones es la incidencia del diseño curricular al rezago: los docentes Del área social acuerdan atribuirle una concepción de la formación general muy ambicioso

en cuanto al perfil doble que implicaba formación en aspectos contables, financieros y administrativos con una trayectoria teórica de cinco años que no tenía posibilidades de concretarse en ese tiempo, dado que el estudiante debía aprobar 36 o 37 materias con una tesis ejecutada. Acuerdan en que era una visión enciclopedista y fragmentada que le imprimió el decano de la época. Un tercer aspecto en el que tienen acuerdos es en la incidencia de las pésimas condiciones edilicias y de las aulas al rezago. Los docentes de la carrera del área de Tecnologías, Cs.Nat. y el Hábitat perciben que por estar en un edificio «en ruinas» abandonados en una ex cárcel de mujeres, en peligro de derrumbe que generó un clima de desprotección y de abandono por parte de la Universidad y de poner en riesgo a quienes lo habitaban a diario. Por su parte, los docentes de la carrera Del área social acuerdan que es la «masividad» lo que ha sido un problema estructural histórico de la carrera, porque era y es una institución en constante crecimiento con rezago en la estructura en horas docentes que afectaba en todos los años de la carrera. Acuerdan que los primeros dos años de la carrera son percibidos como un filtro expulsor de estudiantes por el tipo de relacionamiento pedagógico de distancia con el estudiante, lo que crea un tipo de estudiante «remoto», débilmente integrado a la facultad. Esto dificultaba a los docentes identificar quiénes tienen dificultades.

Sobre el tramo final de la carrera, en cuanto al aporte formativo de la tesis o monografía de final de grado, los docentes de ambas carreras acuerdan sobre el valor formativo en la escritura.

Las carreras del área Social y Artística y del área de la Salud

Los docentes de las dos carreras comparten la percepción de que el rezago inicial en las trayectorias en aquella etapa histórica 2002-2010 obedecía a reprobaciones sistemáticas de algunas previaturas, obstáculos difíciles de superar por los estudiantes. Comparten la opinión de que la experiencia estudiantil de expulsión en el primer año era típica de la universidad de masas de la época caracterizada por las malas condiciones edilicias, aulas y estructura en horas docente, así como de factores del diseño curricular en el primer año en esas materias. Perciben que la

calidad de la selección del saber valioso de cultura académica de la formación en esas materias tenía más que ver con saberes culturalmente significativos para otras profesiones, como el de los contadores o Licenciados en Economía (en el caso de la Licenciatura Del área social) o el de los médicos (para el caso de la carrera del área de la salud). Asimismo, los docentes de ambas acuerdan sobre la incidencia al rezago por reprobaciones de la formación del bachillerato. En su percepción, estos factores se articulaban e impactaban en las dificultades para el aprendizaje por los altísimos niveles de exigencia y la pérdida de sentido del conocimiento por falta de anclaje y relación con la cultura de la profesión para la cual se querían formar.

Discrepan en la percepción de otros factores que obstaculizaban a la trayectoria. Los docentes de la carrera del área social atribuyen al desfasaje de la estructura docente que siempre iba detrás del crecimiento de la matrícula, no exponencial, pero sistemática, que condicionaba un estilo pedagógico tradicional caracterizada por el anonimato, la falta de interacciones con los estudiantes y de la participación estudiantil que impedía ver las dificultades que tenían. Asimismo, opinan que ser trabajador afectaba mucho al enlentecimiento de la carrera. Por su parte, los docentes de La carrera del Área de la Salud perciben que afectaron mucho las condiciones edilicias que ofrecía la Facultad de Medicina en aquella etapa de la cual aún se dependía, así como el incumplimiento de los cambios previstos en el Plan 1998, de una política pedagógica y curricular acordada de incorporación de experiencias prácticas articuladas a los teóricos.

Los docentes de ambas carreras también acuerdan la existencia de dos estilos formativos en la trayectoria: un primer o segundo año o ciclo claramente selectivo, y de tercero en adelante caracterizado por una mejor integración académica y el aporte del trabajo o las prácticas profesionales (para el caso de La carrera del Área de la Salud) y la realización de una pequeña investigación a la formación y al egreso. El rezago temprano es percibido como el efecto de reprobaciones de algunas materias en las que afectaban mucho distintos factores de un estilo de baja integración. En la opinión de los docentes de La carrera del

área social, la misma exigencia en contenidos en Matemáticas y Contabilidad que para las otras carreras del tronco común que sí lo requerían y por tanto percibidos de “sobre exigencia”. En el caso de La carrera del Área de la Salud, las condiciones adversas por falta de laboratorios de prácticas y material bibliográfico disponible en el país para poder estudiar y tener prácticas.

Las carreras del área de Tecnologías, Cs de la Naturaleza y el Hábitat y de la Salud.

A pesar de estudiar distintas etapas históricas —2009-2016 de la carrera del área Tecnologías, y 2002-2012 de la del área de la salud—, ambas instituciones se encontraban en un proceso de transición que afectaba todos los aspectos de la vida institucional y a las trayectorias estudiantiles por las movilizaciones y paros. En el caso de la del área de Tecnologías estaba atravesando una crisis coyuntural. Por un lado, estaba el pasaje de la dependencia del MEC a Udelar; los docentes perciben que fue un acontecimiento político sustancial el debate y las negociaciones sobre a cuál facultad pertenecer, si a Arquitectura, Bellas Artes e Ingeniería en conjunto o a alguna de ellas en particular. Por otro lado, las pésimas condiciones edilicias y de las aulas «en ruinas» donde se ubicaba la institución, un edificio considerado en ruinas. Por su parte, la carrera del área de la salud estaba procesando el debate por el pasaje de la dependencia a la autonomía de la carrera de Doctor en Medicina, donde el problema edilicio en un contexto de aumento significativo de los ingresantes por año tenía un impacto percibido como “negativo”. Las docentes del área de la salud y los docentes de las asignaturas de primer año de la carrera del área de Tecnologías acuerdan sobre las repercusiones negativas de lo edilicio y la falta de recursos (docentes, aulas, infraestructura), en las reprobaciones en algunas asignaturas del primer ciclo o año de las carreras de la etapa de gran crecimiento en la matrícula. Por otra parte, los docentes de la carrera del área de Tecnologías acuerdan que uno de los aspectos del cambio en la estrategia curricular formativa por el pasaje a la Facultad xx fue la actitud crítica del estudiantado que demandaban con mucha fuerza la revisión de una Unidad específica como actividad práctica de final de cada año por la modalidad de la

estrategia curricular selectiva y excluyente de los estudiantes que trabajaban y tenían problemas de disponibilidad de tiempo y económico para elaborar los productos de la Unidad. En cambio, las docentes de la carrera de la Salud comparten la opinión de que la modalidad de la estrategia curricular que incidían al rezago por reprobaciones por la falta de actividades prácticas, particularmente al rezago inicial y temprano en la carrera.

