

Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que aportan a la permanencia en la universidad

María Virginia Rubio Montaña

Doctorado en Psicología

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo

Noviembre, 2024



**Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que aportan a la permanencia
en la universidad**

María Virginia Rubio Montaña

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Doctora en Psicología en el marco del Programa de
Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República

Director de tesis: Dr. José Passarini Delpratto

Co-Directora: Dra. Carina Santiviago Ansuberro

Montevideo

Noviembre, 2024

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realiza en un momento especial de mi vida donde el esfuerzo de articular proyecto académico y proyecto de vida personal no hubiera sido posible sin el apoyo de mi familia, amigos y compañeros de trabajo, quienes me han sostenido y brindado las ayudas necesarias para poder realizarla, tema central en esta investigación.

Agradezco a mis directores de tesis Carina Santiviago y José Passarini por su dedicación, apoyo, y acompañarme durante todo el proceso del doctorado, desde lo académico y afectivo, incluso desde antes del ingreso. A Carina, además, por su enorme generosidad durante todos estos años de trabajo en conjunto que me han permitido crecer académica y profesionalmente.

A la Universidad de la República toda. A la Comisión de Posgrados por concederme la beca de estudio. A los servicios universitarios: Facultad de Veterinaria, Facultad de Odontología, y Facultad de Ciencias Económicas y de Administración por avalar el proyecto de tesis, ponerse a disposición y colaborar para la realización del trabajo de campo.

A los estudiantes que participaron de este estudio, que con sus testimonios hicieron posible su realización, muchas gracias por compartir sus valiosas experiencias y por ser autores anónimos de esta tesis.

Al programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Udelar, particularmente a la dirección académica y la secretaria por estar siempre a disposición. A los docentes encargados de los cursos en los que participé, y a mis compañeros de cohorte con quienes tuve el placer de compartir este posgrado.

Al Dr. Pedro Álvarez, docente de la Universidad de la Laguna, España, con quien compartí parte importante de este recorrido, por sus orientaciones y acompañamiento en momentos decisivos de la trayectoria por el doctorado.

A la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente por las condiciones laborales y la flexibilidad que me han brindado que me han permitido realizar el doctorado. Al equipo del soporte administrativo de la CSEEP, particularmente a Jacira Álvarez y Verónica Mallo.

A mis compañeros del Programa de Respaldo al Aprendizaje con los que aprendo todos los días. A mis compañeros de equipo de coordinación Alejandro Bouzo y Sofia Ramos por ser gran sostén de las tareas mientras me dedicaba a esta tesis, pero principalmente por el gran equipo que formamos juntos desde hace tantos años.

A las “chiquilinas” Fabiana de León y Vanessa Lujambio por leer con dedicación cada avance de la tesis, criticarla, y ayudarme a pensar, también por los reencuentros y el camino compartido. A Alicia Álvarez, querida “tutora par”, por estar tan pendiente y dispuesta a ayudarme en todo lo que pudiera necesitar, y por ser la responsable de la estética de esta tesis.

A Alejandro Amaya y Shirley Méndez por invitarme a participar de tantas investigaciones y estudios en temas de educación superior y confiar en mis aportes desde mi mirada disciplinar.

A todos aquellos colegas que colaboraron solidariamente con la realización de esta tesis.

Por último, y en el plano más personal, agradezco enormemente a mi familia por apoyarme siempre, a mis amigos por compartir los momentos importantes de la vida. Muy especialmente a Enrique y Lorenzo por la familia que formamos, y por acompañarme en todo este recorrido.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Doctor en Odontología (2007-2022)

Gráfico 2. Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Contador Público (2007-2022)

Gráfico 3. Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Contador Público (2007-2022)

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características de los participantes de la muestra

Tabla 2. Codificación de la muestra

LISTA DE ABREVIATURAS

Anep: Administración Nacional de Educación

ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación

CAP: Comisión Académica de Posgrado - Udelar

CDC: Consejo Directivo Central - Udelar

Cenur/es: Centros Universitarios Regional/es

CIEV: Curso de Introducción a los Estudios Veterinarios - FVet., Udelar

CIO: Ciclo Inicial Optativo - Udelar

Cepal: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

COVID: Coronavirus

CRES: Conferencia Regional de Educación Superior

CSE: Comisión Sectorial de Enseñanza - Udelar

CSEEP: Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente - Udelar

DGPlan: Dirección General de Planeamiento - Udelar

DPPS: Departamento de Programas y Proyectos Sociales - SCIBU, Udelar

DUS: División Universitaria de la Salud - SCIBU, Udelar

ECO: Espacios de Consulta y Orientación

EPD: Estatuto del Personal Docente - Udelar

EVA: Espacio Virtual de Aprendizaje - Udelar

EM: Educación Media

EMS: Educación Media Superior

ES: Educación Superior

EPV: Espacio Psicológico Virtual - Progres, Udelar

FCEA: Facultad de Ciencias Económicas y Administración - Udelar

FDS: Fondo de Solidaridad

FVet: Facultad de Veterinaria - Udelar

FOdon: Facultad de Odontología - Udelar

IDEC: Conferencia Internacional sobre la Democratización de la Educación (International Democratic Education Conference)

IES: Instituciones de Educación Superior

IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Unesco

Inju: Instituto Nacional de la Juventud - Mides

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

Mides: Ministerio de Desarrollo Social

UCUR- Unidad de Comunicación de la Udelar - Udelar

Udelar: Universidad de la República.

UIS: Instituto de Estadística de la Unesco (Unesco Institute for Statistics)

Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations Children's Fund)

UPC: Unidad de Prácticas Curriculares - FCEA, Udelar

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OCST: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OEV: Orientación Educativa y Vocacional

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OV: Orientación Vocacional

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Progresar: Programa de Respaldo al Aprendizaje - CSEEP, Udelar

RAE: Real Academia Española

SCIBU: Servicio Central de Inclusión y Bienestar - Udelar.

SNI: Sistema Nacional de Investigadores.

SEVet: Secretaría Estudiantil de Veterinaria - FVet., Udelar

SOP: Servicio de Orientación Psicopedagógica - FVet., Udelar

TBM: Tasa bruta de matriculación

TEP: Tutorías entre Pares

UA: Unidad Académica - CSEEP, Udelar

UAE/es: Unidad/es de Apoyo a la Enseñanza - Udelar

UPC: Unidad de Prácticas Curriculares - FCEA, Udelar

UTEC: Universidad Tecnológica del Uruguay

WHEC: Conferencia Mundial de Educación Superior (World Higher Education Conference)

RESUMEN

En Uruguay, la Universidad de la República, como principal institución universitaria, tiene la responsabilidad de liderar la democratización de la educación superior para atender el incremento de la matrícula de población vulnerable y en desventaja. Esto requiere la implementación y fortalecimiento de políticas de apoyo a las trayectorias educativas de sus estudiantes.

La tesis construye un marco teórico que integra las categorías de Orientación Vocacional, Construcción de Proyecto de Vida, Apoyo y Participación como factores esenciales para comprender la permanencia y trayectorias educativas en la institución. La investigación se enfoca en la percepción de los estudiantes sobre estos factores y sus estrategias de continuidad educativa. Los estudiantes de cuarto año de las carreras de Veterinaria, Odontología y Contador Público constituyen la unidad de análisis.

Es una investigación cualitativa, basada en el paradigma interpretativo para describir y comprender los acontecimientos del estudio. Esto permitió delimitar la incidencia de los factores definidos, obtener criterios sobre las trayectorias educativas y evaluar la permanencia de los estudiantes. Incluye un relevamiento de estudios nacionales sobre la temática realizados en la universidad que aportó elementos teóricos y contextuales relevantes, establecidos como antecedentes para la propuesta.

Proporciona, además, una herramienta metodológica de análisis que permite interpretar las entrevistas en profundidad realizadas, basándose en las dimensiones de análisis e indicadores establecidos. Se identificaron asimismo las etapas de las trayectorias en las cuales los factores estudiados intervienen significativamente, proporcionando a la Universidad de la República la argumentación necesaria para elaborar y ajustar acciones de apoyo en consecuencia.

Palabras clave: democratización, educación superior, estudiantes universitarios, permanencia, trayectorias educativas.

SUMMARY

In Uruguay, the University of the Republic, as the main university institution, has the responsibility of leading the democratization of higher education to meet the increase in enrollment of vulnerable and disadvantaged populations. This requires the implementation and strengthening of policies to support the educational trajectories of their students.

The thesis builds a theoretical framework that integrates the categories of Vocational Orientation, Construction of Life Project, Support and Participation as essential factors to understand the permanence and educational trajectories at the institution. The research focuses on students' perception of these factors and their strategies for educational continuity. Fourth-year students of Veterinary Medicine, Dentistry and Public Accountant careers constitute the unit of analysis.

It is a qualitative research, based on the interpretative paradigm to describe and understand the events of the study. This made it possible to delimit the incidence of the defined factors, obtain criteria on educational trajectories and evaluate the permanence of students. It includes a survey of national studies on the subject carried out at the university that provided relevant theoretical and contextual elements, established as background for the proposal.

It also provides a methodological analysis tool that allows the interpretation of the in-depth interviews carried out, based on the dimensions of analysis and indicators established. The stages of the trajectories in which the factors studied intervene significantly were also identified, providing University of the Republic with the necessary argumentation to elaborate and adjust support actions accordingly.

Keywords: democratization, higher education, university students, permanence, educational trajectories.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
LISTA DE GRÁFICOS.....	5
LISTA DE TABLAS.....	5
LISTA DE ABREVIATURAS.....	5
RESUMEN.....	8
SUMMARY.....	9
TABLA DE CONTENIDOS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	13
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	21
Capítulo I: LA PERMANENCIA Y LA DESVINCULACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. FACTORES QUE INCIDEN EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS NIVELES SUPERIORES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.....	22
1.1 DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	23
1.1.1. La desigualdad socioeconómica y cultural, y el desafío de los sistemas educativos para garantizar el derecho humano a la Educación Superior.....	27
1.2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	33
1.2.1. Trayectorias. Elementos conceptuales necesarios para su estudio y uso.....	33
1.2.2. Trayectorias educativas. Aspectos esenciales que construyen su conceptualización.....	34
1.3. PERMANENCIA Y DESVINCULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNAS NOCIONES PARA SU ANÁLISIS Y CONTEXTUALIZACIÓN.....	39
1.3.1. Las prácticas de apoyos institucionales como garantía para la permanencia y el egreso de estudiantes en la ES.....	46
1.4. FACTORES QUE AFECTAN A LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR IDENTIFICADOS POR ESTUDIANTES DE NIVELES SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO.....	47
1.4.1. FACTOR 1: Orientación Vocacional.....	47
1.4.1.1. Orientación Vocacional. Breve recorrido por su historia.....	48
1.4.1.2. Lo vocacional, la elección vocacional y la orientación vocacional.....	50
1.4.2. FACTOR 2: Proyecto de vida.....	52
1.4.3. FACTOR 3: Apoyos.....	56
1.4.3.1. Clasificación entre apoyos de vida universitaria formales y apoyos de vida universitaria informales.....	56
1.4.3.2. Diferenciación entre percepción de los apoyos y valoración de los apoyos.....	57
1.4.3.3. Diferenciación entre herramientas y apoyos.....	57

1.4.3.4. Apoyos estratégicos: Gestión del tiempo y del estrés, Hábitos y técnicas de estudio.	60
1.4.3.5. Apoyos disciplinares: Conocimientos generales, Conocimientos específicos, Orientación Vocacional.....	60
1.4.3.6. Apoyos socioemocionales: Apoyos afectivos, Ayuda de salud mental.....	61
1.4.3. FACTOR 4: Participación.....	62
A MODO DE RESUMEN.....	66
Capítulo II. LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. ACCIONES Y ABORDAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA PERMANENCIA Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES. PREMISAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO.....	67
2.1. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.....	67
2.1.1. Universidad de la República.....	67
2.1.1.1. Propuestas de acompañamiento estudiantil de la Udelar.....	70
2.1.1.1.1. Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario.....	70
2.1.1.1.2. Programa de Respaldo al Aprendizaje.....	72
2.1.1.1.3. Unidad Académica.....	75
2.1.2. SERVICIOS UNIVERSITARIOS INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN. FACULTAD DE VETERINARIA, DE ODONTOLOGÍA Y DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN. PRINCIPALES ACCIONES RELATIVAS AL ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL PARA EL LOGRO DE TRAYECTORIAS EXITOSAS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.....	76
2.1.2.1. SERVICIOS UNIVERSITARIOS.....	76
2.1.2.1.1. Facultad de Veterinaria.....	76
2.1.2.1.2. Facultad de Odontología.....	79
2.1.2.1.3. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.....	81
2.2. ENFOQUES Y RESULTADOS DE ESTUDIOS DESARROLLADOS SOBRE LA PERMANENCIA Y/O LA DESVINCULACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DESDE PERSPECTIVA DE INVESTIGADORES Y ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. UNA SISTEMATIZACIÓN NECESARIA.....	84
2.2.1. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EL INGRESO EFECTIVO Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL.....	85
2.2.2. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UDELAR.....	89
2.2.2.1. Inscriptas en Programas Centrales de la Udelar.....	89
2.2.2.2. Inscriptas en los Servicios de la Udelar involucrados en la tesis.....	95
2.2.3. Estudios regionales realizados sobre la problemática estudiantil en universidades públicas....	99
2.3. PREMISAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	102
2.3.1. Diseño metodológico del estudio.....	105
2.3.1.1. Método de investigación.....	105
2.3.1.2. Participantes.....	106
2.3.1.3. Técnicas y procedimientos de recolección de información.....	111

2.3.1.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de la información.....	114
2.3.1.5. Consideraciones éticas.....	120
A MODO DE RESUMEN.....	122
Capítulo III. PRINCIPALES ASPECTOS EMANADOS DEL ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA PERMANENCIA EN LA UDELAR, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR DE LAS CARRERAS DE VETERINARIA, CONTABILIDAD Y ODONTOLOGÍA.	123
3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS. PRINCIPALES CRITERIOS Y OPINIONES.....	123
3.1.1. Factor 1. Orientación Vocacional.....	123
3.1.1.1. Dispositivos para abordar la construcción de identidad vocacional.....	124
3.1.1.2. DISPOSITIVOS PARA TRABAJAR LA INFORMACIÓN VOCACIONAL.....	126
3.1.1.3. Ausencia de acceso a dispositivos de OV.....	129
3.1.2. Factor 2. Proyecto de Vida.....	132
3.1.2.1. Metas Académicas.....	132
3.1.2.2. Metas Profesionales.....	136
3.1.3. Factor 3. Apoyos institucionales.....	140
3.1.3.1. Apoyos formales.....	141
3.1.3.2. Apoyos informales.....	150
3.1.4. Factor 4. Participación.....	157
3.1.4.1. Participación en actividades curriculares.....	157
3.1.4.2. Participación en actividades extracurriculares.....	165
3.2 RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS CUATRO FACTORES QUE ORIENTAN EL ESTUDIO Y SU INCIDENCIA EN LAS ETAPAS DE TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UDELAR.....	168
CONCLUSIONES.....	172
RECOMENDACIONES.....	176
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
APÉNDICES.....	207
Apéndice 1. Pauta de entrevista.....	207
Apéndice 2. Consentimiento informado.....	209
Apéndice 3. Hoja de información.....	211
ANEXOS.....	212
Anexo 1. Aprobación del Comité de Ética de Facultad de Psicología.....	212
Anexo 2. Aval de la Facultad de Veterinaria.....	213
Anexo 3. Aval de la Facultad de Odontología.....	214
Anexo 4. Aval de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.....	215

INTRODUCCIÓN

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2022) la educación superior (ES) debe enfrentar tres grandes problemáticas con miras al reto de colaborar con un mundo más justo: la inclusión, la sustentabilidad, y la democracia, las cuales han sido identificadas y plasmadas en diversos estudios, diagnósticos y proyectos recientes. Esto va en sintonía con otros desafíos identificados para este nivel educativo previamente a la pandemia de Coronavirus de 2019 (COVID-19), siendo alguno de ellos: “la masificación y diversificación estudiantil” (Cabrera y Arim, 2023, p.84).

La tesis se centra en un tema derivado de la inclusión: la desigualdad en la ES, resultado de los esfuerzos por democratizar el acceso. Esto conlleva riesgos de rezago y desvinculación estudiantil, así como el desafío de generar políticas que fomenten la permanencia y el egreso efectivo. En las dos primeras décadas del siglo XXI, se ha producido un cambio estructural en la ES, con una gran expansión de las instituciones de educación superior (IES) a nivel mundial, especialmente en América Latina y el Caribe (Ezcurra, 2011). Esta expansión se manifiesta en el crecimiento de las IES públicas y privadas, la diversificación de carreras y el aumento de la matrícula estudiantil, cambios que constituyen una revolución académica global (Altbach, et al, 2009).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE,2022) en el 2021 el 46,9% de las personas de entre 25 y 34 años cuenta con un título de ES, porcentaje que significa 9 puntos más que en el 2011 (34%) y casi 21 puntos más que en el 2000 donde sólo se alcanzaba un nivel de formación de 26,1%. Marginson et al. (2020) estiman que esta expansión continuará durante toda esta tercera década del siglo a escala global, y que para el 2030 alrededor de la mitad de cada cohorte de nacimiento ingresará al sistema de ES y, a su vez, dentro de estos el 50% obtendrá una titulación de grado.

El aumento exponencial de la matrícula estudiantil es definido por Ezcurra (2011) como “una masificación intensa, continua y sin antecedentes de la educación superior en el mundo. Una tendencia estructural, nuclear y global” (p.12). Realidad que se ve reflejada en números concretos, siguiendo un camino histórico de expansión, la matrícula en todo el mundo pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 137 millones de estudiantes en 2005 (Unesco, 2007a). A su vez, entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la ES mundial aumentó del 19% al 38%, obteniendo un crecimiento de 18.96% (Unesco – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020).

En este contexto, América Latina y el Caribe es la segunda región del mundo en términos de crecimiento acelerado, luego de Asia Oriental y Sudoriental (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] - Unesco - Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2022). Según datos aportados por el Instituto de Estadísticas de la Unesco (UIS), en América Latina se registra un aumento de un 131% de crecimiento acumulado en la matrícula estudiantil en el periodo comprendido entre 2000 y 2019, mientras que a nivel global este porcentaje es de un 152%. Lo que significa que en un periodo de casi 20 años la

expansión de la matrícula en las IES en la región da un salto de 11 millones de estudiantes en 2000 a casi 29 millones en 2020 (UIS, 2021).

Por otro lado, en la región también se registra un crecimiento en las tasas de graduación con un aumento aproximado de un 40% entre el 2010 y 2018 pasando de contar con 2,6 millones a casi 4 millones (Unesco - IESALC, 2020). Sin embargo, dentro de la totalidad de las graduaciones se confirma una disminución proporcional de los graduados en las instituciones del sector público, siendo que para el 2018 el 60% de graduados corresponde al sector privado (Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] - Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2020), a excepción de Argentina y Uruguay en donde el 65% y el 80% aproximadamente de los graduados corresponden al sector público. Esta situación es coherente con las políticas que han llevado adelante los países en este escenario de expansión de la cobertura universitaria, por un lado, Argentina y Uruguay han impulsado la instalación de nuevas sedes de instituciones públicas existentes y la creación de nuevas instituciones con fondos del Estado, por otra parte, los demás países han flexibilizado las normativas y han apoyado la instalación de instituciones privadas para llevar adelante la formación de los jóvenes.

Estos datos constatan los planteamientos de Ezcurra (2020) acerca de que en el siglo XXI se da una explosión acelerada y vertiginosa de la matrícula estudiantil en las IES a escala global en la que América Latina, el continente más desigual del planeta, es una de las regiones líderes y en donde el proceso fue particularmente robusto y rápido. Sin embargo, si bien el acceso se incrementa en forma significativa en gran parte de las IES, fenómeno que es entendido en clave de inclusión social dado que implica el ingreso de estudiantes que pertenecen a franjas sociales que hasta el momento eran mayoritariamente excluidas de este nivel educativo; en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, situación que se da principalmente en los primeros años de las carreras universitaria. Según Buendía et al. (2024) se trata de una problemática generalizada y de alta preocupación para la ES.

En este sentido, la Cepal (2016) expresa que este desfase entre los números de ingreso y egreso se da fundamentalmente en estudiantes que provienen de estratos sociales que se encuentran en situación de desventaja. Esta tendencia conduce a lo que Tinto (1989) denominó hace ya muchos años como “puerta giratoria”, en donde los estudiantes entran a la universidad y rápidamente se van.

En la misma dirección Ezcurra (2011) denomina este fenómeno como “inclusión excluyente”, y explica que, si bien el acceso se ha aumentado por el ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, son estos mismos los que tienen menos probabilidades de continuar en la institución. Según Santiviago (2017) esta realidad pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad que esconde una desigualdad a la hora de ingresar, permanecer y egresar de la universidad.

Atendiendo esta problemática, el Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030 elaborado por la Unesco - Cepal - Unicef. (2022) “La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030” afirma que:

A medida que se avanza hacia un acceso masivo a la educación superior, las inequidades se manifiestan con más frecuencia al interior del nivel, se expresan en abandono, en dificultades asociadas a las trayectorias, y cada vez se vuelve más importante monitorear la retención y culminación. (p.139)

Es en esta misma dirección que desde la Unesco - IESALC (2020) se considera que “las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación” (p.8). Por su parte, la reciente declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5, 2024) enfatiza y proclama la democratización del conocimiento y la universalización de la ES como objetivos estratégicos hacia la CRES 2028 para garantizar el desarrollo soberano de América Latina y el Caribe.

En el caso de Uruguay, todas las IES del país muestran un crecimiento de sus matrículas. En términos globales, en 2002 se matricularon 100.946 estudiantes en este nivel, y en 2020 lo hicieron 152.285, lo que muestra un crecimiento del 51% en 18 años, alcanzando el crecimiento más alto de toda la región. A su vez, el número de los que obtuvieron título terciario o universitario en este mismo periodo también ha aumentado pasando de 6.597 a 10.478. Siendo la Universidad de la República (Udelar) la institución con mayor incremento en tasa tanto de matriculación del país, pasando de 70.156 estudiantes (69,5%) en 2002 a 85.905 estudiantes (85%) en 2020, como de egreso pasando de 4.182 en 2002 a 5.590 en 2020 (más del 50%) (Ministerio de Educación y Cultura [MEC] - Udelar, 2022).

Este incremento es la respuesta a un esfuerzo y despliegue de estrategias de parte de la Udelar para que los estudiantes no tradicionales puedan acceder, permanecer y egresar de esta casa de estudio. Sin embargo, los números siguen reflejando una distancia importante entre el ingreso y la graduación, lo que repercute en desgranamiento y desvinculación estudiantil. En un país como Uruguay, que en su Ley General de Educación, Ley n.º 18.437, del año 2009, ha declarado un compromiso firme con la continuidad educativa a lo largo de toda la vida (Uruguay, 2009a), este fenómeno es sin duda un asunto de interés.

El sistema educativo en particular y el Estado en general deben instrumentar este compromiso para mejorar las posibilidades de permanencia y egreso de los estudiantes más desfavorecidos, pues esta realidad se torna un asunto de justicia social y por lo tanto exige, desde la perspectiva responsabilidad institucional y del sistema en su conjunto, el impulso de reformas educativas en busca de disminuir esta brecha de clase. Concretamente en la ES “Esta tarea le corresponde a la Universidad de la República, por mandato legal, vocación institucional y responsable principal de las políticas educativas a nivel superior” (Rectorado, 2024, p.1).

La presente tesis pretende aportar conocimiento en relación con la problemática desarrollada, para esto se centra en el estudio de las trayectorias educativas de estudiantes de grado avanzado en la universidad, analizando los factores que los estudiantes perciben como un aporte a su permanencia en la Udelar. Es crucial investigar esta problemática a partir de la experiencia de los principales protagonistas. Ellos son quienes mejor pueden aportar información sobre los obstáculos que enfrentaron y las ayudas que

encontraron para permanecer y avanzar en sus carreras. Su perspectiva es invaluable para entender y abordar las desigualdades en la ES.

- La tesis se desarrolla en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Udelar en Uruguay. Su inscripción institucional está en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente (CSEEP) de la Udelar. Ha sido posible gracias al apoyo de la Comisión Académica de Posgrado (CAP) de la Udelar, a través de su programa de “Becas de Finalización”. La estructura y formato de esta tesis se basan en las recomendaciones de la CAP para escribir una tesis de posgrado en la Udelar (Bertolotti et al., 2023). Además, es importante mencionar que la autora de esta tesis respeta el lenguaje no sexista sin alterar el sistema morfosintáctico de la lengua española en la redacción del documento.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es relevante en tanto busca aportar al conocimiento sobre los factores que influyen en la permanencia estudiantil en la Universidad de la República, desde la perspectiva de los estudiantes de grado avanzado. En las últimas décadas, la ES en Uruguay ha experimentado un crecimiento sostenido en su oferta institucional, en la diversidad de carreras, en la cobertura geográfica y en la matriculación. Esto sugiere un avance en la democratización del conocimiento y la universalización de la ES, contribuyendo al desarrollo del país.

En tal sentido, se han logrado avances en el acceso de una población estudiantil cada vez más heterogénea, caracterizada por nuevos estudiantes que, por diversos motivos, se encuentran en situaciones de desventaja y que tradicionalmente no tenían acceso a este nivel educativo. No obstante, aunque los índices de egreso han aumentado, aún están lejos de los esperados, y es presumible que estos mismos estudiantes sean los que quedan rezagados o se desvinculan. Esta realidad plantea el desafío institucional de desarrollar estrategias de inclusión adecuadas para esta nueva población estudiantil.

Por otra parte, la Udelar ha desarrollado diversas investigaciones que constituyen antecedentes necesarios para el estudio de la problemática que ocupa la tesis. Este relevamiento permitió conocer los distintos abordajes del fenómeno en cuestión desde distintos campos de conocimiento, enfoques teóricos, y actores involucrados, dejando en evidencia la aún escasa producción de conocimiento en el país en torno a la permanencia universitaria, y la inexistencia de antecedentes en cuanto al tema específico de las trayectorias educativas y los factores que aportan a la permanencia desde la percepción de estudiantes avanzados de grado desde el abordaje que aquí se propone.

En este contexto, la presente tesis se basó en el interés de estudiar y analizar estos nuevos puntos de vista para comprender y explicar cuáles son las necesidades y estrategias de los estudiantes para

mantener su permanencia. Además, se pretendió contribuir a la construcción de una perspectiva de estudio de la permanencia mediante el análisis de diversos factores influyentes.

Así, las decisiones que caracterizan esta tesis en cuanto a la elección de la temática, escenario de investigación, objetivos planteados, población participante, se encuentran vinculados con los siguientes elementos que se mencionan a continuación:

Primero: En el contexto institucional de la Udelar, la explosión de la matrícula estudiantil y la consecuente masificación hacen relevante conocer la experiencia de los estudiantes avanzados de grado en cuanto a los factores que han influido en la continuidad de sus trayectorias educativas.

Segundo: Dado que la población participante en este estudio incluye estudiantes con diversas procedencias y características, que han completado gran parte de su recorrido y están próximos a graduarse, la valoración y percepción de los propios protagonistas es fundamental y novedosa para este tipo de estudios.

Tercero: Se considera esencial analizar y reflexionar sobre esta temática para contribuir a la creación de mejores y más consecuentes políticas educativas públicas. Estas políticas deben centrarse en el diseño e implementación de estrategias que fomenten la integración social y académica de los estudiantes en la Udelar, abordando las necesidades educativas insatisfechas y apoyando la permanencia en la institución.

Cuarto: Teniendo en cuenta que la Tesis Doctoral de Santiviago (2018), que se identifica como el principal antecedente de esta tesis, en sus recomendaciones finales invita a "Profundizar en el estudio de las diferentes dimensiones que incluye el análisis de la permanencia y las trayectorias educativas efectivas en entornos cada vez más cambiantes tanto políticos, como sociales, culturales e institucionales" (p.132), se toma la vacancia identificada para continuar la producción y consolidación de conocimiento en esta temática.

Quinto: Si bien se reconoce que la permanencia es un fenómeno multifactorial que excede las posibilidades de este estudio, se opta por ahondar en los siguientes factores: Orientación Vocacional (OV), Proyecto de vida, Apoyo, y Participación. La elección de estos factores parte de la hipótesis inicial que considera que las trayectorias educativas en la universidad responden a una interacción compleja de factores personales, institucionales y contextuales, y que para su comprensión se requiere un análisis profundo y contextualizado en diferentes carreras de las macro - áreas de la Udelar.

Así, se establece como supuesto de partida que cuando los estudiantes perciben que, durante el pre-ingreso, tienen acceso a información y orientación que los ayude a construir una vocación para la elección de una carrera y proyectos de vida que incluyan el estudio; y, durante el ingreso, cuentan con herramientas de apoyo que faciliten su inserción académica y social, y encuentran sentido e interés en participar en las actividades que la institución ofrece, hay grandes posibilidades de que permanezcan y logren graduarse. Por el contrario, si no tienen información sobre la oferta educativa, no cuentan con

orientación educativa y vocacional, no se sienten apoyados ni acompañados, y no logran insertarse en la vida universitaria, es muy probable que consideren desvincularse de los estudios.

Sexto: La experiencia personal de la autora de esta tesis es muy relevante para asumir este tipo de estudios como investigación conducente al grado de doctor. Se destacan en ello los siguientes puntos:

1. Ingresé a la Udelar en 2001, año considerado un punto de inflexión debido al aumento exponencial de la matrícula en las IES tanto en la región como en Uruguay.
2. Primera generación de estudiantes universitarios en la familia, nacida en el interior del país, lo que implicó trasladarme a Montevideo para estudiar en la Udelar. Toda mi formación académica la realicé en el sistema de educación pública.
3. Antes del ingreso, contaba con escasa información sobre la oferta educativa y el funcionamiento de la universidad, y no recibí OV en la Educación Media Superior (EMS).
4. La primera opción de estudios fue Arquitectura, de la cual me desvinculé el mismo año. Al año siguiente, opté por estudiar Psicología, carrera en la que finalmente realicé toda mi trayectoria universitaria y obtuve su título de grado.

Esta vivencia no solo me permitió experimentar el proceso de masificación estudiantil con la llegada de estudiantes de diversas características, sino que también compartí algunas de estas características, lo que sin duda me proporcionó aprendizajes significativos fundamentales para abordar la problemática de estudio de esta tesis.

Séptimo: La experiencia docente me ha permitido, y me permite, la oportunidad de participar en una de las estrategias institucionales diseñadas específicamente para el acompañamiento estudiantil. Desde el año 2008 integro el equipo del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Udelar y desde el 2021 formo parte del equipo de coordinación. Este programa, junto a otras iniciativas creadas entre 2006 y 2007, tiene como grandes objetivos “promover el acceso a la universidad y brindar apoyo a los estudiantes, facilitándoles su inserción en la vida institucional y abordando diversos factores que pueden contribuir a la desvinculación de la formación terciaria” (Calegari, 2010, p.4). Actualmente, se propone acompañar las trayectorias educativas de todos los estudiantes en todas sus etapas universitarias, desde el pre-ingreso hasta el egreso.

Es decir que, hay un componente de interés personal y académico en la producción académica de la problemática de la permanencia y, su contracara, la desvinculación y la responsabilidad institucional que la misma conlleva en todas las etapas de las trayectorias educativas, incluso desde el pre-ingreso a la universidad, que proviene en gran parte por mi recorrido en la Udelar.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

● FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema abordado por la presente tesis se centra en el estudio de las trayectorias educativas de estudiantes de grado avanzado en la Udelar, a partir de la identificación, caracterización y análisis de los factores que aportan a la permanencia según la percepción de los estudiantes.

El mismo se enmarca en una temática mucho más amplia referido a los cambios acontecidos en los últimos tiempos en la Udelar en Uruguay y en las IES de la región en general, como consecuencia del proceso de democratización en el acceso de clases en desventajas a este nivel, referidos al crecimiento acelerado y sostenido en la matrícula estudiantil y en paralelo el aumento en los índices de desvinculación y las dificultades que se encuentran para la permanencia de los estudiantes en la misma.

Este escenario lleva a cuestionar los logros en términos de democratización lo cual coloca a la permanencia estudiantil como tema central de estudio. Cabe destacar que este fenómeno es considerado un problema en el entendido que las dificultades en la permanencia y el egreso estudiantil tiene consecuencias negativas para el sujeto, la institución, y la sociedad en su conjunto. Pues, además de las pérdidas económicas que este fenómeno acarrea en todos los niveles, en el plano individual se trunca un proyecto futuro, en el plano institucional se cuestiona el funcionamiento de la institución que no pudo aportar los recursos y apoyos suficientes para que esos estudiantes permanezcan, y en el plano de la sociedad el país pierde capital humano con experticia y conocimiento valioso para su futuro desarrollo y beneficio.

Por todo lo mencionado, se considera de relevancia realizar un análisis en profundidad que permita conocer mejor el fenómeno de la permanencia con el propósito de producir conocimiento y generar propuestas que aporten a esta problemática.

De acuerdo con lo anterior, se delimita el **problema científico** en el sentido de ¿Cómo contribuir a incrementar la permanencia de los estudiantes de la Udelar y al logro de trayectorias educativas exitosas, en un contexto universitario cada vez más heterogéneo y cambiante?

El interés por ofrecer solución al problema científico señalado permite formular las siguientes

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN que sirven de guía al proceder del estudio:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sostienen la necesidad del estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes que contribuyan a su permanencia en las IES?
2. ¿Cuáles son los problemas principales que afectan la permanencia de los estudiantes a partir del estudio de investigaciones llevadas a cabo en la universidad y qué características presentan los programas de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes en la Udelar?
3. ¿Cuáles son los principales factores que inciden en la permanencia de los estudiantes en la Udelar y cómo se manifiestan desde la perspectiva de estudiantes de grado avanzado de carreras seleccionadas de la universidad? ¿Qué acciones de apoyo serían necesarias fortalecer y/o potenciar los apoyos a las trayectorias educativas?
4. ¿De qué manera inciden en las diferentes etapas de las trayectorias estudiantiles y cuáles son las diferencias entre los servicios universitarios objeto de estudio?

● **OBJETIVOS**

La finalidad de esta investigación se concreta en los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Determinar los factores que contribuyen a la permanencia y el avance en las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público, desde la perspectiva de los estudiantes de grado avanzado sobre sus trayectorias educativas en la Universidad de la República.

Objetivos específicos

1. Identificar referentes teóricos y metodológicos que sostienen las principales concepciones sobre permanencia y trayectorias educativas de los estudiantes en la educación superior desde la mirada de la democratización de esta y de las políticas para disminuir inequidades y desigualdades presentes.
2. Relevar y analizar estudios referentes a los factores que inciden en la permanencia estudiantil en la Universidad de La República, así como referidos a los programas de apoyo a la permanencia y/o apoyo a trayectorias educativas estudiantiles.
3. Elaborar un Procedimiento metodológico que permita determinar los factores principales que afectan la permanencia de los estudiantes en la Udelar y en consecuencia inciden en sus trayectorias educativas desde la perspectiva de los estudiantes de grado avanzado de las carreras identificadas para realizar el estudio.

4. Definir las características esenciales de cada Factor establecido en calidad de Dimensiones de estudio y delimitar los indicadores componentes en cada caso.
5. Analizar la manera en que se manifiesta la incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes de los factores establecidos en el estudio desde la percepción de los estudiantes de grado avanzado de las carreras seleccionadas.
6. Analizar las relaciones existentes entre los factores mencionados e identificar las diferencias y similitudes que se dan entre los factores estudiados en las diferentes carreras para la generación de políticas y acciones de apoyo institucional en consecuencia.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La Tesis consta de Introducción, tres Capítulos, Conclusiones, Recomendaciones, Referencias Bibliográficas, y los apéndices y anexos necesarios para explicitar el texto.

En el capítulo I, se presentan los referentes teóricos y las experiencias desarrolladas en universidades públicas latinoamericanas que fundamentan los conceptos claves que, según la autora, sustentan la necesidad del estudio de la permanencia y las trayectorias educativas de los estudiantes en la ES, en particular la uruguaya. Se conceptualizan los factores que se consideran de mayor incidencia en la permanencia de los estudiantes en la Udelar y se identifican sus principales características.

En el capítulo II, se realiza una caracterización breve de la Udelar en el contexto actual, se profundiza en las razones y consecuencias de la permanencia y desvinculación de los estudiantes. Se realiza una sistematización de las investigaciones acometidas por la universidad, que se fundamentan como antecedente necesario y se describe la proyección metodológica asumida por la autora.

En el tercero, y en función de lo anterior, se describen y analizan los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y técnicas desarrolladas en la investigación y se establecen las características que significan, desde la percepción de los estudiantes de nivel avanzado de las carreras seleccionadas, los principales contenidos en cada factor analizado y se muestran los principales elementos que aportan hacia la mejora de las trayectorias educativas en la Universidad.

Capítulo I: LA PERMANENCIA Y LA DESVINCULACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. FACTORES QUE INCIDEN EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LOS NIVELES SUPERIORES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

La educación y más concretamente la educación superior se encuentra atravesada por las múltiples complejidades y situaciones de alarma que se presentan en el escenario político, económico, social y cultural a nivel mundial, éste se caracteriza por situaciones de ingobernabilidad y conflictos cada vez más extremos que se dirimen en guerras, pobreza, xenofobia, discriminación, intolerancia, migraciones no controladas y peligros al medio ambiente, haciendo que el entorno en el que se desarrollan y conviven las naciones se haga complicado y altamente cambiante

A lo anterior se une la vertiginosa velocidad de los procesos de innovación y creación de conocimientos que impactan en la forma de desarrollo y características de los entramados socio económicos actuales. Se asiste en la actualidad a lo que varios autores denominan “una sociedad post-capitalista” (Chomsky, 2020) en la que el conocimiento constituye la principal fuente de producción de riqueza, dejando atrás otros sectores de generación de riquezas, como el capital, la tierra y el trabajo. De este modo se destaca una transformación radical de las economías y de los mercados en donde los poseedores y generadores del conocimiento marcan la diferencia en relación al poder político, cultural y al desarrollo social e instauran las pasarelas de la investigación, la innovación y la producción de nuevo conocimiento a nivel mundial.

Ello indudablemente incide en las estructuras y uso del capital humano, en particular de la oferta y demanda de fuerza de trabajo calificada, las dinámicas y peculiaridades de los mercados laborales emergentes y las exigencias a los individuos, sus competencias y su capacidad de adaptación a tales condicionantes. En tal sentido, en la capacidad de participar para transformar y para convivir que significa la suficiencia para comprender y asimilar la información que se genera y aplicarla de manera efectiva en los diferentes contextos

De esta forma, el conocimiento se convierte en un factor competitivo por excelencia y es determinante en la conformación de las más complejas y grandes desigualdades en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo. Por lo tanto, se concuerda con Arocena (2013) en que las grandes apuestas e inversiones públicas para el desarrollo deben hacerse necesariamente en educación. Particularmente las instituciones de educación superior se encuentran en el centro cuando se habla de producción y transferencia del conocimiento.

El Capítulo I que se presenta a continuación recorre el fundamento teórico que asume la autora de la tesis para sustentar la investigación realizada y completar los objetivos previstos. Se parte de concebir la

importancia de los procesos de democratización de la ES, su incidencia en la masificación y el crecimiento y diversificación cualitativa y cuantitativa de los sistemas de ES, y en especial, para el caso de Latinoamérica, la necesaria referencia a las trayectorias educativas de los estudiantes, enfatizando el debate acerca de la permanencia y la desvinculación estudiantil y los factores que en ello intervienen de manera significativa.

Se debe subrayar que los factores en los que se profundiza teóricamente responden a los identificados como de mayor prevalencia en estudios previos en la Udelar, que en esta tesis han sido estudiados desde la percepción de los estudiantes de 4to. año de tres carreras específicas de la Udelar, y que constituyen en tal sentido, el principal objeto de estudio de la tesis.

1.1 DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El saber, en el ámbito educativo, adquiere una relevancia fundamental tanto para el desarrollo personal como profesional de los individuos, convirtiéndose en un pilar primordial para el crecimiento y la formación integral de los sujetos. En este sentido, Arocena (2013) recalca que, en la actualidad, el conocimiento avanzado incide en la expansión de las desigualdades a nivel mundial entre los seres humanos, sectores sociales, países y regiones. Afirma que, en la búsqueda de un mundo cada vez más igualitario, el desarrollo hoy pasa por la necesaria “democratización del conocimiento”.

A su vez, propone que para avanzar en esta dirección resulta interesante partir de la definición del concepto de desarrollo de Amartya Sen (2000), quien considera que para hablar del desarrollo de una sociedad hay que estudiar y reflexionar acerca de la vida de los sujetos que la integran, y que no puede considerarse que haya éxito económico sin tener en cuenta la vida de los mismos. Desde esta postura, el desarrollo es entonces el desarrollo de los sujetos de la sociedad. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), partiendo de la tesis de Sen (2000), afirma que “El desarrollo humano tiene que ver con la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar” (p.1).

Desde esta concepción, y volviendo con Arocena (2013), el autor sostiene que contribuir en el avance del desarrollo humano sustentable resulta una tarea para nada sencilla, dado que implica luchar contra problemas mucho más grandes que obstaculizan dicho propósito, tales como la desigualdad y el subdesarrollo. Pues, aportar a la expansión de libertades y capacidades de las personas lleva a enfrentarse con las desigualdades en el mundo, las cuales, según este autor, han sido subrayadas y potenciadas con la pandemia del COVID-19 (Arocena, 2022), y se acentúan aún más con las actuales guerras y situaciones de ingobernabilidad que afectan a diferentes regiones del mundo.

Tales desigualdades están estrechamente asociadas a las posibilidades que tienen los sujetos para, en general, disfrutar de una vida decente, saludable, con derechos humanos garantizados, libertad política y, en particular, para ampliar sus capacidades mediante las posibilidades de aprendizaje al más alto nivel y el acceso al conocimiento avanzado, asociadas también a la producción de servicios socialmente valiosos y,

por ende, al avance de la ciencia y la tecnología.

Ahora bien, es sabido que, para democratizar el uso del conocimiento, antes resulta necesario democratizar el acceso al conocimiento. Tal aseveración se constata en el debate público y mundial desde finales del siglo pasado. Autores como Lundvall y Johnson (1994) opinaron que cuando el conocimiento se entiende como un recurso primordial e imprescindible, los procesos sociales de aprendizaje se tornan prioritarios. Ello se constata en que los países que alcanzaron y tienen aún niveles significativos de desarrollo, más allá de sus diferencias, tienen en común el hecho de haber generalizado el acceso a la ES, lo que significa que entendieron que la educación de la población era el camino para el mejoramiento económico y social de sus países.

Para acercarse a tales propósitos, resulta imprescindible poner en marcha reformas educativas. Se necesitan entonces, verdaderas reformas que:

contribuyan a la generalización del acceso efectivo a formas diversas de la educación avanzada de alto nivel, conectada a lo largo de la vida entera con el trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. (Arocena, 2013, p. 12).

Esto supone, como plantea Coll (2010), que lo único que se puede enseñar es “aprender a aprender”, siendo “sujetos activos”. Esta noción puede asociarse a la propuesta de Sen (2000) en relación a que los sujetos aprendan siendo “agentes” y no pacientes. Cabe destacar que, en esta misma dirección, Arocena (2013) define también el concepto de “enseñanza activa”, la cual se inscribe en el ideal latinoamericano de universidad socialmente comprometida.

Congruentemente se declara desde fines del siglo pasado la necesidad de pensar y contribuir a la democratización del conocimiento lo cual consiste en la posibilidad de que un gran porcentaje de la población humana pueda acceder a información de forma gratuita o a bajo coste. Este fenómeno social se produce especialmente gracias a internet, tecnología con la que se puede acceder a miles de webs que contienen información de todos los temas

Avanzar en esa dirección resulta, en el presente y también en el futuro, una de las condiciones necesarias para hacer frente a la desigualdad, al subdesarrollo y a la insustentabilidad, brindando a cada vez más sujetos mejores posibilidades de construir vidas que justificadamente consideren valiosas. Estas son grandes problemáticas que, tal como se anticipa en la introducción de esta tesis, debe enfrentar la ES en el desafío de aportar a un mundo más justo.

Para esto, se precisan políticas públicas que promuevan ampliar masivamente la generación de conocimiento en las regiones y países subdesarrollados o en situaciones de dependencia, a la vez que reduzcan la desigualdad en la distribución de bienes y servicios entre los ciudadanos de cada región. Esta finalidad lleva a cuestionarse cuáles son las modalidades de ES que pueden contribuir efectivamente a la democratización del conocimiento con amplia protección de los derechos humanos.

La ES, y más específicamente la universidad, a lo largo de su historia ha pasado por grandes transformaciones que, según sus características, se han constituido en modelos que han adquirido

diferentes denominaciones. Uno de los modelos más destacados es el de la “Universidad Humboldtiana” (Piché, 2005), que surge en Alemania a comienzos del siglo XIX y se caracteriza por el ideal académico de combinar enseñanza e investigación.

Partiendo del estudio de los diferentes modelos de ES, Sutz (2005) propone como alternativa para las características de la época actual y del devenir universitario, un nuevo modelo de universidad que ha denominado “Universidad para el desarrollo”, modelo con el cual conceptualmente se acuerda y adhiere en esta tesis. Este modelo es propuesto a inicios del siglo XIX en Uruguay y está inspirado en los principios de la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 (UNC, 1918), que se singulariza por combinar enseñanza, investigación y extensión a favor del desarrollo humano sustentable, siendo la modalidad universitaria que se propone desde la Udelar. Cabe destacar que, si bien la noción es propuesta por Sutz, posteriormente es ampliada y profundizada en conjunto con Arocena en diversas publicaciones (Arocena et al., 2013; Arocena y Sutz, 2015, 2021, entre otras).

En palabras de estos autores,

con este modelo se apuesta por contribuir a: la generalización de la educación avanzada y permanente; la creación original de la cultura y conocimiento socialmente valioso; la solución de problemas colectivos, priorizando los sectores más postergados, mediante la colaboración de actores universitarios y de otros ámbitos en procesos interactivos donde todos aprenden y se desempeñan como agentes. (Arocena y Sutz, 2016, p. 8)

A su vez, con el modelo de Universidad para el Desarrollo se brindan orientaciones acerca del modo de concebir y desarrollar las funciones universitarias. En este sentido, se considera:

- La enseñanza activa como principal método de aprendizaje, donde el protagonismo de quienes aprenden es imprescindible para favorecer la formación de personas capaces y libres, con posibilidades de seguir aprendiendo a lo largo y ancho de la vida, y con herramientas para que puedan desempeñarse en la misma;
- La investigación como actividad científica en pro de la inclusión social, que estudie problemas que afecten la calidad de vida de las personas, y sobre todo de aquellos que se encuentren más vulnerados;
- La extensión, como práctica que impulsa una relación bidireccional con la sociedad en las que se promuevan procesos interactivos de aprendizaje, y se puedan aplicar los conocimientos adquiridos, mediante la enseñanza e investigación, para la detección de las necesidades existentes y sus posibles soluciones.

El modelo de la Universidad para el Desarrollo asume la concepción de educación como bien público social y resulta incompatible con las concepciones de su mercantilización e inspira, como ya se había planteado, a la concepción, funcionamiento y proyección de la Universidad de la República. Este modelo plantea una serie de aspectos positivos para la modernización del aprendizaje, que incluye a estudiantes y docentes teniendo un voto igualitario en las decisiones sobre su aprendizaje.

Lo anterior lleva a la consideración compartida por múltiples académicos e investigadores de que la democratización de la educación es un fenómeno de transformación social que, desde una perspectiva igualitaria y equitativa, facilita la reproducción de beneficios individuales y la construcción de sociedades basadas en el conocimiento. Durante la Conferencia Internacional sobre la Democratización de la Educación (IDEC) celebrada en Alemania en 2005, se debatieron algunos aspectos positivos. Algunos de ellos son:

- Poder decidir individualmente cómo, cuándo, qué, dónde y con quién aprender.
- Tener una participación igualitaria en la toma de decisiones en la manera en la que las escuelas son dirigidas, incluyendo sus reglas y sanciones, de ser necesario.
- Desarrollar ciudadanos que trabajen en pos de crear mejores sociedades.
- Los estudiantes se adueñan de su propia educación, ya que de esta manera existe un mayor compromiso para trabajar por el bien propio.
- Mayor asistencia a clases.
- Mejor participación en actividades educativas.
- Fijación de metas de mayor envergadura.
- Incremento de la motivación en general.
- Empoderamiento. Aseguran que la democratización del conocimiento enseña a los estudiantes el valor de ser verdaderos participantes en su propio ambiente, asegurándose de que su voz sea escuchada y tomada en cuenta.

Por su parte, el proceso de democratización de la ES en América Latina se ha centrado, esencialmente, en cuestiones relativas a la equidad e inclusión en la educación, ello responde a las características de prevalencia de desigualdades sociales aquí presentes, así como al grado de disimilitud y dispersión de las formas de organización y estructuras de la educación terciaria.

Es por todos conocido la implementación de políticas para ampliar el acceso a la educación en este nivel educativo promoviendo la igualdad de oportunidades para todos a lo largo de toda la vida, aupadas y sostenida particularmente por la Unesco en congruencia con la mayoría de las naciones en calidad de firmantes de los acuerdos establecidos, en tal sentido la democratización de la ES se ha analizado tanto cuantitativa como cualitativamente. Este proceso busca transformar socialmente la enseñanza y expandir el acceso a la educación terciaria mediante una distribución equitativa de oportunidades educativas.

Didou y Chiroleu (2022) analizan este asunto y abordan tres temas principales relacionados con la democratización de la ES en América Latina:

1. Carácter “glonacal” de las políticas: Las políticas de democratización de la ES no han sido adecuadas para abordar las desigualdades geográficas y no se han adaptado a las necesidades específicas de las poblaciones locales, a pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE.
2. Calidad y equidad en la ES: La relación entre calidad y equidad en la ES es crucial. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Unesco, especialmente el ODS 4, buscan mejorar las oportunidades de ingreso, retención y egreso en la ES. Sin embargo, antes de la pandemia,

América Latina mostraba disparidades en el cumplimiento de estos objetivos.

3. Impacto de la pandemia y estrategias de recuperación: La pandemia de COVID-19 ha planteado desafíos significativos para la democratización de la ES, limitando la capacidad de proporcionar una educación de calidad. Además, se destaca la influencia de los expertos en el diseño de estrategias de recuperación y la necesidad de examinar la pertinencia de las nuevas ofertas de formación.

El texto de los autores citados también menciona la importancia de implementar estrategias regionales convergentes para democratizar el acceso y la inclusión de colectivos marginados en la ES, así como la viabilidad de respuestas alternativas diseñadas por actores inconformes con las orientaciones actuales.

Amén de lo ya expuesto y a modo de conclusión de este apartado, la democratización de la ES, de manera general, identifica varios obstáculos significativos. Entre ellos se destacan, con mayor envergadura, los siguientes:

1. Desigualdad Social y Económica: Las diferencias en el acceso a recursos y oportunidades afectan la calidad de la educación recibida por estudiantes de distintos contextos socioeconómicos.
2. Falta de Infraestructura: La infraestructura insuficiente, desde instalaciones físicas hasta acceso a tecnologías modernas, limita una educación democrática y accesible.
3. Resistencia al Cambio: Las reformas necesarias enfrentan resistencia de instituciones establecidas y de individuos que se benefician del status quo.
4. Corrupción y Mala gestión: La corrupción y la mala gestión desvían fondos y recursos que deberían mejorar el acceso y la calidad de la educación.
5. Desafíos Culturales: Las diferencias culturales y actitudes tradicionales pueden ser barreras significativas, especialmente en la valoración de la educación para ciertos grupos.
6. Políticas Públicas inadecuadas: La falta de políticas públicas efectivas e inclusivas impide el progreso hacia la democratización.
7. Conflictos y Situaciones de Ingobernabilidad: Las guerras y conflictos internos desvían recursos y crean entornos inestables que dificultan la implementación de reformas.

Estos desafíos requieren un enfoque multifacético y colaborativo para ser superados, involucrando a gobiernos, instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales y a la sociedad en general.

1.1.1. La desigualdad socioeconómica y cultural, y el desafío de los sistemas educativos para garantizar el derecho humano a la Educación Superior.

Distintas organizaciones mundiales, regionales y locales involucradas con el tema de los derechos humanos y la educación se han preocupado por establecer leyes y declaraciones con el propósito de que todos puedan hacer uso de este derecho que les es asignado, motivo por el cual también estas organizaciones se ven impulsadas a diseñar y llevar adelante diversos estudios, diagnósticos, proyectos y propuestas de seguimiento para alcanzar dicha meta.

A nivel internacional, en el año 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece: “Toda persona tiene derecho a la educación ... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. (artículo 26)

También, la Unesco (2007b) declara:

El derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación. Esto supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como un derecho que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. (p.27)

En este sentido, resulta interesante el planteamiento del derecho a la educación como puerta de entrada al ejercicio de otros derechos, oficiando como multiplicador y permitiendo el acceso al mundo laboral, seguridad social, representación política, entre otros.

Por su parte, desde la PNUD se promueve la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que incluye 17 ODS, también conocidos como Objetivos Mundiales o Globales, los cuales fueron aprobados por una unanimidad por los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas en el año 2015 como un compromiso público y oficial de la comunidad mundial para erradicar la pobreza y lograr un futuro sostenible. Los ODS están vinculados a los grandes retos mundiales como la pobreza, la inseguridad y la desigualdad, y para el logro de los mismos se requiere del involucramiento y compromiso tanto de los gobiernos como del sector privado, la sociedad civil y la ciudadanía en general, principalmente en el abordaje de estrategias y acciones concretas tendientes a fomentar el crecimiento económico, atender necesidades sociales (educación, salud, perspectiva laboral, etc), combatir el cambio climático y proteger el medio ambiente.

Concretamente el ODS 4 orientado a la educación se propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018, p.27). En el mismo se establecen siete grandes metas para el año 2030 dentro de las que se incluyen:

asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria ... aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento ... eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2018, p.27-28)

Tales metas pretenden “no dejar a nadie atrás” en términos de acceso y calidad de la educación, gran

tarea que involucra el valioso rol de las IES para lograr una mayor inclusión y promover el pluralismo en la ES como una aspiración de justicia social. Pues, como ya se hizo referencia en el apartado anterior, los sistemas en donde las oportunidades educativas se distribuyen equitativamente son la base del desarrollo sostenible, sociedades justas y democráticas.

En esta dirección, la Unesco (2022) partiendo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y el Marco de Acción Educación 2030 para la realización del ODS4 (Unesco, 2016), elabora un documento de trabajo de cara a la 3er Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC) llevada adelante en el año 2022 (Unesco, 2022), en la ciudad de Barcelona, España. En el mismo se plantea la necesidad y urgencia de reinventar la ES, aseverando que para garantizar el pleno derecho a la educación de las personas en sociedades libres pacíficas y justas, no es suficiente ni aceptable seguir haciendo lo mismo.

En este marco, dicho documento se considera una contribución intelectual a la WHEC 2022, que invita a todos los interesados e involucrados en la ES al pensamiento, diálogo, y acción transformadora, que a modo de hoja de ruta establece señales para “crear conjuntamente sistemas de Educación Superior más abiertos, inclusivos, equitativos, colaborativos que democratizan el acceso y el conocimiento” (Giannini, 2022, p.3).

En el mismo documento se expresa que los grandes retos implican transiciones y transformaciones para reinventar la ES, afirmando que es necesario pasar de “considerar la ES como algo elitista, discriminatorio y a veces ajeno a sus tareas públicas, a hacer posible el derecho de las personas a la ES, mediante un acceso equitativo, bien financiado y sostenible” (Unesco, 2022. p. 11).

Así como también pasar de:

un enfoque restrictivo en la formación disciplinar o profesional a una experiencia de aprendizaje holística del estudiante; ... de los silos disciplinarios a la inter- y transdisciplinariedad, el diálogo abierto y la colaboración activa entre diversas perspectivas; ... de suponer que la ES viene inmediatamente después de la educación secundaria a un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida destinado a atender las diversas necesidades educativas de jóvenes y adultos; ... de un archipiélago jerárquico y débilmente conectado de instituciones y programas a un sistema integrado con diversidad de programas y vías de aprendizaje flexibles que los conecten para ampliar las oportunidades educativas; ... de un modelo industrial de enseñanza a experiencias de aprendizaje superior pedagógicamente informadas y tecnológicamente enriquecidas en las que los alumnos gestionan sus propios itinerarios de aprendizaje. (Unesco, 2022, pp.11-12)

En otras palabras, se concuerda con la afirmación de Giannini (2022) cuando asegura que para reinventar el futuro de la ES y definir vías claras que colaboren en la mejora de las experiencias y los resultados educativos de todos resulta imprescindible y urgente un cambio de mentalidad que privilegie: la apertura sobre las perspectivas elitistas, la diversidad sobre la homogeneidad, las propuestas de aprendizaje flexibles sobre las tradicionalmente estructuradas, y la cooperación sobre la competencia.

De igual forma, a nivel regional, la CRES III realizada en el año 2018 en la Universidad de Córdoba, en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria del año 1918, se constituyó en una gran asamblea universitaria en la cual se consensuaron lineamientos y propuestas que fueron plasmados en la declaración final. Cabe destacar, que la CRES III congregó a cerca de 12.000 participantes provenientes de instituciones públicas y privadas de todos los países de América Latina y el Caribe, entre los cuales se encontraba la delegación de la Udelar compuesta por 90 estudiantes, 30 docentes y autoridades, quienes tuvieron una participación activa en las diferentes conferencias, foros, simposios, y mesas de debates, e incluyente e influyente en aspectos de dicha declaración (Peláez, 2018).

A continuación, se cita uno de los párrafos más relevantes de la declaración final de la misma que, a juicio de la autora de esta Tesis, resulta importante para comprender el alcance de lo tratado:

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las declaraciones de La Habana (Cuba) de 1996, de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de Cartagena de Indias (Colombia) de 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña. (CRES III, 2018, p.6)

El logro de este derecho humano universal para todos es una de las grandes luchas de estos tiempos, en las cuales las desigualdades se encuentran estrechamente relacionadas a las posibilidades de acceso o no a la ES. Lo que acarrea que gran parte de quienes no tienen esta posibilidad, muchas veces, se vean en dificultades para tener una oportunidad laboral digna y de calidad. Entonces, el desafío es enseñar en contextos distintos y conectar constantemente educación con trabajo, tarea que si bien supera a las universidades las incluye en tanto son las principales responsables de la generación y uso del conocimiento de alto nivel. Ante este reto, Arocena y Sutz (2016) se preguntan si las IES continuarán estando al servicio de unos pocos privilegiados, como pareciera que lo han hecho tradicionalmente, o si demostrarán una “vocación democratizadora” (p.7).

Rinessi (2023) plantea que, si bien las universidades vienen haciendo importantes esfuerzos para adecuar su tradicional forma elitista de gobernar a la orientación democratizadora, lo que ha resultado en algunos logros y otros tantos pendientes, aún conserva “todo tipo de tics aristocratizantes bastante odiosos” (p.32). Entre estas tensiones, y ante los fuertes procesos de democratización social, cultural y educativa en la mayoría de los países de América Latina en los primeros 15 años de este siglo, surge esta conceptualización de la ES como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados, mencionada por primera vez en el año 2008 en el marco de la CRES II.

Este autor coincide con múltiples intelectuales del ramo al sostener que la ES vista como derecho humano universal es una fórmula novedosa y revolucionaria, pues decir que es un derecho la aleja de la idea de

privilegio y lujo para la cual fue pensada desde su creación. Este principio fundamental a su vez, implica cambiar las formas de estar, de habitar, de enseñar y aprender en la universidad, y direccionar los esfuerzos para que todos aquellos que quieran acceder en busca de proyectos académicos, profesionales y laborales puedan hacerlo.

De igual forma, considera que este es un derecho que tiene la particularidad de ser al mismo tiempo un derecho individual a los ciudadanos y un derecho colectivo al pueblo, lo que significa que las universidades tienen la obligación de, a partir de sus tres grandes funciones, formar los profesionales, en los más altos estándares de calidad, que sus pueblos necesitan, para lo que es necesario y urgente continuar avanzando en su democratización con lo que la autora de esta tesis coincide plenamente.

Más concretamente, es conocido que en la región latinoamericana la desigualdad social y la concentración de riquezas son altas. Desde fines del siglo pasado, los gobiernos han promovido la ES para reducir estas desigualdades y fomentar la movilidad social. En tal sentido se produjo una mejoría en la provisión de servicios educativos para corregir las desigualdades espaciales y adaptarse a las economías del saber. Sin embargo, es consenso entre estudiosos del tema que estas acciones no siempre incluyen a los colectivos más vulnerables. Didou y Chiroleu (2022) afirman que, a pesar del incremento en las tasas de acceso en varios de nuestros países, las desigualdades estructurales persisten, beneficiando de manera diversa a los distintos grupos sociales, no obstante, la proporción de estudiantes vulnerables en las matrículas se ha ido incrementando paulatinamente.

Estos autores plantean además, que en la medida en que la atención prestada a las iniciativas para democratizar las oportunidades e incluir a los excluidos se han ido consolidando, su pertinencia ha dejado de ser atendida dejando sin referencia clara al porcentaje de estudiantes de primera generación que ingresan a la ES, a las tasas de permanencia y de continuación de estudios en relación a los egresados de nivel medio o a las características socioeconómicas de las familias de origen de los estudiantes, por zona residencial. A la par, plantean que las estrategias para combatir las tasas de repitencia y de abandono y para remediar los problemas de funcionamiento institucional que restringen la aplicación del principio de justicia social en la ES se han complejizado. Aunque muchos programas fueron orientados a proveer cupos y plazas en ES para balancear las oportunidades, creándose allí donde no existían, otros procuraron brindar una atención particularizada y focalizada a colectivos predefinidos (Villalobos, 2021).

Por otro lado, de forma general como parte de las políticas educativas asumidas durante la pandemia de la COVID-19, se multiplicaron los servicios de enseñanza a distancia para favorecer a los estudiantes en desventaja y se ampliaron los programas de becas y otros dispositivos similares para atender situaciones de carencias económicas, de desempeño educativo por condición territorial y/o demográfica. Sin embargo, existe consenso en que estos programas no lograron cumplir completamente sus objetivos como herramientas de inclusión en muchas regiones.

En contraste se destacan avances en inclusión en los ámbitos jurídico y pedagógico en América Latina. Se han implementado normas contra la discriminación, prácticas innovadoras de enseñanza y organización curricular, y se han diseñado iniciativas para apoyar a estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios.

Acosta (2022) señala que la diferenciación de programas de democratización y su vínculo con la justicia social han influido en la estructura de los sistemas de ES y en los modelos organizativos de las instituciones, aunque persisten brechas de calidad y condiciones sesgadas, agravadas por políticas de austeridad.

Por su parte, Didou y Chiroleu (2022) observan que, aunque las acciones para mitigar desigualdades han tenido efectos positivos en la composición socioeconómica y cultural del estudiantado, estas han sido limitadas a ciertos espacios sociales. Los estudiantes de familias con menos capital cultural siguen enfrentando desventajas, agravadas por otros factores de exclusión.

Se identifican, asimismo, áreas pendientes, como: la falta de evaluaciones sistemáticas de las estrategias de inclusión; la necesidad de revisar los criterios para definir grupos vulnerables y sus roles; y la importancia de analizar las elecciones formativas de los jóvenes y cómo estas varían según su origen social

Por último, a nivel local, Uruguay tiene como marco principal la Ley General de Educación, n.º 18.437 (Uruguay, 2009a), en donde se establece por primera vez en el plexo normativo nacional a la educación como un derecho para todos los habitantes de la República a lo largo de toda la vida y se declara de interés general la promoción y el efectivo ejercicio de éste como un derecho humano fundamental, siendo el Estado el encargado de garantizar y promover una educación de calidad para todos, facilitando la continuidad educativa (artículo 1). Asimismo, reconoce el goce y ejercicio de este derecho como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna (artículo 2).

Es importante destacar la necesidad de generar atenciones específicas para poblaciones en situación de vulnerabilidad y se mandata a las instituciones a brindar apoyos para garantizar este derecho. Aunque el país no cuenta con una Ley de Educación Superior que articule los subsistemas ni un Ministerio de Educación Superior, la Ley n.º 18.437 (Uruguay, 2009a) incluye el derecho a la educación en este nivel.

La Udelar, la institución pública más antigua e importante del país, tiene la responsabilidad de impulsar cambios para que todos los habitantes puedan ejercer su derecho a acceder, permanecer y egresar de esta casa de estudios. Para lograrlo, ha creado nuevas sedes en diferentes partes del país, desarrollado nuevas carreras e implementado programas en el interior que antes solo se ofrecían en Montevideo, lo que ha incrementado significativamente los ingresos a la institución. Además, ha implementado varias estrategias de apoyo y acompañamiento, con énfasis en los estudiantes especialmente vulnerables, desde el pre-ingreso hasta la culminación de los estudios universitarios.

Estas experiencias, con varios años de implementación, han generado un acervo académico y cultural en la Udelar, materializado tanto estructuralmente con un dispositivo institucional dedicado a estos fines, como en diversos productos científicos que van desde artículos y monografías, hasta investigaciones conducentes a grados científicos y títulos académicos que serán expuestos más adelante en correspondencia con el contenido de esta tesis y que constituyen el pilar y antecedente fundamental para

el trabajo de investigación que se presenta.

A continuación, se exponen los elementos teóricos fundamentales que sustentan la investigación realizada. Estos conforman la base teórica tanto para la ejecución del estudio como para la propuesta que se ofrece, tal y como ha sido mencionado con anterioridad en este informe.

1.2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

1.2.1. Trayectorias. Elementos conceptuales necesarios para su estudio y uso.

El término trayectoria proviene del francés (*trayectoire*), es un término que admite diferentes definiciones y por ende ha sido utilizado por distintas disciplinas. La Real Academia Española (RAE) propone las siguientes: 1. Línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento. 2. Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. 3. Derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria (RAE, s.f., definición 1.2 y 3).

De este modo, el término forma parte de la física, la meteorología, y de las ciencias humanas y sociales, entre otros. En cuanto a estas últimas, si bien es una noción que siempre ha estado presente, homologada a nociones como historia de vida, itinerarios sociales, biografía, en los últimos tiempos ha cobrado significativa importancia con la intención de lograr una mayor comprensión de las transformaciones de la sociedad a partir de la irrupción de la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, Rosanvallon (s.f), como se citó en Lera et al (2007), afirma que la complejidad de las diversas problemáticas sociales, sobre todo en el mundo del trabajo, ha transformado en experiencias individuales, solitarias y fragmentadas lo que anteriormente se percibía como una sociedad articulada en grupos o clases. Por esto, menciona que es necesario recurrir a la historia de los sujetos, sus recorridos, y a los procesos que los afectaron, considerando que, en lugar de disponer de recetas generales, aplicables a todos los casos, se torna indispensable desarrollar capacidad para gestionar abordajes singulares ante situaciones que son singulares, contextualizadas en el marco de procesos estructurales, sociales, culturales, en los que se comparten condiciones de vida.

Por su parte, Bourdieu (1977) opina que,

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculos que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (p.82)

Este pensamiento es el que lleva al autor a elaborar la noción de trayectorias como “serie de posiciones

sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82).

Por lo tanto, intentar reconstruir las trayectorias de vida de los sujetos, implica un conocimiento integral de las distintas posiciones y prácticas de los sujetos, considerando la estructura y volumen de los diferentes capitales disponibles (social, cultural, económico), no como una serie de acontecimientos enumerados sino como una especie de diagrama que entrecruza las sucesivas posiciones. De este modo, la noción de trayectorias a la cual en esta tesis se adhiere está estrechamente vinculada a la noción de capital de Bourdieu entendido como un “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Gutiérrez, 1994, p.24). Distintos autores, tales como Santiviago (2016 - 2019), Santiviago et al. (2017), De León et al. (2018), Brito (2014), subrayan la importancia del vínculo entre ambas nociones, trayectoria y capital, al momento de abordar los recorridos educativos en ES.

1.2.2. Trayectorias educativas. Aspectos esenciales que construyen su conceptualización.

Los cambios que han experimentado las IES llevan a una reconsideración de la problemática de las trayectorias educativas en la universidad, que pasa de ser pensado de la categoría de problema individual, que responsabiliza al estudiante del “éxito” o “fracaso” de su recorrido, a la de colectivo. Por tal motivo, en la agenda de desarrollo y transformación de la mayoría de los países de la región existe una preocupación compartida acerca del problema de que las trayectorias educativas de muchos niños, adolescentes, y jóvenes, particularmente de aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja social, económica y cultural, que se desajustan de los recorridos esperados por el sistema educativo. Es que los retos de igualdad en ES cuestionan, desde hace ya larga data, el funcionamiento y la organización tradicional de las IES, que hoy deben de atender nuevos tiempos y nuevos estudiantes, lo que ha contribuido a desestabilizar y cuestionar las modalidades de funcionamiento previo en este nivel y plantear nuevos desafíos.

Terigi (2009) se centra en el estudio de las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en centros educativos de educación media (EM), y elabora una conceptualización de trayectorias que denomina “trayectorias escolares”, la cual resulta sumamente pertinente para reflexionar acerca de los recorridos de los estudiantes en el nivel superior. Para dicha definición la autora establece una primera distinción entre “trayectorias escolares teóricas” y “trayectorias escolares reales”, cuyas características se describen a continuación:

Trayectorias escolares teóricas: son aquellas definidas por el sistema educativo desde su organización y determinaciones. Expresan itinerarios que siguen una progresión lineal prevista por este en tiempos establecidos por un periodo estándar. Para la estructuración de estas, tres rasgos del sistema educativo son particularmente relevantes, a saber: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, y la anualización de los grados de instrucción. Si bien se trata de tres rasgos independientes su asociación produce determinados efectos permitiendo anticipar las trayectorias teóricas de los

estudiantes en el sistema. En este sentido, y según tales trayectorias, el ingreso se produce a determinada edad y los itinerarios que recorren los estudiantes a través del sistema son homogéneos y lineales. A su vez, el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles y el tiempo teórico de duración de cada cohorte escolar.

Trayectorias escolares reales: Para definir las trayectorias reales la autora establece una nueva distinción entre “trayectorias encauzadas” y “trayectorias no encauzadas”. Las *trayectorias encauzadas* son aquellas en donde se reconoce la presencia de itinerarios que se aproximan o coinciden con los propuestos por las trayectorias teóricas. Mientras que, las *trayectorias no encauzadas* son aquellas en las que se reconoce que los itinerarios no siguen su cauce, y es una realidad que gran parte de los niños, adolescentes y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

De León et al. (2018) expresan que, si bien entienden que no es desde donde se posiciona Terigi (2008, 2009), la nominación que hace acerca de las trayectorias resulta contradictoria con el concepto que ella misma propone y sustenta. Pues, si bien subraya la cualidad de trayectorias de subjetivas, y por lo tanto heterogéneas respecto a sus formas y tiempos, planteando que no tienen por qué ser los que el sistema impone, las nombra “no encauzadas” poniendo el énfasis y tomando como referencia el mismo sistema que cuestiona. Cabe destacar que, la autora de esta tesis forma parte de la publicación en donde se señala esta contradicción y, por ende, también hace acuerdo con el cuestionamiento a dicha nominación.

Con relación a esto, y siguiendo con Terigi (2009) afirma que durante décadas la mirada sobre las trayectorias no encauzadas, producida desde el enfoque de modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como desvío, responsabilizando, a su vez, al sujeto por tales desvíos. Sin embargo, el cambio de mirada sobre el problema desde la perspectiva de responsabilidad institucional trae consigo la preocupación de asegurar, desde el diseño e implementación de políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias continuas y completas.

Asimismo, advierte que la centralidad de la trayectoria teórica opaca aspectos interesantes de las trayectorias reales cuyo mayor conocimiento y contemplación podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las instituciones para la inclusión educativa. Si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los diversos itinerarios posibles y reales en el sistema educativo, la gran mayoría de las propuestas de enseñanza - aprendizaje se basan en los ritmos previstos por este tipo de trayectorias. Es decir, se enseña al mismo tiempo iguales contenidos a sujetos de la misma edad siguiendo una trayectoria teórica y estándar. Ante esto, Terigi (2009) cuestiona el hecho de que, sabiendo de la diversidad del público estudiantil, no se asumen respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales, y se desatienden las singularidades. También critica que “en un sistema históricamente homogeneizador como es el educativo, la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir o encauzar” (p.21).

A partir de lo expuesto, es importante considerar que la preocupación por el logro de trayectorias continuas y completas debe ir acompañada de la remoción de barreras que impiden el cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes, adoptando medidas favorecedoras para aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja, y esto no es posible estandarizando recorridos o desconociendo los múltiples

caminos que pueden posibilitar la producción de aprendizajes valiosos.

Por su parte, Nicastro (2018) define las trayectorias educativas como una “cuestión institucional”, y a partir de allí, propone entenderlas como un analizador de las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas de ES. Desde una perspectiva de análisis institucional sostiene un tipo de análisis que focaliza en los fenómenos, en los procesos y las lógicas que se derivan de la transversalidad de las instituciones en tanto acto estructurante de las organizaciones, desde un “enfoque clínico, situacional y contextualizado” (p.38). Con la denominación “cuestión institucional” refiere a la inscripción de los estudiantes en cada organización educativa, considerándola como una posición institucional que se construye con otros, que demanda de condiciones, marcos de sostén, y andamiaje. Por esto, el recorrido de los estudiantes por el sistema educativo no es un asunto individual y es mucho más complejo que una mirada lineal de la historia de vida y las biografías escolares.

La autora señala que hablar de trayectorias educativas en términos de cuestión institucional:

implica reconocer que se trata de un recorrido situado en una organización educativa en tanto espacio - tiempo particular que traduce, expresa y pone en acto concepciones, creencias, valores, normas de carácter universal respecto de lo que en cada carrera o universidad se define como formación, se entiende como proyecto formativo, se define y espera de un estudiante, etc. (Nicastro, 2018, p.38).

Concepciones que, en su condición de instituciones, tienen la fortaleza de los mandatos y de las tradiciones y que conforman matrices identificatorias asegurando la pertenencia y el reconocimiento de los actores institucionales, estudiantes, docentes, funcionarios, tanto de forma individual como colectiva. Estos recorridos situados están atravesados por una serie de representaciones y supuestos sobre cómo se espera que se transitan todos los niveles educativos, incluido el superior. Con frecuencia, las expectativas ideales se convierten en definiciones en sí mismas.

Referirse a la cuestión institucional implica asumir que la posición de los estudiantes interactúa con diversos componentes de la estructura organizacional, tales como objetivos formativos, roles, tareas y funciones, normas y reglas, espacios y tiempos, tradiciones y producciones culturales. Estas interacciones reflejan la integración en una trama dinámica donde las trayectorias educativas de los estudiantes, entendidas como recorridos situados, son simultáneamente un elemento y un resultado de esa trama, siempre en el marco de un vínculo con otros.

Como se mencionó líneas arriba, este modo de entender las trayectorias educativas permite estudiarlas con un alto potencial analizador para pensar la formación en ES en su conjunto. Siguiendo a Lourau (1975) “se denominará analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar” (p.282). En este sentido, el tratamiento de las trayectorias de los estudiantes es un analizador institucional que permite evidenciar cuestiones de la trama y de las dinámicas institucionales que no lo eran hasta entonces, tales como: rasgos del funcionamiento de la organización, del formato y proyecto educativo, de la relación entre los diferentes integrantes, así como también de los significados

que atraviesan y sostienen las distintas prácticas y discursos. Este tipo de análisis permite obtener información relevante sobre los estudiantes, acerca de quiénes son, que poseen y que no, que se espera de ellos, etc. Así como también, aporta datos que permite conocer a los docentes, sus experiencias, los supuestos y explicaciones que sostienen, las tradiciones provenientes de diferentes culturas profesionales, etc., que llevan a que realicen diferentes prácticas de enseñanza.

Nicastro (2018) considera que el seguimiento, tratamiento y estudio de las trayectorias de los estudiantes funciona como un analizador de la función marco de la institución cuando lleva a revisar y cuestionar algunas características de la organización y sus vínculos. Entendiendo por función marco la “cualidad de sostén, soporte y andamiaje de la trama institucional, material y simbólica, de la carrera y de la universidad en tanto instituciones - organizaciones” (p.39). Según la autora, el estudio de las trayectorias desde esta perspectiva visibiliza situaciones que implican tensiones y muchas veces conducen a promover cambios en el sentido de generar nuevas condiciones institucionales o corregir las existentes. Algunos ejemplos de esto son los cambios de plan de estudios, las modificaciones en las prácticas de enseñanza, y la generación de los programas de acompañamiento estudiantiles.

Sin embargo, si bien se pueden tomar una serie de decisiones a favor del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes muchas veces el marco institucional no cede. Por esto, la autora afirma que es necesario tener en cuenta al menos dos cuestiones:

1. Atención de la integralidad de las acciones, lo que refiere a sostener el lazo con las distintas etapas del recorrido educativo en su conjunto. En este sentido, hay que estar alerta de que la generación de acciones o dispositivos no se encuentren desvinculados de ese recorrido y se asocian únicamente a momentos o situaciones. Por ejemplo, es frecuente que se diseñen dispositivos para determinados momentos de la trayectoria educativa que presentan situaciones de riesgos, como ser el ingreso, sin acompañar todo el recorrido hasta el egreso.
2. Atención permanente de lo particular, lo que remite a la necesidad de contemplar la singularidad de cada situación, para, desde allí, generar mediaciones entre los cambios que se proponen, los dispositivos que se diseñan, y la realidad institucional.

Asimismo, Nicastro (2018) hace referencia a:

la necesidad de revisar permanentemente la tensión que atraviesa las diferentes propuestas y acciones en el marco de un movimiento, siempre dinámico, que se da entre la universalización y de algún modo, la homogeneización de los destinatarios y el atender, como tema central, las particularidades y las diferencias que se presentan. (p.41)

Concepto similar aborda Santiviago (2016, 2019) al plantear la tensión existente entre los apoyos focalizados y universales para el acompañamiento de las trayectorias educativas, idea que se profundiza en el apartado que concierne a los Apoyos que se expone más adelante.