Conclusiones

La tesis muestra la relevancia de contar con estudios que incorporen las perspectivas de los sujetos de la enseñanza (estudiantes y docentes) y de sus procesos de aprendizaje en las instituciones educativas para comprender los factores y eventos que desencadenan procesos de rezago en la trayectoria escolar en licenciaturas de vínculo con el mercado profesional en la UDELAR.

Los casos de estudios las evidencias empíricas abonan a comprender un fenómeno de rezago extendido, aún en carreras de duración intermedia y con perfil profesional. Más allá de discusiones conceptuales normativa y decisiones metodológicas, los años de cursado de los estudiantes exceden del doble a cuatro veces más que la duración previstas en los planes de estudio, siendo el rezago un experiencia generalizada en las trayectorias académicas y por tanto es muy relevante comprender la experiencia y perspectiva de los propios sujetos (Dubet; F, 2005; Bourdieu,P., 1992) en el proceso educativo y contexto de aula (estudiantes y docentes) Se argumenta la pertinencia de la aproximación objetiva como evento - el rezago medido a través de los registros escolares – y el rezago percibido por el estudiante. No solo se evidencia como respuesta a problemas de carencia de información de los registros, sino también a través de las entrevistas. Estos hallazgos permiten destacar que ambas aproximaciones son complementarias, revelando que muchas veces son otros momentos en la trayectoria que son percibidos por los estudiantes afectando a la prolongación de los estudios. Por otra parte, la pertinencia de la perspectiva diacrónica o longitudinal permitió distinguirlo de otro fenómeno con el cual interactúa que es el abandono de la carrera.

Varias hipótesis fueron confirmadas o construidas a lo largo de la investigación.

En las tres carreras es que el riesgo de rezagarse fue muy alto (96,6 %) para las trayectorias de estudiantes de las cohortes 2002-2006 de la carrera del área social y artística, seguido de las trayectorias de la del Área de la Salud (73,3 %) y es

menor medida en los estudiantes de las cohortes 2009-2010 de la carrera de Tecnologías (69 %).

Una segunda hipótesis confirmada fue la existencia de diferencias significativas en los tiempos que se producen los retrasos según carreras. Las estudiantes de la Licenciatura Del Área de la Salud, el 89 % de los eventos ocurrieron en primer año; en cambio es menor en los estudiantes de la carrera del área de Tecnologías (53 %) y en los estudiantes de La Lic. del área social (47,9 %), por lo que en estas carreras un grupo importante de ellos tarda un poco más en experimentarlo.

La variable sexo también estuvo mediada por el tipo de carrera la probabilidad de rezagarse las estudiantes mujeres de la carrera del Área de la Salud se rezagan más rápido que los varones de la Licenciatura del área social.

Se confirmaron la mayoría de las hipótesis de partida. A nivel de la sub-poblacional el rezago en la trayectoria de las cohortes 2002 2006 (Carreras Área de la Salud y Área Social) y 2009-2010 (Área de Tecnologías) era mayor (79%) que la de los no rezagados (21%) por lo que se confirma la **H1** de partida de la extensión del fenómeno en carreras de duración media y de perfil profesional de la UdelaR.

Considerando el tiempo de tardanza en presentarse es heterogéneo lo que reafirma la **H2 ya que** una proporción más alta que se rezagó por primera vez fue en primer año de la carrera (68,5 %; 631 eventos) de la sub-población; el 24 % (222 eventos) lo experimentó en segundo año, el 5,3 % (18 eventos) se rezagó por primera vez en tercer año y casi el 2 %, en cuarto año de la carrera.

El segundo aspecto de la heterogeneidad es la probabilidad del riesgo a rezagarse por carrera H3.

Otra hipótesis respecto al sexo, encontró evidencias de diferencias que los varones se rezagan más rápido antes del año que las mujeres que en promedio se rezagan pasando el año en días.

También se encontraron evidencias empíricas que abonaban la **H5** que El rezago es mayor en los estudiantes de familia de origen más adverso, especialmente en el clima educativo.

La inclusión de la perspectiva de trayectoria desde el punto de vista de curso de vida se reafirma la idea de que el fenómeno que el rezago es acumulativo y presenta variaciones en su ocurrencia a lo largo del recorrido académico, otorgando diferentes significados para el estudiante según el momento vital. El fenómeno de la acumulación de eventos de rezado se acopla a su vez por otros eventos y factores obstaculizadores, d (sociales, formación cultural, eventos del tránsito a la vida adulta (Fernández, L., 1986; Casal, J., et alter, 2006; Dubet., F. 2005; Robertti, E., 2017).

La exploración desde la perspectiva del curso de vida, la pedagogía institucional y la psicología institucional ha proporcionado un marco interpretativo sólido para comprender la heterogeneidad de obstáculos en momentos críticos transicionales de los estudiantes (en la modalidad de cursado desde el tránsito de la enseñanza media al ingreso a la universidad, la formación básica, a los trayectos finales y la vinculación con las exigencia de los mercados de trabajo profesionales) y de las carreras (cambios institucionales) en la universidad..

Ha estado presente en el debate contemporáneo sobre las crisis cultural e institucional y cambios en contexto social que enfrentan las universidades Desde la pedagogía institucional de Fernández las instituciones educativas modernas se configuran transitando momentos de crisis y estancamiento y momentos dinámicos y cambiantes, que reflejan la resolución de tensiones constitutivas entre la fragmentación o la integración cultural y social interna y externa, y entre mandatos selectivos o democratizadores obstaculizadores o facilitadores del aprendizaje y la transición hacia el egreso. Desde la sociología, Dubet plantea que la crisis de la función de integración de la educación en general y universitaria para los sectores populares se articulan en tres lógicas: la percepción de no reconocerse como valorado en su identidad como estudiante por lo que no se

siente integrado a la institución y grupos; la lógica de la estrategia y el tipo y la fuerza del proyecto académico y profesional más o menos definido en sus intereses y aspiraciones colectivas, más o menos identificado con el mismo .

En este marco, emerge la lógica de la subjetivación por medio de la crítica a las instituciones de su poder para potenciar la autorrealización, la creatividad y la libertad o ser fuente de sufrimiento, disidencia, resistencia, desprecio y desapego estudiantil. Para Dubet la segmentación de la oferta universitaria de finales del SXX se da entre una oferta para una élite con ambientes acogedores en donde predominan lazos de pertenencia y de confianza fuertes y vocación fuerte o de la universidad de masas débilmente integrados con débil apoyo y roles improvisados, la selectividad académica con reglas poco claras y percibidas de arbitrarias que excluye a estudiantes de las clases populares donde “más que estudiantes forma individuos”.

La dimensión institucional de las desigualdades y el rezago estudiantil ya había sido advertida por Tinto (1989; 2015) que mostró como en el denominado proceso de masificación de la matrícula a partir de fines de los años setenta del S.XX ya aparecía en algunas universidades norteamericanas preocupadas por el fenómeno del abandono estudiantil afectando a estudiantes trabajadores latinoamericanos, extraedad, de primera generación y de las minorías étnicas. El modelo de partida para explicar la baja integración académica y social incluía otras varias dimensiones de la experiencia estudiantil como la percepción de una baja calidad del currículo prescripto de la formación y de las materias, relaciones pedagógicas con escaso o nulo apoyo docente, o la percepción de baja eficacia personal en el oficio como estudiante, que lo conducen un bajo sentido de pertenencia institucional y compromiso con el egreso de la carrera. Para este autor el abandono es un proceso subjetivo que se da en la trayectoria antes que un mero hecho o dato empírico.

El estudio articula e incorpora múltiples variables y dimensiones de análisis que han sido utilizados en el país para identificar y comprender aspectos que obstaculizan las transiciones escolares de los estudiantes en tiempos razonables.

Ello permitió identificar la especificidad de la cultura y los estilos de cada carrera, así como también los patrones de percepciones de diversos aspectos afectan al rezago. Desde el punto de vista de los problemas de los abordajes teórico desde los cuales se ratifica la pertinencia de las aproximaciones multidimensional **(1) condicionantes social de origen 2) temporal (nivel de rezago inicial, temprano y tardío), 3) eventos de tránsito a la vida adulta, inserción mercado de trabajo, emancipación familiar y nacimiento de hijos. 4) integración académica (baja o plena)** y desde la perspectiva de las trayectorias biográficas e institucionales,

En el transcurso de la investigación surgieron diversas desigualdades sociales y educativas que incidían en las trayectorias de rezago. En efecto, hijos e hijas de familias de trabajadoras domésticas, auxiliares de servicio, de la construcción, servicios de seguridad, trabajadores no calificados del sector industrial o agropecuario que cursaron una carrera del área de la Salud y de familias con nivel educativo medio que cursaron una carrera del área Social y Artística identificaron como obstáculos problemas económicos para costear los estudios, así como expresaron indicadores de baja integración social y académica que sus pares más privilegiados.

La situación de los estudiantes en las tres carreras pueden clasificarse en cinco grupos de rezago en la trayectoria. Una variable de control clave en las diferencias fue la existencia o no actividades finales para el egreso.

Un primer grupo de estudiantes rezagados se caracterizaron como *integrados social*(condicionantes familiares sociales y educativas favorables y emancipaciones familiares y al trabajo tardías) y *académicamente con nivel de rezago normalizado* asociado a reprobaciones en materias y *tardío asociado a la realización de monografía final*. Este tipo de trayectoria apareció más en la carrera del Area de Tecnologías.

Un segundo grupo de *trayectorias estudiantiles caracterizadas de vulnerabilidad social*(hogar de origen humildes, emancipaciones al mundo adulto temprano) y

académica o baja integración social y académica. (estilos formativos con dificultades educativas, reprobaciones y desmotivación prácticas) *con rezagos tempranos*. Este tipo de trayectoria de estudiantes apareció más en la carrera del Área de la Salud. El grupo de estudiantes con rezagos III se caracterizó por la *integración social* (estudiantes mujeres inactivas, emancipadas del hogar familiar y sin dificultades económicas para costear los estudios) en las que el rezago se dio al inicio de la carrera asociado a la percepción de dificultades de adaptación al estilo institucional de la carrera. Este tipo de estudiantes rezagados apareció también en mayor medida en la carrera del Área de la Salud.

El grupo de estudiantes con rezago combinaron *vulnerables socialmente* (trabajadores emancipados del hogar paterno con hijos) y *académicamente o baja integración social y académica* (estudiantes universitarios primera generación de la familia, dificultades económicas para costear estudios y dificultades en estrategias curricular) con nivel de rezagos tempranos y tardíos. Este grupo de rezagados se encontró más extendido en la carrera del área social.

El grupo de estudiantes rezagados V se caracterizaron por estar *integrados laboral y académicamente* con nivel de rezago temprano asociado a no haber podido conciliar proyectos laborales y educativos. Este grupo de rezago apareció también en mayor medida en la carrera del área social.

Rezago inicial y temprano, los *filtros* institucionales de exclusión académica y la vulnerabilidad social

En el caso de la carrera del Área de la Salud, las dificultades se atribuyeron a desigualdades sociales y educativas en las trayectorias de estudiantes de **baja integración** (Tipo I) y **plena integración** (Tipo II). En el primer caso interactúan se trataba de estudiantes *mujeres, trabajadoras* y del interior en proceso de *emancipación del hogar paterno*, que tuvieron dificultades para conciliar trabajo-estudio enlenteciendo mucho la cursada en los dos primeros ciclos. Eran estudiantes y egresados de familias que provenían de *estratos ocupacionales bajos* que se rezagaron rápidamente- nivel de rezago inicial y temprano- por

reprobaciones en la trayectoria que fueron justificadas debido a estrategias metodológicas (predominantemente enciclopédicas, teorizantes, descontextualizadas en materias de la formación fundamental inicial). En cambio para **las trayectorias de las estudiantes integradas** eran estudiantes predominantemente de familias de estratos medios y altos que percibían que la ubicación tardía y escasa de las prácticas profesionales afectaba negativamente, si bien fueron señaladas como muy positivas para la formación y el egreso.

Ambos grupos comparten haberse rezagado rápidamente por reprobaciones en materias de la formación fundamental, que aparecieron discursivamente justificadas en la perspectiva de los estudiantes debido a un diseño curricular cerrado, tubular de preiaturas, exigente y con una baja periodicidad para dar exámenes. También señalaron aspecto como la desactualización de conocimientos(Tipo II)y la modalidad de relacionamiento con los usuarios(Tipo III).