De León et al (2018) proponen una conceptualización de las trayectorias educativas que, a su vez, es

desde la cual el Progreso de la Udelar se posiciona. Para dicha conceptualización parte de diversos autores referentes en la temática, que en este apartado también han sido mencionados tales como Flavia Terigi y Sandra Nicastro, y de la experiencia acumulada en torno al tema en el marco del Progreso. Cabe destacar que la autora de esta Tesis también participa en la elaboración del concepto. En palabras de las autoras:

planteamos nuestra conceptualización de las trayectorias educativas desde una perspectiva de intersubjetividad, es decir que las trayectorias se construyen con otros, en el recorrido se está con otros y en ese estar con otros hay un nosotros políticamente responsable de ese recorrido, hay una responsabilidad institucional respecto de las trayectorias. (De León, et al., 2018, p. 101).

Desde esta perspectiva pensar y analizar las trayectorias lleva a reconocer la dimensión temporal que las caracteriza, dado que los sujetos transitan por encuentros de trayectorias que articulan pasado, presente y futuro. Asimismo, mencionan que el concepto de trayectorias desde el cual se posicionan implica reconocer que estas deben ser pensadas y analizadas en el marco de las instituciones educativas que, como tales, tienen que posibilitar los diferentes itinerarios de los estudiantes. A su vez, implica reconocer el protagonismo de los estudiantes en un entramado de trayectorias que se desarrollan en los escenarios educativos.

Por otro lado, De León et al (2018) afirman que abordar las trayectorias educativas lleva necesariamente a ubicarlas en el marco del proyecto de vida de los estudiantes. En cuanto a esta idea, mencionan que:

Los recorridos intersubjetivos e institucionales adquieren sentido en relación con el proyecto de vida de quien los diseña, que es quien les otorga un sinnúmero de significados en función de una historia y una proyección de futuro compartida y entramada. (p.102).

Por tal motivo, ninguna estrategia de apoyo estudiantil puede dejar de reconocer la diversidad de trayectorias y buscar comprenderlas en su singularidad.

Las autoras expresan que referir al proyecto de vida, concepto que se desarrolla más adelante en esta tesis, implica pensar la vida de cara al futuro, en el marco de un proceso de construcción de identidad, por lo que “La idea de proyecto, de tiempo futuro, precipita el tiempo presente y pasado, orientando las acciones, dando dinamismo y fluidez a las trayectorias” (De León et al., 2018, p. 102). De este modo, proponen pensar las trayectorias educativas desde una mirada más amplia como es el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes, por ende, imposible de generalizar dado que cada cual las construye en el marco de procesos estructurales, sociales y culturales que les otorgan diferencias y características singulares.

Este enfoque permite enfatizar en la idea del entramado de las trayectorias, dado que reconoce que las mismas no se agotan en el marco de un sistema educativo formal, sino que este es uno de los espacios donde se desarrollan. A su vez, tal posicionamiento rompe con la idea de trayectoria comúnmente relacionada a un recorrido lineal con principio y fin, pues centra la mirada de la trayectoria en el marco de

una historia personal, y por esto siempre cuentan con sentidos propios y necesarios para cada sujeto que requieren de construcción, que depende de la posibilidad del encuentro con otros.

Sin embargo, las autoras subrayan que, si bien las trayectorias reales son únicas, irrepetibles y heterogéneas, no se puede desconocer que el sistema educativo pauta etapas que por sus propias características se constituyen en puntos de inflexión en los sujetos y que requieren de políticas educativas que favorezcan el dinamismo y las trayectorias continuas. En lo que respecta a la ES, como ya se ha expresado, estos puntos a atender son fundamentalmente en el pre-ingreso y el ingreso a la universidad.

A modo de síntesis, y para finalizar este apartado, De León et al. (2018) conciben:

las trayectorias educativas ubicadas en el marco de los proyectos de vida; esto incluye el capital cultural como una de sus dimensiones relevantes y en estrecha vinculación con la perspectiva de responsabilidad institucional asumida por el Programa. La concepción de trayectorias reales entendidas como recorridos personales y diversos de los propuestos por el sistema educativo es un factor relevante a la hora de adoptar líneas programáticas que aporten a su fortalecimiento. (p.101))

Las autoras consideran que el capital cultural es un diferenciador fundamental en las posibilidades de los estudiantes de lograr trayectorias completas, y por tal motivo es necesario que las IES desplieguen estrategias de apoyo en el marco de la responsabilidad institucional que promueva las condiciones para que todo aquel que esté habilitado y lo desee pueda ingresar, permanecer y egresar de la universidad.

Dando continuidad al enfoque de análisis que se presenta, la autora de la tesis considera necesario profundizar y situar el punto de vista que sustenta tanto la estructura del estudio como la propuesta que se pone a disposición de la comunidad universitaria en los temas que abordan la permanencia de los estudiantes en el tercer nivel educativo como punto alrededor del cual se posicionan los estudios realizados y en consecuencia, las propuestas que mitiguen las situaciones y complejidades asociadas identificadas en el mismo. Esta contribución se enmarca en las políticas de equidad e inclusión que fundamentan el trabajo.

1.3. PERMANENCIA Y DESVINCULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNAS NOCIONES PARA SU ANÁLISIS Y CONTEXTUALIZACIÓN.

Las políticas de democratización del acceso a la ES, como ha sido expuesto, han representado un desafío significativo para los sistemas universitarios y sus instituciones, lo que ha sido visible en el significativo incremento de la matrícula estudiantil percibido desde mediados del siglo pasado.

Tales incrementos han impactado favorablemente en la equidad e inclusión en la educación, promoviendo el derecho a una ES efectiva a espacios sociales a poblaciones provenientes de sectores y quintiles que

previamente no habían participado en este nivel educativo, conformando un grupo de estudiantes de primera generación de familia en la ES que imprimen a la universidad características y entornos diferentes para asumir y desarrollar sus procesos sustantivos. Estos estudiantes de primera generación aportan nuevas perspectivas y experiencias a la universidad, enriqueciendo el entorno académico y social, su presencia impulsa a las instituciones a desarrollar procesos y políticas más inclusivas y adaptadas a sus necesidades.

No obstante, en muchas ocasiones, en una gran mayoría de las universidades latinoamericanas específicamente, esta “puerta abierta” a la ES se ha convertido en una “puerta giratoria” (Tinto, 2004), en una “falsa democratización”, lo cual constituye, necesariamente, un desafío presente para las sociedades de nuestros países y también de otras regiones del mundo. En esta misma línea de análisis, la investigadora argentina Ana María Ezcurra (2011) desarrolla el concepto de “inclusión excluyente”. Señala que, a pesar de que las IES han incrementado su matrícula asumiendo políticas destinadas a ello, estos tienen considerablemente menos posibilidades de permanencia y por consiguiente de egreso efectivo. Por lo tanto, para democratizar el estudio en la ES no alcanza con promover políticas de acceso, se requieren políticas de apoyo a la permanencia.

En este contexto, la permanencia y el egreso de la ES son aspectos prioritarios en las políticas educativas. Aunque el incremento del acceso en la mayoría de las universidades de América Latina puede interpretarse como un avance en la inclusión, ya que abre las puertas a sectores que antes no lograban llegar a este nivel educativo, también se observa un aumento en los índices de desvinculación. Esto significa que cada vez más estudiantes se desvinculan de sus estudios en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone de manifiesto la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que oculta una desigualdad en la trayectoria, permanencia y egreso de la universidad. Según la Cepal, este desfase afecta principalmente a los estratos sociales en desventaja (Cepal, 2017), con una mayor desvinculación especialmente entre los estudiantes de primera generación.

Al abordar la temática, quien suscribe la tesis que se presenta, sigue el enfoque conceptual asumido por Santiviago (2019), que corresponde a su vez, al adoptado por los investigadores en esta esfera de la Udelar desarrollado bajo la égida del Rectorado del Dr. Rodrigo Arocena durante el período 2006-2014.

Es propio de este período la utilización del término “desvinculación” en lugar de “deserción”, ya que se asumió que el primero evita su connotación militar y la responsabilidad personal implícita en el segundo. La desvinculación en tanto, se refiere al componente vincular del fenómeno, considerando diversos aspectos contextuales como las exigencias académicas y los horarios de clases (Diconca, 2011). Este enfoque reconoce que la desvinculación refleja, al menos en parte, la ineficiencia de la institución, y, por ende, la universidad es parcialmente responsable de la decisión del estudiante de continuar o no sus estudios.

Dentro de las múltiples conceptualizaciones estudiadas, la autora de la tesis considera esencial detenerse en algunas definiciones y estudios sobre los factores que influyen en la permanencia y, en consecuencia, en la desvinculación.

La Organización de Estados Americanos (OEA) define la permanencia como “la capacidad del sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (OEA, 2006, p.19).

Por otra parte, un estudio de Pineda y Pedraza (2011) define la retención estudiantil como el conjunto de acciones que una institución educativa desarrolla para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida. Tristán et al. (2014) definen la permanencia como:

la proporción de estudiantes que, una vez ingresados, se mantienen matriculados en ese nivel educativo, ya sea como promovidos o repetidores. Este concepto se mide mediante el indicador de retención escolar, tanto para la población estudiantil en general como para grupos sociales específicos. (p.170)

Estos autores también consideran que la permanencia está vinculada a los mismos factores que el acceso, como las características sociodemográficas de los estudiantes, la situación económica de la familia y las expectativas sobre el éxito en los estudios superiores. Fernández y Ríos (2014) definen la persistencia como el comportamiento que confirma, al año siguiente, la elección del programa e institución educativa.

En este contexto, la permanencia y el egreso de la ES resultan aspectos prioritarios en las políticas educativas. Si bien el incremento del acceso en la mayoría de las universidades de América Latina puede ser interpretado en clave de inclusión porque implica la apertura a sectores que antes no lograban llegar hasta este nivel educativo, en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, por lo que crece exponencialmente el número de estudiantes que se desvinculan en los primeros años de las carreras universitarias. Esta situación pone en evidencia la paradoja de una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la universidad. Según la Cepal, este desfase se nutre de estratos sociales en desventaja (Cepal, 2007), advirtiendo una mayor desvinculación especialmente en estudiantes de primera generación.

Debe señalarse que muchas investigaciones sobre la deserción estudiantil no han sido útiles para desarrollar programas de permanencia, ya que asumen que si se conocen las razones del abandono se conocen las razones de la permanencia. Ante esto, Tinto (2017) afirma que persistir no es simplemente el inverso de abandonar; aunque están relacionados, comprender las razones de la desvinculación estudiantil no necesariamente ayuda a fomentar la persistencia.

El debate académico e investigativo actual de la permanencia y de la desvinculación aborda diferentes enfoques: psicológico, sociológico, económico, organizacional e interaccional, según la perspectiva del investigador que lo trabaje. Esto ha dado lugar a distintos modelos explicativos, como los desarrollados por Braxton y Hirschy (2005), Braxton et al. (1997), y revisados por Donoso y Schiefelbein (2007), Himmel (2002), Tilman (2002) y Torrado (2012). Esta diversidad de enfoques refleja la incidencia simultánea de diversos elementos que configuran el fenómeno, influyendo de manera particular según las características específicas de los contextos socioeconómicos y educativos. Algunos de los más destacados:

- **Modelo de Integración de Tinto:** Este modelo sugiere que la permanencia de los estudiantes está influenciada por su integración académica y social en la universidad. La falta de integración puede llevar a la desvinculación.
- **Modelo de Responsabilidad Institucional:** Este enfoque se centra en la responsabilidad de la institución para proporcionar un entorno de apoyo que facilite la permanencia de los estudiantes. Incluye políticas de apoyo al ingreso, permanencia y egreso.
- **Modelo de Desigualdad Social:** Este modelo analiza cómo las desigualdades sociales y económicas afectan la permanencia de los estudiantes. Factores como la pobreza y la exclusión social pueden aumentar las tasas de desvinculación.
- **Modelo Organizacional:** Este modelo examina cómo las estructuras y prácticas organizacionales de la universidad influyen en la permanencia y el abandono de los estudiantes. Incluye la revisión de políticas institucionales y el uso de datos para mejorar la retención.

En particular, el modelo propuesto por Tinto (1989, 2004, 2006) añade complejidad al análisis al considerar que la permanencia también involucra la integración del estudiante en las esferas académica y social de la vida universitaria. Factores como el rendimiento académico, las interacciones con docentes y los vínculos con pares contribuyen a esta integración y a la persistencia del estudiante. Tinto denomina esta etapa como la era del involucramiento o compromiso del estudiante (2006), destacando su importancia para la pertenencia y afiliación del estudiante, especialmente durante el primer año universitario. Los estudios de este autor indican que el “involucramiento o compromiso” no es una cualidad individual aislada, sino que está estrechamente vinculado a las oportunidades que la institución ofrece para integrarse a la vida académica y social.

Por su parte, un estudio realizado por SITEAL (2009) define la deserción como la no concurrencia actual, una situación reversible que resulta de una decisión del estudiante o su familia. El IESALC asocia la deserción al cumplimiento de requisitos académicos desde el acceso hasta la finalización de los estudios superiores. El NCES (2005) distingue entre ausentismo, abandono y “dropout”. El ausentismo implica interrupciones por ausencias. El abandono se refiere a la reprobación y baja en una institución, pero permite la posibilidad de matricularse en otra. El “dropout” implica la desvinculación del sistema educativo, definida por dos decisiones consecutivas: no matricularse y no acreditar el nivel educativo a través de opciones alternativas.

Fernández (2010) asimismo, propone abordar la deserción en la ES dentro de un marco teórico más amplio, el de los cursos de vida de Castel (2010) y sus estudios sobre políticas sociales de protección e integración. Fernández utiliza el término “desafiliación” para describir una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a la persona en un estado de vulnerabilidad social, caracterizada por el truncamiento de la trayectoria académica, la pérdida de expectativas sobre el bienestar futuro derivado de la educación y la relegación a una posición social vulnerable o excluida de la protección social. La desafiliación es considerada un estado transitorio y reversible. Fernández, junto con otros autores como Lee y Burkham (2003) y Rumberger (2004), señalan que en los procesos de desafiliación intervienen determinantes micro-sociales (académicos, familiares y personales), meso-sociales (organizacionales) y macro-sociales (institucionales y contextuales).

Diversos autores señalan varias condicionantes esenciales que influyen en la permanencia de los estudiantes en la ES. Entre ellas se encuentran las características demográficas de los estudiantes, la condición financiera personal y familiar, las experiencias académicas y laborales previas, la integración académica y social a la institución, factores contextuales que favorecen políticas educativas equitativas e inclusivas, las características organizacionales y de políticas institucionales, y el fracaso académico en la IES.

De igual forma, también se plantean como factores que influyen en la retención y persistencia de los estudiantes en la ES los siguientes:

1. Calidad y perfil del programa ofertado: La satisfacción con el contenido académico y la adecuación del programa a las expectativas del estudiante son fundamentales para su permanencia.
2. Factores motivacionales y satisfacción personal: La motivación intrínseca (interés por el aprendizaje) y extrínseca (recompensas externas) influyen en la persistencia del estudiantado.
3. Factores actitudinales y de valores: La actitud positiva hacia los estudios, la responsabilidad y la perseverancia son esenciales para mantenerse en la universidad.
4. Factores sociales y adaptativos: El apoyo social, la integración en la comunidad universitaria y la capacidad de adaptarse a nuevos entornos también afectan la permanencia.
5. Factores económicos: Las dificultades financieras pueden influir en la decisión de abandonar o continuar los estudios.
6. Factores institucionales: Políticas de apoyo, servicios de orientación, tutorías y programas de retención implementados por la universidad desempeñan un papel crucial.

Por su parte, Terigi (2009) y Ezcurra (2011) señalan que varios elementos que conforman y condicionan situaciones de desventaja social, como la situación socioeconómica y el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2009), influyen de manera significativa en la desvinculación de los estudiantes de ES. Aspectos como la cultura familiar, el logro educativo de los padres y las habilidades académicas previas son esenciales para entender las causas de la desvinculación y el fracaso educativo. Otros autores, como Tinto (1989), Fernández (2010), Custodio (2010), Boado (2011) y Diconca (2011), destacan factores educativos y laborales que afectan la permanencia estudiantil. Además, motivos académicos como la discrepancia entre expectativas y realidad profesional, bajo rendimiento y elección vocacional también influyen. Estos factores muestran que la permanencia estudiantil depende de diversas variables que trascienden el origen social.

Aguilar Rivera (2007) y Coulon (1997) destacan la importancia de la transición a la universidad, un período en el que los ingresantes aprenden a ser universitarios, pasando de su condición de alumnos de secundaria a estudiantes universitarios. Este proceso implica la incorporación de diversos códigos y la construcción de la identidad como estudiante universitario (Camilloni, 2008). En este mismo plano de análisis, Fernández y Ríos (2014) mencionan varios aspectos a considerar en la transición entre niveles educativos: el plano funcional (administrativo), el plano académico (nuevos vínculos de aprendizaje) y el plano social (integración simbólica a la institución).

Pascarella y Terenzini (1977) y Tinto (2004, 2006), citados por Santiviago (2018), señalan que la deserción voluntaria del estudiante se debe en gran medida a la incongruencia entre sus valores y los de la institución educativa. Los estímulos intelectuales y sociales en estas interacciones son fundamentales para alcanzar las metas educativas. Esto representa un desafío para la institución, que debe generar expectativas más ajustadas a la vida institucional.

De lo anterior deriva la multiplicidad de aspectos que inciden en la permanencia de los estudiantes en la ES y se desprende que esta problemática impacta indudablemente en tres planos esenciales que algunos autores identifican y que se exponen a continuación:

1. Institucional: La planificación y utilización de recursos financieros y humanos, así como la propuesta organizacional y curricular, son cruciales. Las instituciones deben ser capaces de adaptarse y ofrecer un entorno que apoye a los estudiantes durante todo su recorrido académico, no solo en su ingreso.
2. Individual: El quiebre en la trayectoria y proyecto de formación del estudiante es un desafío significativo. Muchos estudiantes ven el acceso a la ES como un logro importante, pero mantener ese logro a lo largo del tiempo requiere apoyo continuo, tanto académico como personal.
3. Sistémico: La capacidad del sistema educativo o de la institución para responder a las necesidades de formación de jóvenes y adultos en consonancia con los requerimientos sociales y económicos del contexto es fundamental. Esto implica una alineación entre la oferta educativa y las demandas del mercado laboral y la sociedad en general.

Abordar estos planes de manera integral puede ayudar a mejorar la retención y el éxito de los estudiantes. Las estrategias para estos apoyos incluyen, entre otros:

- Mentoría y tutorías: Programas que conecten a los estudiantes con mentores que puedan ofrecer orientación y apoyo.
- Apoyo financiero: Becas, ayudas y programas de trabajo-estudio que alivien las cargas económicas.
- Servicios de bienestar: Acceso a servicios de salud mental y apoyo emocional.
- Flexibilidad curricular: Opciones de estudio a tiempo parcial, en línea o híbrido que se adapten a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, también se considera que el abordaje y en consecuencia las respuestas que se brinden al problema de la desvinculación de los estudiantes de ES, van a estar alineados al modo de explicación que adopten las IES para apuntar al logro de trayectorias educativas completas ante la dificultad con que se encuentra gran parte de esta nueva población estudiantil universitaria.

En tal sentido, la autora de esta tesis concuerda con varios autores (Terigi, 2009; Santiviago, 2018) al plantear que se definen tres estándares modelos de explicación que aúnan los diversos factores que influyen de manera recurrente en la desvinculación del estudiante de la institución de educación, centrados en: a) lo económico-social; b) lo individual y c) lo institucional

1. Económico-social: Este estándar considera factores como la situación económica de los estudiantes y sus familias, el acceso a recursos financieros, y el entorno social en el que se desenvuelven. Las dificultades económicas pueden ser una barrera significativa para muchos estudiantes, afectando su capacidad para continuar sus estudios. Incluye la clase social de pertenencia, la situación laboral del estudiante y/o su familia, las personas que tenga a cargo, y el entorno macroeconómico del país.
2. Individual: Aquí se incluyen aspectos personales como la motivación, las habilidades académicas, la salud mental y física, y las responsabilidades familiares. Cada estudiante tiene una experiencia única y desafíos personales que pueden influir en su capacidad para mantenerse en la universidad. Involucra la edad, el género, la convicción o no respecto a la elección vocacional, la formación previa, la discrepancia entre las expectativas y lo real.
3. Institucional: Este estándar se centra en las políticas y prácticas de la institución educativa, como la calidad de la enseñanza, el apoyo académico y personal, la infraestructura, y la cultura institucional. Las universidades que adoptan políticas inclusivas y de apoyo tienden a tener mejores tasas de retención. Acá se encuentran los factores y apoyos académicos, los recursos universitarios en general, el nivel de interacción docente y entre pares y todos los aspectos que garanticen las condiciones necesarias para el desarrollo de trayectorias completas.

La perspectiva de *responsabilidad institucional* destaca las dificultades del sistema educativo para responder los nuevos contextos emergentes, principalmente debido a la masificación de las universidades. Esta perspectiva enfatiza la importancia de investigar la permanencia estudiantil, no solo la desvinculación, ya que la permanencia implica la situación del estudiante dentro de la institución.

Este enfoque considera que la infraestructura, los materiales, el equipamiento administrativo y pedagógico, la praxis docente y la producción científica son factores decisivos para la permanencia. Se centra en la vida cotidiana de la institución y en todos los involucrados, especialmente el colectivo docente, que a menudo se deja de lado.

El enfoque de responsabilidad institucional sostiene que la institución es responsable de asegurar que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades necesarios. Así, la institución es una de las principales responsables del “éxito o fracaso” estudiantil, asumiendo que ciertas dificultades no surgirían si la institución ofreciera mejores condiciones para el aprendizaje. Esta perspectiva se opone a la idea de que el éxito depende únicamente de la capacidad del estudiante.

Esta perspectiva, con la que la autora de la tesis coincide plenamente, permite descentrar la responsabilidad de la desvinculación, que hasta ahora se ha depositado principalmente en el estudiante. En cambio, se considera que la acción de la institución, sus características y propósitos, constituye un factor primordial y decisivo para lograr la permanencia de los estudiantes en las IES y, en consecuencia, para asegurar trayectorias educativas exitosas.

1.3.1. Las prácticas de apoyos institucionales como garantía para la permanencia y el egreso de estudiantes en la ES.

Uno de los principales aspectos al estudiar programas y acciones para garantizar la permanencia y el egreso de estudiantes en la ES es la necesidad de fortalecer y sustentar teóricamente las prácticas de apoyo. Es crucial determinar nuevas perspectivas que contribuyan a la permanencia de los estudiantes con una concepción integral, abordando todas las situaciones que enfrentan, incluyendo sus condiciones sociales, económicas, académicas y emocionales.

Estas prácticas deben estar consolidadas institucionalmente para identificar las necesidades de apoyo y dirigir acciones acordes. Esto permite cubrir espacios no atendidos por experiencias anteriores y adaptarse mejor a un contexto institucional cambiante y a una población estudiantil cada vez más heterogénea.

Los programas de apoyo son un elemento ineludible en el contexto de incremento de la matrícula universitaria actual. Son de hecho uno de los indicadores tomados en cuenta en los procesos de acreditación de carreras, por ejemplo, el Sistema de Acreditación Regional de Carreras de Grado en el Mercosur (ARCU-SUR).

En esta misma línea, y en consonancia con los planteos de Tinto, Ezcurra (2018) problematiza la naturaleza de los apoyos, distinguiendo entre acciones periféricas de apoyo y acciones curriculares de transformación de la enseñanza, así como acciones integradas, que reúnen ambos componentes. Asimismo, plantea que para que estas acciones resulten efectivas, es necesario que involucren a toda la institución, en una transformación del paradigma organizacional, así como lo interinstitucional, en lo que la autora llama innovaciones de tercera generación.

Por otra parte, la autora de la tesis coincide en que para potenciar la permanencia estudiantil en la ES es fundamental considerar una serie de factores que aborden de manera integral las diversas necesidades de los estudiantes. Basándose en la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Udelar y en la perspectiva de responsabilidad institucional, se destacan los siguientes factores clave:

1. Concepción integral del apoyo: Adoptar una perspectiva que trascienda lo académico e incluya aspectos psicosociales, económicos y emocionales. La noción de campo de Bourdieu (1997) es útil aquí, ya que considera el cruce de saberes y prácticas diversas para abordar la problemática de la permanencia estudiantil.
2. Capital cultural: Reconocer y valorar el capital cultural de los estudiantes como un elemento crucial para su permanencia. Esto implica entender sus contextos y experiencias previas y cómo estas influyen en su trayectoria académica.
3. Estrategias personalizadas: Desarrollar apoyos que no se limiten a problemáticas específicas, sino que abarquen a todo el colectivo estudiantil de manera personalizada. Esto incluye desde el pre-ingreso hasta los egresados, adaptando las estrategias a la diversidad de la población estudiantil.
4. Responsabilidad institucional: Consolidar las prácticas de apoyo dentro de la institución para

identificar y atender las necesidades de los estudiantes de manera efectiva. Esto requiere un compromiso institucional para crear un entorno que favorezca la permanencia y el éxito académico.

5. Diversidad y amplitud: Diseñar políticas y estrategias que reconozcan la diversidad de los estudiantes y sus necesidades. Las políticas deben ser inclusivas y adaptables a las diferentes realidades y contextos de los estudiantes.
6. Apoyo psicosocial: Incluir en las estrategias de apoyo aspectos relacionados con la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes, reconociendo que estos factores son fundamentales para su éxito académico.
7. Participación estudiantil: Involucrar a los estudiantes en la creación y evaluación de las estrategias de apoyo, asegurando que sus voces y experiencias sean consideradas en el diseño de políticas y programas.

Estos factores, integrados de manera coherente y sistemática, pueden contribuir significativamente a mejorar la permanencia estudiantil y fortalecer las trayectorias académicas en la universidad.

En esta tesis en particular, se analizan factores que afectan a la permanencia que fueron identificados por estudiantes de niveles superiores en la Udelar. Estos factores emergieron de estudios realizados por la autora de esta investigación y se examinan en profundidad en el presente trabajo. Los factores son: 1. Orientación Vocacional, 2. Proyecto de vida, 3. Apoyos, y 4. Participación. A continuación, se definen y conceptualizan estos factores de acuerdo con los resultados del análisis realizado y las propuestas presentadas para su consideración.

1.4. FACTORES QUE AFECTAN A LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR IDENTIFICADOS POR ESTUDIANTES DE NIVELES SUPERIORES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO

1.4.1. FACTOR 1: Orientación Vocacional.

Si bien la presente tesis toma como población participante a los estudiantes de grado avanzados y por lo tanto ya eligieron la carrera y sortearon ese momento al ingresar en la universidad, el modo y la certeza con la que eligieron o en qué basaron su elección incide en sus posteriores recorridos, razón por la cual se considera relevante incluir su estudio al investigar la permanencia y el egreso efectivo en la ES.

Este apartado concentra un recorrido de la evolución histórica de la conceptualización de la práctica de la Orientación Vocacional, y define los conceptos relativos a lo vocacional y la elección de carrera, entendidos como aspectos fundamentales a considerar en esta tesis, dado que son aspectos que juegan un papel relevante en las trayectorias educativas de los estudiantes.

1.4.1.1. Orientación Vocacional. Breve recorrido por su historia.

Gavilán (2006) plantea que pensar los orígenes de la OV es remontarse a los inicios de la historia de la humanidad. Diversos autores expertos en este tema se refieren a dos etapas denominadas: *Informal o Precientífica* y *Formal o Científica*,

La primera etapa *Precientífica*, va desde los orígenes de la humanidad hasta fines del siglo XIX e inicios del XX y da cuenta de que el ser humano siempre necesitó consejo y ayuda de otros por distintos motivos, ya sea en momentos complicados o para responder a determinadas interrogantes. En este periodo los consejos estaban determinados por aspectos de índole vivenciales, mágicos o religiosos, y estaban asociados con los fundamentos filosóficos en las que sustentaban ciertas ideas sobre el ser humano, diferentes concepciones sobre la organización social, y el lugar del sujeto frente a estas.

La segunda etapa *Científica*, va desde el siglo XX hasta la actualidad, y desde el surgimiento de esta etapa la OV ha estado dominada por el campo de la psicología. En sus orígenes era concebida como un área dentro de la psicología científica, y sus aportes provenían de la psicología diferencial. En este primer momento la OV se caracteriza por el discurso psicotécnico, y se basaba en el modelo de interacción sujeto - medio ambiente, habitualmente conocido como la teoría de rasgos y factores, desarrollada a principios del siglo XX por Frank Parsons (1909), quien consideraba tres factores para determinar la mejor elección de una carrera: rasgos personales, requisitos de la ocupación, y del mercado laboral. A raíz de esta relación existen diversos test y pruebas estandarizadas, con validez y confiabilidad reconocida por la comunidad científica y académica de la época, con la finalidad de medir ciertos rasgos relevantes para el desempeño profesional. A través de estas pruebas se buscaba ajustar las características personales con los perfiles requeridos para el desarrollo de determinadas actividades laborales.

Según Santiviago (2016), los inicios de la OV están relacionados con el ámbito laboral y no con el educativo, respondiendo a la demanda de la organización científica del trabajo. La era moderna, con su prosperidad industrial, llevó a la competencia entre las diferentes unidades económicas, que buscaban aumentar la producción a menor costo, priorizando la productividad a través de avances tecnológicos.

Estas empresas se preocupaban por encontrar al trabajador adecuado para el puesto adecuado, utilizando pruebas estandarizadas como herramientas para descubrir las aptitudes necesarias para cada tarea. Este enfoque parte de la premisa de que dichas aptitudes existen en el sujeto a priori y son medibles. Además, presupone una concepción del sujeto como alguien que no sabe ni conoce, siendo el psicólogo el encargado de iluminar y aconsejar sobre el camino a seguir.

Desde esta perspectiva, se busca adaptar a los individuos a las exigencias del mercado, reflejando una posición política e ideológica que pretende dominar a los sujetos y ubicarlos, sin respetar su singularidad y deseos, en el lugar adecuado según los intereses de las clases dominantes.

Posteriormente, en Latinoamérica en la década de los 70, Rodolfo Bohoslavsky (1974), refunda la OV y propone lo que denomina como “modalidad clínica”. Esta modalidad surge para confrontar la rigidez y cientificidad característico de la “modalidad psicotécnica” y, desde un posicionamiento político e ideológico

opuesto al planteado anteriormente, “restituye el lugar del sujeto, su saber y su capacidad para elegir libre y autónomamente” (Santiviago et al., 2018, p.48). Desde un marco de referencia psicoanalítico, sitúa lo vocacional en la dimensión del deseo, haciendo énfasis en una psicología que apunta a la prevención primaria de la salud. Con la estrategia clínica se cambia la concepción del consultante, que pasa a ser concebido como sujeto epistémico, que conoce, pregunta y se reconoce.

En palabras de Rascovan (2004):

La modalidad clínica fue y sigue siendo, desde su origen, una reacción - necesaria y saludable - para enfrentar al modo psicotécnico de operar en Orientación Vocacional que, amparándose en una cuestionable rigurosidad, terminó deshumanizando al consultante. Sin duda el principal aporte de la estrategia clínica fue su fuerza contracultural, su espíritu crítico, su carácter subversivo contra aquellas prácticas que se fueron convirtiendo en recursos refinados de control social (pp. 2-3).

Sin embargo, y sin desconocer la relevancia de la estrategia clínica en el campo de la OV en un contexto histórico particular, lo que en un momento nace como una modalidad rupturista posteriormente queda encapsulada en un modelo de psicoanálisis tan rígido y mecanicista como la misma práctica que se buscaba derribar. Es el propio Bohoslavsky (1975) quien lo advierte en publicaciones posteriores, cuestiona su propio modelo y propone nuevos horizontes de análisis y propuestas de intervención.

Cabe destacar que, este autor con sus postulados teóricos y conceptuales oficia de referencia para posteriores publicaciones y prácticas de OV en la región, principalmente en Argentina y Uruguay (Aisenson, 2002., Muller, 1999., Rascovan, 2005., Gavilán, 2006, Elizalde y Rodríguez, 1990., Mosca y Santiviago, 2010., Carbajal, 2003, entre otros). Si bien los diferentes autores han puesto su foco en diferentes aspectos, comparten la inspiración en la modalidad clínica y el concebir la OV como una práctica, estrechamente asociada a la salud mental, que interviene desde la promoción de la salud.

Santiviago et al. (2016) expresan que, aunque coinciden con la posición ideológica y la postura clínica de Bohoslavsky, consideran que la OV en ese entonces se caracterizaba por centrarse en la transición de un ciclo educativo a otro y por estar dirigida a jóvenes insertos en el sistema educativo que demandaban intervención.

Teniendo en cuenta que, en la actualidad, como se mencionó en apartados anteriores, el conocimiento ocupa un lugar central, lo que configura un escenario donde las brechas entre quienes acceden o no a la educación son cada vez más grandes y delimitan las posibilidades de inclusión y exclusión, los autores cuestionan este formato. Proponen desarrollar un abordaje de OV que tienda a la generalización de la enseñanza, promoviendo el acceso de poblaciones que han sido tradicionalmente excluidas con las modalidades de intervenciones previas.

Ante tal desafío, Mosca y Santiviago (2010) se preguntan: ¿Es posible la OV para todos? A partir de este cuestionamiento surge una primera constatación: la OV, tal como se venía desarrollando, se caracterizaba por ser un privilegio de unos pocos. Era una práctica ligada a los momentos de decisión de aquellos

jóvenes que ya se encontraban en el sistema educativo y debían elegir alguna orientación o carrera universitaria para continuar estudiando. Esto implicaba un recorte importante de la población, incluyendo únicamente a aquellos que se encontraban en momentos de inflexión curricular y dejando fuera a una inmensa mayoría.

Santiviago et al. (2016) señalan que, si se tiene en cuenta que en Uruguay alrededor del 50% de los jóvenes no culmina la EMS (MEC, 2022), la conclusión es que estos mismos jóvenes quedan fuera de las posibilidades de acceso y uso del conocimiento que contribuyen de manera probada a la construcción de sus propios proyectos de vida. Preocupados por este escenario, de igual forma, tales autores afirman que “la necesidad de democratizar la OV se presenta como urgente” (p.33), como estrategia para generalizar el acceso a la educación y promover la permanencia. Entienden que los estudiantes que tienen la oportunidad de experimentar un proceso de estas características tienen mayores posibilidades de permanecer en las instituciones, al haber contado con un tiempo y un espacio para reflexionar y diseñar sus proyectos de vida, así como para establecer metas para alcanzarlos.

Democratizar la OV trae consigo el desafío de desarrollar dispositivos que den cuenta de las distintas realidades, dado que las preguntas de los jóvenes en relación al futuro son muy distintas, incluso muchos de ellos ni siquiera se plantean esta inquietud. El universo de los conflictos para este grupo de jóvenes, que muchas veces coincide con los que quedan en el camino, aparece alejado o no relacionado con la construcción de un proyecto futuro, sino todo lo contrario, concentrado en el presente. A su vez, desde el campo de la OV este concepto suele ser reforzado a través de sus prácticas, que en muchos casos continúa interviniendo en el pasaje de un ciclo educativo a otro, promoviendo la pregunta de “qué elegir” en lugar de “qué quiero ser” y cómo construir un proyecto en el presente de cara al futuro. En este sentido, los conceptos de “proyecto de vida” e “identidad” son estructurantes en las prácticas de la OV en el marco de la Udelar impulsadas desde Progresá, y dada la relevancia de ambos conceptos los mismos se desarrollan en mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.4.1.2. Lo vocacional, la elección vocacional y la orientación vocacional.

Rascovan (2013) define “lo vocacional” como “el campo de problemáticas del ser humano y la elección-realización de su hacer, básicamente en términos de estudio y/o trabajo” (p.52). El campo vocacional, que incluye lo ocupacional, es una trama interrelacionada entre las variables propias de toda organización social-productiva y la singularidad de cada sujeto.

Asimismo, lo vocacional está estrechamente relacionado con el ejercicio de la libertad. Por esto, se considera una problemática social, y se puede ubicar su origen con el surgimiento de los estados modernos, en otras palabras, con el estado de derecho. Los problemas vocacionales nacen con la revolución industrial, con el sistema capitalista.

Este autor sostiene que dentro del universo de problemáticas humanas hay algunas que se pueden adjetivar como vocacionales, las cuales están asociadas a las distintas actividades que los sujetos realizan

en su trayectoria de vida, particularmente a aquellas académicas y laborales. Este recorte permite reconocer la especificidad de los problemas vocacionales, así como también el conjunto de prácticas que se engloban dentro de lo que habitualmente se denomina Orientación Vocacional.

La configuración de dichos problemas vocacionales es el resultado de un complejo entramado en el que interactúan variables sociales y subjetivas. Por su parte, el autor antes mencionado explica también que en el campo vocacional se puede distinguir: el sujeto que elige, los objetos a elegir, y el contexto en que se produce dicha relación.

Desde una dimensión social, la elección de qué hacer, en cuanto a la ocupación, está estrechamente vinculada con el contexto económico, político y cultural en cada sociedad y etapa histórica. El contexto es fundante de las formas que adquiere la organización del trabajo y sus modos de producción.

Desde una dimensión subjetiva, lo vocacional está necesariamente relacionado con la dialéctica del deseo. La búsqueda de “objetos vocacionales” es incesante y contingente, no existen objetos, en términos de trabajo o estudio, que satisfacen completamente al sujeto. Pues desde el psicoanálisis, “el sujeto que elige” es un sujeto de falta, porque solo si algo falta es posible desear. De este modo, el proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo es infinito y está relacionado con el desarrollo de la subjetividad.

Si bien el quehacer del ser humano es múltiple y variado y no tiene un horizonte delimitado, existen límites a lo pensable y realizable de acuerdo de las posibilidades de cada época. Entre las diversas posibilidades de actividades para realizar Rascovan (2013) destaca el estudio y el trabajo y explica que en las sociedades actuales son las que generan anclaje social, brindan una posición simbólica, y otorgan un reconocimiento por parte de los otros. Por otro lado, es sabido que, si bien cada sujeto es libre de gestionarse su propia vida, las condiciones materiales o puntos de partida en que se nace son fuertemente determinantes de las trayectorias de vida posterior, por tal motivo es fundamental considerar el valor decisivo de las políticas públicas para torcer algunos recorridos que parecen inevitables. En este sentido, el contexto social y el Estado de cada país deberían ofrecer oportunidades que colaboren en esta dirección, y la inclusión de la OV dentro de las políticas educativas bien podría ser una de ellas.

Siguiendo lo planteado por este autor: “La orientación vocacional, en un sentido estricto, sería la intervención tendiente para facilitar la elección de *objetos vocacionales*, básicamente trabajo y estudio, insistimos son ellos los que producen inclusión social” (Rascovan, 2013, p.53). Si bien el quehacer del sujeto no se limita al trabajo y estudio, es cierto que cuando no desarrolla ninguna de estas dos actividades se encuentra perdido, excluido y desvinculado de la trama social que regula los intercambios colectivos.