Rezago tardío, bifurcación estudio-trabajo

En los estudiantes del trayectorias Tipo I y trayectorias Tipo IV la condición de trabajadores-estudiantes fue señalado como una dificultad de suma incidencia en el rezaga, particularmente en donde la bifurcación entre ambos mundos de vida, dejó al estudio en un plano secundario. En la interpretación de estudiantes se agravó por la percepción de materias filtros y el rol de selectividad de las preiaturas.

Rezago acumulado, factores sociales externos, estilo formativo de baja integración

Las trayectorias tipo II de *baja integración* el rezago (tanto el inicial como el tardío)fue interpretado en relación con la condición de trabajadora, primera generación de estudiantes universitario en la familia, con múltiples problemas económicos para el cursado y la percepción de materias altamente selectivas. En el Tipo de trayectorias V estaba conformado fundamentalmente por estudiantes procedentes de familias primera generación y de familias de nivel educativo alto.

Las estudiantes de los dos tipos de trayectorias comparten que el primer empleo afectó mucho al rezago, así como las dificultades para aprobar materias se vinculan a una modalidad de estrategia de enseñanza de aula sin articulación con prácticas o teorizantes, descontextualizados de la profesión afectaron a la comprensión y a la reprobación de materias.

En la percepción de los docentes de las tres áreas coincidieron en varios puntos clave. Identificaron que el rezago académico estaba influenciado por diversas causas, como la exigencia de las materias, la falta de integración académica, así como aspectos vinculados a la infraestructura, condiciones edilicias, recursos materiales, y el contexto de aula con plantel docente deficientes para el número de estudiantes.

En el Área de la Salud, los docentes destacaron la importancia de las prácticas profesionales y la falta de vinculación entre la teoría y la práctica como obstáculos significativos para los estudiantes. Además, resaltaron la necesidad de una mejor integración académica desde los primeros años de la carrera.

En el Área Social, los docentes observaron que el rezago académico se presentaba a partir del tercer año y estaba relacionado con la necesidad de trabajar por la edad. También señalaron la falta de integración con el grupo de estudio como un factor importante.

En el Área de Tecnologías, los docentes de las materias de primer año notaron que la modalidad de enseñanza carecía de conexión con la práctica, lo que dificultaba la comprensión de los contenidos. También reconocieron la importancia del proceso de democratización del modelo educativo de la UdelaR y las dificultades estructurales de la carrera, como la falta de recursos y condiciones edilicias adecuadas.

La tesis afirma que el rezago académico presenta desarrollos diversos y combinados de distintos factores de producción de desigualdades según la carrera, cuyas conclusiones se detallan a continuación.

En el caso del **tipo I** del rezago en las trayectorias escolares de los integrados. Tiene la mayoría relativa de la carrera del área de Tecnologías (47%) pero que también caracteriza a los estudiantes de la carrera del área social. Se tratan de trayectorias en la que interactúan de manera combinada y acumulativa ventajas sociales derivadas de pertenecer a familias de estratos ocupacionales altos, junto con desventajas educativas comunes a las carreras.

Las evidencias empíricas recogidas en relación a determinantes sociales de origen parece incidir en claves similares a las líneas de razonamiento de Panaia (2013) y Dubet (2005) a través del concepto de habitus del grupo familiar y su influencia en la trayectoria escolar y el trabajar en un área vinculada a la carrera como ventajas para transitar exitosamente una carrera universitaria por parte de estudiantes procedentes de familias de niveles ocupacionales y educativos altos. Testimonios relevados refuerzan esta línea interpretativa, por ejemplo la relevancia de los consejos útiles para sortear obstáculos y desarrollar competencias prácticas en el proceso educativo provenientes del ámbito familiar respecto al oficio de estudiante y de las sociabilidades propias del mundo universitario. En este tipo se percibió por parte de los estudiantes una suerte de rezago normalizado (en los niveles iniciales y temprano de la carrera) así como rezago tardío asociado a reprobaciones de materias de final de carrera y elaboración de la tesis/monografía Otra clave interpretativa de la "normalización" del rezago desde el punto de vista de los sujetos (los estudiantes) es que expresaron que no aparecía como requisito título para obtener un trabajo vinculado a la profesión y cuyas consecuencias posteriores podían llevar a trayectorias de *bifurcación entre el proyecto académico-trabajo* En relación al rezago tardío por la demora en la elaboración de monografías se aparecieron testimonios y opiniones recurrentes respecto a *la debilidad de los lazos docente-tutor-estudiante* (Fernández, L.,1998; 2000; Dubet, 2005), e insuficiente apoyo docente (Coronado,M., Gómez Boulin, M. 2015; Fuster Caubet, Y., 2016)..

El tipo II de baja integración fue caracterizado a partir de trayectorias de estudiantes mayoritariamente de la carrera del área de la Salud.(75%) El rezago en

las trayectorias de este grupo es el resultado de la interacción de un estudiante mayoritariamente femenino, de familias de sectores ocupacionales bajos, que se emancipan temprana de un estilo de baja integración. Según la percepción de las estudiantes con acumulado de desventajas sociales la integración académica débil lo componen el rezago rápido inicial asociado a la *selectividad académica* percibida en preiaturas y materias “filtros” de la formación básica.

Las evidencias empíricas recogida abonan interpretaciones existentes en la literatura, como Busso y Pérez (2015) que señalaron mayor dificultad de los estudiantes de familias de menores recursos para conciliar trabajo con el estudio, por los trabajos por horarios rotatorios o la manutención, a lo que se le agrega las responsabilidades del arreglo familiar con la pareja para las tareas del hogar. También con respecto a los efectos de la emancipación temprana de las estudiantes en los estudios de Pardo y Ciganda (2014) que plantearon el *adelantamiento del calendario* como un comportamiento altamente específico de las jóvenes universitarias del interior respecto del resto de los jóvenes uruguayos, y de los pares de postergación de todos los eventos del tránsito a la vida. Las consecuencias educativas negativas de las situaciones de vulnerabilidad social también han sido encontradas en contextos de universidades públicas similares en la región (Hammond, A., 2016).