Por otro lado, menciona que “la elección vocacional es tanto un proceso como un acto de elegir objetos (a los que comúnmente definimos como vocacionales)” (Rascovan, 2013, p.53). De este modo, define la elección como un proceso porque se trata de un itinerario de vida inacabado, mediante el cual el sujeto reconoce y encuentra, dentro de una amplia diversidad, uno o más objetos con los que establece vínculos

singulares. El proceso implica una construcción y reconstrucción de los vínculos pasados, actuales, y de la imaginación de los futuros.

A su vez, elegir es un acto que se expresa en la toma de decisión, en la cual el sujeto opta por un objeto y establece un vínculo particular con el propósito de tener algún tipo de satisfacción. Siguiendo una postura del psicoanálisis, dicha satisfacción es parcial, en el entendido de que no existe un objeto único y absoluto para un sujeto, y por tal motivo la elección vocacional implica un proceso permanente. Por esto, el concepto de elección entendido como un proceso se asocia a la noción de trayectoria. Si bien el sujeto vive eligiendo, se pueden reconocer momentos en la vida en los que la elección es clave, algunos de ellos son: la elección por una carrera, así como el ingreso y egreso de la misma.

La OV es la práctica que acompaña a los sujetos durante el proceso y acto de elegir, generalmente asociada a los momentos en los que el sistema educativo exige una toma de decisión, como al finalizar una etapa educativa y comenzar otra. Aunque estos momentos son cruciales para los sujetos, están pensados en una modalidad de intervención basada en trayectorias teóricas y encauzadas, en el sentido de Terigi (2008), y no en trayectorias reales.

Basándose en estas últimas, desde la Udelar se pretende promover espacios para que los jóvenes reflexionen sobre sus proyectos, incluso en condiciones de vida adversas. Se considera necesario que ellos mismos conozcan sus recursos personales y sociales, para ampliar el conocimiento de sí mismos, de sus intereses, así como de la información y las posibilidades educativas y laborales.

Según Bohoslavsky (1974), la OV debe contemplar tanto el abordaje de la identidad vocacional como de la información vocacional. En este sentido, desde la Udelar se implementan diversas estrategias, mencionadas en el apartado sobre el Programa de Respaldo al Aprendizaje, tales como talleres de OV, ECO, ferias educativas, entre otros, destinados a todos los jóvenes del país, más allá de su inserción curricular en el sistema educativo. Esta tarea es posible y viable gracias al trabajo conjunto y en red, en el sentido propuesto por Dabas (1998), con otras instituciones comprometidas con el trabajo con jóvenes y la educación.

Es destacable que, año tras año, miles de jóvenes participan en las diferentes propuestas promovidas desde la OV en la Udelar, donde se brindan herramientas para promover la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes, contribuyendo así al desarrollo de sus capacidades y libertades en el sentido que propone Sen (2000).

El segundo factor identificado desde la percepción de los estudiantes de último nivel de la Udelar es Proyecto de Vida. A continuación, se presenta una sistematización conceptual que sostiene tanto el análisis realizado en la tesis como las propuestas a recomendar que potencian las acciones hasta ahora realizadas en la universidad.

1.4.2. FACTOR 2: Proyecto de vida

A juicio de la autora de esta tesis y dentro de la diversidad de autores consultados la noción de Proyecto

de Vida de Boutinet (1989) se considera como importante por la aproximación que realiza el autor asumiendo un triple punto de vista: biológico, sociológico y psicológico, poniendo en evidencia el impacto que este genera sobre la historia personal y sobre las trayectorias de vida.

El autor asume que, desde el punto de vista biológico, “el proyecto marca la propiedad teleonómica de los organismos vivientes, de los seres con finalidad, de tender hacia lo que aún no son”. (Boutinet, 1989, p.159). La teleonómica es un término ideado por Monod (1970) para explicar que:

Todo artefacto es un producto de la actividad de un ser vivo que expresa así, y de forma particularmente evidente, una de las propiedades fundamentales que caracterizan sin excepción a todos los seres vivos: la de ser objetos dotados de un proyecto que a la vez representan en sus estructuras y cumplen con sus performances (tales como, por ejemplo, la creación de artefactos). (p.22)

Desde esta mirada, considerar que la historia personal es modelada por el proyecto, es señalar que la misma tiene una finalidad que la orienta, en un primer momento, hacia la conservación y desarrollo de la existencia y, en un segundo momento, hacia la muerte. Por tal motivo, Boutinet (1989) afirma que el proyecto es propio de los “seres perecederos” (p.159), sin embargo, al proponer una nueva red de significaciones, el proyecto es también lo que permite volver a dar esperanza. No obstante, el autor advierte que para construir un proyecto no se puede estar desprovisto de medios, pues se correría el riesgo de que este aparezca como una ilusión o un engaño.

Desde el punto de vista sociológico, el proyecto aparece como una figura inestable y artificial. Las sociedades arcaicas y tradicionales no tuvieron que recurrir al proyecto como figura de anticipación, y solían utilizar la premonición. Es con el desarrollo de la industrialización que la previsión científica sustituye a la premonición empírica, y “Para acompañar esta previsión, incluso para remediar a su carácter demasiado azaroso, el proyecto se impuso, especialmente en estos últimos años como anticipación del futuro” (Boutinet 1989, p.160). Se considera que la sociedad industrial ha sido la fabricante y distribuidora de objetos, mientras que la sociedad post industrial busca diseñar y consumir proyectos.

Desde el punto de vista psicológico, “el proyecto representa esta capacidad del individuo de ser creador de acción (Boutinet, 1989, p.160), y no simplemente a la adaptación a los estímulos momentáneos de su ambiente, como es el caso de los animales. A su vez, marca la capacidad de retroceder para anticipar lo que uno desea realizar para sí mismo. “El proyecto implica un actor que se planea como autor de lo que él confía realizar” (Boutinet, 1989, p.160). Al dar al sujeto una autoridad, un sentimiento de “ser autor de”, el proyecto es un factor muy poderoso para construir identidad personal. Así, desde esta perspectiva, al favorecer la construcción de identidad, el proyecto procura ser para el sujeto creador de acción y creador de sentido al mismo tiempo.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que el proyecto, como necesidad biológica, examina la finalidad de los seres vivos y, desde esta perspectiva, hace que la historia personal siempre sea una historia polarizada. Como necesidad cultural, en la sociedad actual, se ha vuelto inevitable, dado que han

caducado otros modos de existencia. Por último, al ser una necesidad psicológica, traduce esta característica particularmente humana de ser creador, y por este hecho posibilita asentar la identidad personal (Boutinet, 1989).

De igual forma, el autor referenciado opina que interrogarse sobre el proyecto contribuye a reinterpretar la historia de vida del sujeto y a construir la trama de su trayectoria. “Ligar así el proyecto a la historia personal es poner al sujeto en una situación de aprendizaje permanente, es forzarlo a extraer para el futuro lo mejor de su historia personal, es decir no lo más visible, sino por el contrario lo más inédito” (Boutinet, 1989, p.162).

Propone estudiar el impacto del proyecto en las trayectorias tomando en cuenta tres parónimos: el sujeto, el objeto, y el rechazo [rejet], para de este modo comprender la historia personal. Estos conceptos, junto al proyecto, mantienen relaciones etimológicas estrechas entre sí, provienen del latín y son derivados de la raíz “jet”, que indica el participio pasado del verbo “jacio” que significa “el hecho de ser arrojado allí”, condición misma de toda existencia.

La existencia entonces, en tanto que arrojada, es la del individuo que se encuentra allí arrojado y se somete a ello, el su-jeto, colocado delante de los ob-jetos, sobre los cuales él puede a la vez re-chazar (re-jeter) y pro-yectar (pro-jeter) las intenciones particulares destinadas a constituir la trama de su tra-yecto (tra-jet). (Boutinet, 1989, p.158)

De este modo, la figura del proyecto se da en la confluencia de la subjetividad y la objetividad, ya que es simultáneamente proyecto de un sujeto y proyecto de un objeto. Es decir, el sujeto está en el origen del proyecto, mientras que el objeto al cual se destina es la meta que el sujeto busca hacer posible. En este sentido, el proyecto se caracteriza por la ambivalencia, pues transcurre entre la ilusión y el realismo.

La ilusión está dada por la mezcla de proyección, en el sentido psicoanalítico de mecanismo de defensa, de rechazo hacia el exterior, y del ideal del yo, que expresa una tentativa de sublimación de las pulsiones. Aisenson et al. (2012) explican que Boutinet introduce la idea de que al proyecto lo acompaña un doble rechazo. Por un lado, proyectar es tanto elegir como descartar, dado que, al focalizar la atención sobre un objeto, se eliminan los otros. Por otro lado, proyectar es rechazar lo que hasta aquí existe, introduciendo así una ruptura espacial y temporal.

El realismo del proyecto proviene de que es una anticipación planificada, en la cual el sujeto debe clarificar sus elementos consecutivos clave, como las metas, el espacio y el tiempo, para que pueda concretarse. Es decir, no es una anticipación improvisada o al azar.

Relacionando lo mencionado con la temática específica de esta tesis, en los sujetos que incluyen en su proyecto de vida el estudio de una carrera universitaria, ese doble rechazo se puede entender de la siguiente manera: Primero, la elección de una carrera implica descartar el resto de las opciones que ofrece la universidad; Segundo, y muy particularmente en aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja, al decidir estudiar una carrera, rechazan las condiciones en las que se encuentran con la ilusión de lograr nuevas y mejores oportunidades que posibiliten un cambio de su situación actual, la cual

les genera insatisfacción.

Para que este proyecto sea real, se requiere de una planificación previa y de apoyos que permitan su concreción. En cuanto a esto último, es importante reconocer la dimensión relacional del proyecto, donde el otro (sea un psicólogo, un orientador, un docente, un referente, una institución, etc.) juega un papel importante tanto para acompañar en la construcción del diseño del proyecto como para ayudar a que se pueda llevar a cabo.

Aisenson et al. (2012) afirman que, si bien para que un proyecto exista es necesario un sujeto en posición de actor, este permanece impotente si no involucra a las diferentes personas que lo rodean y que son su recurso. Según la autora, “El sujeto necesita la ayuda de otro en posición de interrogarlo sobre sus intenciones pasadas y actuales y la manera mediante las cuales las ha llevado a término” (Aisenson et. al. 2012, p. 59). De este modo, la explicación del proyecto se constituye en una herramienta de concientización y formación, que aporta a la construcción de la identidad personal, como ya se mencionó, y en el caso de los proyectos académicos, a la identidad vocacional.

Para finalizar, resulta importante subrayar que la construcción de proyectos facilita las transiciones educativas y laborales de los jóvenes, dado que implica reflexionar y anticipar situaciones que favorecen al desarrollo de sus trayectorias, así como a la emergencia de su construcción identitaria. Por esto, en la actualidad las prácticas de orientación se proponen apoyar a los jóvenes a reflexionar y diseñar proyectos de vida, que incluyen el estudio y el trabajo, aunque en el imaginario social la OV aún suela ser homologada a la elección de carrera.

Piera Castoriadis Aulagnier (1988), psicoanalista francesa trabaja la noción de proyecto y plantea que la vocación, desde la perspectiva de la psicología, involucra el proyecto identificador, la articulación entre lo individual y lo colectivo, así como la posibilidad de elección y restricción de acuerdo a la oferta que la sociedad propone. Para esta autora, el proyecto identificador está dado por la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, instancia necesaria para que pueda proyectarse en un movimiento temporal.

El proyecto es la construcción de una imagen ideal que el Yo se propone a sí mismo. Entre el Yo y su proyecto debe persistir un intervalo: lo que el Yo piensa ser debe presentar alguna carencia, siempre presente, en relación con lo que anhela llegar a ser. Entre el Yo futuro y el Yo actual debe persistir una diferencia, una “x” que represente lo que debería añadirse al Yo para que ambos coincidan.

La identidad vocacional se construye en un presente que articula el pasado para, mediante la “x”, llegar al objetivo deseado, ya sea una carrera, profesión u oficio. En términos de continuidad educativa, la “x”, la diferencia, no debe estar tan lejos como para ser inalcanzable, pero tampoco tan cerca como para fundirse en lo inmediato (Mosca y Santiviago, 2010).

La identidad vocacional es un proceso que no culmina con la elección de una carrera; más bien, esta puede ser solo su primera etapa. La construcción y reconstrucción de la identidad vocacional se vincula, por un lado, con los aspectos subjetivos que intervienen en la elección y, por otro, con la realidad cambiante e inestable propia de esta época. En el pasado, la elección de una carrera se percibía como

única y definitiva; las carreras eran estables y ofrecían posibilidades bastante seguras de ingreso en el mercado laboral. Hoy en día, esta realidad ha cambiado, y es precisamente esta incertidumbre la que lleva a ajustar las elecciones de acuerdo con las ofertas de la sociedad.

Como se mencionó anteriormente, no es un proceso lineal y está sujeto a múltiples factores, entre los que juegan un papel destacado, además de las referencias identificatorias, el espacio cotidiano, los vínculos y las redes.

1.4.3. FACTOR 3: Apoyos

Como ya se anticipó apartados anteriores, Santiviago (2016) en su Tesis de Maestría, estudia las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes en situación de desventaja sobre los apoyos institucionales de la Udelar como aporte a la permanencia, y desde allí construye una definición novedosa del concepto de apoyo en la universidad, que luego sigue desarrollando y enriqueciendo en trabajos posteriores (Santiviago, 2018., Santiviago y Ramos, 2018).

La autora parte del contexto de masificación y democratización de la Udelar para problematizar y reflexionar acerca de cuáles son las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de sectores en desventajas, o que se encuentran en situaciones en la que el sostén de su proyecto en la universidad involucra niveles de complejidad. Ante esta realidad, considera fundamental la creación, desarrollo y fortalecimiento de estrategias de apoyo y orientación estudiantiles, que abarquen, incluso, el periodo de interfase entre EMS y ES, considerándolo un periodo clave para el logro de la permanencia y el egreso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones elabora una definición del concepto de apoyo estrechamente vinculada a las trayectorias heterogéneas, en otras palabras y utilizando los términos de Terigi (2009) una definición que contempla la existencia de estudiantes reales que realizan sus recorridos formativos por trayectorias “no encauzadas”.

Para dicha conceptualización Santiviago (2016) se centra en tres grandes clasificaciones en las que diferencia: Apoyos de vida universitaria formales y apoyos de vida universitaria informales., Percepción de apoyos y valoración de apoyos., y Apoyos y herramientas, las cuales se describen brevemente a continuación:

1.4.3.1. Clasificación entre apoyos de vida universitaria formales y apoyos de vida universitaria informales.

Por un lado, los *apoyos de vida universitaria formales (o institucionales)* incluyen estructuras y propuestas que la universidad implementa con el objetivo de apoyar determinados aspectos. Dentro de estos apoyos se encuentran: la transferencia de bienes y servicios, los apoyos académicos, los dispositivos de OV, las ferias educativas, las visitas guiadas previas al ingreso, las bienvenidas y los ciclos introductorios, las

tutorías estudiantiles, los centros de estudiantes, las bedelías, el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA), las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs), y el Progreso.

Por otro lado, los *apoyos de vida universitaria informal (o no formales)* son aquellos relacionados con la esfera social y los vínculos, que, si bien a priori no tienen el fin de apoyar, significan un gran aporte para los estudiantes. Estos apoyos comprenden: los vínculos entre pares, entre estudiantes y docentes y redes sociales.

1.4.3.2. *Diferenciación entre percepción de los apoyos y valoración de los apoyos.*

Percepción y valoración son dos nociones que desde la perspectiva estudiantil no necesariamente van juntos.

Los apoyos formales, al ser creados con fines específicos por la institución, son percibidos de manera espontánea pero valorados como herramientas. Es decir, funcionan como algo externo al sujeto que está ahí y puede ser utilizado o no. Son focalizados y solo se valoran si son utilizados. La percepción espontánea de estos apoyos se relaciona con su carácter instrumental y concreto, vinculados a un tema o problema específico, espacio físico, horarios, duración, etc.

Por otro lado, los apoyos informales no son percibidos como tales de forma espontánea por los estudiantes. Esto se debe a que, al no ser diseñados especialmente por la institución ni tener la finalidad a priori de apoyar, y carecer de la cualidad de herramienta, se dificulta su identificación inmediata. Son percibidos como vivencias, encuentros o situaciones experimentadas entre compañeros y docentes.

Sin embargo, estos apoyos son centrales para continuar las trayectorias en la universidad y suelen ser muy valorados por los estudiantes como aporte, sostén o incentivo para la permanencia. Santiviago (2016) advierte que hay un desfasaje entre las percepciones y valoraciones de los apoyos informales, debido a su condición social y a que generalmente se desarrollan en espacios informales o no estructurados (Mosca y Santiago, 2010). No obstante, cuando se logra trascender la respuesta inmediata, asociada a los apoyos formales, la percepción y valoración de los apoyos vinculares en general siempre es muy favorable.

1.4.3.3. *Diferenciación entre herramientas y apoyos.*

A partir de la diferenciación mencionada anteriormente entre la forma de percibir y valorar los apoyos según sean externos al sujeto o no, surge una nueva diferenciación entre *herramienta* y *apoyo*.

Los apoyos formales se caracterizan por su cualidad de herramienta y responden en general a estrategias institucionales. Pues, no alcanza con que desde la institución se brinden herramientas, sino que para que estas puedan ser concebidas como apoyo los estudiantes deben percibirlas, valorarlas y utilizarlas como tales, de lo contrario seguirán siendo herramientas.

Desde un enfoque de responsabilidad institucional preocupado y ocupado por el logro de las trayectorias completas de los estudiantes, la universidad tiene como tarea central tanto el diseño de apoyos institucionales que sean percibidos y valorados positivamente por los mismos, como la puesta en marcha de mecanismos para que estos sean utilizados. Lograr que los apoyos se orienten en esta dirección resulta la condición principal para considerarlos como un aporte a la permanencia y egreso.

A su vez, teniendo en cuenta la población estudiantil actual que, como ya se ha mencionado varias veces, se caracteriza por ser amplia y heterogénea, se requiere de estrategias diversas para jóvenes diversos. Santiviago (2016., 2019) señala que desde la institución no se pueden pensar ni diseñar políticas que incluyan a los estudiantes de manera homogénea, sino todo lo contrario, los apoyos deben contemplar la diversidad. Lo que significa “una ruptura con la tradición de apoyos focalizados vinculados a problemáticas específicas, para tomar al colectivo todo como pasible y con necesidades de ser apoyado de la forma más personalizada y ajustada posible” (Santiviago y Ramos, 2018, p.42).

De este modo, los apoyos dejan de ser destinados en exclusividad para aquellas poblaciones de estudiantes con dificultades específicas, como ha sucedido históricamente, o para aquellas segmentadas por una etapa particular, por ejemplo, el ingreso, para pasar a abarcar a todo el universo de estudiantes universitarios. A su vez, la personalización de los apoyos es central para que el estudiante lo pueda valorar y relacionar consigo mismo. Lo que trae una tensión entre lo personal o focal y lo universal, desafío que a nivel institucional implica atender focalmente las diferentes temáticas pero que abarquen a la totalidad de estudiantes” (Santiviago, 2016, p.138).

Por otro lado, según esta conceptualización los apoyos deben atender las necesidades de los estudiantes que exceden los aspectos académicos, si bien los incluye, incorporando también aquellos aspectos socioculturales y psicosociales involucrados en las diferentes subjetividades con incidencia en las trayectorias.

En este sentido, Santiviago (2019) y basándose en esta concepción propone un modelo de programa de acompañamiento estudiantil que denomina Programa de Apoyo a las Trayectorias Educativas (PATE) en las que contempla estrategias de intervención integrando diferentes esferas que considera necesarias de articular con la trayectoria educativa para que estas puedan desarrollarse exitosamente.

Desde la presente tesis, se considera que el modelo del PATE se encuentra en sintonía con, y se puede incluir perfectamente, en el modelo de “Universidad para el Desarrollo” (Arocena y Sutz, 2016) desarrollado en el apartado sobre Democratización de la ES, principalmente por compartir como objetivo macro el acompañamiento de todas las trayectorias estudiantiles para el logro de la generalización de la ES desde un enfoque de responsabilidad institucional.

Por su parte, y más recientemente, Valenzuela et al (2021) en su estudio también propone caracterizar los apoyos requeridos por estudiantes universitarios para enfrentar con éxito su proceso formativo. Para su abordaje, al igual que Santiviago (2016), parte del fenómeno de la masificación en ES, y con ello la llegada de estudiantes que anteriormente no accedían a estas, lo que plantea desafíos, que guardan más relación

con la diversidad de perfiles de los nuevos estudiantes que con la cantidad, y que las instituciones deben hacerse cargo.

Este autor señala que las nuevas generaciones de estudiantes ingresantes a la universidad se encuentran frente a exigencias académicas, que en muchos casos se les dificulta afrontarlas en solitario y requieren de ayudas para poder asumirlas. En este sentido, menciona que, si bien las IES conscientes de esta nueva configuración del estudiantado han generado dispositivos de apoyo, lo que significa un gran avance, coincide con Jeffery y Jhonson (2019) quienes consideran que aún no son suficientes para dar respuesta a la complejidad de las necesidades estudiantiles, cuya magnitud aún se desconoce.

Asimismo, Valenzuela et al. (2021) definen los apoyos como “un conjunto de iniciativas que las universidades desarrollan para proveer ayuda complementaria a los estudiantes a fin de que lleguen a avanzar en sus estudios universitarios” (p.128). Estos apoyos poseen distintos formatos, extensión y voluntariedad, e incluyen cursos, talleres y tutorías, tanto en formato individual como grupal, y son llevados a cabo por estudiantes, docentes y/o profesionales. Además, aunque en algunos pocos casos son obligatorios, en su gran mayoría son voluntarios y requieren que el estudiante busque ayuda.

Resulta interesante la conceptualización que el autor desarrolla de “búsqueda de ayuda”, definida como una estrategia de aprendizaje individual que involucra a más sujetos, convirtiéndose así en un proceso de interacción social. Esta interacción es de gran relevancia para promover el aprendizaje de los estudiantes y resolver dificultades con el apoyo de otros.

En esta búsqueda inciden tanto factores personales como contextuales. Los factores personales se asocian con aspectos motivacionales y emocionales, tales como la autoeficacia social y académica, la integración social y académica, o la vergüenza. En cuanto a los factores contextuales, la identificación con los pares, el tipo de prácticas docentes y las características de los apoyos se constituyen en elementos clave para comprender el proceso de búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes.

Para que la búsqueda de ayuda se concrete, deben confluir dos dimensiones: una dimensión personal, vinculada a la disposición individual de los estudiantes para buscar ayuda, y una dimensión institucional, asociada a la capacidad de generar respuesta frente a las necesidades de ayuda que plantean los estudiantes. El encuentro de ambas dimensiones de forma coordinada es condición necesaria para que el apoyo sea efectivo.

En cuanto a la disposición de los estudiantes en la búsqueda de ayuda, se destacan los siguientes factores contextuales que facilitan dicha iniciativa: el conocimiento de la existencia de los apoyos institucionales y el conocimiento de los procedimientos para solicitarlos y acceder a ellos, en ese orden. Sin embargo, aunque ambos conocimientos son condicionantes, no son suficientes. Además, se requiere que los estudiantes se identifiquen como potenciales destinatarios y que puedan “valorarlos en términos de importancia y utilidad” (Valenzuela et al., 2021, p.129). Para que esto sea posible, las carencias o necesidades percibidas por los estudiantes deben estar en sintonía con la oferta de ayudas institucionales.

Esto implica una serie de desafíos para los sistemas de apoyo de las IES, tales como: lograr que los

estudiantes que más lo necesitan acudan a ellos, reconocer las variables motivacionales y emocionales que favorecen u obstaculizan el acercamiento de los estudiantes, así como también inciden en la disposición de estos a utilizar las ayudas disponibles.

Finalmente, y muy importante, como proponen Collins y Sims (2006), es necesario anticiparse a las necesidades de los estudiantes promoviendo el aprendizaje colaborativo y autorregulado.

A su vez, las necesidades de los estudiantes requieren apoyos diversos y multidimensionales que aborden aspectos personales y contextuales, por lo que no se limitan a un tipo de apoyo específico. Valenzuela (2021) los caracteriza en: estratégicos, disciplinares y de carácter socioemocional. Asimismo, coincide con diversos autores (Tinto, 2017; Ezcurra, 2011) en que, si bien estos apoyos son especialmente necesarios en los años de ingreso, pueden mantenerse a lo largo de toda la formación.

1.4.3.4. Apoyos estratégicos: Gestión del tiempo y del estrés, Hábitos y técnicas de estudio.

El ingreso a la universidad exige una nueva manera de apropiarse y generar conocimiento, a lo que se le suma el proceso interno que vivencia el estudiante a partir de la transición entre EMS y ES (Santiviago y Mosca, 2013., Bickerdike et al, 2016., Carbajal, 2021). Durante este proceso las prácticas que anteriormente resultaban exitosas puede que en este nivel no lo sean, por esto Halgravez, et al. (2017) afirma que los apoyos enfocados en los *hábitos y técnicas de estudio o la gestión del tiempo y del estrés* se vuelven necesarios. En esta línea, Valenzuela (2021) menciona que ya no basta con que la universidad establezca ciertos niveles de exigencia académica a sus estudiantes, sino que debe hacerse cargo formativamente de los contenidos y habilidades necesarias para la adquisición de la formación universitaria, “tendiendo puentes entre estas necesidades y los apoyos pertinentes para la consecución del plan de formación escogido por los estudiantes” (p.129).

En este ítem resulta importante comentar, que la autora de esta tesis, si bien concuerda con la importancia de incluir estrategias para el logro del manejo del estrés, lo ubicaría en el conjunto de apoyos socioemocionales, y no estratégicos, justamente por la carga emocional que las situaciones de conlleva.

1.4.3.5. Apoyos disciplinares: Conocimientos generales, Conocimientos específicos, Orientación Vocacional.

Respecto a los *conocimientos generales* es sabido que el ingreso a la universidad supone el ingreso a una nueva cultura (Coulon, 1997., Casco, 2009., Muñoz et al., 2016), donde al igual que con la organización, los hábitos y estrategias de estudio mencionados anteriormente, las habilidades para la lectura y la escritura propias de la EMS no son suficientes para este nivel. Pues, leer y escribir supone aprovechar el potencial de ambas prácticas para acceder al conocimiento, pero ahora también para transformarlo. El Programa de Lectura y Escritura del Progreso se dirige en esta dirección, promoviendo Talleres de Lectura y Escritura, Talleres de Oratoria, etc.

Lo mismo sucede con los *conocimientos específicos*, generalmente vinculados a asignaturas críticas de las carreras, que muchas veces requieren de conocimientos previos avanzados para poder transitar con éxito la formación disciplinar, el caso de las Matemáticas es uno de los ejemplos más claros y conocidos. En la Udelar hay una variedad de experiencias de Aprendizaje cooperativo y Tutorías académicas en matemáticas en el área STEM con buenos resultados (De León et al., 2012., Cabrera y Bouzo, 2018).

En cuanto a los apoyos a nivel de *orientación vocacional*, se considera que es una herramienta clave que favorece el tránsito entre EMS y ES, así como para el fortalecimiento de la permanencia en la universidad. (Rubio et al., 2020., Bulgarelli et al., 2017, Santiviago et al., 2016).

Cabe destacar que, en esta tesis, dado que la vocación se presenta como uno de los factores clave para las trayectorias educativas completas en la ES, se aborda su conformación conceptual de manera separada de los apoyos. Sin embargo, se coincide en que es un aspecto central para la permanencia y necesario de ser abordado desde las IES.

1.4.3.6. Apoyos socioemocionales: Apoyos afectivos, Ayuda de salud mental.

Por último, el contexto académico puede ser un factor estresante para los estudiantes debido a las altas exigencias a nivel intelectual, social y emocional. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes de ES demandan apoyo en salud mental, particularmente asociado a síntomas de ansiedad, depresión y/o estrés (Barrera et al., 2019). Estos síntomas se han agudizado durante los años de pandemia (Ramos et al., 2021; Amaya et al., 2021) y aún persisten con intensidad, repercutiendo y obstaculizando el desempeño académico de los estudiantes.

Para abordar esta temática, desde el Progreso se implementó el Espacio Psicológico Virtual (EPV) durante la pandemia (Progreso, 2020). Desde entonces y hasta la actualidad, se desarrollan talleres focales que abordan estas temáticas (Progreso, 2022).

Valenzuela et al. (2021) afirman que, cuantas más necesidades presentan los estudiantes, mayores y más diversos son los apoyos requeridos. Por lo tanto, la capacidad de caracterizar atinadamente las necesidades de la población estudiantil es una oportunidad para repensar el diseño y las políticas de apoyo, particularmente cuando estas necesidades son amplias y diversas.

Para finalizar, es importante mencionar que la concepción de apoyo aquí desarrollada está indisolublemente ligada a la de participación, que se presentará en el siguiente apartado. Según Santiviago y Ramos (2018), ambos conceptos generan un binomio en el que uno contribuye a la conformación del otro. Por lo tanto, las distintas estrategias de apoyo deben apuntar a fomentar cada vez mayores niveles de pertenencia, apropiación y participación del colectivo estudiantil.

1.4.3. FACTOR 4: Participación

Se comprende el concepto de participación estudiantil en el devenir educativo como el involucramiento del estudiante en su propio proceso de formación, entendido como un proceso que abarca las esferas académicas, vinculares y sociales en el marco de la institución donde se inserta. Esta participación es posible efectivamente en tanto los estudiantes no sean considerados como beneficiarios de las políticas y/o programas, sino como protagonistas activos de las mismas.

Participar, desde esta concepción, compromete una dimensión personal y subjetiva, pero también institucional, en tanto existan canales que no solo posibiliten la participación, sino que la promuevan. Es justamente en esas dos dimensiones en las que se deben centrar las estructuras de apoyo, fortaleciéndose y vinculados entre sí.

Según Tinto (2017) la participación estudiantil es quizás la condición más importante para el logro de la permanencia. Este autor afirma que “cuanto más el estudiante participe y se involucre académicamente y socialmente con otros en la institución, especialmente con sus pares y los profesores, más probabilidades tiene de seguir estudiando y recibirse” (pp. 99 - 100). A su vez, el logro de esa participación en las etapas de ingreso a la universidad resulta fundamental dado que genera vínculos con estudiantes y docentes que luego repercuten en el ingreso efectivo y en la permanencia (Tinto, 1993), mientras que la ausencia de vínculos es un predictor de desvinculación (Fischer, 2007).

En este sentido, también Tinto (2017) al hablar de participación estudiantil diferencia dos tipos: la participación académica y participación social. Por un lado, la participación académica refiere a la participación en el salón de clases y el vínculo entre estudiantes y docentes. Cuanto mayor es la participación en las actividades de aprendizaje, mayor también es el tiempo y esfuerzo que los estudiantes le brindan al estudio, lo que repercute en la mejora del desempeño académico y en la permanencia.

De igual forma, los estudiantes que establecen más contacto con sus compañeros y docentes, y se sienten reconocidos por los mismos, también tienen mayor incremento de aprendizaje y, por ende, mejoran su desempeño académico. Por otro lado, la participación social refiere al involucramiento en las actividades sociales vinculadas a la universidad, y deriva en el apoyo emocional que promueve la permanencia.

Contrariamente, la ausencia de participación social y el aislamiento provocan un sentimiento de soledad que puede conducir a la desvinculación (Tinto, 2017, pp. 100 -101). Es que ambos tipos de participación se influyen mutuamente. A modo de ejemplo, la participación académica a partir de propuestas de aprendizaje cooperativo en el aula fomenta la participación social extra áulica, y la participación social en propuestas extracurriculares que se proponen desde la universidad promueve la participación académica (Tinto, 1997).

A su vez, la participación estudiantil tiene mayor impacto en la mejora del desempeño académico y permanencia en los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Tinto, 2017). Esto se debe a que la

participación conduce a formas de involucramiento académico y social que genera un “sentido de pertenencia”, entonces el hecho de que los estudiantes sientan que pertenecen a una institución con un clima amigable donde su participación es valorada favorece su permanencia (Harris, 2006). Por el contrario, si los mismos perciben un clima hostil es probable que se sientan ajenos y que se desvinculen (Hurtado y Carter, 1997).

El sentido de pertenencia es el sentimiento general del estudiante de formar parte e identificarse con la comunidad universitaria en la que desarrollan sus estudios. Tal como indican Hoffman et al. (2003), este sentido de pertenencia surge a partir de la participación estudiantil y del apoyo que reciben de los diferentes actores educativos que comprenden dicha comunidad. Para lograr la permanencia, es fundamental que los estudiantes se perciban como miembros valiosos dentro de la universidad, que aprecien ser parte de ella con los valores y normas que la constituyen, y así encuentren sentido y significado a su participación en la institución.

Además, el sentido de pertenencia lleva a que los estudiantes probablemente se involucren en aquellas actividades que visualicen como relevantes o significativas para sus intereses. En este sentido, es central que las instituciones propongan actividades que contemplen sus inquietudes, intereses y necesidades, en busca de lograr altos niveles de participación e involucramiento estudiantil (Tinto, 2017).

Sin embargo, fomentar la participación estudiantil no es una tarea sencilla para las universidades, especialmente para aquellas con grandes números de estudiantes y poblaciones heterogéneas. Según Kuh et al. (2005), las estrategias históricamente utilizadas por las universidades para fomentar la participación estudiantil, vinculadas a actividades extracurriculares, no resultan muy eficaces en la actualidad. Esto no significa que este tipo de actividades no sean beneficiosas; de hecho, suelen jugar un papel muy importante en el desempeño educativo y la permanencia, principalmente en los estudiantes universitarios tradicionales que disponen de mayor tiempo para participar y llevar adelante trayectorias lineales o encauzadas (Terigi, 2009).

Uno de los principales desafíos en relación con la participación estudiantil radica en cómo fomentarla en términos prácticos, ya que, en universidades con grandes contingentes de estudiantes, las actividades extracurriculares, que son mayoritariamente propuestas por los programas de apoyo, usualmente tienen poco éxito. Esto se debe a que es difícil que los estudiantes permanezcan en la institución fuera del horario curricular obligatorio.

En tal sentido, para estudiantes no tradicionales (Abbate, 2008; Ezcurra, 2007), que tienen mayores probabilidades de realizar trayectorias no lineales o no encauzadas (Terigi, 2009), las estrategias para fomentar la participación en actividades fuera del aula pueden resultar obsoletas. Kuh (2003) explica que esto se debe a que muchos estudiantes tienen otras obligaciones sustanciales, como compromisos laborales y familiares, que no les permiten dedicar más tiempo a la universidad que el que les implican las actividades curriculares.

Lo anterior lleva a pensar que, si la participación no se da en el contexto del salón de clases, es muy difícil que se dé efectivamente. Siguiendo a Hoffman et al. (2003), si los estudiantes perciben que las clases son

aburridas, poco interesantes y no les ofrecen ningún apoyo, es previsible considerar que no se esfuercen por participar e involucrarse para tener un mejor desempeño académico.

Por lo mencionado, Ezcurra (2007) destaca la importancia de centrar la atención en el aula proponiendo prácticas educativas que conduzcan a la participación activa de los estudiantes. Entre ellas, una de las más utilizadas por sus potencialidades son las prácticas de enseñanza participativas, como aquellas basadas en metodologías de aprendizaje cooperativo o colaborativo (Ovejero, 1989; Johnson et al., 1991; Durán y Monereo, 2012; Santiviago, De León, Couchet y Rubio, 2017). Estas prácticas requieren que los estudiantes trabajen en grupo con sus compañeros, convirtiéndolos en los principales protagonistas de sus procesos de aprendizaje, lo que aumenta su nivel de involucramiento (Mosca y Santiviago, 2010).

Aunque estas metodologías suelen aplicarse en grupos de clases relativamente reducidos, se han desarrollado con efectos positivos en grupos masivos en algunas universidades. Un ejemplo de ello es la experiencia llevada a cabo por el Progreso en la Udelar en conjunto con distintos servicios universitarios (Duran et al. 2015; Mosca y Santiviago, 2012., Progreso 2022).

Según Kaya (2004), la participación estudiantil a través de prácticas participativas, que implican el involucramiento dentro y fuera del aula, promueve la “cohesión social”. Esto fomenta la permanencia y ayuda a disminuir la brecha existente entre el capital cultural y social de los estudiantes universitarios (Bourdieu, 1986). La OCDE (2011) afirma que una sociedad cohesionada es aquella que “trabaja por el bienestar de todos sus miembros, combate la exclusión, crea un sentido de pertenencia, promueve confianza y ofrece a sus miembros la oportunidad de movilidad social ascendente” (p.17). Además, plantea que el concepto de cohesión social se conforma a partir de tres componentes principales: 1. inclusión social, en oposición a la exclusión social, pobreza y desigualdad; 2. capital social, que abarca el sentido de pertenencia, la confianza y la participación; y 3. movilidad social.

Por su parte, el PNUD (2017) afirma que las sociedades caracterizadas por bajos niveles de desigualdad y fuertes relaciones entre los sujetos tienen mayores posibilidades de ser cohesivas, reduciendo las disparidades, las desigualdades y la exclusión social, y establece que esto puede lograrse desarrollando

un sentido común de pertenencia, una visión de futuro compartida y focalizándose en lo que los diferentes grupos sociales tienen en común; promoviendo la participación y el compromiso activo, la confianza entre los sujetos y en las instituciones, la comprensión y el respeto por los demás y por el valor de la diversidad. (p. 33)

A manera de conclusión se expone que la participación estudiantil es esencial para un aprendizaje completo y una formación integral, ya que no solo se centra en el desempeño académico, sino también en el desarrollo personal, social y cívico. Fomentar un ambiente que promueva y celebre la participación estudiantil contribuye significativamente a la formación de individuos bien involucrados y comprometidos con su educación y la sociedad en general, y permite socializar los problemas, así como la búsqueda de posibles soluciones a las limitaciones y carencias que devienen de situaciones de partida diferentes en cada estudiante. Esto se puede resumir a partir de las siguientes razones.

Razones clave de la importancia de la participación estudiantil (Hernández Flores y López Calva, 2014., Guzmán Frías et al.,2024).

1. **Desarrollo de habilidades sociales:** Participar en actividades extracurriculares y proyectos grupales mejora las habilidades sociales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución colaborativa de problemas y limitaciones, entre otras.
2. **Conexión con la comunidad educativa:** Crea un sentido de pertenencia y conexión con la comunidad educativa, con la institución lo que puede incidir en la mejora del bienestar emocional y la motivación académica del estudiante.
3. **Ampliación de experiencias educativas:** Permite a los estudiantes explorar intereses y pasiones más allá del currículo académico estándar, enriqueciendo su experiencia educativa.
4. **Desarrollo de habilidades transferibles:** Proporciona oportunidades para desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la adaptabilidad.
5. **Fomento de la responsabilidad cívica:** Participar en decisiones institucionales y académicas fomenta la responsabilidad cívica y el compromiso con la sociedad.
6. **Mejora del desempeño académico:** Los estudiantes que participan activamente en actividades extracurriculares tienden a tener un desempeño académico más sólido.
7. **Preparación para la vida profesional:** La participación en roles de liderazgo y la colaboración en proyectos preparan a los estudiantes para su vida profesional.

Fomentar la participación estudiantil no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a crear un entorno educativo más dinámico e inclusivo.

Desde este punto de vista la participación estudiantil académica y social en la universidad es un componente clave para abordar el problema central de esta investigación. Promover tal participación no solo aporta a la adquisición de mayores niveles de aprendizaje, y por ende a la permanencia y posterior egreso, sino que también trae un sentido de pertenencia que favorece a la cohesión social de la comunidad universitaria.

A MODO DE RESUMEN

Esta investigación se centra en la permanencia de los estudiantes en la ES y en los factores que influyen de manera significativa en la interrupción y/o ruptura de las trayectorias educativas, visto desde la perspectiva de estudiantes de niveles superiores de la Udelar.

En Uruguay, y como se manifiesta también en la gran mayoría de los países de América Latina, el aumento de matriculaciones proviene principalmente de sectores en desventaja social, con estudiantes que constituyen la primera generación en su familia en acceder a la universidad, lamentablemente, estos son a su vez, los primeros en desvincularse, fenómeno conocido como “puerta giratoria” según Tinto (2006) o como “inclusión excluyente” desde la posición de Ezcurra (2011).

En consecuencia, la permanencia se convierte en un componente clave para la democratización de la educación superior y de la universidad en particular. La creación e implementación de políticas y programas específicos de apoyo a las trayectorias de los estudiantes resulta imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad en la educación superior. Además, estas políticas y programas contribuyen a la construcción de sociedades más justas y con mejores capacidades para enfrentar situaciones sociales adversas, formando una ciudadanía con las competencias necesarias para transformar su entorno y desarrollar proyectos de vida acordes a sus realidades personales y sociales.

El Capítulo I abordó la necesidad de fortalecer y sustentar teóricamente las prácticas de apoyo a las trayectorias educativas como elemento crucial para determinar nuevas perspectivas que contribuyan a la permanencia desde una concepción integral, abordando las situaciones que enfrentan los estudiantes incluidas sus condiciones sociales, económicas, académicas y emocionales.

El análisis teórico a profundidad de los factores que afectan a la permanencia que fueron identificados por estudiantes de niveles superiores en la Udelar, a saber: 1. Orientación Vocacional, 2. Proyecto de Vida, 3. Apoyos, y 4. Participación, guían la investigación y constituyen las Dimensiones desde donde la investigadora pudo presentar y avalar su propuesta.

Capítulo II. LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. ACCIONES Y ABORDAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA PERMANENCIA Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES. PREMISAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO

Este Capítulo II aborda el contexto en el que se desarrolla la investigación, incluyendo su evolución histórica y desarrollo institucional. Se destacan los avances e investigaciones relacionadas con la permanencia y trayectorias educativas de los estudiantes en la Universidad, que son esenciales desde los puntos de vista teórico, metodológico y organizacional para el desarrollo de la investigación. Además, el capítulo concluye con una descripción del recorrido metodológico llevado a cabo en este estudio, que amplía y profundiza los resultados de los análisis y las aproximaciones teóricas desarrolladas por la autora de la tesis.

2.1. ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

En este apartado se presenta el contexto de la investigación. Se profundiza en la realidad de la Universidad de la República de Uruguay, escenario en donde se lleva adelante el estudio.

Se describen los principales programas de acompañamiento a las trayectorias educativas para el logro de la permanencia y se señalan los servicios universitarios involucrados en la tesis, destacando sus características generales y describiendo las estrategias de acompañamiento estudiantiles desarrolladas en cada servicio.

2.1.1. Universidad de la República

La Universidad de la República fue fundada en el año 1849 en la ciudad de Montevideo de Uruguay, y es la primera universidad pública y gratuita del país. Es un ente autónomo, consagrado como tal por el artículo 202 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay del año 1967, y de carácter cogobernado, lo que significa que las decisiones de gobierno que conciernen y afectan a la institución son tomadas por sus tres órdenes, estudiantes, docentes y egresados de acuerdo con la Ley Orgánica de la Udelar, n.º 12.549, aprobada en el año 1958 (Uruguay, 1958). Las funciones de la Udelar son la enseñanza superior en todos los planos de la cultura, el arte y las ciencias, la investigación y la creación de conocimiento original, la extensión y las actividades en el medio, en colaboración con una amplia gama de actores institucionales y sociales, realizando múltiples actividades orientadas al uso socialmente valioso del conocimiento y a la difusión de la cultura. Tales fines son establecidos en la Ley Orgánica de la Udelar y ratificados en el Estatuto del Personal Docente (EPD) (Udelar, 2018).

Se constituye como la mayor institución de ES del país, contando con una población estudiantil de 156.437 estudiantes (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], 2023), lo que representa, según los datos aportados por el anuario estadístico del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del año 2021, un 87% de

la matrícula universitaria, y un 68% del total de matrícula estudiantil terciaria (MEC, 2021), incluyendo instituciones públicas y privadas.

A su vez, se posiciona como la institución nacional que aporta el mayor porcentaje, 75-80 %, de desarrollo de actividades científicas y de investigación original en todas las áreas del conocimiento, y ocupa la población de investigadores mayoritaria del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el 78% del total de los integrantes de la Udelar (Agencia Nacional de Investigación e Innovación [ANII], 2018).

Considerando la enseñanza de grado, la Udelar registra en los últimos 10 años un crecimiento en la matrícula, que viene acompañada de una diversificación de las condiciones sociales de la población estudiantil, y consolida una tendencia al crecimiento de los egresos de grado. Estos datos van acompañados de un aumento de la oferta educativa y su expansión en el país, la puesta en marcha de reformas de planes de estudio, y el fortalecimiento de programas de apoyos estudiantiles.

En cuanto a la matrícula estudiantil de ingreso, se registra una evolución que muestra que en el año 2012 ingresaron 13.428 estudiantes mientras que en el año 2022 lo hicieron 19.227. Asimismo, en esta década, la tasa de crecimiento anual promedio de la población estudiantil ha sido de un 3,5% y la de los ingresos de un 3,7% (DGPlan, 2023), lo que significa una tendencia favorable para el país, cada vez más estudiantes acceden a la universidad. El perfil de los ingresantes en el año 2022 se caracteriza por ser mayormente femenina, el 65,2% de los estudiantes son mujeres, en su mayoría provenientes del interior del país (59,3%), y de liceos públicos (82,6%) y más de la mitad (55,8%) es la primera generación de su familia en acceder a la ES. Al momento del ingreso, un 21,8% se encuentran trabajando, el 42,8% vive con sus padres, y un 8,5% tiene hijos. En este mismo año se registran 5195 solicitudes de becas del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario (SCIBU) (Udelar, 2023).

Estos datos muestran la variedad del estudiantado en la Udelar, cada vez más heterogéneo en cuanto a condiciones sociales y económicas, orígenes geográficos, condiciones familiares, niveles de estudios alcanzados en sus familias, y responsabilidades tanto de cuidados como laborales.

Sin embargo, y debido a las restricciones presupuestales que enfrenta la institución, el aumento sostenido de una población estudiantil cada vez más diversa no se ha visto acompañado de un incremento del plantel docente y administrativo. (Udelar, 2023).

Considerando que la Udelar tiene el mandato de democratizar la ES, es necesario desarrollar estrategias diferenciales para disminuir las brechas y potenciar el ingreso y la permanencia que tengan en cuenta la diversidad estudiantil. Un desafío complejo de sobrellevar con equipos docentes reducidos, pero a pesar de esta realidad, se continúan realizando esfuerzos para acercarse a este cometido.

En relación con el aumento de oferta educativa de grado, la Udelar en el año 2007 contaba con 75 carreras de grado, 18 técnicas y tecnológicas, y 6 propuestas denominadas “otras modalidades de formación”, y en el año 2019 cuenta con una oferta académica de 98 carreras de grado y 47 carreras

técnicas y tecnológicas, además de 10 ciclos iniciales optativos (CIO) y otras 5 modalidades de formación (Udelar, 2020), lo que significa la creación de 61 nuevas ofertas formativas.

Este crecimiento es el resultado de un gran esfuerzo de la Udelar por generar nuevas carreras, principalmente en el interior del país, en todas las áreas de conocimiento. En este sentido, hay una expansión de los servicios universitarios (facultades, escuelas, institutos, centros universitarios regionales [Cenures] y servicios centrales) que responde a una política de descentralización. Así, en la actualidad la Udelar cuenta con 15 facultades, 6 escuelas universitarias, 3 institutos y 3 centros universitarios regionales, descentralizados en 11 sedes localizadas en distintas zonas del país, en las cuales se desarrolla enseñanza de grado y posgrado.

Por su parte, a partir de la implementación de la Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria se genera una transformación de planes de estudios que condujo a que al año 2018 más del 80% de las carreras se hayan ajustado a sus orientaciones y el resto haya comenzado su proceso de reformulación (Udelar, s.f.). Esta Ordenanza, que es la primera normativa establecida en la historia institucional que regula todos los estudios de grado, propone dentro de sus principios la flexibilidad curricular, habilitando la diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación (Udelar, 2011), lo que generó una mejora paulatina y creciente de la articulación y la movilidad estudiantil.

En este marco, y con el propósito de promover el acceso a la Universidad y brindar apoyo a los estudiantes, facilitarles su inserción en la vida institucional y atacar diversos factores que pueden contribuir a la desvinculación, entre los años 2007 y 2008 se crean algunas propuestas y se fortalecen otras ya existentes en la institución, las cuales han ocupado un lugar importante en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles a lo largo de estos años, un claro ejemplo es la creación del Plan de Acogida y Seguimiento a las Generaciones de Ingreso, actual Progresar. Dado la relevancia que tiene para este estudio la presencia de este tipo de propuestas en la Udelar, las mismas se detallarán en apartado por separado para darle la importancia que ameritan.

Por último, se registra un crecimiento en los egresos de grado, mientras que en las carreras de grado en el año 2009 egresaron 4.920 profesionales, en el año 2021 lo hicieron 6965 (Udelar, 2023). El perfil de los estudiantes de egreso en el año 2021 da cuenta de que el 45% de los estudiantes es primera generación en su familia en acceder y egresar de la universidad, y de ese grupo el 64% son mujeres de entre 27 y 28 años, el 55% tiene como ciudad de origen Montevideo, el 42,6% proviene del interior del país y 2,1 del exterior. Del total de quienes egresaron en el año 2021, el 72,5% cursó su último año de EMS en liceos públicos y el 27,5 en privados (Udelar, 2023).

Según el panorama histórico es de destacar que, si bien han sido notorios los esfuerzos en la mejora de la graduación, y existe una marcada tendencia al alza de los egresos, el número de estos sigue siendo bajo, dado que si bien los egresos se han incrementado en términos absolutos no así en términos relativos al ingreso que también se ha ido incrementando sistemáticamente. No obstante, el alcance de los egresos en

la Udelar representa un 76,9% del total de los egresos universitarios a nivel país (MEC, 2021), incluyendo a la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y las universidades privadas.

Por lo tanto, como se ha expuesto hasta aquí, la Udelar es la principal IES del país, tanto en cuanto a la cantidad de estudiantes de grado como en el aporte de recursos humanos para la producción de conocimiento original nacional.

Asimismo, frente a los retos sobrevenidos a causa de la tendencia y política de democratización de la ES, la Udelar ha desplegado un importante cúmulo de estrategias de acompañamiento estudiantil, tanto a nivel central, como a nivel de los servicios universitarios, que por la importancia que reviste para esta investigación y sus resultados fundamentales, la autora considera fundamental detallarlos con mayor amplitud a continuación.

2.1.1.1. Propuestas de acompañamiento estudiantil de la Udelar

2.1.1.1.1. Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario.

El Servicio Central de Inclusión y Bienestar de la Udelar nace en el año 1944 con énfasis en el sistema de becas, y se constituye en el primer dispositivo de apoyo que desarrolla la Udelar destinado a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Este Servicio depende del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar y tiene la finalidad de “proponer políticas en materia de inclusión social y bienestar para toda la comunidad de la Universidad de la República” (DGJ, 2020, p.1), brindando diversas prestaciones y servicios con el propósito de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y trabajadores de la Udelar (SCIBU - Udelar, s.f.).

El mismo está integrado por cinco áreas programáticas, a partir de las cuales brinda apoyo a toda la comunidad universitaria, ellas son: Programas Sociales, Deportes, Cultura, Alimentación y Salud. Las cuales son conducidas por tres líneas estratégicas transversales: inclusión social, educativa y laboral., descentralización, y cuidado humano (Unidad de Comunicación de la Udelar [UCUR], 2024).

El Departamento de Programas y Proyectos Sociales (DPPS) implementa un conjunto de actividades que facilitan las trayectorias educativas en la Udelar. Se organiza a partir de programas con objetivos específicos que abarcan diferentes tipos de propuestas destinadas a estudiantes de todo el país que presentan situaciones de vulnerabilidad económicas, familiares, sociales, y personales para ingresar y permanecer en el sistema universitario.

Los programas que comprende el DPPS son los siguientes: Becas, Alojamiento, Descentralización, y Apoyo a la trayectoria académica.

Para la adjudicación de becas, se realiza un estudio, análisis y clasificación de las solicitudes presentadas de acuerdo con el índice de vulnerabilidad socioeconómica según criterios aprobados por la Comisión Directiva del SCIBU. Para la renovación, se amplían los requisitos incluyendo también el estudio de la escolaridad. La adjudicación, seguimiento y renovación de las becas está a cargo de un equipo técnico de Licenciados en Trabajo Social del DPPS.

Los tipos de becas son diversos y contemplan el apoyo de distintos aspectos o áreas. A su vez, los estudiantes pueden aspirar y acceder a más de una beca otorgada por el SCIBU. Las mismas se especifican seguidamente (UCUR, 2024):

Beca de apoyo económico: Beca económica de ingreso o renovación financiada por el SCIBU. Dirigida a los estudiantes en situación socioeconómica, patrimonial, sociofamiliar con altos niveles de vulnerabilidad.

Beca de alimentación: Consiste en brindar servicio de almuerzo y/o cena en los comedores universitarios y cantinas descentralizadas en algunos servicios universitarios en Montevideo y en algunos Cenures (en convenio con el SCIBU).

Descuento en pasajes interdepartamentales: Beca de bonificación de transporte que consiste en un descuento de transporte adicional del 10% que se suma al 20% brindado por la Asociación Nacional de Empresas de Transporte Carretero por Autobús (ANETRA). Dirigida a estudiantes que residen en un departamento distinto al de su núcleo familiar y a una distancia mayor de 60 km.

Beca de transporte: Beca económica. Dirigida a estudiantes que residen en localidades que requieren trayectos interdepartamentales de menos de 60 km, o transporte suburbano que no cuenta con subsidios públicos, también para quienes tienen múltiples traslados y/o destinos semanales. A su vez, a estudiantes en situación de discapacidad que se les dificulta la accesibilidad para asistir al servicio universitario o realizar otras actividades llevadas adelante en la Udelar.

Beca de alojamiento: Beca económica financiada por el SCIBU y el Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA). Dirigida a estudiantes que tienen que afrontar un gasto de alojamiento en la localidad en que estudian y que no coincida con la localidad de su núcleo familiar.

Beca de guardería: Consiste en una beca económica. Dirigida a estudiantes que tengan hijos de 0 a 3 años bajo su patria potestad o menores cuya tenencia les corresponde por Ley o por sentencia judicial y necesitan de la contratación de una guardería para poder asistir a las actividades académicas de la Udelar.

Beca de materiales de estudio: Consiste en una beca económica. Destinada a cubrir las necesidades de compra de materiales requeridos por las asignaturas en curso y actividades académicas.

Beca laptop: Consiste en el préstamo anual de un equipo. Dirigida a estudiantes que no cuentan con condiciones para acceder a las actividades de enseñanza en formato virtual.

A su vez, desde el año 2020 se brinda a los estudiantes becarios **apoyo para conectividad** con el propósito de garantizar el acceso a las plataformas digitales.

En el año 2023 el SCIBU otorgó un total de 2134 becas en sus tres categorías: renovación (continua y discontinua) primera vez cursando e ingreso. Estas becas son complementarias a las becas del Fondo de Solidaridad (FDS) para estudios terciarios, que en el año 2023 otorgó 9168 becas, de las cuales 91% fueron asignadas a estudiantes de la Udelar (Rectorado, 2024).

Por otro lado, desde el Área de Deportes se promueven las prácticas de diferentes disciplinas deportivas y la organización de torneos para este público, y desde el Área de Cultura se fomenta el acceso a las propuestas culturales y artísticas, considerando que son fundamentales para el desarrollo personal, económico y social de una comunidad.

2.1.1.1.2. Programa de Respaldo al Aprendizaje.

El Plan de Apoyo, Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso a la Udelar se crea en el año 2006 en la órbita de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), actual CSEEP, y comienza a funcionar en el año 2007. Dado el crecimiento de sus intervenciones y el amplio alcance de estas, sumado a su estrategia de trabajo en red tanto con actores y estructuras intra universitario como también con organismos públicos y gubernamentales que trabajan con jóvenes, en el año 2009 se convierte de Plan a Programa adoptando el nombre de Programa de Respaldo al Aprendizaje.

Su consolidación se reafirma a partir del documento de “Balance y recomendaciones para el desarrollo del Progresas” (Collazo et al, 2010) que surge como producto de dos evaluaciones del Programa, una evaluación interna realizada por el equipo docente que lo conformaba, y otra externa a cargo de una Comisión cogobernada designada para tal cometido. En el mismo se establece un redimensionamiento de esta propuesta institucional que la convierten en una de las principales políticas institucionales a nivel central de la Udelar con el propósito fundamental del apoyo estudiantil, y con un acento importante en las poblaciones estudiantiles que se encuentran en algún tipo de situación de desventaja y/o vulnerabilidad.

En los años siguientes se amplían las líneas de acción y la población destinataria, implementando actividades de apoyo a los estudiantes en todas sus etapas, contemplando así el pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso, y ya no solo el ingreso como en los inicios de su creación.

De este modo, el Progresas se propone como finalidad contribuir a la democratización de la ES, promoviendo estrategias que aporten a la inserción plena de los estudiantes a la vida universitaria y favorezcan la realización de trayectorias educativas completas. Para esto, despliega una serie de dispositivos de acompañamiento y orientación estudiantil con el propósito de contribuir a la generación y fortalecimiento de redes con toda la comunidad universitaria (CSEEP, s.f.). El Progresas diseña, impulsa y desarrolla diferentes líneas estratégicas dentro de las cuales se destacan: la Orientación Educativa y

Vocacional (OEV) y las Tutorías entre Pares (TEP). Las mismas se describen a continuación y se mencionan también las líneas transversales de apoyo estudiantil.

i. Línea: Orientación Educativa y Vocacional

La OEV comprende los dispositivos como los Espacios de Consulta y Orientación (ECO), Talleres de orientación vocacional y el asesoramiento sobre información de Udelar en actividades como son las Ferias educativas o las Charlas de bienvenida. Los cuales se detallan a continuación:

Talleres de Orientación Vocacional: Son dispositivos grupales destinados a estudiantes de EMS que se llevan adelante en los centros educativos públicos de EMS de todo el país en el marco del acuerdo de trabajo con la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de la Administración Nacional de Educación (Anep). En cada instancia se trabaja mediante la reflexión, el análisis y la construcción de opciones educativas posibles y deseables, abordando diferentes dimensiones – mandatos sociales y familiares, manejo del tiempo, pertenencia e integración a las instituciones educativas y factores que influyen en los procesos de elección vocacional, entre otras. Los talleres se constituyen en una experiencia de aprendizaje e intercambio en los que se busca orientar a los estudiantes en la forma más adecuada de enfrentar las decisiones vocacionales. Al mismo tiempo, son una forma de democratizar el acceso a la información de la oferta educativa (Rubio et al, 2015., Santiviago et al, 2014). En el año 2023 se implementaron 131 talleres de OEV a nivel nacional, lo que significó la participación de un total de 6542 estudiantes de EMS. (Progres, 2023).

Espacios de Consulta y Orientación: Son espacios individuales que se desarrollan en las oficinas de Progres o en formato virtual y están destinados a cualquier estudiante que así lo requiera. Los mismos acceden solicitándolo directamente por medio de un formulario web o por derivación de algún servicio universitario. Pueden ser consultas puntuales o requerir un proceso, con un máximo de 4 encuentros. En los mismos se abordan cuestiones relacionadas a: información sobre la oferta educativa y sistemas de becas; dudas sobre la elección de carrera; estrategias y organización del estudio; identificación de redes de apoyo; orientación para futuro egresados; otros aspectos de la vida universitaria (Rubio et al, 2018., Mosca et al, 2013). En el año 2023 se recibieron un total de 376 solicitudes de EMS y ES. (Progres, 2023).

Ferias educativas: Las ferias educativas son espacios en los que estudiantes de pre-ingreso conocen las diversas carreras que ofrece la Udelar y los dispositivos de apoyo estudiantil de los diferentes sectores de la institución. (Santiviago et al, 2014). Actualmente Progres organiza la Universidad Puertas Abiertas (UPA), dispositivo que en el año 2023 tuvo un alcance aproximado de 8000 jóvenes y adolescentes, y recientemente en el año 2024 de 12.000.

ii. Línea: Tutorías entre Pares.

Las TEP son una estrategia formativa de carácter integral en la cual estudiantes universitarios acompañan y apoyan a otros estudiantes en su trayectoria educativa, tanto en la etapa universitaria como previa al ingreso, con el objetivo de promover la continuidad educativa y contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación (Santiviago, 2018).

Desde su creación en año 2008, las TEP de Progresá se han venido consolidando en diferentes aspectos: reconocimiento y consiguiente creditización como curso optativo/electivo por parte de los diferentes servicios de la Udelar; diversificación de temáticas transversales propuestas y la articulación interinstitucional de varias de ellas; crecimiento de las TEP académicas, con incorporación de nuevas cátedras y servicios. Este proceso ha permitido ampliar el alcance de las tutorías en tres sentidos: el abordaje territorial, el acompañamiento en la interfase y la atención a situaciones de particular vulnerabilidad. Se ofrecen cursos centrales en torno a ejes transversales tales como: TEP Género de apoyo a las trayectorias educativas de mujeres del área científico-tecnológica., TEP Escritura Académica., TEP Comprensión Lectora., TEP Apoyo a la Vida Universitaria y a la materia previa, TEP Territorio llevadas adelante en espacios donde la Udelar desarrolla actividades de extensión.

Así como también cursos descentralizados en torno al eje académico en cursos de primer año (Progresá, 2020). Entre los años 2021 y 2022 los cursos centrales de TEP abarcaron un total de 14.891 estudiantes, de los cuales 2.407 se formaron como tutores, y 12.484 recibieron la tutoría, y los cursos descentralizados un total de 4.453 entre tutores y tutorados (Progresá, 2022).

iii. Líneas transversales de apoyo estudiantil

Estas líneas comprenden un conjunto de dispositivos de apoyo y orientación estudiantil del Progresá que son transversales, a la vez que acompaña distintos espacios de información y apoyo de Udelar. Se incluyen aquí: el espacio psicológico virtual, el apoyo a estudiantes becarios, a estudiantes migrantes y estudiantes en privación de libertad, el apoyo para la lectura y escritura académica, los plenarios temáticos #LaReunión, trabajo en redes y articulación interinstitucional con otros servicios (Progresá, 2023).

A partir de las mismas se trabaja en la integración de conocimientos y prácticas en la comunidad, se desarrollan diversas acciones que permiten asesorar y derivar con información de interés sobre los recursos disponibles en Udelar, se promueven instancias que generan vínculos oportunos y directos con los estudiantes a través de distintos espacios de orientación, información y apoyo, entre otros.

Es meritorio destacar en este punto que el desarrollo del Progresá y su consolidación a lo largo del tiempo lograron instaurar una cultura institucional de apoyo a los estudiantes, legitimando su accionar mediante la formalización de dispositivos de apoyo y la obtención de resultados favorables.

En el Programa, asimismo, estuvo presente la necesidad de continuar ampliando y diversificando la estrategia de orientación educativa y acompañamiento a las trayectorias educativas, abarcando las

distintas esferas que componen la vida estudiantil. Se buscó aportar desde un enfoque integral, traducido en propuestas concretas, para incluir la complejidad y diversidad de los estudiantes que hoy forman parte de la Udelar.

El Programa se desarrolló como complemento de las estructuras académicas de los servicios universitarios establecidas por la institución, apoyando fundamentalmente las acciones de recibimiento a las nuevas generaciones. Durante su desarrollo, se buscó articular con los servicios universitarios, incorporando diversas experiencias de TEP como una de las principales líneas del Programa que lograron integrarse efectivamente en la estructura de varios servicios.

El análisis de este Programa y el estudio a profundidad de su implementación en la Udelar ha generado investigaciones y estudios que han sido concretados en el perfeccionamiento continuo y en el mejoramiento y ampliación sistemática de las acciones que construye, ejecuta y establece, para incidir en el desarrollo efectivo de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Udelar.

2.1.1.1.3. Unidad Académica.

La Unidad Académica (UA) de la CSEEP surge a fines de la década del 90 como respaldo técnico de integración multidisciplinar de la misma, que desde sus comienzos colabora en consolidar la enseñanza en la Udelar con la elaboración del plan estratégico, la formación docente y la transformación curricular a nivel de todos los servicios universitarios. Posteriormente, y siguiendo este proceso, a inicios de la década del 2000 con su consolidación potencia el trabajo para con los servicios.

Las principales funciones de la UA son:

acompañar el monitoreo de los proyectos financiados, preparar evaluaciones, brindar asesoramientos pedagógicos que orienten el proceso de elaboración de las políticas universitarias e investigar temas educativos relacionados con los proyectos gestionados por esta Comisión y demandas derivadas de los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes universitarios. (UA - CSEEP. s.f., párr.2)

Para lograr sus cometidos se organiza en cuatro áreas y líneas de trabajo (CSE, 2010): 1. líneas de estudio e investigación., 2. líneas de asesoramiento permanente a comisiones, seguimiento y evaluación de proyectos y programas., 3. líneas de formación docente., 4. líneas de publicaciones y difusión.

Si bien la UA no tiene entre sus principales funciones la implementación de propuestas de acompañamiento estudiantil y trabajo directo con los estudiantes, si lo hace de forma implícita e indirecta en algunas de las tareas que promueve y desarrolla.

En este sentido, se destacan: el Programa de Formación Pedagógico Docente., y la gestión de llamados a proyectos por fondos con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza de grado, dentro de los cuales

se incluyen: Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias., Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de grado., Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza., Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de enseñanza, entre otros.

Por otro lado, coordina la red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza integradas por las UAEs de cada servicio universitario, para abordar temáticas y problemas de enseñanza de interés común y profundizar académicamente en los mismos (UA - CSE, 2020).

2.1.2. SERVICIOS UNIVERSITARIOS INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN. FACULTAD DE VETERINARIA, DE ODONTOLOGÍA Y DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN. PRINCIPALES ACCIONES RELATIVAS AL ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL PARA EL LOGRO DE TRAYECTORIAS EXITOSAS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.

2.1.2.1. SERVICIOS UNIVERSITARIOS

Se define como servicio universitario a todas aquellas dependencias de la Udelar que se organizan bajo el formato y denominación de: Facultades, Institutos, Escuelas y Centros Universitarios Regionales.

Concretamente este estudio se desarrolla en tres servicios universitarios, seleccionando uno por cada macro - área de conocimiento de la Udelar, estos son: Facultad de Veterinaria (FVet.) del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, Facultad de Odontología (FOdon.) del Área Ciencias de la Salud, y Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) del Área Ciencias Sociales y Artísticas.

A continuación, se describen brevemente las características generales de cada uno de estos servicios, y se hace énfasis en las propuestas y estructuras de apoyo estudiantil que cada uno de ellos brinda. La información que se presenta seguidamente es obtenida en su mayoría desde las páginas web institucionales de cada servicio (FVet., s.f., FOdon., s.f. y FCEA, s.f.), y del librito de carreras de grado 2024 de la Udelar (UCUR, 2024). También se presentan datos de los ingresos y egresos totales desde el 2007 al 2022 de las carreras de grado involucradas en esta Tesis (DGPlan, s.f.).

2.1.2.1.1. Facultad de Veterinaria.

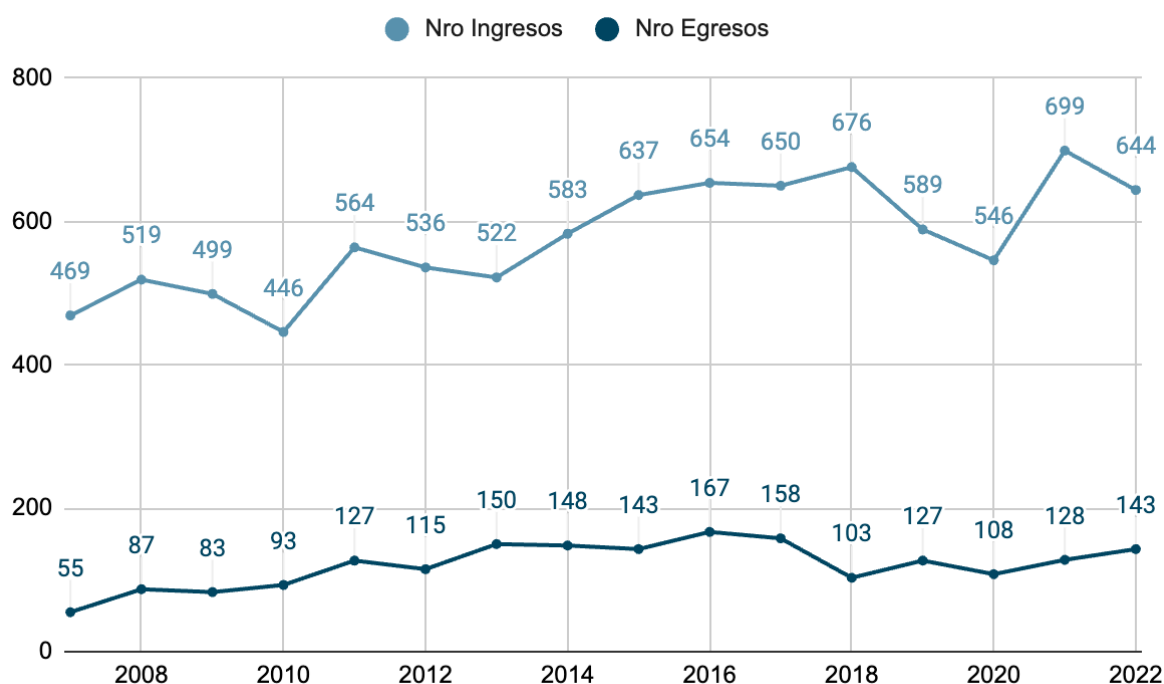
La Facultad de Veterinaria se fundó en 1903, es un servicio con una larga tradición que cumple funciones de enseñanza, investigación, extensión y asistencia en el ámbito de las Ciencias Veterinarias en el país.

A nivel de grado cuenta con 4 carreras, a saber: Médico Veterinario a cargo exclusivamente de la Facultad, y las otras 3 son compartidas, Ingeniería de Alimentos, junto a las Facultades de Agronomía, Ingeniería y Química; Tecnólogo Cárnico junto a las Facultades mencionadas y la CEPT - UTU; y Tecnólogo en Producción Equina, junto con CEPT - UTU. A nivel de posgrado cuenta con 2 doctorados, 3 maestrías y 3 especializaciones.

A continuación, en el Gráfico 1 se mencionan los números de ingresos y egresos en el periodo 2007 y 2022 de estudiantes que cursan la carrera de grado Médico Veterinario en la Facultad de Veterinaria.

Gráfico 1

Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Médico Veterinario (2007-2022).



Fuente: Elaboración propia con datos de DGPlan.

Dentro de las estructuras de apoyo para los estudiantes se encuentran:

✓ **Secretaría Estudiantil de Veterinaria (SEVet)**

Este es un espacio originalmente impulsado por los estudiantes y aprobado por el Consejo de Facultad que funciona desde el año 1996. Tiene como objetivo brindar un acompañamiento a los estudiantes durante su pasaje por la Facultad con la meta de que su proceso formativo como profesionales y personas sea satisfactorio. En la SEVet los estudiantes encuentran un lugar para plantear dudas y sugerencias,

informarse de becas, plan de estudios, actividades culturales y deportivas, inclusión laboral, congresos, intercambios internacionales, etc.

✓ ***Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP)***

Este servicio está dirigido a todos los estudiantes de la Facultad y tiene como propósito promover y afianzar sus trayectorias educativas. Se enfoca en abordar aspectos relacionados con la construcción y desarrollo de proyectos personales, teniendo como eje articulador el estudio.

Desde el SOP se brinda asesoramiento estudiantil, siendo los principales motivos de consulta los siguientes: Inicio y seguimiento de expedientes de dificultades de aprendizaje; Asesoramiento para la inclusión no discriminatoria de estudiantes embarazadas, maternidad y paternidad responsable; Acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad; Asesoramiento y acompañamiento de estudiantes privados de libertad; Acompañamiento de estudiantes con rezago; Acompañamiento de estudiantes becados; Preparación de parciales y exámenes a través del abordaje de técnicas de estudio; Dificultades de aprendizaje en general.

Por otra parte, desde la SEVet y el SOP con el apoyo de otros integrantes de la Unidad de Educación Veterinaria y Progresá se han llevado adelante investigaciones para determinar las causas de la desvinculación precoz y temprana identificando factores vocacionales, académicos y socioeconómicos como principales inconvenientes para proseguir sus estudios. También, estos equipos llevan adelante un Programa de apoyo al egreso, apoyando a los estudiantes que están cerca de la graduación pero que no consiguen lograrlo por dificultades institucionales, personales y académicas (Lujambio et al., 2017)

Además, se llevan adelante talleres sobre técnicas de estudio en la universidad, así como sobre búsqueda de empleo y armado de currículo.

✓ ***Curso Introductorio a los Estudios Veterinarios (CIEV)***

El Plan de estudios 1998 estableció como primera unidad curricular el Curso de Introducción a los Estudios Veterinarios (CIEV), que con una carga horaria de 55 horas tiene como propósito acompañar la transición de la EMS a la universidad en general y la carrera de Médico Veterinario en particular.

El curso se desarrolla principalmente en el primer mes de clases, siendo en este período la principal asignatura de los estudiantes. Los contenidos del curso pretenden darle al estudiante una visión general de la carrera, proporcionarle herramientas para saber dónde recurrir en caso de necesidad de apoyo y propiciar la generación de vínculos dentro de la generación a través de trabajos en equipo y tareas grupales. El CIEV es valorado por los estudiantes como un curso que fortalece su vocación y los ayuda a generar rápidos vínculos entre estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y también aquellos de índole más personal (convivencia, adaptación a Montevideo, entre otras) (Passarini et al, 2016).

✓ ***Tutorías entre Pares***

El SOP, la SeVet e integrantes de las Unidades de Educación Veterinaria y de Extensión Veterinaria llevan adelante la formación de Tutores Pares. Esta se realiza como curso optativo, por lo que los estudiantes obtienen créditos al aprobarlo. El curso cuenta con una formación teórica enfocada en los aspectos más importantes para acompañar los estudiantes (de reciente ingreso principalmente) y una formación práctica que se realiza participando en algún curso como tutores.

El CIEV es el principal objetivo de la formación de pares, y la presencia de estudiantes avanzados como nexos entre los docentes y los estudiantes de primer año ha demostrado un gran apoyo. Los estudiantes de primer año coinciden con que la presencia de tutores en las clases de CIEV es muy importante y permite aclarar muchas dudas, tanto académicas como de convivencia y orientación (Lujambio y Couchet, 2017., Passarini et al, 2016).

2.1.2.1.2. Facultad de Odontología.

La Facultad de Odontología se creó en 1929, con la aprobación de la Ley n.º 8.433. Si bien sus inicios tienen lugar dentro de la Facultad de Medicina en 1877, creándose en 1921 la Escuela de Odontología, independiente de dicha Facultad.

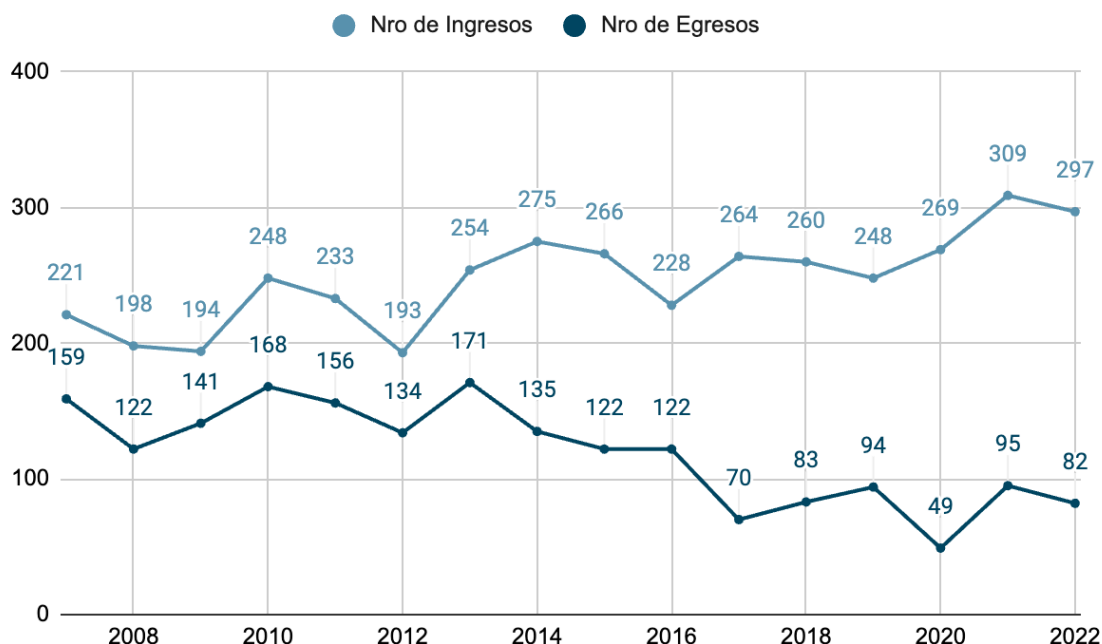
La misma cuenta con formación de grado y de posgrado. A nivel de grado se dictan 4 carreras: Doctor en Odontología, Laboratorista en Odontología, Asistentes e Higienistas en Odontología, y Licenciatura en Biología Humana, esta última es compartida con Facultades de Ciencias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Medicina y Espacio Interdisciplinario. A nivel de posgrado cuenta con 4 maestrías y 1 doctorado.

Particularmente la carrera Doctor en Odontología se dicta en el edificio central de Facultad de Odontología en Montevideo y en el Cenur Litoral Norte en Salto, y tiene una duración de 5 años y medio.

En el siguiente Gráfico 2 se muestran los números de ingresos y egresos en el periodo 2007 y 2022 de los estudiantes que cursan la carrera Doctor en Odontología.

Gráfico 2

Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Doctor en Odontología (2007-2022).



Fuente: Elaboración propia con datos de DGPlan.

Dentro de los apoyos estudiantiles se encuentran:

✓ **Unidad de Apoyo a la Enseñanza**

La UAE funciona desde el año 2005 y dentro de sus cometidos tiene el apoyo estudiantil. La misma se propone como objetivos: Contribuir a la formación integral de los estudiantes de Fondo., Ofrecer apoyo a la trayectoria curricular del estudiante, particularmente en los temas de aprendizaje., Participar, de forma pertinente, en la socialización universitaria estudiantil como protagonista corresponsable del desarrollo de la institución.