Algunas evidencias y percepciones estudiantiles podrían ser interpretadas desde la perspectiva de la formación experiencial (Camilloni, 2001; Díaz Maynard, 2015) sobre la importancia que la enseñanza se vincule con experiencia concretas, de la articulación entre teoría y práctica, particularmente el reconocimiento de la utilidad y valoración práctica de los conocimientos para la profesión. Valoraciones que pueden tener sentidos diversos, como ser la inhibición de la reflexión crítica requerida para la formación universitaria con los valores de la ciencia, trasladando la crítica para el final de la carrera acotado a los espacios de las prácticas pre-profesionales o elaboración monográfica/tesis de grado (Cullen, C., 1997; Collazo, M., 2021). La aproximación exploratoria de casos mediante la reconstrucción de las vivencias de los primeros contactos con la carrera en las condiciones de masas abona la perspectiva de Dubet que la institución moldea

una subjetividad de pánico (2005) al ser percibidas las condiciones como hostiles –“tuve ataques de pánico” e injusto según algunos testimonios, o en algunos casos se expresaron como crisis de identidad vocacional (Sennet, 2000). Diferentes testimonios respecto a sensación de incertidumbre institucional en algunos casos, debido a aspectos como anarquía edilicia o dispersión de locales de cursado, la falta de información básica sobre la oferta de la formación y la importancia de salvar las prematriculaciones, fueron apuntados como elementos negativos de contexto.

El tipo III de las estudiantes *integradas de la carrera del área de la Salud*.(95%) Este tipo de trayectorias se configura por la interacción de factores académicos Si bien no acumulan desventajas educativas, el estilo formativo es percibido como débilmente integrador, con ciclos formativos donde se percibieron diversos cursos "filtro" por reprobaciones masivas. y de testimonios críticos respecto a la formación de las prácticas profesionales. Aspectos que pueden relacionarse con interpretaciones en la literatura que señalan la "crisis de confianza" en el conocimiento profesional como un signo del malestar con la preparación profesional en el ámbito universitario (Schon, D., 1992).

El **tipo IV** de baja integración de trayectorias de estudiantes apareció más notoriamente en la carrera del Área Social. (65%) y en la carrera de Tecnologías y Cs. De la Naturaleza. El rezago en las trayectorias de este grupo es el resultado de la interacción de ser estudiantes primera generación familia en la universidad y tener dificultades para conciliar trabajo-estudio, la emancipación del hogar paterno a partir del tercer año para proceder a la convivencia en pareja En relación a los aspectos sociales y del tránsito a la vida adulta aparecen testimonios de la dificultad para conciliar trabajo-tareas del hogar-estudio por los horarios laborales extensos y asumir responsabilidades familiares.

Sin embargo, no todas las trayectorias biográficas van en la misma línea, en varios testimonios se señaló que la convivencia en pareja tuvo una orientación más equitativa del arreglo familiar que facilitó de manera importante compatibilizar el tiempo de estudio y las tareas del hogar, particularmente en las etapas iniciales sin hijos

Otros aspectos emergentes del estudio cualitativo, fue que varios estudiantes experimentaron el rezago de manera dolorosa, como una experiencia negativa de fracaso o insuficiencia de competencias para cursar la carrera hacia adelante. En este punto, son pertinentes las interpretaciones de Fernández (2000) y de Dubet (2011), que critican el efecto de autoculpabilización del estudiante de su “ineficacia en su situación académica”, de liberar de las responsabilidades a las unidades institucionales (carreras o materias). Para Dubet la crueldad de la selectividad se ve agravada por un proceso psicológico de dolor experimentado por los estudiantes "vencidos", quienes se perciben como responsables de sus fracasos y lagunas. Desde otro enfoque, Tinto (2015) señaló que la percepción de no ser eficaz o incapaz de manejar la carrera no es exclusiva de aquellos con habilidades académicas débiles, sino que afecta a todos los que enfrentan altas exigencias. Esta percepción de ineficacia personal de alguna manera influye en el rendimiento académico.

En otros aspectos podría relacionarse también con debates en la academia relacionados con la importancia de diseños curriculares que desde el inicio de la formación se prevean dispositivos de formación teórica-práctica profesional al modo de prácticum reflexivo de Schön de instancias de aprendizaje cercano al mundo profesional real que posibiliten desarrollar destrezas o habilidades prácticas de reflexión crítica que facilite la autonomía y la flexibilidad (Díaz Maynard, 2015; Panaia, 2013).

Por último las trayectorias **tipo V** del rezago en las trayectorias escolares de los integrados, predominantemente varones de la carrera del Área social. El rezago en las trayectorias de este grupo apareció como el resultado de la interacción del rezago temprano no por reprobaciones sino por la percepción de no poder conciliar trabajo-estudio por el primer empleo bifurcó la trayectoria académica (Panaia, M., 2013) presentándose como algo normal.

A partir de la evidencia empírica recopilada en diversas instituciones educativas de la región, incluyendo la Universidad Nacional de Colombia (Pinto Segura, 2007), las universidades nacionales de Argentina, tales como la Universidad Tecnológica y las carreras ingenieriles (Panaia, M., 2013), Ciencias Económicas,

Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Sposetti de Croatto, Silva De Ducuron y Echevarría, 2004), Ciencias Económicas de la Universidad de La Matanza (Antón, A., et alter, 2014), así como Ciencias Políticas y la Licenciatura en Medicina y Cirugía de Costa Rica (Vanegas-Pissa, J., 2019), se confirma la relevancia y la extensión del fenómeno del rezago académico. Este fenómeno se manifiesta en al menos el 50% de las trayectorias escolares, y se observa que el rezago comienza mayoritariamente al inicio de la carrera. Además, se corrobora la heterogeneidad del rezago en función del momento de ocurrencia, siendo principalmente inicial, seguido del temprano y, en tercer lugar, el tardío para las carreras mencionadas. Estos hallazgos respaldan la necesidad de abordar el rezago académico desde una perspectiva integral y temprana para mejorar la eficiencia y la equidad en la educación superior en la región.

En relación a las desigualdades según el sexo, se cuestiona la hipótesis de que las desigualdades perjudican más a las mujeres jóvenes del interior de familias de estratos ocupacionales de la UdelaR (particularmente en las trayectorias Tipo I y IV) Estos resultados desafían las suposiciones previas sobre las desigualdades de género y sugieren la necesidad de un análisis más matizado y contextualizado de las dinámicas de desigualdad en la educación superior.

La investigación empírica ha reforzado la hipótesis de desigualdades en el rezago académico que afecta a los varones tanto a nivel poblacional general como en términos relativos en las tres Licenciaturas de la UdelaR, dos de las cuales presentan una matrícula mayoritariamente femenina. Evidencias similares han sido registradas en otros estudios de la región (Pinto Segura, 2007). En este caso el abordaje exploratorio sugiere que los varones estarían sufriendo presiones de las expectativas sociales de ser proveedor de recursos económicos para mantener el hogar y recibirse, tanto a nivel laboral como a nivel social y familiar. Estos hallazgos subrayan la complejidad de las dinámicas de género en el ámbito educativo y sugieren la necesidad de estrategias específicas para abordar las disparidades de género en el rendimiento académico y la trayectoria estudiantil.

Asimismo, respalda la hipótesis sobre las desigualdades en el rezago que afectan a estudiantes pertenecientes a familias con un clima educativo medio. Algunos estudios en universidades de la región abonan dicha hipótesis (Sassaroli y Zotta, 2012). Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar el contexto socioeducativo de los estudiantes al abordar las disparidades en el rezago académico y subrayan la necesidad de intervenciones específicas para mitigar estas desigualdades y promover la equidad en la educación superior

Con respecto al impacto del primer empleo al rezago en las Trayectorias en las carreras estudiadas están en línea con otros estudios en universidades públicas argentinas (Panaia, M., 2013), (Sassaroli y Zotta, 2012) (Pena, Val y D'Elia, 2014) y (Antón, A., et al., 2014)

En cuanto a la conciliación estudio-trabajo se reafirma la hipótesis de doble trayectoria del estudiante-trabajador por formación en jóvenes de familia de origen alta de la trayectoria Tipo V en sintonía con otros estudios en la región (Busso, M., Pérez, 2015).

El estudio ha reforzado la hipótesis sobre la interacción del rezago inicial y el primer empleo con aspectos de una débil integración académica en las trayectorias de tipo II, consistentes con otros trabajos (Panaia, 2013). Estos hallazgos resaltan la importancia de comprender las dinámicas complejas que influyen en el rezago académico y la integración laboral en diferentes contextos educativos y profesionales, lo que sugiere la necesidad de políticas y prácticas que aborden de manera integral estas cuestiones para mejorar la eficiencia y la equidad en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- ACCINELLI, A., LOSIO, M., y MACRI, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate Universitario*, 5(9), 33-52.
https://www.academia.edu/36376697/Debate_Universitario_Rezago
- AROCENA, R. y SUTZ, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Unión de Universidades de América Latina. México.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/197/Laporcentaje20Universidadporcentaje20Latinoamericanaporcentaje20delporcentaje20Futuroporcentaje20porcentaje28Arocenaporcentaje20porcentaje20Sutzporcentaje29.doc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DIRIKSSON, A., MORENO, I., (2016) *Innovando y construyendo el futuro. La Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso*. Universidad de Guadalajara.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v32i2-10/223>
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Akal.
- BERTONI, E. (2005). *El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso*. Comisión Sectorial de la Enseñanza, Udelar.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/EL-ESTUDIANTE-UNIVERSITARIO.pdf>
- BOADO, M., CUSTODIO, L. y RAMÍREZ, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- BOADO, M., FERNÁNDEZ, T., y PARDO, I. (2006). *Aplicación de la pauta de estratificación Erikson Goldthorpe-Portocarrero al Uruguay mediante la CNUO95 y COTA70. Decisiones Metodológicas*. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- BOADO, M. y FERNÁNDEZ, T. (2005). Una mirada a la crisis uruguaya desde las clases y la pobreza (1998-2004). En E. Mazzei (comp.), *El Uruguay desde la Sociología III*.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7595/1/EI%20Uruguay%20desde%20la%20Sociologia%2003.pdf>
- BORRÁS, V., LÓPEZ, P. Y LOZARES, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Qüestiió*, 23(3), 525-541.
<https://www.idescat.cat/sort/questiio/questiio/pdf/23.3.6.Borras.pdf>

- BORREL, M., PERONA, N. y SASSAROLI, V. (2010). Los trayectos académicos de estudiantes universitarios y su relación con condiciones sociodemográficas. Trabajo presentado al *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los Bicentenarios en América el Sur*. Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre de 2010.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96625/PERONA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BOURDIEU, P. y PASSERON J. C. (1976). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- BUSSO, M., PEREZ, E. (2015) Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos. Poblac. soc. vol.22 no.1 San Miguel de Tucumán jun.
 2015.<http://www.scielo.org.ar/pdf/pys/v22n1/v22n1a01.pdf>
- CALVO, G. (2013). La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- CAMILLONI, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular.
https://www.researchgate.net/publication/255634964_Modalidades_y_proyectos_de_cambio_curricular
- CANALES GARCÍA, A. L., UGALDE VÍQUEZ, A. y ZÚÑIGA LOZANO, M. DE LOS Á. (2007). Algunas razones asociadas a la deserción universitaria en el nivel de licenciatura: el caso de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información, Universidad Nacional de Costa Rica. *Bibliotecas*, 35(2), 41-70.
https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19388/algunasrazonesasociadas_aviquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CARDOZO, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*. INEE. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/trayectorias-educativas.pdf>
- CASAL, J., GARCÍA, M., MERINO, R. y QUESADA M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. <https://papers.uab.cat/issue/view/v79>
- CASAL, J., MASJOAN, J. M. y PLANAS, J. (1988). Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Política y sociedad*, 1: 97-105.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110097A/3>

0688XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NTg1MjQwO0FTOjIwO
DgyMzQwODE3MzA1OEAxNDI2Nzk4Nzg4ODIx&el=1 x 2& esc=publ
icationCoverPdf

- CASILLAS, M., CHAIN, R., y JÁCOME, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(2), 7-29. www.redalyc.org/pdf/604/60414201.pdf
- CASTAÑO, E., GALLÓN, S., GÓMEZ, K. y VÁSQUEZ, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506107>
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- COLLAZO, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 36-43.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17060/1/8-11-1-SM.pdf>
- (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *Dilemas y Debates*, 1(1), 37-43.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/10/7>
- CORONADO, M. y GÓMEZ BOULIN, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- COULON, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 36-42. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0036-005>
- (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- DALLE, P., BONIOLO, P. y NAVARRO CENDEJAS, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de Educación y Derecho*, 19. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28394>
- DE CERTAU, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Tomo I. Universidad Iberoamericana.
https://monoskop.org/images/2/28/De_Certeau_Michel_La_invencion_de_lo_cotidiano_1_Artes_de_hacer.pdf