Dichos propósitos se concretan en la realización de diferentes acciones de acompañamiento a los estudiantes en los distintos aspectos que comprende el proceso de su formación universitaria en las carreras de la Facultad. En este sentido desde la UAE se brinda: Información e interpretación de los planes de estudios y su reglamentación: Asesoramiento acerca de las posibilidades de cursado en las situaciones en que se presentan dificultades de trayectoria curricular., Fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, trabajando sobre métodos y técnicas del trabajo intelectual (técnicas de estudio, preparación de ponencias, informes, ateneos, etc.), Referencias sobre los servicios universitarios (becas, comedores,

desarrollo cultural y social, etc.); Orientación al estudiante (en particular al estudiante que proviene del Interior) sobre servicios básicos y culturales de la ciudad de Montevideo; Apoyo al estudiantado en las instancias claves de la carrera.

Además de las acciones mencionadas se destacan:

- ***Curso optativo Tutorías entre Pares***

Esta propuesta se constituye en la primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar que funciona desde el año 2010. Este curso se caracteriza por ser curricular reglamentado, optativo, de carácter teórico-práctico y creditizado, y está destinado a estudiantes avanzados de la carrera de Doctor en Odontología, “quienes cumpliendo el rol de tutores pares, brindan acompañamiento socio-afectivo y personal durante el primer semestre a toda la generación que ingresa, procurando también realizar una primera aproximación al apoyo académico y a la identificación de problemáticas de aprendizaje” (Collazo et al. 2014. p.58).

- ***Préstamo de materiales***

Esta acción se enmarca en un proyecto institucional realizado en el 2016 en conjunto con Dirección de la Carrera de Laboratorista en Odontología y el Centro de Estudiantes que tiene como objetivo obtener recursos para adquirir materiales de apoyo a la actividad técnica y clínica estudiantil, y poder brindarles a aquellos estudiantes que por diferentes razones requieran apoyo de estas características.

2.1.2.1.3. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

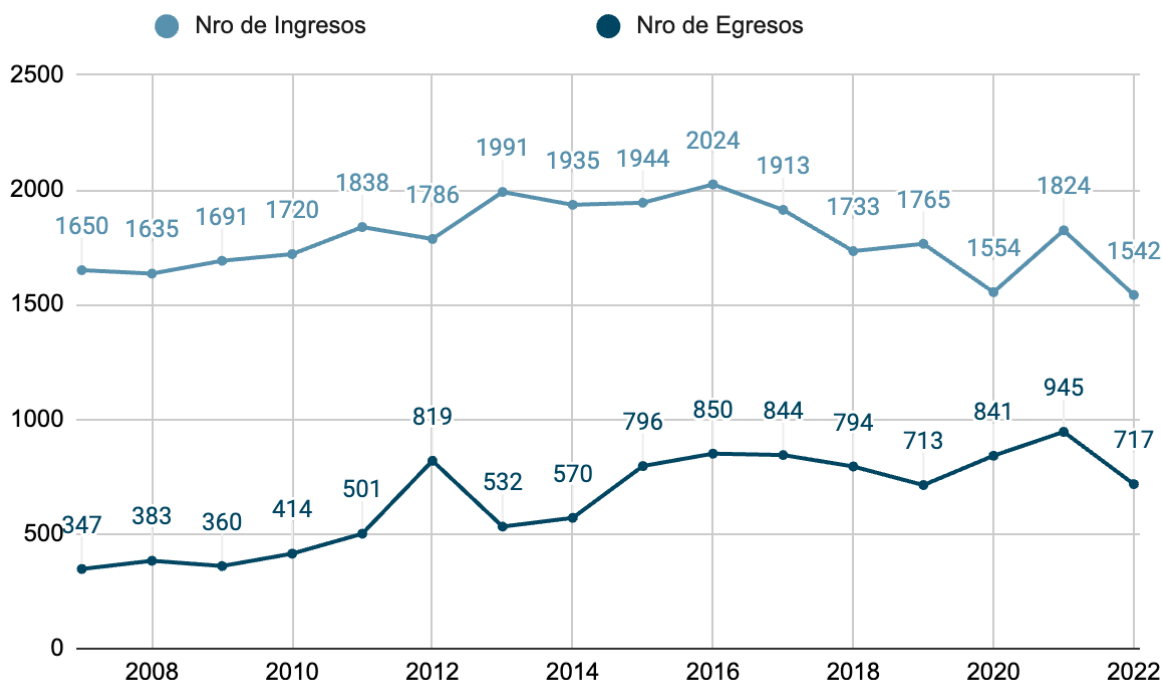
La Facultad de Ciencias Económicas y Administración se crea en 1932, con la sanción y aprobación de la Ley n.º 8.865 si bien la primera mención registrada del estudio de la economía a nivel universitario en Uruguay data del año 1833 con la fundación de dos cátedras de educación superior: una de Derecho Público y Economía Política “o del Bien Común”, y otra del Derecho Patrio y Leyes Vigentes.

La FCEA dicta enseñanza de grado y de posgrado. En cuanto a la enseñanza de grado imparte 6 carreras en Montevideo: Tecnólogo en Gestión Universitaria, Tecnicatura en Administración, Licenciatura en Estadística, Licenciatura en Economía, Contador Público, y Licenciatura en Administración, y 2 carreras en Cénures: Licenciatura en Economía Agrícola y Gestión de Agronegocios en el Cenur Litoral Norte en Tacuarembó, y Tecnólogo en Administración y Contabilidad, también en Tacuarembó y en el Cenur Este en sedes de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja. A nivel de enseñanza de posgrado la Facultad cuenta con 12 especializaciones y 6 maestrías. Concretamente la carrera de Contador Público tiene una duración de 4 años y se imparte en el edificio central de FCEA.

El Gráfico 3 registra los números de ingresos y egresos en el periodo 2007 y 2022 de los estudiantes que cursan la carrera de Contador Público.

Gráfico 3

Evolución del ingreso y el egreso en la carrera Contador Público (2007-2022).



Fuente: Elaboración propia con datos de DGPlan.

A continuación, se mencionan las principales estrategias de acompañamiento estudiantil:

✓ **Unidad de Apoyo a la Enseñanza**

La UAE se constituye en la referencia institucional en lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los objetivos que la Unidad se propone vinculados a la población estudiantil son los siguientes: Apoyar en forma integral la generación de ingreso, para promover su vinculación institucional y el desarrollo del ciclo inicial común; Desarrollar acciones para orientar a los estudiantes en sus trayectorias curriculares a lo largo de la carrera; Desarrollar y consolidar acciones para una educación inclusiva en FCEA en coordinación con otros actores institucionales de la Udelar.

Los mismos se concretan a través de la implementación de distintas propuestas tales como:

● **Cursos introductorios**

El Curso Introductorio es un espacio de información e integración organizado por la Facultad, en conjunto con estudiantes, para estudiantes. Su objetivo es facilitar la inserción de la nueva generación y su integración a la vida de la Facultad, además de proporcionar información útil que evite o disminuya las

dificultades prácticas que enfrentarán al pasar de la vida liceal a la universitaria. Se busca generar un vínculo inicial entre estudiantes de niveles más avanzados y los nuevos ingresantes, promoviendo la interacción entre ellos.

El mismo consiste en un ciclo de talleres donde se trabaja con propuestas de actividades lúdicas y participativas que facilitan la integración de los estudiantes al grupo. En dichos talleres se informa y despejan dudas tanto del funcionamiento de la Facultad como de la Udelar.

- ***Tutorías entre Pares***

Las TEP son implementadas desde el año 2008 en FCEA, y actualmente es un curso optativo y creditizado para las carreras de Contador Público y Tecnólogo en Gestión Universitaria. A partir de este curso se propone que los tutores desarrollen competencias y habilidades para acompañar a los estudiantes ingresantes en sus inicios a la vida universitaria e incentivar la creatividad en relación con la proactividad en el desarrollo de actividades y acciones para planificar y generar conocimiento.

- ***Visitas guiadas***

Las visitas guiadas funcionan como un espacio de información e integración destinado a estudiantes de EMS. Esta actividad es coordinada por el equipo docente de la UAE y llevada adelante por los estudiantes tutores pares. La misma consiste en presentar la oferta académica de Facultad y las posibilidades de inserción laboral de quienes egresan; y realizar una recorrida por la Facultad para conocer sus instalaciones y los servicios que ofrece.

- ***Orientación curricular***

El Espacio de Orientación es un dispositivo individual que tiene como objetivo contribuir al vínculo temprano de los estudiantes con la Facultad, garantizando su permanencia y egreso. Se centra en el asesoramiento y orientación curricular buscando propiciar la autonomía de los estudiantes en la toma de decisiones, así como a contribuir a un óptimo tránsito de estos por las carreras.

- ***Inclusión educativa***

Esta línea tiene como finalidad desarrollar distintas acciones que favorezcan la permanencia y el avance por las carreras de FCEA en aquellos estudiantes que requieran apoyos específicos para su tránsito formativo. En este sentido, se diseñan variadas actividades articuladas con otros espacios institucionales que promueven el encuentro e intercambio con y entre los estudiantes, tales como: Espacio de atención a los estudiantes., Coordinación y asesoramiento a los docentes para la realización de adecuaciones curriculares., Articulación con la División Universitaria de la Salud (DUS) y el SCIBU., Coordinación con el Departamento de Apoyo al Estudiante; Participación en la Red Temática de Discapacidad; Elaboración de protocolos.

✓ **Unidad de Prácticas Curriculares (UPC)**

La UPC brinda pasantías a estudiantes en empresas e instituciones con el fin de que obtengan experiencia laboral en el área de conocimiento que se encuentran estudiando. Las empresas que convenían con la UPC realizan llamados a través de la misma para incorporar estudiantes de las carreras que se dictan en la FCEA, en calidad de pasantes o trabajadores efectivos. Para poder postularse a estos llamados los requisitos son ser estudiante del Plan 2012 y tener como mínimo 180 créditos de avance de carrera. Los estudiantes seleccionados por las empresas para realizar la pasantía se incorporan al programa de Prácticas Curriculares y al finalizar esta práctica, la cual siempre es remunerada, obtienen los créditos.

Asimismo, la UPC también organiza la **Feria de empleo**:

La Feria es un evento anual que se organiza desde el año 2017 por la UPC, la misma consiste en actividades, charlas y talleres vinculados al mundo laboral y propone instancias de acercamiento entre estudiantes y empresas.

2.2. ENFOQUES Y RESULTADOS DE ESTUDIOS DESARROLLADOS SOBRE LA PERMANENCIA Y/O LA DESVINCULACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DESDE PERSPECTIVA DE INVESTIGADORES Y ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. UNA SISTEMATIZACIÓN NECESARIA.

En Uruguay se registran diversos estudios que dan cuenta del fenómeno de la desvinculación en la Udelar y temáticas afines (Marrero., 1999., Torello & Casacuberta, 2000., Boado, 2005., Serna, 2005., Fernández 2009 - 2010)., entre otros. Sin embargo, son escasos y más recientes en el tiempo los estudios que se ocupan de la permanencia estudiantil y los factores que aportan en la misma.

En este apartado se presentan los principales antecedentes nacionales y regionales de investigaciones relacionadas con la temática central de este estudio desarrolladas en los últimos 15 años, los cuales han sido obtenidos fundamentalmente de tesis de maestrías y doctorados adquiridas de repositorios institucionales de Universidades, estudios publicados en libros, revistas científicas y arbitradas, y de presentación de trabajos en eventos científicos de Psicología y Educación Superior.

Como ha sido mencionado, es importante destacar que, si bien se mencionan estudios vinculados con el problema de investigación planteado, no existen hasta el momento investigaciones directamente relacionadas con el abordaje que aquí se realiza.

Se hace referencia a aquellas investigaciones nacionales sobre la problemática del ingreso efectivo y la permanencia estudiantil en la Universidad de la República (Diconca, 2011; Carbajal, 2011 - 2021; Santiviago 2018). Luego, se abordan investigaciones sobre los factores que inciden en las trayectorias

educativas en la Udelar, que involucran estudiantes universitarios en general (Santiviago, 2016., Ramos, 2017., González, et al, 2015., Rubio et al, 2020., Rubio et al, 2018). Aquí es relevante destacar el aporte de colegas del Programa de Respaldo al Aprendizaje, algunos realizados en conjunto con integrantes de otros programas o servicios de la Udelar, y/o de Universidades extranjeras, que son referencia obligada y decidida en cuanto a la producción de conocimiento en la temática en la Udelar y en Uruguay.

A su vez, se describen investigaciones acerca de las trayectorias educativas en los servicios universitarios que involucran esta tesis, y que comprenden los estudiantes que pertenecen a las mismas (Lujambio et al. 2017; Ríos, 2021., Seoane, 2013., Katzkowicz y Arim, 2017).

Finalmente se incluyen investigaciones vinculantes desarrolladas en Argentina, concretamente en las Universidades: Universidad de Buenos Aires (UBA) Universidad Nacional del Litoral (UNL) en el entendido de que comparten características similares y por lo tanto se constituyen en un aporte relevante para el abordaje de la temática (Carli, 2012., Sosa, 2023).

2.2.1. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EL INGRESO EFECTIVO Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL.

1. La investigación realizada por la CSE y coordinada por Beatriz Diconca (2011), titulada **“Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria”**, tiene como objetivo “realizar una aproximación a la desvinculación inicial de los estudiantes que comienzan una carrera en la Udelar” (p.29). La autora propone utilizar el término “desvinculación” para referirse al distanciamiento entre los estudiantes y la institución, con el propósito de situar el fenómeno en el campo relacional donde al menos dos componentes se ven afectados. De este modo, se opone y diferencia conceptualmente de quienes utilizan los términos “deserción” o “abandono”, que sitúan la responsabilidad en el terreno del estudiante y no en otros aspectos, como los sociales o institucionales.

Para este estudio, se definió como unidad de análisis el curso, entendiendo que es la mínima unidad curricular de una carrera universitaria. Se seleccionaron 22 cursos en función de los siguientes criterios: inclusión de todas las áreas de conocimiento y servicios, ubicación en el primer semestre/año de la malla curricular y comienzo en el semestre impar, diversidad en las modalidades de cursado (teóricos, teórico-prácticos, etc.), diferentes sistemas de evaluación, y que estuvieran comprendidos en el Sistema General de Bedelías.

La metodología de la investigación se desarrolló en dos fases utilizando diferentes fuentes de datos. En la primera fase, se recolectó información del Servicio Central de Informática de la Udelar (SeCIU), ajustada y completada por las bedelías de cada servicio universitario. En la segunda fase, se realizaron encuestas a estudiantes desvinculados y a docentes responsables de los cursos.

La muestra incluyó a todos los estudiantes inscritos en 2009 en los cursos seleccionados, totalizando 14,362 estudiantes. De estos, se registraron 3,482 estudiantes desvinculados, de los cuales se seleccionó

una muestra aleatoria de 352 (aproximadamente el 10%) para encuestar sobre los motivos de su desvinculación.

Diconca categorizó los tipos de desvinculación en dos grupos: preinicial (estudiantes que se inscriben, pero no inician cursos) e inicial (estudiantes que comienzan cursos, pero luego dejan de asistir). Además, clasificó las desvinculaciones por área de conocimiento, edad, sexo, origen geográfico, bachillerato, trabajo, dependencia económica y beca universitaria.

Los motivos de desvinculación se agruparon en tres macro categorías: sociales y personales, estratégicas e institucionales. Los motivos sociales y personales incluyen el entorno familiar, laboral y económico, así como dificultades personales y organizativas. Los motivos estratégicos se refieren a decisiones personales para permanecer en el sistema y superar dificultades, como no poder ingresar a la carrera deseada. Los motivos institucionales abarcan la percepción del sistema universitario y las modalidades de enseñanza, así como la educación previa a la universidad.

Las conclusiones destacan que los motivos más influyentes en la desvinculación son los sociales y personales, especialmente el trabajo (27.8%) y las dificultades con los horarios de clase (18.5%). Otros motivos incluyen la falta de interés en la carrera elegida (12.8%), la preferencia por otra carrera (13.4% fuera de la universidad y 9.9% dentro de la misma), y las dificultades con los sistemas de evaluación (12.8%).

Esta investigación proporciona información sobre los principales motivos de desvinculación en la Udelar y contribuye conceptualmente con la definición y clasificación del concepto de desvinculación.

2. La tesis de maestría de Sandra Carbajal (2011), titulada **“La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso: Servicio: Facultad de Psicología”**, analiza la responsabilidad de la universidad en el alejamiento de los estudiantes de primer año. Su objetivo es identificar los factores, circunstancias y propuestas institucionales que influyen en la permanencia estudiantil.

Carbajal parte de la premisa de que la desvinculación estudiantil es un fenómeno complejo con múltiples causas. Su investigación busca generar conocimiento desde una perspectiva político-académica sobre cómo la Udelar debe abordar el tratamiento de los estudiantes ingresantes, considerando las opiniones de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología.

El marco conceptual de la tesis aborda temas como la numerosidad, la juventud, la vocación y la desafiliación. La metodología es cualitativa, utilizando entrevistas individuales con docentes y autoridades, y grupos focales con estudiantes. El grupo focal incluyó a 14 estudiantes de la generación de ingreso 2009, mientras que las entrevistas se realizaron con el rector, el pro rector de enseñanza, el decano, la encargada de la UAE y dos docentes de primer ciclo.

El análisis incluye las perspectivas de estudiantes, docentes y autoridades sobre las posibilidades de permanencia y los motivos de desvinculación. Los hallazgos destacan factores personales e institucionales que afectan la adaptación del estudiante a la dinámica institucional. Carbajal identifica contradicciones entre los discursos de las autoridades y la realidad institucional, especialmente en cuanto a la accesibilidad y permanencia. Señala que, aunque existen dispositivos de apoyo, estos no siempre son respaldados o jerarquizados por la institución, lo que dificulta su uso por parte de los estudiantes.

En sus conclusiones, Carbajal afirma que la decisión de permanecer o desvincularse depende tanto de factores personales como institucionales. Resalta que la responsabilidad de la permanencia se sitúa en el estudiante según la visión del decanato, y critica la falta de apoyo institucional efectivo para los estudiantes.

3. Sandra Carbajal (2021) profundiza en el estudio de la permanencia estudiantil en su tesis de doctorado **“El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017”**. Su objetivo es identificar experiencias estudiantiles que permitan entender los factores que facilitan o dificultan la permanencia en la universidad desde la perspectiva del derecho a la educación.

Carbajal analiza las experiencias de los estudiantes de primer año en la Facultad de Psicología de la Udelar, durante el período 2007-2017. Su propósito es profundizar en el conocimiento de las cualidades subjetivas de estas experiencias, considerando tres dimensiones de la subjetividad: intra-subjetiva (relación consigo mismo), intersubjetiva (relación con pares y docentes) y transubjetiva (relación con las propuestas institucionales).

El marco teórico de la tesis es multirreferencial, incorporando aportes de la sociología, la psicología y el psicoanálisis. La metodología es cualitativa, con un diseño flexible y enfoque narrativo, utilizando 19 entrevistas individuales y 4 grupales, así como la recopilación de fuentes documentales y estadísticas. La muestra incluyó a 37 estudiantes de entre 18 y 25 años con características heterogéneas.

Los resultados muestran que las experiencias de los estudiantes en el primer año están marcadas por la incertidumbre y la posibilidad de desafiliación. En la dimensión intrasubjetiva, los estudiantes enfrentan nuevas y complejas exigencias cognitivas y organizativas. La transición a la universidad implica también una transformación de identidad. En la dimensión intersubjetiva, las relaciones con otros estudiantes y docentes son cruciales. El compromiso docente genera interés, mientras que la falta de apoyo académico puede causar frustración. En la dimensión transubjetiva, los estudiantes valoran el acompañamiento en pequeños grupos, pero encuentran dificultades en la accesibilidad y uso de los dispositivos de apoyo institucional.

Carbajal concluye que la decisión de permanecer o desvincularse depende de factores personales e institucionales, y critica la falta de respaldo institucional efectivo para los estudiantes.

4. La tesis de doctorado de Carina Santiviago (2018), titulada “**Programa de Apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes de la Universidad de la República, Uruguay. Una contribución a la permanencia en la institución**”, aborda la permanencia de los estudiantes universitarios en la Udelar. Santiviago analiza y proyecta programas de apoyo a las trayectorias educativas, considerando el papel central del conocimiento y los cambios en el contexto.

El marco teórico incluye un análisis bibliográfico de categorías básicas como permanencia, desvinculación, trayectorias educativas, capital cultural, visión socio-constructivista del aprendizaje, apoyo y redes. La autora también sistematiza y analiza experiencias de programas de apoyo en universidades latinoamericanas similares, identificando buenas prácticas y líneas de intervención.

Santiviago examina el contexto actual de la Udelar y las características de su población estudiantil, así como las experiencias y políticas que mejoran la permanencia, incluyendo el Progreso de la Udelar. Su estudio profundiza en la implementación del Programa, analizando su estructura, líneas de intervención, evaluaciones y consultas a informantes calificados, así como sus posibilidades de mejora.

La tesis se inscribe en las metodologías cualitativas, con un diseño descriptivo y analítico, y utiliza entrevistas individuales en profundidad y grupos focales como técnicas de recolección de información. Se realizaron 10 entrevistas a docentes del Progreso y 8 grupos focales con 143 estudiantes que participaron en alguna actividad del Programa.

El estudio detallado del Progreso, junto con el análisis de la información recogida de estudiantes y docentes, permitió la conceptualización y diseño del Programa de Apoyo a las Trayectorias Educativas (PATE). Como fase final del procedimiento metodológico, se incluyó la valoración de 13 expertos nacionales e internacionales en temas de ES.

Los resultados se concretan en el diseño de un programa que contribuye a la permanencia de los estudiantes y consolida la propuesta institucional de la Udelar para mejorar las trayectorias educativas. La propuesta metodológica incluye:

Dispositivos de intervención: talleres de lectura y escritura académica, estrategias de estudio, oratoria y comunicación oral, y manejo de ansiedad y estrés.

Dispositivos de enseñanza: cursos de formación de tutores, introducción a la vida universitaria y formación docente.

Dispositivos de orientación: espacios de consulta, talleres de búsqueda de empleo, orientación vocacional, talleres para el egreso, y apoyo a estudiantes beneficiarios de becas, del interior y extranjeros.

Dispositivos de apoyo psicológico: talleres sobre motivación, fortalecimiento de autoestima, depresión, entre otros.

Además, el programa incluye un seguimiento y evaluación permanente. Esta propuesta metodológica se sostiene en un marco teórico propio que redefine la noción de trayectoria educativa.

Esta tesis aporta elementos muy importantes en tanto construye un modelo de Programa de acompañamiento a las trayectorias educativas posible de aplicarse en universidades públicas en contextos de masividad y heterogeneidad que incluye un soporte teórico y metodológico, que se propone acompañar a los estudiantes en todas sus etapas. Se subrayan particularmente los aportes a las conceptualizaciones de trayectorias educativas y apoyo.

2.2.2. ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UDELAR.

2.2.2.1. *Inscriptas en Programas Centrales de la Udelar.*

1. La tesis de maestría de Carina Santiviago (2016), titulada **“Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su continuidad en la misma”**, se propone describir y analizar las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del FDS provenientes del interior del país, con al menos un año en la institución, sobre los apoyos de la Udelar que contribuyeron a su permanencia.

La metodología es cualitativa con un diseño exploratorio, utilizando entrevistas individuales en profundidad y grupos focales como técnicas de recolección de datos. La muestra incluyó 30 estudiantes: 27 participaron en los grupos focales, distribuidos en cuatro grupos, y 3 en las entrevistas individuales en profundidad.

En su marco teórico, Santiviago desarrolla conceptos clave como el papel de la ES en la sociedad de la información y el conocimiento, acceso y permanencia en ES, trayectorias educativas, capital cultural, estudiantes migrantes, vulnerabilidad, orientación vocacional y ocupacional, elección de carrera, vínculos y redes, y aprendizaje socio-constructivista. Basándose en estas nociones teóricas, la autora cuestiona las estrategias de apoyo universitario para los nuevos estudiantes que acceden hoy a la universidad.

Igualmente, Santiviago propone trabajar los apoyos de la Udelar percibidos por los estudiantes como un aporte a su permanencia en torno a dos ejes: los apoyos de vida universitaria formal y los apoyos de vida universitaria informal. Cada uno de estos ejes responde a la forma en que los estudiantes los perciben y valoran, independientemente de su clasificación institucional como formales o informales.

Apoyos de vida universitaria formales: Son creados por la institución con el propósito de brindar apoyo específico y focalizado en problemáticas concretas. Estos apoyos se caracterizan por ser concretos y tener objetivos predeterminados institucionalmente. Dentro de este grupo se incluyen: Transferencias de bienes

y servicios, Apoyos académicos, Dispositivos de orientación vocacional, Presencia de la Udelar en ferias educativas, Visitas guiadas previas por los servicios universitarios a estudiantes de EM, Bienvenidas y ciclos introductorios, Tutores estudiantiles, Centros de estudiantes, Bedelías, EVA, UAEs, Progresas.

Apoyos de vida universitaria informales: Tienen un carácter aleatorio y no focalizado, sin objetivos predeterminados institucionalmente. Estos apoyos son percibidos o resignificados por los estudiantes después de haberlos experimentado. Este grupo incluye: Vínculos entre pares, vínculos entre estudiantes y docentes y redes sociales.

Finalmente, Santiviago destaca la importancia de distinguir entre herramienta y apoyo. La noción de herramienta se refiere a los apoyos externos al estudiante y de carácter instrumental, que, aunque están disponibles en el entorno universitario, no siempre son utilizados o valorados por los estudiantes. Para que una herramienta se convierta en un apoyo significativo, debe ser percibida, utilizada y valorada como tal por el estudiante. Es decir, la distinción entre ambos conceptos radica en la percepción del estudiante. Una herramienta proporcionada por la institución se convierte en un apoyo cuando es identificada, utilizada y valorada, contribuyendo así a la permanencia estudiantil.

Esta tesis es especialmente interesante porque arroja luz sobre la perspectiva de los estudiantes universitarios no tradicionales, específicamente los becarios del FDS provenientes del interior del país, en relación con los apoyos institucionales. Contribuye a la conceptualización de estos apoyos y resalta su relevancia en la permanencia estudiantil. Además, subraya la importancia de promover la participación de los estudiantes para que perciban estos apoyos como valiosos y encuentren sentido en utilizarlos.

2. La tesis de maestría de Sofia Ramos (2017), titulada “**Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia**”, tiene como objetivo principal producir conocimiento sobre el aporte de los vínculos entre pares a la inserción y permanencia en la Udelar de estudiantes de primera generación universitaria.

Ramos parte del problema de la masificación y diversificación de la población estudiantil en la Udelar, donde más de la mitad de los estudiantes son los primeros universitarios en su familia. Estos estudiantes suelen tener poca o ninguna historia de vinculación con la institución, enfrentándose a grandes divergencias entre sus expectativas y la realidad universitaria. Esta nueva realidad les obliga a desarrollar estrategias de inserción y adaptación activa para vincularse con la institución y el nuevo contexto académico.

El estudio abarcó una muestra de 21 estudiantes de primera generación universitaria, con al menos dos años en la institución, provenientes de Montevideo y del interior del país, y que estudian en diferentes carreras de tres servicios universitarios: Facultad de Medicina, Facultad de Información y Comunicación, y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Utiliza un enfoque metodológico cualitativo con diseño

exploratorio, empleando grupos focales (4 grupos con 3 a 5 estudiantes cada uno) y entrevistas individuales en profundidad (6).

El análisis de la información recabada se realiza mediante el método de análisis semántico, estableciendo tres dimensiones de análisis para comprender los procesos de integración y continuidad en la ES: la transición a la universidad, los procesos de elección, y los vínculos entre pares en su proceso de inserción y permanencia en la Udelar.

La tesis se sustenta en fundamentos teóricos que abordan los conceptos de vínculo, grupalidad y redes como elementos centrales para la inserción y permanencia estudiantil, y la incidencia de la integración social en estos procesos. También desarrolla los conceptos de institución, habitus y capital cultural para contextualizar la investigación y las características de los estudiantes. Ramos aborda los procesos de elección vocacional y transición a la universidad, profundizando en conceptos como afiliación, permanencia y trayectoria educativa. Además, presenta los principales elementos vinculados al proceso migratorio de los estudiantes del interior del país que comienzan a residir en Montevideo al ingresar a la Udelar.

A partir de los resultados, Ramos realiza una categorización detallada de los vínculos entre los estudiantes y sus pares en la institución, identificando:

- La figura del tutor estudiantil.
- El establecimiento de vínculos entre estudiantes.
- El aporte del trabajo en pequeños grupos.
- El vínculo entre pares como apoyo para la inserción y permanencia en la institución.

En el análisis realizado, así como en las conclusiones, Ramos destaca la importancia de los vínculos entre pares en los procesos de afiliación e inserción, y su impacto en la continuidad en la ES. Subraya la necesidad de diseñar políticas que promuevan la permanencia y continuidad educativa, considerando la relevancia de los vínculos entre pares. Este hallazgo coincide con los aportes de Santiviago (2016) y Carbajal (2021).

Los aportes de esta Tesis reconocen la gran relevancia que tienen los vínculos entre pares como sostén a la permanencia en la Udelar de estudiantes, concretamente en quienes son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. A su vez, contribuye a la categorización de los vínculos entre pares.

3. La investigación realizada por el equipo del Progres y el Fondo de Solidaridad, titulada “**Becarios del Fondo de Solidaridad: Factores que determinan la elección de la carrera y su influencia en la trayectoria educativa durante el primer año**” (González et al., 2015), se propone conocer los factores que inciden en la elección de carrera de los estudiantes becarios de ingreso del FDS y cómo estos factores influyen en la continuidad educativa durante el primer año.

El estudio utilizó una metodología cuantitativa en dos etapas, aplicando un cuestionario en línea de carácter no obligatorio a toda la generación de ingreso 2013. El primer cuestionario se aplicó en el primer semestre a un total de 2,278 estudiantes becarios, de los cuales respondieron 1,035 (aproximadamente el 50%). El segundo cuestionario se aplicó a fines del segundo semestre a quienes respondieron el primero, obteniendo 418 respuestas. Para el procesamiento de los datos, se realizaron análisis de frecuencias, correlación y elaboración de tasas de cambio entre variables utilizando el Programa de Software Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

Los resultados indican que los principales motivos para elegir una carrera fueron la vocación (25,7%), la salida laboral (21,8%) y la posibilidad de cursar otra carrera (13,0%). Más del 60% de los estudiantes contaban con información al momento de elegir, obtenida principalmente de la familia y amigos, funcionarios de Anep y la web de la Udelar. Además, más del 70% manifestó que la información inicial coincidió con la realidad.

El 93,6% de los estudiantes planeaban continuar con su carrera, incentivados por factores como el gusto por la carrera, el apoyo económico y el ambiente social de la Facultad, destacando el vínculo con amigos, compañeros y el gremio estudiantil. Solo el 6,4% consideró la posibilidad de desvincularse, y la mitad de estos lo asociaron a un factor vocacional.

Respecto al beneficio de la beca, los estudiantes destacaron la posibilidad y el estímulo para continuar estudiando, la independencia económica y personal, y la presión para alcanzar buenos rendimientos. Un porcentaje significativo (28,9%) mencionó que hubiera cambiado de carrera si no contara con el beneficio de la beca.

Esta investigación resulta de interés en tanto aporta elementos de la población de becarios del FDS, y permite ahondar en el conocimiento de cómo aportan la elección vocacional en el ingreso y permanencia durante el primer año.

4. El trabajo **“Elecciones vocacionales y posibles trayectorias educativas. Un estudio desde la Universidad de la República, Uruguay”** (Rubio et al, 2020) aborda la problemática de la continuidad, o no, en el sistema educativo de jóvenes en situaciones de desventaja social, económica y cultural. Los autores consideran estas situaciones como la confluencia de factores que dificultan la continuidad educativa, reflejándose en las condiciones de partida de los jóvenes. Ante esto, se plantea el desafío de generar políticas desde la ES, particularmente desde la Udelar, que promuevan las trayectorias educativas, lo cual representa un gran reto en términos de democratización de la educación, tanto en niveles medios como superiores.

El estudio se sustenta en un marco teórico que promueve la democratización de la OV, considerándola una herramienta que favorece la continuidad en el sistema educativo. La investigación se realizó en el marco

de la línea de Orientación Educativa y Vocacional del Progreso, abordando la OV y las decisiones relacionadas con la elección de carreras de los estudiantes.

El objetivo principal es presentar información sobre los procesos de elección vocacional en jóvenes de sectores desfavorecidos de la sociedad uruguaya, y cómo estos procesos inciden en la continuidad y/o desvinculación del sistema educativo. Se entiende por sectores desfavorecidos aquellos que agrupan a jóvenes en situaciones de desventaja social, económica y cultural, quienes a menudo enfrentan dificultades para continuar su educación.

Para la investigación se aplicó un cuestionario elaborado para un estudio realizado en Argentina (Rascovan, 2010), debido a las similitudes en los aspectos a evaluar y la validación del instrumento en un contexto similar al de Uruguay. El cuestionario abarcó las siguientes dimensiones: datos personales, proyectos personales futuros, expectativas sobre las futuras elecciones, factores que ayudarían al cumplimiento de las expectativas y los principales obstáculos para su cumplimiento. Fue aplicado a 243 jóvenes estudiantes de EMS de sectores desfavorecidos en términos de capital económico, social y cultural, en el marco de los talleres de orientación realizados en el Instituto Nacional de la Juventud (Inju) del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y coordinados por docentes del Progreso.

Los resultados indican que este grupo tiene peculiaridades definidas en relación a sus intenciones y expectativas en sus proyectos de vida, y se desenvuelven en un entorno social donde los factores que obstaculizan o favorecen sus expectativas juegan un papel crucial. A partir del análisis de los resultados, los autores destacan los siguientes aspectos significativos:

- La mayoría de los estudiantes tiene la intención de finalizar sus estudios con el propósito de trabajar, estudiar y realizar otros proyectos de vida, lo que demuestra la importancia otorgada al estudio y su continuidad, así como al trabajo paralelo para sostener estas intenciones. Esto refleja el contexto en el que se inserta la población estudiada, donde la necesidad de trabajar junto con estudiar condiciona el desarrollo de sus proyectos de vida.
- Entre los factores facilitadores para la concreción de las expectativas de elecciones futuras, se destacan: la motivación personal para emprender proyectos (85,59%), la estabilidad económica personal y/o familiar (73,25%), y la estabilidad social, económica y política del país (61,72%).
- Los factores obstaculizadores, aunque disminuyen en intensidad, siguen siendo relevantes, con la motivación personal para emprender proyectos como un factor significativo (58,43%).

Estos resultados confirman la necesidad de la atención a este segmento poblacional que es el que presenta mayores desventajas en relación con el uso de sus capacidades para concebir su futuro y decidir las acciones más convenientes para la construcción de proyectos personales.

Las conclusiones subrayan que, a partir de la información obtenida en los resultados y análisis, es posible definir acciones concretas y resaltar las necesidades particulares del grupo poblacional estudiado, con el propósito de incidir en la orientación de los jóvenes para que puedan realizar su elección de la manera más efectiva.

Este estudio resalta la importancia de democratizar la OV, permitiendo que los jóvenes de sectores desfavorecidos puedan acceder a ella, lo cual es un objetivo compartido y acordado. Además, aporta conocimiento sobre los factores facilitadores y obstaculizadores que, según los jóvenes, inciden en la elección de una carrera.

5. Por otro lado, el estudio **“Dispositivos de orientación personalizados: un estudio de los espacios de consulta y orientación. Dispositivos de orientación personalizados”** (Rubio et al, 2018), se propone describir el perfil socio educativo y los principales motivos de consulta de los estudiantes de EMS que participan de una propuesta de OV clínica individual en los denominados ECO, analizando también los factores que llevan a elegir la universidad como un proyecto posible.

El estudio parte de un enfoque preventivo de la OV, considerando que el ingreso a la ES, cuando es planificado y abordado previamente con orientación y reflexión, facilita una transición e ingreso satisfactorios a la universidad. En contraste, la falta de planificación puede generar dificultades, especialmente durante los primeros años, y/o llevar a la desvinculación. En este sentido, el estudio se fundamenta en la necesidad de profundizar en los factores que inciden en los procesos de ingreso y permanencia en la universidad, buscando potenciar trayectorias continuas.

Se utilizó una metodología cuantitativa con una muestra de 132 jóvenes, equivalente a la totalidad de los consultantes que participaron en los ECO durante el año 2016. El estudio consistió en la aplicación de un cuestionario en línea, diseñado especialmente para relevar aspectos del perfil socioeducativo, motivos de consulta y expectativas en la continuidad educativa. Una vez sistematizados los datos, se realizó un seguimiento telefónico a 98 estudiantes que manifestaron su interés en ingresar a la Udelar a inicios del año 2017, para obtener información sobre si efectivamente se encuentran cursando y si han encontrado obstáculos al ingreso.

Los resultados muestran que la mayoría de los consultantes tienen 19 años, son de género femenino (76,5%) y han cursado la mayor parte de sus estudios en educación pública (76,5%). Un 30,3% trabaja y otro 30,3% cuenta con beca económica en la EMS. Además, más de la mitad de los encuestados (60%) serían la primera generación de estudiantes universitarios en su familia si continúan sus estudios en ES.

El principal motivo de consulta es la orientación e información vocacional (68%), seguido por información sobre becas de estudio (14%), búsqueda de empleo y armado de currículum (8%), y requisitos de ingreso y periodos de inscripción en la Udelar (6%). El seguimiento realizado a los estudiantes que manifestaron interés en cursar estudios terciarios reveló que todos continuaban estudiando: en universidad pública (70,4%), estudios terciarios no universitarios (18,5%) y universidad privada (11,1%). Además, más de la mitad de los inscritos en la Udelar solicitaron beca (60%).

Las dificultades más significativas encontradas en los primeros meses de ingreso fueron la comprensión de textos académicos (46,7%), el conocimiento de la institución (34,1%) y las instancias de evaluación (29,9%).

A partir del análisis de los resultados, las autoras concluyen que la demanda por procesos de OV es un aspecto importante por priorizar. Consideran que mientras más claridad tenga el estudiante sobre su elección, más posibilidades tendrá de sostener una trayectoria educativa. Además, la mayoría de los estudiantes provienen de familias donde serían la primera generación de universitarios, lo que confirma que la Udelar está accediendo a una población que anteriormente quedaba excluida por su contexto socioeconómico.

Por este motivo, y debido a que muchos de estos estudiantes trabajan y/o solicitan becas, se considera que este perfil de nuevos estudiantes requiere de espacios como los ECO, que los acompañen en las instancias previas al ingreso, así como también en el ingreso y permanencia en la Udelar. Contemplar la dimensión psicosocial y afectiva de los estudiantes resulta clave para ayudarles a encontrar sentido, no solo en el acto de aprender, sino fundamentalmente en su propio proyecto.