- DÍAZ MAYNARD, Á. (2015). *Teoría y práctica en la educación superior: Encuentros y desencuentros*. Tradinco S. A.
- DICONCA, B. (coord.). (2012). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de la Enseñanza, Universidad de la República.
- DOMENECH, J. M. (1992). Una aplicación del análisis de la supervivencia en ciencias de la salud. *Anuario de Psicología*, 55, 109-141.
<https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9269/11866>
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.
- (2006) Introducción. Trabajo y socialización. En DUBET, F, *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1.
<https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- (1991) *La experiencia sociológica*. Gedisa
- ECHARRI CÁNOVAS, C. y PÉREZ AMADOR, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v22n1/2448-6515-educm-22-01-43.pdf>
- ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA. *Plan de Estudio. Licenciatura en Nutrición*. Udelar. <https://www.nutricion.edu.uy/wp-content/uploads/2019/09/Plan-de-Estudios-1998.pdf>
- ESCUELA UNIVERSITARIA CENTRO DE DISEÑO (2003). Plan de estudios 2003. Carrera Diseño Industrial. En V. Suárez Ceretti (2011), *Una mirada histórica a la formación en Diseño Industrial. Centro de Diseño Industrial 1987- 2009*. Comisión Sectorial de Investigación Científica.
http://figuras.liccom.edu.uy/_media/figari:farq_suarezceretti_2012-03-01_webo-todo.pdf
- ESTEVA, G. (2014). *El no egreso y las monografías finales de grado. El estudio de caso de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Uruguay*. Congreso Clabes. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/1027/1052/>
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad General Sarmiento.

- (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300006&script=sci_abstract
- (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. *Relapae* (12). Pp.112-127.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449>
- FACHELLI, S., LOPEZ N., LOPEZ-ROLDAN P. y SOURROUILLE, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. OEI. http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_digital_desigualdad_y_diversidad.pdf
- FACHELLI, S. (2011). ¿Podemos encontrar cinco clases sociales en dos familias? El hogar como unidad de análisis para cuestiones de estratificación social. *Revista de Investigación Social*, 6(9), 57-82.
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/118902/ris_a2009v6n9p57iSPA.pdf
- FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN (2013). *Encuesta a egresados de la carrera de Economista de la Udelar. Primeros resultados a difundir*. Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Udelar.
http://fcea.edu.uy/Jornadas_Academicas/2013/file/ECONOMIA/FCEA.pdf
- (1990). *Reglamento del Plan de Estudios 1990. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*. Udelar. <http://fcea.edu.uy/bedelia-carreras-grado/planes-de-estudio-anteriores.html>
- FERNÁNDEZ, L.(1986) CRISIS Y DRAMÁTICA DEL CAMBIO. PENSANDO LAS INSTITUCIONES . En BUTELMAN, I.: *Pensando las Instituciones*. Paidós
- (2000) Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993. UBA.
- . (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas teóricas* (1.ªed.). Paidós
- (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, T. (coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Tabaré Fernández Aguerre.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9620>

- FILARDO, V. (2015). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação y Realidade*, 41(1), 15-40.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317243259002>
- (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. UNFPA. Trilce.
https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/31_file1.pdf
- (coord.) (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: cercanías y distancias*. Cotidiano Mujer y Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- FOSTIK, A., FERNÁNDEZ SOTO, M. y VARELA PETITO, C. (2014). Introducción. En A. Pellegrino y C. Varela Petito, *Hacerse adulto en Uruguay: un estudio demográfico* (pp. 11-13).
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4621/1/pellegrino-varela-fcs-2014.pdf>
- FUSTER CAUBET, YANET. 2016. El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave* (La Plata) [en línea], vol. 5, n° 2, e007. Disponible en:
<http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n2a02>
- GARCÍA DE FANELLI, ANA Y CLAUDIA JACINTO (2010), “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (Ries), México, issue-unam/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 58-75.
<http://ries.universia.net>
- GELBER, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas de Educación*, 3(1), 61-81.
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/658>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- GOLPE, A. M. (2015). Aportes para la comprensión de los factores que influyen en el desempeño estudiantil: un estudio comparado en cursos centrales de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.
<http://www.cse.udelar.edu.uy/tesis/aportes-para-la-comprension-de-los-factores-que-influyen-en-el-desempeno-estudiantil-un-estudio-comparado-en-cursos-centrales-de-la-facultad-de-ciencias-economicas-y-de-administracion/>
- GONZÁLEZ S., LUJAMBIO V. y PASSARINI J. (2016). Prevención de desvinculación tardía y abordaje de rezago en las Ciencias Veterinarias (Uruguay). Universidad de la República. *V Clabes. Quinta Conferencia*

Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1101/1124>

GONZÁLEZ, L. (2007). Repitencia y deserción Universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 156-168). IESALC.

http://www.sela.org/media/3202539/t023600002757-0-informe_sobre_la_educacionporcentajeC3porcentajeB3n_superior_en_al_2000-2005.pdf

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares- Coeditor.

HIMMEL, E. (2002) Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 91-108.

<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América: identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 1-223.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/40>

KAPLAN, E. L. y MEIER, P. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53(282), 457-481. <https://web.stanford.edu/~lutian/coursepdf/KMpaper.pdf>

KAPLÚN, G. (2007). *Aprender y enseñar en tiempos de internet*. Cinterfor.

LANDINELLI, J. (2006) Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América latina y el Caribe.

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Figueiredo7/publication/242514102_ESCENARIOS_DE_DIVERSIFICACION_DIFERENCIACION_Y_SEGMENTACION_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE/links/02e7e52bde0c938cb5000000/ESCENARIOS-DE-DIVERSIFICACION-DIFERENCIACION-Y-SEGMENTACION-DE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-EN-AMERICA-LATINA-Y-EL-CARIBE.pdf

LÓPEZ ROLDÁN, P. (1996). La construcción de tipologías: Metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociología*, 48, 9-29.

<https://papers.uab.cat/article/view/v48-lopez>

LÓPEZ SEGRERA, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação*

Superior, 13(2).

<https://www.scielo.br/j/aval/a/PjNtFpjfNPTFDsD83MZj3Qp/?lang=es>

- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2002). El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 20, 29-40.
- LÓPEZ-ROLDÁN, P. y FACHELLI, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- LOSIO, M. S. y MACRI, A. (2015). Deserción y rezago en la universidad. Indicadores para la autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 3, 114-126. https://uai.edu.ar/media/42456/ganadores-2016_desercion-y-rezago-en-la-universidad.pdf
- LOUREIRO, S. y MÍGUEZ, M. (2017). Estudio de las trayectorias académicas en Ingeniería. *Intercambios*, 4(2), 139-147. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/139/76>
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- (1995). *La didáctica de nivel superior. Fichas de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N.º 10. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- LUJAMBIO, V., GONZÁLEZ, S. y PASSARINI, J. (2016). Prevención de desvinculación tardía y abordaje de rezago en las ciencias veterinarias (Uruguay) [Conferencia]. *V Clabes. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1101/1124>
- MORA SALAS, M. y OLIVEIRA DE, O. (2009). Los jóvenes al inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267-289. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820689009.pdf>
- MORDECKI, G., GARCÍA, S., LEIVA, A. C., MIRANDA, R. y RODRÍGUEZ, S. (2015). *Crisis, recuperación y auge: 15 años de política económica en Uruguay (2000-2014)*. Instituto de Economía. <http://www.iecon.ccee.edu.uy/crisis-recuperacion-y-auge-15-anos-de-politica-economica-en-uruguay-2000-2014/publicacion/515/es/>

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2015). Nota técnica sobre empleo juvenil, evolución reciente y perspectivas. OIT, Asdi.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/notatec_empjuvenil.pdf.pdf
- PANAIA, M. (coord.). (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila Editores.
- PARDO, D. y CIGANDA, I. (2014). Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: las transformaciones recientes. *Papeles de población*, 20(18), 203-231. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n82/v20n82a10.pdf>
- PELLEGRINO, A. y VARELA PETITO, C. (coords.) (2014). *Hacerse adulto en el Uruguay. Un estudio demográfico*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar.
- PINTO SEGURA, M. (coord.) (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Dirección Nacional de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia. http://www.bienestar.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/publicaciones/cuestion_supervivencia.pdf
- PORTES, A. y HOFFMAN, K. (2003). *Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal*. Serie Políticas sociales. División de Desarrollo Social. Cepal.
- POULAIN, M. (1998). Alain Coulon. Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 132-133.
<https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010>
- ROBERTI, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335.
<https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- RODRÍGUEZ AYÁN, M. N. y SOTELO, M. E. (2012). *Evaluación multidimensional de un programa de formación en la Facultad de Química: diseño y análisis de indicadores institucionales e indicadores de impacto en la formación*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- SASSAROLI, V. y ZOTTA, P. (2012). Trayectos académicos y perfiles de estudiantes universitarios: análisis de dos cohortes. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre. La Plata, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2258/ev.2258.pdf
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

<https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>

- SENNET, R. (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Anagrama. 9-31
- SEOANE, M. (2015). Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la Universidad de la República. Análisis de trayectorias académicas de la cohorte 2009. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 2(1), 110-121.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/49>
- SERNA, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudios de elites. *Empiria. Revistade Metodología de Ciencias Sociales*, 43, 187-210.
<https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24305>
- SERNA, M. (dir.) (2012). La monografía de grado según sus protagonistas: estudiantes y tutores de la Facultad de Ciencias Sociales. Documentos de trabajo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2019/12/DT-DIAGNOSTICO-EGRESO-FCS.pdf>
- SERNA, M., MACHADO, A., NALBARTE, L., ESPÍNOLA, F. y ABADI, P.(2005). Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes. Serie documentos de trabajo. DT (05/01). <http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf>
- SORIA TRUJANO, R., ÁVILA RAMOS, E. y MORALES PÉREZ, A. K. (2014). Depresión y problemas de salud en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. Diferencias de género. *Alternativas en Psicología*, 31, 45-59.
<https://alternativas.me/19-numero-31-agosto-2014-enero-2015/64-3-depresion-y-problemas-de-salud-en-estudiantes-universitarios-de-la-carrera-de-medicina-diferencias-de--genero>
- SORIANO, M., SALGUERO, M., (2022) Algunas experiencias de paternidad en jóvenes universitarios: entre dificultades y oportunidades. *Dialogos sobre Educación*.
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1086>
- SPOSETTI DE CROATTO, A., SILVA DE DUCURON, N. B. y ECHEVARRÍA, H. (2004). *Deserción y lentificación en el pensar y sentir de los alumnos universitarios*. Editorial Investigación Evaluativa.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

- TINTO, V. (2015a). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
<https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- (2015b). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917>
- (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior Anuies*, 71, 1-9.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
<http://www.jstor.org/stable/1981920>
- (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. UNAM-Anuies.
- (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>
- TORRES, C., A., VIERA GÓMEZ, A. y FEDORCZUK, A. (2009). *En diálogo desde la Universidad. Dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de estudiantes y docentes*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2021) Comisión Sectorial de Enseñanza. El currículo universitario interpelado: Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación. 2021
- (2017). *Principales características del censo de egresados del clúster B. Generación 2013. Programa de Seguimiento de Egresados*. Dirección General de Planeamiento, Udelar.
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicaciones/seguimiento-de-egresados/>
- (2016). *Estadísticas básicas 2016 de la Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento, Udelar. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2017/12/estadisticas-basicas-2016.pdf>
- (2014). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativa y pautas institucionales relacionadas*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp->

content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf

— (2007). *VI Censo de Estudiantes Universitarios. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 2007*. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2013/10/VI-Censo-de-Estudiantes-Universitarios-2007-_Informe.pdf

— (2000). *Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*. Udelar. https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2013/10/V-Censo-de-Estudiantes-1999_Informe.pdf

— (1998). *Breve historia de la Universidad de la República*. Udelar.

VALLE GÓMEZ-TAGLE, R., ROJAS ARGÜELLES, G. y VILLA LOZANO, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis. En: R. C. Revuelta, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio (s/p)*. Anuies.

VARELA PETITO, C. y LARA, C. (2012). Jóvenes de hoy, adolescentes de ayer en el Uruguay: maternidad y desempeños. *Sociedad y Economía*, 29, 15-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a02.pdf>

VÉLEZ, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(1), 1-16. <http://www.eemnltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Ingreso20Culturasporcentaje20academicas.pdf>

VERD, J. M. (2002). *Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico* [tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. CORA. <http://hdl.handle.net/10803/5111>

ZOPPIS, D. (2020). *Rezago universitario: discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República* [tesis de maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24371>

Trabajos sin publicar

ESTEVA, G. Y ROMANO, A. (2012). El no egreso y las monografías finales de grado: el estudio de caso de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Informe presentado a la

Comisión Sectorial de Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Sin publicar.

FERNÁNDEZ, L. (dir.). (2000). Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números: dos cátedras paradigmáticas. Sin publicar.