Los hallazgos de este estudio justifican la existencia de dispositivos de intervención que incluyan la OV, como los ECO. El mismo brinda pistas sobre la importancia de la construcción vocacional en las trayectorias educativas de los estudiantes como un factor que favorece el ingreso y la permanencia, aportando información que justifica el abordaje de dispositivos de orientación.

2.2.2.2. Inscriptas en los Servicios de la Udelar involucrados en la tesis.

- **SERVICIO: FACULTAD DE VETERINARIA**

1. El trabajo **“Programa de Apoyo al Egreso de la Facultad de Veterinaria”** (Lujambio et al, 2017) presenta una sistematización llevada a cabo por el Programa de Apoyo al Egreso de la Facultad Veterinaria. Esta política institucional surgió en el año 2014 para apoyar a los estudiantes que se encuentran en la etapa final de la carrera, pero que han dilatado su egreso significativamente con relación al tiempo teórico de duración.

A partir de la sistematización, los autores se proponen “definir y analizar fenómenos que se evidencian en etapas avanzadas de la formación de grado de estudiantes de la Facultad de Veterinaria” (p.79).

El estudio toma como población objetivo a los estudiantes inscritos entre los años 1998 y 2005 que cuentan con el 85% de la carrera cursada, lo que corresponde a una muestra de 279 estudiantes. Entre los años 2014 y 2015 se realizaron entrevistas telefónicas y presenciales a esta población, relevando información personal, actividad laboral y académica, explorando los motivos de rezago, desvinculación y proyección en cuanto al egreso. Se entrevistó al 67% de los estudiantes, un 20% no se logró contactar, y un 13% egresó durante el periodo del seguimiento.

Dentro del grupo de estudiantes entrevistados se identificaron dos categorías:

a. Estudiantes que necesitan retomar la formación de grado: En estos casos, el Programa propone intervenir para que los estudiantes puedan “retomar” su proceso formativo.

b. Estudiantes que han sostenido la formación de grado en forma de goteo: En estos casos, el Programa propone intervenir para que los estudiantes puedan “sostener” su proceso formativo.

En cuanto a los motivos de rezago o desvinculación, los estudiantes manifestaron que compromisos familiares, laborales y otros hechos vitales los han alejado de completar su egreso.

Los autores concluyen que esta sistematización permitió profundizar en el conocimiento sobre los nuevos estudiantes desvinculados o “en proceso de”, lo que posibilita el diseño de futuras estrategias que atiendan a estas diversas realidades. En este sentido, señalan que las estrategias desarrolladas para quienes ingresan a la Udelar, en su mayoría adolescentes, no funcionan para quienes desean culminar su carrera y se encuentran en la etapa de la adultez con otros compromisos y prioridades.

Este estudio es relevante porque aporta conocimiento sobre los estudiantes próximos al egreso que están desvinculados o en “proceso de” en la FVet, un tema poco estudiado y abordado. Generalmente, los estudios sobre esta problemática se centran en los primeros años en la universidad.

2. La tesis de maestría de Cristina Ríos (2021), titulada “**Una mirada de estudiantes y docentes a la desvinculación tardía en estudiantes de la Facultad de Veterinaria**”, investiga los factores que inciden en la desvinculación estudiantil tardía desde la percepción de estudiantes, informantes calificados y docentes de la Facultad de Veterinaria.

Al igual que muchos autores citados en estos antecedentes, Ríos utiliza el término “desvinculación” en lugar de “deserción” o “abandono”, entendiendo que no es un acto individual, sino que involucra aspectos institucionales y sociales.

El estudio es descriptivo exploratorio y busca caracterizar la desvinculación tardía mediante una metodología desarrollada en varias etapas:

- Entrevistas a informantes calificados: Se entrevistó a personas vinculadas a la gestión de la enseñanza, estudiantes desvinculados y docentes responsables de cursos, incluyendo asistentes académicos, encargados de la SEVet y del SOP de la FVet.
- Elaboración de pautas de entrevista: Basándose en las respuestas sistematizadas de los informantes calificados, se elaboraron pautas de entrevista para estudiantes y docentes.
- Selección de estudiantes: Se seleccionaron 55 estudiantes que ingresaron en los años 2009 y 2010, que llevaban más de dos años sin actividad académica y que presentaban un grado de avance en la carrera entre segundo y 4º año.
- Entrevistas a docentes: Se entrevistó a 10 encargados de los cursos de 3º, 4º y 5º año de la carrera.

Los resultados indican que las principales causas de desvinculación, según la percepción de los estudiantes, son: el trabajo, los problemas económicos, la falta de diversidad de horarios para cursar, y las dificultades con los sistemas de enseñanza y evaluación de los cursos. Los informantes calificados mencionan la problemática que enfrentan los estudiantes para elaborar la tesis final. Por su parte, los docentes señalan que los motivos se deben a los problemas derivados de la masificación estudiantil, la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, y los problemas académicos de los estudiantes.

Ríos concluye que la desvinculación tardía tiene componentes multifactoriales diferentes a los de la desvinculación precoz o temprana. En la desvinculación tardía no aparecen problemas de vocación o de adaptación a la ES, propios de la desvinculación temprana. También establece las diferencias existentes entre la percepción de los diferentes actores institucionales. La autora subraya la importancia de contemplar las dificultades identificadas por los estudiantes como limitantes para continuar sus estudios, principalmente orientadas a la flexibilización de las normativas y los apoyos para la continuidad educativa. Propone generar acciones de intervención que provoquen cambios en los factores de riesgo identificados para disminuir la desvinculación estudiantil.

● SERVICIO: FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN

1. El estudio **“Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios”** (Katzkowicz y Arim, 2017) aborda la preocupación por la brecha pronunciada entre los ingresos y egresos en la Udelar, mencionando que en la década del 2000 aproximadamente el 25% de los estudiantes que ingresan logran culminar el ciclo educativo. El objetivo del estudio es “analizar ciertos factores que pueden influir en las decisiones de abandono y supervivencia de los estudiantes universitarios” (p.110).

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración que ingresaron entre los años 2002 y 2014, abarcando un total de 21.396 estudiantes. Para analizar los factores, se utilizó el “método de análisis de supervivencia”, empleando un conjunto de métodos de tiempo discreto para riesgos competitivos utilizados por Scott y Kennedy (2005) y Arias y Dehon (2011), que permite identificar el tiempo en el cual los sucesos tienen mayor probabilidad de ocurrir. El modelo se centra en las características de los estudiantes y del contexto socioeconómico para analizar las siguientes variables: la decisión de abandonar, supervivencia y egreso. Para esto, se utilizaron registros administrativos de los estudiantes aportados por la Bedelía de la Facultad y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Udelar. La información considerada incluyó: año de ingreso, sexo, características socioeconómicas del hogar, nivel educativo de los padres, características de EMS y edad de ingreso a la universidad.

Los resultados permiten concluir que las estudiantes mujeres que inician la carrera con menos de 22 años tienen mayor probabilidad de continuar su formación de grado y culminarla. A su vez, el contexto

socioeconómico del hogar, como el clima educativo y la ocupación del padre, son factores que pueden incidir en la desvinculación estudiantil y, en su contracara, en la culminación. Los estudiantes que provienen de familias con alto nivel educativo tienen menor probabilidad de abandono y mayor probabilidad de finalizar la carrera, en comparación con quienes provienen de familias con nivel educativo bajo. Por último, el hecho de provenir de liceos públicos de la capital incide positivamente en la probabilidad de abandono, particularmente en el primer año, así como negativamente en la probabilidad de egreso, lo que confirma que variables vinculadas a la procedencia de EMS tienen efectos en el abandono y la finalización.

Uno de los principales aportes de este trabajo es la posibilidad de analizar factores que pueden influir en las decisiones de continuidad o no de las trayectorias académicas en FCEA.

● SERVICIO: FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

1. La Tesis de Maestría de Mariana Seoane (2013) **“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”**. busca indagar en el desempeño estudiantil de una cohorte de la carrera de Doctor en Odontología de la Facultad de Odontología en los dos primeros años de la carrera, periodo que la investigadora denomina como “tramo inicial de formación” (p.112).

Parte desde un marco conceptual que concibe el desempeño estudiantil como un constructo no observable de carácter multidimensional, visualizándolo como una dimensión dinámica construida por los estudiantes a lo largo del tiempo. Esto justifica la pertinencia de analizar sus trayectos académicos.

La autora lleva a cabo un estudio no experimental mediante una metodología cuantitativa, de cohorte, descriptiva, diacrónica y de asociación. Utiliza datos primarios cedidos por la Sección Bedelía del Departamento de Enseñanza de FOdon. a UAE. Tomando como unidad de análisis la carrera de Doctor en Odontología, realizó un seguimiento a la totalidad de la cohorte 2009, compuesta por 204 estudiantes, analizando actas de cursos y exámenes, y escolaridades. Además, el formulario estadístico de ingreso aplicado a los estudiantes de cada cohorte permite incluir información sobre las variables sociodemográficas habitualmente relevadas por la Udelar.

La articulación de los indicadores de rendimiento y actividad académica en el primer año de la carrera permite la elaboración de una tipología de trayectorias de cursada basada en las siguientes categorías: trayectoria de avance ideal, trayectoria de avance óptimo, rezago con al menos un logro y rezago sin logros. Posteriormente, las variables sociodemográficas fueron asociadas con las trayectorias y estas, a su vez, con los desempeños en el segundo año de la carrera. Asimismo, se asoció el resultado del primer examen con los rendimientos posteriores y con las trayectorias. Finalmente, se cuantificó el rezago y la potencial desvinculación en el período de los años 2009 - 2011.

Los resultados obtenidos constatan la prevalencia del rezago sobre el tránsito regular y la desvinculación potencial (25%). En este sentido, el rezago se constituye en un tipo de trayectoria normal que concentra estudiantes que mantienen en su mayoría gran actividad académica. Ante esto, Seoane (2013) cuestiona si es pertinente utilizar el término “rezago” o si se debieran emplear otros términos como “avance a la medida” o “en tránsito ajustado”, lo que permitiría contemplar aspectos de diversificación de la enseñanza, incluyendo los diferentes ritmos de aprendizaje. Además, señala que los estudiantes en situación de rezago “requieren tanto de una asesoría curricular como de la posibilidad de avanzar por carriles de formación diferenciales para el logro de caminos efectivos” (p.111).

En cuanto a los factores asociados al desempeño, uno de los hallazgos más destacados es el efecto de la primera prueba sobre el desempeño posterior. El 76% de los estudiantes que aprobaron lograron pasar a segundo año, mientras que solo el 4,4% de quienes no aprobaron en ese periodo pasaron a segundo. También se observa la incidencia del nivel educativo de la madre sobre la eventualidad de finalizar el tramo inicial de la formación sin rezago.

Los principales aportes de esta tesis se centran en los resultados sobre el impacto de la primera prueba en la continuidad educativa de los estudiantes de la FODon., la relación del rezago estudiantil como modalidad de cursado, y el cuestionamiento y aporte a la noción de rezago. Además, se redimensiona el concepto de trayectorias y se construye una tipología de estas.

2.2.3. Estudios regionales realizados sobre la problemática estudiantil en universidades públicas.

En lo que refiere a investigaciones regionales vinculantes, si bien se reconoce la existencia de diversos estudios que abordan la temática, en esta oportunidad se seleccionan dos. El primero, a cargo de Sandra Carli (2012), porque además de ser uno de los trabajos pioneros en el estudio de los itinerarios estudiantiles de estudiantes universitarios en contextos de masividad en el Río de la Plata, también oficia de antecedente regional de la mayoría de los antecedentes nacionales de esta tesis. El segundo, a cargo de Milagros Sosa (2023), también aborda los itinerarios estudiantiles pero centrada en la permanencia, lo que justifica aún más su pertinencia. Asimismo, también influye aquí lo reciente en el tiempo de esta investigación, como los intercambios con la autora en algunas oportunidades e instancias académicas en cuanto al proceso y resultados de su tesis.

1. Sandra Carli (2012), profesora titular de la UBA e investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en su libro **“El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública”** presenta los resultados de un estudio que se propone analizar “los itinerarios estudiantiles poniendo en primer plano la perspectiva de los estudiantes en el contexto de las características institucionales, culturales y pedagógicas de la universidad pública” (p.18). Concretamente estudia los itinerarios estudiantiles de los estudiantes en los años 2001 y 2002, un tiempo histórico de crisis social y política donde las universidades públicas contaban con escaso presupuesto y

sus matrículas aumentaban cada vez más. En este contexto, señala que dichas universidades si bien se han convertido en ámbitos de inclusión de igual forma lo son de resonancias sobre diversas problemáticas sociales en vinculación con el contexto en que se encuentran inmersas.

En el marco conceptual, la autora dialoga con diversas áreas de conocimiento y perspectivas teóricas tales como: la historia cultural, los estudios biográficos, los culturales y los de género, la filosofía política y la sociología del conocimiento, etc.

En cuanto al trabajo de campo, desarrollado entre los años 2004 y 2008, utilizó una estrategia metodológica que reunió diversas técnicas de recolección de información: consultas a informantes clave, entrevistas en profundidad, fuentes históricas, documentos institucionales, archivos periodísticos, estadísticas universitarias y observaciones no participantes. Las entrevistas se orientaron principalmente a estudiantes de las Facultades de Filosofía y Letras, y Ciencias Sociales que habían ingresado hacia finales de los años 90 a la UBA y que fueron graduados recientes o que concluyeron sus carreras entre los años 2005 y 2007.

En su exploración aborda distintas cuestiones vinculadas con la experiencia estudiantil tales como: experiencia del ingreso a la universidad pública argentina, los itinerarios urbanos y la vida cotidiana de los estudiantes, las experiencias de conocimiento y las formas de sociabilidad estudiantil, las memorias estudiantiles sobre la crisis social y política de los años 2001 y 2002. y los horizontes, las experiencias y los balances acerca de la graduación universitaria.

Una de las hipótesis centrales de este estudio parte de considerar que el ingreso de los estudiantes que participaron del estudio “constituyó una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya del ingreso irrestricto, pero débil en rituales y soportes institucionales” (p.66). A partir del análisis de los resultados señala la debilidad de las propuestas institucionales, y ante esto la importancia de las estrategias entre pares, y las competencias desarrolladas en las etapas de pre -ingreso para el logro del ingreso y la permanencia en un medio percibido como hostil.

Esta tesis brinda insumos en cuanto a los itinerarios de los estudiantes en un momento clave para las IES públicas, que suele señalarse como la etapa donde se da la expansión de la matrícula de forma notable, y ante esto las dificultades institucionales para sostener a sus estudiantes. Asimismo, se destacan las estrategias entre pares como factores que colaboran en el ingreso.

2. La tesis de Milagros Sosa (2023) **“Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020”** se propone “reconocer la singularidad que adquieren los itinerarios institucionales de los estudiantes avanzados de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante el período 2010-2020 en el marco de sus trayectorias académicas y en relación con diversos actores” (p.8). Para tal propósito, estudia los itinerarios institucionales a partir del análisis de los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y

burocrático-administrativas y el espacio.

La autora desarrolla un marco teórico que se nutre de aportes del campo de las Humanidades, la Educación/Pedagogía y de las Ciencias Sociales, Ciencia Política y Sociología, e incluye nociones conceptuales vertebradoras de la investigación como: Lo institucional y el análisis institucional, itinerarios institucionales y las dimensiones que lo conforman, y los modos de habitar las instituciones.

Implementa una estrategia de investigación cualitativa de estudio de caso, siendo la unidad de análisis el estudiante de grado avanzado de FHUC -UNL, para lo cual la autora realiza una definición propia. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas. La muestra estuvo compuesta por 31 estudiantes de las carreras Matemática, Ciencia Política, Sociología, Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Biodiversidad, y Biología.

Los resultados se organizan a partir de las siguientes dimensiones de análisis: los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, material y simbólico de los estudiantes, considerándolos en tres momentos de los itinerarios institucionales: ingreso, permanencia, y vísperas de egreso.

A partir del análisis de los resultados la autora reconoce que entre la noción de itinerarios institucionales de los estudiantes de grado avanzado y los modos y maneras de habitar hay una relación mutua. A su vez, permiten reconocer la dinámica de lo institucional y colabora en la comprensión del sentido que los actores atribuyen a la universidad durante una etapa en particular de la historia de la institución y de los momentos institucionales de estudiantes, ingreso, permanencia y vísperas de egreso. También aporta al estudio de las trayectorias estudiantiles en la ES en tanto se profundiza en la perspectiva del recorrido de los estudiantes avanzados por la institución. Sosa afirma que “El conocimiento de los itinerarios institucionales resultó valioso para explorar, describir, cualificar y explicar fenómenos que se puedan asociar a las trayectorias académicas en la educación superior, específicamente en la universidad pública” (p.210). Reconoce que el habitar la vida institucional es un proceso complejo en el cual se interrelacionan los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocráticas administrativas, provocando impactos en todos los actores que intervienen en la dinámica institucional.

Esta Tesis es muy interesante en tanto aborda la permanencia estudiantil en estudiantes próximo al egreso, brinda insumos para pensar la noción de trayectorias, y realiza su propia definición de estudiante de grado avanzado, definición que escasea a nivel teórico para desde ahí poder pensar la permanencia y las vísperas del egreso.

Los antecedentes aquí presentados parten del logro de la democratización del acceso a la ES que repercute en la masividad y con ella la apertura a estudiantes con características diversas muchas veces en situaciones de desventaja que trae como consecuencia la problemática de la permanencia y su contracara la desvinculación.

Estos estudios brindan un panorama de la producción de conocimiento en la temática, permiten conocer la

percepción de estudiantes, docentes y autoridades educativas sobre temas relacionados a las trayectorias educativas en la Udelar. Concretamente los estudios mencionados abordan estudiantes en situaciones de desventaja, provenientes del interior, primera generación de estudiantes en sus familias, beneficiarios de becas, etc, en situación de rezago y/o desvinculados. A su vez, los estudios anclados en los servicios universitarios aportan conocimiento sobre los recorridos particulares de sus estudiantes, así como también dan cuenta de la preocupación por generar conocimiento sobre el tema.

Cabe destacar que la mayoría de estos estudios se centran en investigar el fenómeno del ingreso efectivo, la permanencia y/o desvinculación en los primeros años. A su vez, el foco está puesta en conocer el perfil de los estudiantes universitarios, en el entendido que es en esta etapa donde se producen los mayores niveles de desvinculación, y a partir de los resultados confirman la necesidad de la implementación de estrategias y dispositivos. Son escasos, y más recientes, los estudios que investigan sobre el impacto de las estrategias institucionales sobre la permanencia estudiantil y menos aún los estudios que instalan la importancia de generar estrategias de apoyo y acompañamiento en todas las etapas de las trayectorias, y establecen propuestas específicas para esto.

Los antecedentes aquí desarrollados se constituyen en insumos fundamentales para el marco teórico de esta Tesis, principalmente en cuanto los aportes en las definiciones y/o redimensiones de los conceptos de desvinculación, responsabilidad institucional, trayectorias educativas, apoyo, y orientación vocacional.

2.3. PREMISAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cualquier investigación científica - en particular, para el caso que ocupa esta tesis, las de carácter social -, tiene como propósito central el interés de los sujetos por descubrir, conocer, comprender y explicar los fenómenos problemáticos que suceden en su contexto, buscando dar respuestas oportunas en beneficio de la sociedad, a partir de la construcción de nuevos conocimientos.

Existen tres enfoques dentro de la investigación en ciencias sociales: el enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo, y el enfoque mixto. Hernández Sampieri et al. (2014) define los enfoques como núcleos temáticos o problemáticos que guían el camino de la investigación en su proceso de esclarecerlos, por medio de procedimientos, técnicas e instrumentos que orientan el trabajo del investigador, logrando de este modo producir conocimiento para la comunidad científica. Se considera que ningún enfoque es mejor que otro, sino que la elección de uno u otro dependerá de los objetivos que persigue cada investigación. En esta tesis se opta por el enfoque cualitativo en el entendido de que es el enfoque que mejor se ajusta a los objetivos propuestos.

El **enfoque cualitativo** de la investigación se fundamenta en las ideas del **paradigma interpretativo o hermenéutico**, desarrollado por las ciencias sociales, que plantea que, no existe una realidad social única, existen múltiples y variadas realidades según la mirada de cada sujeto. Por esto, este enfoque requiere que el investigador busque y comprenda las motivaciones del grupo estudiado, dejando de lado su punto

de vista. Según Ruiz Olabuénaga (2012), el científico social que privilegia el paradigma hermenéutico explica los problemas sociales utilizando un proceso interpretativo más personal en la búsqueda de comprender la realidad, y deja de lado las explicaciones por medio de hechos objetivos y análisis estadísticos característicos del paradigma positivista y de los enfoques cuantitativos.

El investigador hermeneuta interpreta los sucesos recientes relacionándolo con experiencias anteriores, de sucesos y de cualquier aspecto que pueda colaborar a comprender mejor el problema de estudio. Trujillo et al. (2019) afirman que este es un enfoque complejo, global y flexible, en donde se establece una relación directa entre el investigador y el sujeto (o los sujetos) de estudio, logrando la construcción total del fenómeno, desde las diferencias individuales y estructurales básicas.

En relación con lo mencionado anteriormente, Hernández Sampieri et al. (2014) definen el enfoque cualitativo como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p.9). Estos autores caracterizan el enfoque cualitativo como naturalista e interpretativo. Explican que es naturalista porque estudia los fenómenos y sujetos en sus contextos y vidas cotidianas, y es interpretativo porque busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que los sujetos les dan.

Para alcanzar una mejor comprensión del sustento metodológico que orienta el enfoque cualitativo de esta investigación es preciso conocer sus fundamentos ontológicos (realidad), epistemológicos (conocimiento) y axiológicos (valores) desde el cual se posiciona la misma, lo que a su vez justifican sus procedimientos en la búsqueda de la construcción del conocimiento científico desde un abordaje del campo de la Psicología y la Educación

Se parte desde una posición *ontológica* que considera la realidad compleja del fenómeno de estudio, escenario donde confluyen una historia de vida condicionada por múltiples dimensiones sociales, económicas y culturales en un contexto determinado, enmarcada en el pensar y sentir del sujeto que habita ese sistema complejo en particular (Trujillo et al., 2019). Esto no implica negar la existencia de la realidad en cuanto a los hechos observables y externos, sino más bien poner foco en la forma en la que el sujeto vive esa realidad, y comprender los significados, símbolos e interpretaciones que el propio sujeto elabora sobre sus experiencias en las diferentes prácticas sociales en las que participa (García Borés, 2015).

En concordancia con esta posición ontológica, el estudio sostiene una posición *epistemológica* hermenéutica, que como ya se explicó líneas arriba, es entendida como aquella que se interesa en conocer la realidad tal como es experimentada por el sujeto en determinado espacio y tiempo, dado que el ser humano es esencialmente histórico, cambiante, interpretativo y constructivo. La hermenéutica se centra, justamente, en producir nuevos conocimientos desde la práctica cotidiana de los sujetos, dónde están latentes los conocimientos y saberes que se procuran investigar. En esta línea, Cornejo (2013) expresa que “el conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción: sólo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana” (p.94).

Por último, y a partir de las posturas ontológica y epistemológicas mencionadas, se mantiene una posición *axiológica* que reconoce que el investigador no puede ser emocionalmente neutral y establecer una distinción entre razón y sentimientos, tan característico del objetivismo del paradigma positivista. Por el contrario, desde esta postura el investigador acepta la influencia de la ciencia como de la experiencia personal, utiliza su propia personalidad como instrumento, permite que tanto los sentimientos como la razón gobiernen sus acciones, y crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo, construyendo nuevos significados y elaborando teorías a partir de lo que investigan (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Por lo expuesto, y teniendo en cuenta que el presente estudio busca comprender las percepciones que los estudiantes tienen acerca de la permanencia y avance en sus trayectorias educativas en la universidad, es decir, el sentido y significado que estos sujetos le otorgan a su experiencia universitaria en la cual intervienen diferentes dimensiones de la realidad compleja en la que viven, es que se considera que el enfoque cualitativo es el más adecuado para el desarrollo de esta investigación.

Este estudio propone como **unidad de análisis** al Estudiante de Grado avanzado. Considerando que desde la Udelar no se ha establecido una definición de este término, y dado que dicha noción es central en este estudio, se entiende necesario elaborar una definición que se adecue a los requerimientos y propuestas de la investigación presentada. En tal sentido, se estima pertinente recurrir a la definición de Estudiante de Grado avanzado de la Tesis Doctoral de Milagros Sosa, titulada "Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020" (Sosa, 2023), ya que se considera concordante con la concepción asumida en esta investigación.

Conjuntamente se parte de la definición de Estudiante de Grado propuesta por la Udelar que define que "Es aquel estudiante que está inscripto en alguna carrera comprendida en los niveles de formación y tipos de certificaciones contemplados en la ordenanza de grado" (DGPLAN, s.f., parr.1). Ordenanza que se aplica al conjunto de formaciones universitarias terciarias y de grado impartidas por la Udelar, definidas en el artículo 2 (Udelar, 2011, p. 2):

- a) Carreras realizadas en un período de 4 años lectivos o más, con un mínimo de 2400 horas de clase o actividad equivalente, o 320 créditos, que otorgan el título de Licenciado o título profesional equivalente y pueden incluir titulaciones intermedias con perfil de formación definido.
- b) Carreras realizadas en períodos de entre 2 y 3 años lectivos, con un mínimo de 1200 horas de clase o actividad equivalente, o 160 créditos, que otorgan títulos de Técnico o Tecnólogo.
- c) Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes que otorgan una certificación específica que habilita el acceso a un amplio campo de formación, con valor en sí mismo y a la vez propedéutico.

d) Otras modalidades de formación y certificación de conocimientos que el Consejo Directivo Central determine, particularmente las que surjan del proceso de ampliación, diversificación, flexibilización y articulación de la enseñanza universitaria y terciaria pública nacional.

Para configurar la definición de **Estudiante de Grado avanzado** se consideran exclusivamente las formaciones universitarias comprendidas en la categoría a del artículo 2 de la Ordenanza, y la autora de esta tesis lo define como *aquel estudiante que está cursando, o apto para cursar, 4to año en algunas de las carreras de la Udelar realizadas en un periodo de 4 años lectivos o más, que otorgan el título de Licenciado o título profesional equivalente*.

La decisión de establecer el 4to año como criterio para esta definición se basa en que, para la mayoría de los estudiantes que cursan estas carreras, este representa el último año de su formación universitaria, por lo tanto, han pasado por las etapas de ingreso y permanencia, y se encuentran próximos al egreso. Esto implica que cuentan con un gran caudal de conocimiento tanto académico, ya que en este nivel de estudio generalmente se realizan las prácticas y pasantías preprofesionales para el desempeño del futuro rol, como también sobre la vida universitaria. Se infiere, además, que conocen el funcionamiento y las características del servicio universitario al que pertenecen, así como de la carrera que están cursando. En tal sentido, debido a su avance en la misma, pueden considerarse en clave de permanencia.

Las tres carreras que se utilizan para desarrollar la investigación cuentan con diferentes duraciones: Contador Público con una duración de 4 años, y Doctor en Odontología y Médico Veterinario con una duración de 5 años cada una. Si bien, se podría haber establecido como criterio que los estudiantes estén cursando el último año de su carrera, se considera lo más oportuno establecer como criterio común 4to año, así todos participantes, independientemente de la carrera que estén cursando, han permanecido el mismo tiempo en la universidad.

2.3.1. Diseño metodológico del estudio.

Se parte de la idea de que el diseño de una investigación desempeña un rol esencial por la función que tiene de pautar el camino para cumplir con sus objetivos. En este sentido, se entiende por diseño de una investigación el procedimiento para recoger, analizar e interpretar los datos y realizar el escrito con la información obtenida dando coherencia a los referentes teóricos y metodológicos asumidos. En los siguientes apartados se da cuenta de todos los aspectos tenidos en cuenta para realizar dicho procedimiento.

2.3.1.1. Método de investigación.

El método de investigación es la manera de estudiar un problema determinado, por los objetivos y el enfoque que lo orienta. Pérez Serrano (1998) define el método como “el conjunto de operaciones y

actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera para conocer y actuar sobre la realidad” (p.18).

En el presente estudio se utiliza el **método fenomenológico interpretativo**. A criterio de la autora, es el más apropiado puesto que permite describir y comprender acontecimientos que se originan y desarrollan como parte de la naturaleza humana. Para este estudio lo constituye la percepción de las trayectorias educativas de los estudiantes en la universidad, poniendo énfasis en la incidencia de los factores señalados con anterioridad que aportan a la permanencia y avance en las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público.

El método fenomenológico interpretativo es propuesto por Heidegger (1962), como una alternativa a la tradición positivista, para descubrir el significado de la existencia de los seres humanos y cómo el mundo es inteligible para estos. Este método se interesa en comprender los fenómenos en sus propios términos, y para lograrlo se propone descubrir y entender los significados, hábitos y prácticas de los sujetos en el mundo que viven, que lejos de ser atemporal y universal, es diferente para cada uno según la cultura, tiempo, espacio, y familia en la que se nace. Desde este mismo modo, también se considera al investigador como un sujeto que habita en un mundo en particular, y que por ende sus intereses y compromisos moldean sus proyectos de investigación.

2.3.1.2. Participantes.

En el presente apartado se presentan aspectos de la población, muestra y procedimientos para la selección de los participantes.

- **Población**

La población de este estudio comprende a todos aquellos estudiantes universitarios que se encuentren cursando 4to año en la Udelar, en alguna de las siguientes carreras universitarias: Médico Veterinario en la Facultad de Veterinaria, Doctor en Odontología en la Facultad de Odontología, y Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración.

Los criterios para delimitar la población se establecen según las características de espacio, tiempo, y contenido (Hernández Sampieri, et al., 2014., Sabino 1986).

Delimitación espacial: La delimitación espacial o institucional da cuenta del lugar en que se propone desarrollar el estudio. El mismo se realiza en la Udelar, e incluye un servicio universitario por macro - área de conocimiento: Facultad de Odontología del Área Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Económicas y Administración del Área Ciencias Sociales y Artísticas, y Facultad de Veterinaria del Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Cabe aclarar que, con esta selección se busca variabilidad de los servicios de la Udelar, no representatividad, pues no sería adecuado transferir las características de un servicio a otro. Concretamente la elección por los tres servicios mencionados se

realiza teniendo en cuenta el vínculo previo establecido con algunos referentes institucionales, lo que facilita el desarrollo del estudio en estos tres escenarios.

Delimitación temporal: Se refiere al periodo o lapso seleccionado para realizar la investigación, en este caso el estudio se desarrolló durante 4 años que abarcan desde 2020 a 2024 con los estudiantes de 4to. año de las carreras antes mencionadas. La autora destaca el momento de incidencia de la pandemia de COVID-19 que requirió la utilización de técnicas virtuales para recabar la información necesaria y que enriqueció también la manera que se pudo desarrollar el trabajo.

Delimitación de contenido o temática: Se refiere al aspecto específico del tema que se desea investigar. Concretamente, esta investigación pretendió estudiar la percepción que tienen los estudiantes de 4to año de las carreras señaladas, acerca de la permanencia y el avance en sus trayectorias educativas en particular haciendo énfasis en los cuatro factores delimitados establecidos como dimensiones de análisis: Orientación Vocacional, Proyecto de Vida, Apoyos y Participación, siguiendo las pautas determinadas en las guías de entrevista. Estas pautas constituyen los indicadores seleccionados de las dimensiones establecidas.

- **Muestra**

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa propone que el investigador se ubique en la posición que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría que se propone hallar. Este muestreo se orienta a la selección de unidades – objetos, situaciones, textos, sujetos – y dimensiones – aspectos, situaciones, procesos – que garanticen la mejor cantidad y calidad de información.

En este estudio, se selecciona a estudiantes que estén cursando el 4to año, al momento del trabajo de campo, en las carreras universitarias identificadas: Médico Veterinario, Doctor en Odontología, y Contador Público. Esta delimitación, explicada en la definición de Estudiante de Grado Avanzado, se basa en la idea de que los estudiantes de 4to año de la Udelar se han integrado social y académicamente a la universidad, han logrado permanecer en esta casa de estudios y están próximos a egresar, lo que reduce notablemente los riesgos de desvinculación en comparación con los primeros años.

Cabe aclarar que esta selección se fundamenta en el objetivo de la investigación que es estudiar la permanencia y no los recorridos académicos curriculares; por ello, no se consideran los créditos, notas o materias aprobadas. En este caso, como ya se explicó, las unidades de análisis son los estudiantes de Grado Avanzado y las *dimensiones* de estudio se centran en la experiencia de las trayectorias educativas en la universidad en relación con los elementos que se identifican como *factores significativos* en dichas trayectorias.

De igual forma, se establece que el estudio opta por una **muestra intencional**, empleando sus dos modalidades principales: *muestreo por cadena o redes*, comúnmente denominado “bola de nieve”, y *muestreo teórico o conceptual* (Hernández Sampieri et al. 2014; Ruiz Olabuénaga, 2012).

El **muestreo por cadena o redes** implica la identificación de participantes clave, quienes luego proporcionan contactos de otros posibles participantes. Estos nuevos sujetos son contactados y, si están de acuerdo, se incluyen en la investigación. Por su parte, el **muestreo teórico o conceptual** se utiliza en investigaciones que buscan generar una teoría o hipótesis y/o explorar un concepto. Para ello, se seleccionan casos que contribuyan a formular la teoría, eligiendo participantes con atributos específicos relevantes para el estudio. El número o tamaño de la muestra no se fija a priori de la recolección de datos, sino que se define a partir de la saturación de categorías. Es decir que, el tamaño de la muestra se conoce cuando las unidades que se añaden no aportan información adicional o datos novedosos que permitan desarrollar propiedades de las categorías, y por ende la información se torna repetitiva (Ruiz Olabuénaga, 2012; Glaser y Strauss 1967). Es importante resaltar que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es relevante desde una perspectiva probabilística, dado que la intención del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, sino que lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad.

Para la composición de la *muestra* se tuvo en cuenta la presencia de los siguientes criterios:

- Presencia de las tres macro - áreas de conocimiento de la Udelar, a través de los servicios universitarios: Facultad de Veterinaria, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Odontología.
- Presencia de las siguientes carreras universitarias: Médico Veterinario, Doctor en Odontología, y Contador Público.
- Participación de estudiantes que se encuentren cursando 4to año.
- Participación de estudiantes provenientes de Montevideo e Interior del país.

Luego de contar con el aval de los tres servicios universitarios involucrados en el estudio y del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología, se realizó una convocatoria a los estudiantes para presentar la propuesta e incentivar su participación en las entrevistas.

Se mantuvo contacto con integrantes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de FCEA y FOdon., y con la Secretaría Estudiantil de FVet., quienes apoyaron y colaboraron en la realización de la convocatoria a estudiantes para participar del estudio a través de las entrevistas.

La convocatoria a los estudiantes se llevó adelante de diferentes modalidades según el servicio. La FVet. brindó un listado con estudiantes que aplicaban a los requisitos para la muestra y se les fue convocando por llamadas y/o mensaje de texto a participar; en la FOdon. se realizó una convocatoria en la página web para que se inscribieran aquellos estudiantes interesados en participar, y desde FCEA se facilitó el contacto de 2 estudiantes y luego se implementó el proceso de muestreo por “bola de nieve”.

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por un total de 30 participantes, correspondiente a 10 participantes por servicio y carrera universitaria.

- **Características de la población participante de la muestra**

Tabla 1. Características de los participantes de la muestra.

	Sexo		Lugar Procedencia		EMS		1er generación	Trabajo	Beca
	Femenino	Masculino	Montevideo	Interior	Público	Privado	ES		
Total muestra	63,3%	36,7%	46,7%	53,3%	73,3%	26,7%	60%	73,3%	13,3%
Total FVet.	50%	50%	40%	60%	70%	30%	60%	60%	20%
Total FCEA	50%	50%	50%	50%	80%	20%	70%	90%	10%
Total FDon.	90%	10%	50%	50%	70%	20%	50%	70%	10%

Fuente: Elaboración propia.

- **Codificación de la muestra**

Los participantes se codifican según los siguientes criterios y en el siguiente orden:

- ✓ Instrumento: Entrevista (E1, E2, E3, ...)
- ✓ Carrera: Veterinaria (Vet.), Contador Público (CP) y Odontología (Odon.),
- ✓ Sexo: Masculino (M) o Femenino (F).
- ✓ Lugar de procedencia: Montevideo (M) o Interior (I).

En la siguiente tabla se presenta la codificación de la totalidad de los estudiantes que participaron de las entrevistas.

Tabla 2. Codificación de la muestra.

Entrevista	Carrera	Sexo	Lugar de procedencia	Código
1	Veterinaria	Masculino	Montevideo	E1VetMM
2	Veterinaria	Femenino	Montevideo	E2VetFM
3	Veterinaria	Masculino	Interior	E3VetMI
4	Veterinaria	Femenino	Montevideo	E4VetFM
5	Veterinaria	Femenino	Montevideo	E5VetFM
6	Veterinaria	Femenino	Interior	E6VetFI
7	Veterinaria	Femenino	Interior	E7VetFI
8	Veterinaria	Masculino	Interior	E8VetMI
9	Veterinaria	Masculino	Interior	E9VetMI
10	Veterinaria	Masculino	Interior	E10VetMI
11	Contador Público	Femenino	Montevideo	E11CPFM
12	Contador Público	Femenino	Interior	E12CPFI
13	Contador Público	Masculino	Montevideo	E13CPMM
14	Contador Público	Masculino	Interior	E14CPMI
15	Contador Público	Masculino	Montevideo	E15CPMM
16	Contador Público	Femenino	Montevideo	E16CPFM

17	Contador Público	Masculino	Montevideo	E17CPMM
18	Contador Público	Femenino	Interior	E18CPFI
19	Contador Público	Femenino	Interior	E19CPFI
20	Contador Público	Masculino	Interior	E20CPMI
21	Odontología	Femenino	Interior	E21OdonFI
22	Odontología	Femenino	Interior	E22OdonFI
23	Odontología	Femenino	Interior	E23OdonFI
24	Odontología	Femenino	Montevideo	E24OdonFM
25	Odontología	Femenino	Montevideo	E25OdonFM
26	Odontología	Femenino	Montevideo	E26OdonFM
27	Odontología	Femenino	Montevideo	E27OdotFM
28	Odontología	Femenino	Montevideo	E28OdonFM
29	Odontología	Masculino	Interior	E29OdonMI
30	Odontología	Femenino	Interior	E30OdonFI

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.3. Técnicas y procedimientos de recolección de información.

El papel de las técnicas que se utilizan para recopilar la información requerida, obviamente, en las investigaciones es fundamental. Según Rojas (2011), "La técnica de investigación científica es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente – aunque no exclusivamente – a

obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas” (p.278).

Existen diferentes técnicas de investigación y la elección de esta, como ha sido mencionado, resulta crucial en cualquier proceso de recolección de información. Esta elección debe tomarse teniendo en cuenta el enfoque, el método, el paradigma y el propósito de la investigación (Trujillo et al., 2019, p.65). Adicionalmente, se deben considerar aspectos pragmáticos como la disponibilidad económica, el tiempo y las posibilidades de acceso al campo, entre otros.

Es así como, atendiendo ambas consideraciones, metodológicas y pragmáticas, en esta tesis se optó por la técnica de entrevista, y concretamente por la **entrevista en profundidad**, considerando de que es la técnica de investigación más adecuada para captar y transformar en información útil lo obtenido, y de este modo permite aproximarse más certeramente a la solución del problema. A continuación, se describe dicha técnica y se explica el procedimiento llevado a cabo para la realización del trabajo de campo.

■ Entrevista

Hernández Sampieri et al. (2014) definen la entrevista como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403). Denzin y Lincoln (2005) definen la entrevista como una conversación en la que se ejercita el “arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (p.643).

Rodríguez et al. (1996); Trujillo et al. (2019) plantean que la entrevista es una técnica de interacción social entre el investigador (entrevistador) y el sujeto de estudio (entrevistado) que permite recolectar una gran cantidad de información sobre un determinado tema o problema a investigarse. Fontana y Frey (2005) afirman que la entrevista permite recabar información detallada dado que la persona entrevistada comparte oralmente en el encuentro con el entrevistador aquello relativo a un tema específico o evento ocurrido en su vida.

■ Entrevista en profundidad

La **entrevista en profundidad** es definida por Trujillo et al. (2019) como una técnica que tiene como finalidad:

internarse en la sutileza subjetiva de los informantes clave del fenómeno de estudio, la cual permite obtener información relevante, mediante el acercamiento cauteloso y anticipado, que posibilita la apertura al diálogo intenso y profundo, a la reflexión y a la interacción comunicacional, mediante la acción conversatorio” (p.69)

Taylor y Bodgan (1984) señalan que este tipo de entrevistas permite el encuentro “cara a cara” entre el investigador y el informante dirigido a la comprensión de las perspectivas que tiene este último acerca de su vida, tal como lo expresan a través de su propio relato, y en dónde el entrevistador oficia de facilitador para que el mismo fluya, promoviendo una atmósfera de libertad, de sinergia, y de apertura.

Por su parte, Ruiz Olabuénaga (2012) plantea que la entrevista en profundidad tiene carácter individual, holístico y no directivo. Por individual se entiende que la conversación se desarrolle únicamente entre entrevistador y entrevistado., por holístico se refiere a que el entrevistador recorre el universo de significados del entrevistado en torno al tema que se propone investigar., y por no directivas se alude a que si bien en la entrevista en profundidad es el entrevistador quien lleva el control y la dirección, no debe de hacerlo desde una postura rígida respecto a los contenidos, ni a la forma de establecer el vínculo para desarrollar la conversación.

La entrevista concibe al sujeto como constructor de sentidos y significados de la realidad, a partir de los cuales comprende, interpreta y se mueve a través de un marco complejo de creencias y valores, que le permiten categorizar, explicar y anticipar los acontecimientos del mundo (Ruiz Olabuénaga, 2012). Este marco si bien lo comparte con otros sujetos en parte es único para él. Por este motivo, para poder comprender por qué las personas actúan de determinada manera no basta con entender el sentido compartido, sino que hay que conocer el sentido único que estos dan a sus actos.

Por esto, la entrevista parte de una ignorancia consciente de parte del entrevistador que sabe que desconoce ese sentido único que los sujetos dan a sus actos, y que se propone averiguarlo preguntando a los protagonistas para que puedan expresarlo desde su punto de vista y con la profundidad para obtener toda la riqueza de su significado.

Tal como lo expresa Robles (2011),

La intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p.3)

De igual manera, es consenso que la estructura de la entrevista es flexible y no puede quedar fija de antemano. No puede haber una ruta detallada en cuanto a contenido, ritmo, orden o formulación, ya que esto supondría conocer al entrevistado, sus significados y jerarquía de valores, entre otros aspectos. Esto implica que el entrevistador se acerque al mundo simbólico del entrevistado de forma gradual, comenzando con cuestiones amplias para luego profundizar en su mundo interior, estableciendo paulatinamente una estructura más sólida que oriente la conversación con sus preguntas. Finalmente, la estructura se impone en la conversación como un marco de referencia, en el cual cobran sentido las preguntas y respuestas (Hernández Sampieri et al. 2014; Ruiz Olabuénaga, 2012). A medida que avanza la entrevista, el investigador se interesa más por los significados que por los acontecimientos, más por los sentimientos que por los conocimientos, y más por las interpretaciones que por las descripciones. Además, considera al entrevistado como un sujeto incapaz de ser completamente objetivo y neutral, sino todo lo contrario (Ruiz Olabuénaga, 2012).

- **Estructura y procedimiento de la entrevista**

El formato de *entrevista en profundidad* es el instrumento que habilita el conocimiento y reconstrucción de la experiencia de los participantes a partir del encuentro para conversar. Para el desarrollo de esta, se diseña una Pauta de entrevista (Apéndice 1), con preguntas guía que, sin necesidad de ser formuladas siempre idénticamente, es lo que ayuda a conducir la entrevista hacia los temas de interés para el estudio. Para la elaboración de este diseño se partió de las Dimensiones de estudio identificadas (factores de incidencia en la permanencia), y se confeccionaron preguntas que indagan en el mundo de los significados, interpretaciones y sentimientos de los estudiantes entrevistados.

Muy sintéticamente, la entrevista se estructuró en 3 momentos:

Momento 1- Inicio

- Presentación.
- Lectura de hoja de información y firma de consentimiento informado.

Momento 2- Desarrollo de la entrevista.

- Preguntas a partir de la pauta de entrevista.
- Preguntas surgidas a partir de los emergentes en el transcurso de la entrevista.

Momento 3- Cierre.

- Agradecimiento y saludo

Las entrevistas, dado el momento en que fueron realizadas, se efectuaron utilizando el servicio de videoconferencia (Zoom). Fueron grabadas en videos, previa autorización de los participantes, y luego transcritas por la responsable de esta investigación con el propósito de contar con material necesario para el análisis.

2.3.1.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de la información.

Las técnicas de análisis para las entrevistas a profundidad son variadas y se eligen en función de los objetivos y el enfoque de la investigación. Dentro de las más comunes se encuentran (Ruiz Olabuenaga, 2012., Hernández Sampieri et al., 2014., Gibbs, 2012.):

1. **Análisis Temático:** Esta técnica implica identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Es útil para encontrar temas recurrentes y significativos en las entrevistas.
2. **Análisis de Contenido:** Se centra en cuantificar y analizar la presencia, significados y relaciones de palabras y conceptos dentro de los textos. Es útil para interpretar el contexto de las palabras y frases utilizadas por los entrevistados.

3. **Análisis Narrativo:** Se utiliza para entender cómo las personas construyen historias y narrativas sobre sus experiencias. Este enfoque es útil para estudios que buscan comprender la estructura y el contenido de las historias personales.
4. **Análisis Fenomenológico:** Se enfoca en explorar cómo los sujetos experimentan un fenómeno particular. Es útil para estudios que buscan profundizar en las experiencias subjetivas de los participantes.
5. **Teoría Fundamentada (Grounded Theory):** Esta técnica implica la generación de teoría a partir de los datos recogidos. Es útil para estudios que buscan desarrollar nuevas teorías o conceptos basados en los datos empíricos.
6. **Análisis del Discurso:** Examina cómo el lenguaje se utiliza en contextos específicos y cómo construye significados y realidades sociales. Es útil para estudios que buscan entender el uso del lenguaje y su impacto en la comunicación y la interacción social.
7. **Análisis de Marco (Framework Analysis):** Es una técnica sistemática que permite organizar y gestionar grandes volúmenes de datos. Es útil para estudios que requieren una estructura clara para el análisis de datos cualitativos.

Cada una de estas técnicas tiene sus propias ventajas y según las fuentes consultadas se pueden combinar según las necesidades específicas de la investigación lo cual fue el caso del estudio que ocupa esta Tesis. Se utilizaron, esencialmente, las cuatro primeras, es decir, los **análisis temáticos, narrativos, de contenido y fenomenológicos**. Todo lo cual permitió llegar a las conclusiones que más adelante se presentan.

En esta investigación, se establecieron para el estudio 4 **dimensiones de análisis** que corresponden a los **factores** que se consideran fundamentales para la permanencia y la realización de trayectorias completas para los estudiantes de la Udelar. Esta valoración, desde la percepción de los estudiantes, fue explorada y analizada desde las entrevistas concebidas a este fin y aplicadas a los estudiantes de 4to año de las carreras escogidas previamente. Esta aplicación brindó la información necesaria para cumplimentar el objetivo propuesto en la investigación y definir y concretar los resultados de la investigación desarrollada.

Las **DIMENSIONES** asumidas (Factores) fueron operacionalizadas a través de **INDICADORES** definidos a partir de los objetivos del estudio, el interés de la investigadora autora de la Tesis y la experiencia acumulada previa en la temática abordada. Estos se muestran a continuación:

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN VOCACIONAL

1.1. Dispositivos para abordar la construcción de la identidad vocacional

- a. Espacios de Consulta y Orientación
- b. Procesos de Orientación particulares.
- c. Test vocacionales

1.2 Dispositivos para trabajar la información vocacional

- a. Charlas con profesionales
- b. Ferias educativas
- c. Visitas guiadas
- d. Difusión de materiales

1.3. Ausencia de acceso a dispositivos de OV

DIMENSIÓN 2: PROYECTO DE VIDA

2.1. Metas académicas

- a. Metas académicas de grado y posgrado
- b. Docencia Universitaria

2.2. Metas Profesionales

- a. Inserción laboral con perfil profesional
- b. Crecimiento profesional con especificidad en algún campo dentro de la profesión

DIMENSIÓN 3: APOYOS INSTITUCIONALES

3.1. Apoyos Formales

- a. Apoyos económicos
 - i. Becas y Préstamos
- b. Apoyos administrativos
 - i. Bedelías
- c. Apoyos Académicos
 - i. Cursos Introdutorios
 - ii. Cursos de Tutorías estudiantiles
 - iii. Apoyo a materias previas

- d. Apoyos socioemocionales
 - i. Apoyos psicopedagógicos
 - ii. Apoyos psicológicos
- e. Espacios creados con otros objetivos que brindan apoyos

3.2. Apoyos informales

- a. Apoyos entre pares
- b. Apoyos docentes
- c. Apoyos de otros actores institucionales
 - i. Unidad de Apoyo a la Enseñanza.
 - ii. Gremios estudiantiles

DIMENSIÓN 4: PARTICIPACIÓN

4.1. Participación en actividades curriculares

- a. Asistencia a las actividades académicas
 - i. Asistencia a cursos teóricos y/o prácticos
 - ii. Asistencia a cursos optativos y/o electivos
- b. Participación en actividades académicas
 - i. Participación en cursos teóricos y/o prácticos
 - ii. Participación en actividades académicas extracurriculares
 - iii. Participación en prácticas extracurriculares y salidas de campo
 - iv. Participación en eventos académicos

4.2. Participación en actividades extracurriculares

- b. Participación en actividades sociales

Breve definición de las características esenciales de cada Factor establecido en calidad de Dimensiones de estudio y sus respectivos indicadores

DIMENSIÓN 1: ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Definición: Conjunto de prácticas destinadas a promover la reflexión crítica en los jóvenes sobre las posibles trayectorias a construir en el contexto social actual. Se trata de un abordaje preventivo que se propone brindar los elementos necesarios para posibilitar y favorecer la situación de elección de cada estudiante en cualquier nivel del sistema educativo, y particularmente en el nivel de educación superior.

INDICADORES:

a. Dispositivos para abordar la construcción de la identidad vocacional

Definición: Clasificación de los diferentes dispositivos de orientación que abordan la *construcción de la identidad vocacional* que los estudiantes han recibido e identifican que contribuyen a su proceso de elección de carrera.

b. Dispositivos para trabajar la información vocacional

Definición: Clasificación de los diferentes dispositivos de orientación que trabajan la *información de la oferta educativa* que los estudiantes han recibido e identifican que aportan a su proceso de elección de carrera.

c. Ausencia de acceso a dispositivos de OV

Definición: Carencia de acceso a dispositivos de OV en la etapa de elección.

DIMENSIÓN 2: PROYECTO DE VIDA

Definición: Construcción de un diseño de vida que se desea alcanzar en el futuro, y que implica reflexión sobre los motivos que lo apuntalan, así como una búsqueda y una evaluación de los medios disponibles y eficientes para su posible realización. El proyecto representa la capacidad del sujeto de ser creador de acción y sentido, intentando organizar los trayectos que le parecen apropiados para su vida.

INDICADORES:

a. Metas académicas

Definición: Objetivos e intenciones académicas que los estudiantes se proponen alcanzar durante el transcurso de su vida universitaria y posterior al egreso.

Metas Profesionales

Definición: Objetivos e intenciones profesionales que los estudiantes se proponen alcanzar una vez finalizada la carrera de grado.

DIMENSIÓN 3: APOYOS INSTITUCIONALES

Definición: Ayudas y recursos institucionales de tipo académicas y de vida universitaria que los estudiantes valoran positivamente, y consideran que la existencia, acercamiento y uso de los mismos aportan en el ingreso, permanencia y egreso de la carrera.

INDICADORES:

a. Apoyos Formales

Definición: Ayudas y recursos institucionales de tipo académicas y de vida universitaria que los estudiantes identifican aportan a su permanencia en la institución.

b. Apoyos informales

Ayudas recibidas a partir de los *vínculos* establecidos con los distintos actores que integran la comunidad universitaria, estudiantes, docentes, funcionarios, y habitan la institución.

DIMENSIÓN 4: PARTICIPACIÓN

Definición: Compromiso e involucramiento social y académico del estudiante en su proceso de formación, entendido como proceso que abarca las esferas académicas, vinculares y sociales en el marco de la institución en la que se encuentra estudiando.

INDICADORES:

a. Participación en actividades curriculares

Definición: Involucramiento en actividades académicas curriculares de aprendizaje, que lleva a un aumento del tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican al estudio, y repercute en la mejora del desempeño académico y la permanencia.

b. Participación en actividades extracurriculares

Definición: Participación en actividades vinculares y sociales, que lleva a un fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes, y como consecuencia promueve la participación en actividades académicas

2.3.1.5. Consideraciones éticas.

Esta investigación se rige por la normativa legal vigente en Uruguay respecto a la regulación de la investigación con seres humanos, establecida en el Decreto n.º379/008 aprobado por el Consejo de ministros el 4 de agosto de 2008 (Uruguay, 2008a), y por el resguardo de información e identidad de estos propuesto en la Ley N°18.331 de Protección de datos personales y acción de “Habeas Data” aprobada por la Asamblea General del Senado y la Cámara de Representantes el 11 de agosto de 2008 (Uruguay, 2008b). A su vez, cuenta con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Udelar, que resuelve otorgar el aval a este proyecto de tesis el 12 de febrero de 2020 (Anexo 1). También cuenta con los avales institucionales de los tres Servicios de la Udelar involucrados: Facultad de Veterinaria, Facultad de Odontología, y Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (Anexo 2, 3 y 4).

La misma se desarrolla atendiendo las exigencias éticas y científicas fundamentales en el marco de los derechos humanos decretadas en las normas mencionadas, motivo por el cual se establecen mecanismos para asegurar el respeto a los principios éticos fundamentales: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

Con tal propósito a los sujetos participantes, previo a la realización de las entrevistas, se les entregó un Consentimiento libre e informado (Apéndice 2), junto a una Hoja de información (Apéndice 3) que contiene una puntualización detallada de la investigación, la participación de estos depende de la aceptación expresa y documentada en dicho consentimiento (principio de autonomía). De este modo, se garantizó el respeto de su dignidad e integridad, respetando su autonomía y procurando su seguridad y bienestar.

Asimismo, los sujetos pudieron optar por abandonar su participación en la investigación, en cualquier instancia que lo deseen, información proporcionada en el consentimiento. También se les brindó la opción de solicitar revisar la transcripción de su entrevista en caso de que lo consideraran necesario, para rectificar, incluir, o suprimir datos, tal como lo disponen los derechos de los titulares de datos en el Decreto CM/813 aprobado por el Consejo de ministros el 31 de agosto de 2009 (Uruguay, 2009b), confirmando por escrito la aceptación de cumplir con los cambios solicitados

En cuanto a la ponderación de riesgos y beneficios que implica la participación en las entrevistas o la producción del conocimiento (Teoría Fundamentada) a partir de la investigación, se contemplaron todas las condiciones para favorecer los beneficios y que los riesgos fuesen mínimos y evitados (principio de

beneficencia y principio de no maleficencia), principalmente a la luz de los provechos que se considera que la misma brinda a los participantes.

En este sentido, se entiende que las entrevistas configuran un encuentro que facilita la reflexión, el diálogo y la escucha sobre los sentidos y significados que los participantes otorgan a sus trayectorias educativas. Este encuentro ofreció la posibilidad de explorar y descubrir aspectos de esta experiencia que podrían ser desconocidos para los participantes, permitiendo así resignificar sus trayectorias en la Udelar e identificar los factores que favorecen su permanencia en la institución. Además, se considera que esta investigación tiene una relevancia social significativa, ya que busca generar conocimiento para potenciar la continuidad educativa de todos los estudiantes de la Udelar, especialmente aquellos provenientes de sectores sociales desfavorecidos, quienes tienen mayores probabilidades de desvinculación. En otras palabras, se apuesta a la producción de conocimiento para contribuir a la democratización de la ES, en línea con el principio de justicia.

En relación con los eventuales riesgos que se consideran como posibles a partir del diálogo en las entrevistas, se tomó en cuenta que los sujetos pueden ser afectados, en el entendido de que abordar aspectos vinculados a sus trayectorias educativas puede generar una movilización afectiva. Para disminuir este riesgo, es que todas las entrevistas fueron realizadas por la responsable de esta investigación y autora de la tesis, profesional especializada en psicología y educación con experiencia en la temática de la investigación. A su vez, en aquellos casos que se considere pertinente se previó sugerir a los participantes asistencia psicológica que brinda el Espacio Clínico Psicoanalítico del Servicio de Facultad de Psicología de la Udelar.

Por otro lado, siguiendo la Ley n.º18.331 de Protección de datos personales (2008b), que en su artículo 1 expresa que el derecho a la protección de datos personales es inherente a la persona humana, se adoptan las medidas técnicas y organizativas para reservar y garantizar la privacidad de los datos de los participantes, evitar su identificación y el perjuicio de estos por el uso indebido de la información.

Así, el material obtenido en las entrevistas fue almacenado en su totalidad en formato de audio digital y posteriormente, se realizó la transcripción de estas en archivos de texto. Los datos personales de los participantes fueron sustituidos por un código alfanumérico, que permite identificar los materiales, con el propósito de realizar una disociación de datos, tal como se propone en el artículo 4, inciso "G". En cuanto a los datos recabados en esta investigación existe un compromiso de que únicamente serán utilizados para los fines de esta, atendiendo al principio de finalidad expuesto en artículo 8.

Asimismo, los resultados y conclusiones de la tesis se harán llegar directamente a los participantes una vez que se presente ante el tribunal correspondiente, también se presentarán ante la comunidad científica local y mundial, siempre preservando el anonimato de estos.

A MODO DE RESUMEN

Para finalizar, a de lo hasta aquí expuesto en el capítulo, a criterio de la autora, se deben destacar los siguientes aspectos esenciales:

1. La Universidad de la República, líder en ES uruguaya, es el escenario ideal para esta investigación. Su acervo histórico, cultura institucional y trabajo investigativo son fundamentales para analizar los factores que influyen en el acompañamiento y la efectividad de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios en Uruguay. La universidad ha trabajado para promover la democratización y equidad en la ES.
2. Para este estudio, se seleccionaron tres Servicios Universitarios: la Facultad de Veterinaria, la Facultad de Odontología y la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, debido a su consolidación, historia y relevancia en términos de matrícula e imagen en el contexto social y cultural del país.
3. El relevamiento de estudios e investigaciones realizadas en la Udelar constituyó una fuente esencial y prolífica para la tesis, permitiendo profundizar en los elementos teóricos y contextuales que inciden en el tema tratado. Estos antecedentes significativos sirvieron de base para que la autora pudiera construir su propuesta.
4. El enfoque metodológico diseñado y desarrollado en el estudio se concreta en una investigación de carácter cualitativo, con una aproximación del paradigma interpretativo o hermenéutico desarrollado por las Ciencias Sociales. Se utiliza el método fenomenológico interpretativo, el cual, a criterio de la autora, es el más apropiado, ya que permite describir y comprender los acontecimientos planteados en el transcurso del estudio.
5. Los estudiantes de cuarto año de las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público constituyeron la unidad de análisis y la perspectiva desde la cual se reunieron los elementos necesarios para delimitar la incidencia de los factores definidos. Estos factores permitieron obtener criterios sobre la consecución efectiva de las trayectorias educativas y, en consecuencia, de la permanencia y/o desvinculación de los estudiantes en la Udelar.
6. Los factores definidos, provenientes de estudios anteriores realizados por la autora de la tesis, se constituyen en DIMENSIONES de análisis y se operacionalizan en INDICADORES. Estos Indicadores fueron indagados e interpretados a partir de entrevistas en profundidad, descritas en el capítulo, cuyos resultados se exponen en el próximo capítulo de esta tesis.

Capítulo III. PRINCIPALES ASPECTOS EMANADOS DEL ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA PERMANENCIA EN LA UDELAR, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR DE LAS CARRERAS DE VETERINARIA, CONTABILIDAD Y ODONTOLOGÍA

La autora de la tesis considera importante retomar los factores asumidos para el estudio, sistematizados con la profundidad científica requerida y respaldados por un sólido fundamento teórico. Esto sustenta el desarrollo y la aplicación de los instrumentos utilizados para el levantamiento de la información que respaldan los resultados presentados, así como las conclusiones y recomendaciones derivadas del desarrollo teórico y metodológico del estudio.

Los factores identificados son: Orientación Vocacional, Proyectos de Vida, Apoyos Institucionales y Participación. A continuación, se presentan los principales criterios expuestos por los participantes, obtenidos a partir de las técnicas de investigación previamente descritas. Según la autora de la tesis, estos criterios aportan la información necesaria conforme a lo pautado para la investigación.

3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS. PRINCIPALES CRITERIOS Y OPINIONES

3.1.1. Factor 1. Orientación Vocacional

Como se ha expuesto, se parte de los postulados de Bohoslavsky (1974), quien afirma que la **Orientación Vocacional** tiene dos objetivos fundamentales: el esclarecimiento y la información. El esclarecimiento se refiere a la importancia de contribuir a que los jóvenes y adolescentes construyan una identidad vocacional, identificando sus gustos e intereses, y comprendiendo los conflictos y situaciones que han obstaculizado dicha construcción. Por otro lado, la información implica colaborar en la difusión de la oferta educativa, los requisitos para acceder a las distintas carreras universitarias y los futuros roles profesionales, entre otros aspectos. En este sentido, aunque se considera la total vigencia de los propósitos de la OV que expresa el autor, se reconoce que en esa época estos objetivos fueron pensados en el marco de la práctica con jóvenes y adolescentes que tenían acceso a la orientación en el ámbito particular.

En concordancia con los objetivos de la OV mencionados y partiendo de ellos, pero considerando las prácticas democratizadoras promovidas por la Udelar dirigidas a estudiantes de pre-ingreso (Mosca y Santiviago, 2010; Santiviago et al., 2014; Rubio et al., 2020., Progres, 2023), se establece una clasificación entre los *dispositivos que abordan la construcción de identidad vocacional* y los *dispositivos*

que promueven la información vocacional. Estos dispositivos fueron accesibles para los estudiantes que participaron en esta investigación, quienes también valoraron su utilidad a partir de sus experiencias.

3.1.1.1. Dispositivos para abordar la construcción de identidad vocacional.

Estos dispositivos se caracterizan por ser procesos de OV que se centran en el abordaje de la construcción vocacional, y que, a su vez en la fase final de dicho proceso, también incluyen el trabajo con la información. De igual forma, se caracterizan por su condición de personalizados. Los estudiantes participan a partir de un interés personal en abordar la problemática vinculada a la elección de carrera. Se identifican: los *Espacios de Consulta y Orientación* de Progresar de la Udelar y los *Procesos Particulares de orientación vocacional* en consultorios privados. Cabe destacar que son pocos los estudiantes entrevistados que accedieron a este tipo dispositivos.

Aquí también resulta importante mencionar la presencia de los *test vocacionales*, considerando que los estudiantes rápidamente lo identifican como uno de los principales dispositivos de OV, al cual quienes tuvieron la oportunidad acudieron a su aplicación.

a. Espacios de Consulta y Orientación del Progresar de la Udelar.

Son dispositivos de abordaje individual y personalizado, de acceso público y gratuito. Sin embargo, son poco conocidos por los estudiantes entrevistados, y, por ende, pocos han participado en ellos. Aquellos que tuvieron la oportunidad de hacerlo valoran estos dispositivos como un aporte significativo, ya que consideran que les permitieron trabajar en cuestiones relacionadas con la problemática vocacional, reflexionar sobre la elección de carrera y construir un proyecto que incluye el estudio en la universidad. Información que coincide con los hallazgos de Mosca et al. (2013) y Rubio et al. (2018) en sus estudios acerca del impacto de este dispositivo en el ingreso y permanencia en la Udelar.

“Creo que fue cuando estaba en 4to. de liceo que tuvimos un taller y ahí me enteré de los ECO, enseguida me anoté y después me llamaron, yo estaba re perdida porque no sabía qué orientación elegir y menos que carrera, y ahí me ayudaron con todo eso”. (E28OdonFM).

“Con esta señora fueron tres o cuatro meses de pensar por qué lo iba a estudiar, por qué me interesa, en ese sentido sí hubo bastante intención de que yo supiera lo que iba a estudiar y prepararme para enfrentar”. (E14CPMI).

b. Procesos particulares de orientación vocacional

Se identifican casos de estudiantes que también buscaron abordar dilemas vocacionales de forma privada en consultorios psicológicos particulares. La experiencia en estos espacios es percibida de manera similar a la de los estudiantes que participaron en los ECO del Progreso.

“Empecé terapia cuando estaba en tercer año en Facultad de Ciencias Económicas porque no encontraba ningún avance en la carrera, porque veía que lo que estaba haciendo no apuntaba para ningún lado, no me motivaba, no me gustaba, no nada, no me veía, nada, nada, nada. Y empecé a recorrer un camino y bueno todo el trabajo resultó que me decidí por los animales. Después arranque la Facultad y es como que me tome en serio la profesión por los animales”. (E1VetMM).

c. Test vocacionales

Son una de las técnicas más conocidas por los estudiantes y suelen ser el primer recurso al que buscan acceder cuando se encuentran en la etapa de elección de carrera. Sin embargo, una vez que acceden a ellos lo valoran negativamente, pues no logran visualizarlos como una ayuda, sino más bien todo lo contrario. Quienes participaron de la aplicación de un test vocacional lo hicieron en los centros educativos de EMS a los cuales asistían, concretamente lo hicieron aquellos que se encontraban estudiando en centros de carácter privado.

“En el liceo me acuerdo de que la psicóloga nos hizo unos test, pero a mí no me sirvieron, me dio cualquier cosa. Por ejemplo, me dio eso de que me inclinara para el lado de la costura, de la peluquería, educación física, y cosas que después no sé, me hicieron perder el tiempo ... No me sirvieron para nada”. (E4VetFI).

“Me hicieron una prueba que era opcional de orientación vocacional ... y me acuerdo de que me salió de todo en la prueba ... como que me salió medio confusa, a mí no me sirvió mucho” (E7VetFI).

“En 4to año cuando estábamos por egresar del colegio nos hicieron un test de orientación vocacional, te soy sincera no tengo recuerdos muy latentes de cómo fue ese test, no siento que me haya ayudado o que haya sido determinante para mí”. (E11CPFM).

“Tuve en cuarto año una visita de un psicólogo que nos hizo un test vocacional”. (E12CPFI).

“Fui a hacer un test vocacional, pero me dijeron como otra cosa, me dijeron como que me veían en el área de asistente social o de profesorado, como más para la educación, y ta no me veo ni ahí (risas)... Yo decía ni loca hago esto” (E21OdontFI).

Por otro lado, otro estudiante expresa haberse realizado una serie de test encontrados en internet de forma autodidacta.

“En esa época inclusive donde el internet estaba en su auge, hice infinidad de test de orientación ... yo lo busque por mi lado y me di cuenta de que los test estaban archi recontra re mal dirigidos entonces como que no los tome en serio. Pero si lo intente por lo menos”. (E1VetMM).

Si bien es importante que los estudiantes cuenten con OV en etapas previas al momento de decisión, no todos los dispositivos resultan útiles, en general los test no suelen ser valorados por los estudiantes como una herramienta eficaz. Esto puede deberse a que la modalidad de los test ubica al sujeto en un rol pasivo, siendo el orientador quien a partir de la lectura del resultado de la prueba les dice qué elegir, no necesariamente de forma específica qué formación, sino en qué determinadas áreas de conocimiento se observan aptitudes. Tal como señala Bohoslavsky (1974) y posteriormente retoman Rascovan (2004), Mosca y Santiviago (2010), el lugar del “deseo” no encuentra espacio en esta modalidad, ya que lo que allí se explora es estandarizado no tomando la dimensión subjetiva ni de contexto de los sujetos que se preguntan.

Sin embargo, resulta interesante pensar que los sujetos que acceden a esta herramienta, ya sea porque en el centro educativo le brindan esta posibilidad o por iniciativa propia, se encuentran en un momento de búsqueda con relación a qué estudiar.

3.1.1.2. DISPOSITIVOS PARA TRABAJAR LA INFORMACIÓN VOCACIONAL.

A diferencia de los presentados anteriormente, estos dispositivos se centran casi exclusivamente en el trabajo de la información vocacional, y se suelen llevar adelante en instancias puntuales destinadas a estudiantes que se encuentran transitando el último ciclo de EMS. Se incluyen aquí: *Charlas con Profesionales*, *Visitas guiadas*, *Ferias educativas*. Resulta importante mencionar que todos los dispositivos aquí identificados son organizados por centros educativos de EMS, por la Udelar, o de forma colaborativa entre ambos. A su vez, se identifica que la mayoría de los estudiantes accedieron a por lo menos una de las propuestas mencionadas.

Por otro lado, se incluyen también, los *materiales de difusión de oferta educativa*, que si bien no se caracterizan por ser un dispositivo de intervención los estudiantes lo describen como un recurso de utilidad para el abordaje de la información.

a. Charlas con profesionales.

También denominadas fuentes vivas de la información (Canessa, 1990) consisten en paneles de profesionales que dan su testimonio haciendo énfasis principalmente en sus trayectorias educativas y profesionales. Los estudiantes que participaron de este tipo de propuestas destacan el hecho de poder intercambiar con profesionales de diferentes carreras, así como también con profesionales egresados de una misma carrera, pero con distintos perfiles, formaciones, e inserción laboral.

“Me acuerdo de que fueron tres veterinarios distintos, que hacían tres cosas distintas, y entonces uno hacía de grandes, otro hacía de pequeños y otro laboratorio, y nos contaron un poco de cómo trabajaban, estuvo buena porque uno no tiene ni idea a esa altura, no tiene ni idea de lo que hace un veterinario, y estuvo bueno que nos mostraron distintas cosas también”. (E5VetFM).

“Bueno después lo que tuvimos en el colegio que fue de mucha utilidad fueron las charlas que hacen todos los años de todas las diversificaciones y las posibles carreras de cada diversificación, llevan 1 o 2 profesionales de cada carrera y un día ponele hacen charlas de economía y bueno llevaban un contador, un economista, un licenciado en estadística, un administrador de empresas, y así con todas las carreras, todas, y todos los que están interesados en esa charla tanto de 5to como de 6to podían asistir, esas charlas estaban buenísimas, la verdad que ayudó pila, los profesionales eran super sinceros sobre lo que era su trabajo, si les apasionaba, si era monótono, etc., nos dio como una perspectiva más real de a dónde íbamos en ese momento, y bueno la verdad que fueron muy útiles”. (E11CPFM).

A partir de las expresiones de los estudiantes se da cuenta de la importancia del intercambio con distintos profesionales en el proceso de elección, y se acuerda con García et al. (2022) acerca de que “el contacto con las fuentes vivas de la información resulta esencial para avanzar en la toma de decisiones” (p.72).

b. Ferias educativas.

Son espacios que nuclean las distintas propuestas educativas a partir de stands interactivos. A su vez, también suelen incluir talleres y charlas relativas a cuestiones de interés para futuros estudiantes de ES. Es una actividad interesante ya que se suele concentrar toda la oferta local en un único espacio.

“Fuimos a la Expo Educa que era una feria enorme con pila de stands que hacían muestras, para mí que fue en la Intendencia, estuvo bueno, había de todo me acuerdo, y para nosotros era como una salida también”. (E5VetFM).

En el caso de la Expo Educa, es una feria de alcance nacional con gran presencia de la oferta de la Udelar que se realizó desde el 2007 a 2019, co - organizada por Progres - Udelar, Inju - Mides., MEC, FDS y Anep. Si bien la misma no está vigente, desde el 2023 Progres organiza la UPA con características muy similares a la Expo Educa, pero organizada en exclusividad desde la Udelar.

c. Visitas guiadas por los servicios universitarios.

Estas visitas permiten que los estudiantes conozcan las características y el funcionamiento del lugar. Son organizadas entre los centros educativos de EMS y la Udelar. Por un lado, desde los centros educativos, son los docentes, educadores, y psicólogos quienes se contactan con la Udelar para coordinar una visita a aquellos servicios universitarios seleccionados en función de los intereses manifestados por los estudiantes. Por otro lado, desde la Udelar, a través de docentes y estudiantes que pertenecen a distintas estructuras, tales como UAEs, Secretarías Estudiantiles, Centros Estudiantiles de cada servicio universitario, y con el Progreso de la CSEEP, se prepara la actividad y se recibe a estos estudiantes.

Este dispositivo no solo proporciona al estudiante un acercamiento con el lugar físico, sino también facilita el contacto y el diálogo con distintos actores pertenecientes a la Udelar. Aunque el conocimiento del lugar físico donde se va a estudiar no es un factor determinante por sí solo, queda claro en varias narrativas de los estudiantes que sentirse a gusto, cómodo y bien recibido desde instancias previas al ingreso a la universidad sí cobra sentido.

“Me acuerdo de que el día que dije “quiero probar Veterinaria” fue a fines de 4to año cuando hicimos las recorridas de facultades en Montevideo, que se organizaron entrevistas con alguien de cada facultad, que además nos recibía y nos mostraba el lugar. Y cuando conocí la Facultad de Veterinaria fue que me di cuenta de que quería venir a estudiar a ese lugar, me llamaba el lugar, el ambiente, ver a los animales ahí sueltos, ya lo venía pensando, pero cuando estuve ahí fue como que dije “quiero venir””. (E7VetFI).

“Cuando estábamos en 6to con la Escuela Agraria fuimos a Montevideo, recorrimos facultades y eso, y ta yo no estaba tan seguro de seguir estudiando, pero si hacía algo era Agronomía o Veterinaria y me decidí por Veterinaria, me gustó más, no sé ...y tengo compañeros de la Escuela Agraria que también no sabían que iban hacer y que la recorrida les ayudó a decidirse ... a mí en lo personal me sirvió mucho”. (E8VetMI).

“Nosotros en el interior tenemos un proyecto que se llama destino a facultad que lo que hacemos es juntar plata con beneficios y en noviembre por ahí recorremos las facultades, pero no nos orientaron fuimos a Economía y estuvimos en varios lados, y unos chiquilines nos explicaron cómo era la cosa, pero hasta que no entras no entendés bien”. (E18CPFI).

“En el liceo nos llevaron a visitar distintas facultades, y también me atrapó eso, cuando fui a conocer la Facultad de Odontología me encanto el ambiente porque eran muy poquitos, nos llevaron a las clases y eran 25 alumnos, era totalmente igual a la privada y me encantó que sea reducido, que no sea esa locura de alumnos, gente, todo. Además, la Facultad es divina adentro y como que todos los ambientes son agradables. A veces vas a una facultad y como que te tira abajo, es tipo re triste, como mucho más dejada, y poder ir y ver una facultad linda, con grupos reducidos de alumnos como que suma a decir “bueno si ya me gustaba la carrera y todavía tiene todo esto suma más””. (E21OdonFI).

“No me acuerdo como fue, pero sé que yo intenté comunicarme con la Facultad y di con V, coordinamos y un día fui a la Facultad, me encontré con ella ahí en la UAE y me hizo toda una recorrida, me mostro todo, me explico cómo era la carrera, quedé encantada, porque además también el trato de ella que me hizo sentir recibida, cómoda, me encantó y eso también me ayudó a tomar la decisión”. (E23OdonFI).

A partir del testimonio de los estudiantes se coincide con García et al. (2022) cuando expresan que “El contacto directo con las instituciones donde estos proyectos puedan efectivizarse, para entrevistarse, por ejemplo, con los agentes que llevan adelante ese tipo de actividades que los sujetos eligen, es crucial” (p.72).

d. Difusión de materiales.

Por último, los materiales impresos sobre la oferta educativa, tales como los librillos que se editan anualmente desde la Udelar con información sobre las carreras universitarias y otros datos de interés como programas estudiantiles, información sobre becas de estudio, etc. resultan de gran utilidad. Si bien es cierto, que los estudiantes pueden acceder a la misma información en las distintas páginas web de la Udelar de manera general, y en la página de cada servicio universitario de manera más detallada, el acercamiento a la información en formato papel implica que la información circule de forma diferente. Pues, el hecho de que los estudiantes accedan a estos materiales impresos hace que lo revisen varias veces, tanto solos como con familiares y grupo de pares, por lo que también habilita abordar el tema con otros.

“Lo único que me acuerdo es que en el liceo cuando estaba en bachillerato nos habían entregado un librito que decía las carreras, y ahí como que explicaba alguna cosa, yo lo revisaba en casa y con mis amigos, y mire todo lo que contenía.”. (E26OdonFM).

3.1.1.3. Ausencia de acceso a dispositivos de OV.

Por último, hay estudiantes que mencionan no haber recibido ningún tipo de orientación en la etapa de pre-ingreso. En este sentido, se identifican algunos casos en los que lograron realizar sus procesos de elección de forma autónoma y acertada, y otros que decidieron cambiar de orientación en la opción de bachillerato y/o cambiar de carrera cuando ya se encontraban en la universidad.

En cuanto a los casos relativos a estudiantes que ingresaron a la carrera sin ningún tipo de orientación y están a gusto con la misma estos son los menos frecuentes. Sin embargo, igualmente aparecen comentarios acerca de lo importante que hubiera sido poder acceder a algún tipo de orientación en la etapa de elección.

“Nunca recibí orientación o alguna cosa de esa. En mi caso no, mi orientación fue porque me gustaba”. (E10VetMI).

“No tuve nada, yo creo que me hubiera servido y creo que no solo a mí sino a otros que se han quedado por el camino, porque uno sigue, pero otros se quedan, quizás no sabían bien que hacer y eso los hubiera hecho prender la lamparita de “esto es lo mío”, “me gustaría seguir por acá, por allá””. (E15CPMM).

“No, en realidad antes no era muy común que hicieran orientaciones, sé que ahora lo hacen por mi hijo, sé que él tuvo un cuestionario, pero en mi época no era normal que te hicieran orientación”. (E16CPFM).

Mientras que hay otros, que tampoco recibieron orientación y no se encontraron a gusto con su primera elección por lo cual decidieron cambiarla, lo que les implicó emprender nuevas acciones para concretar dicho cambio, como por ejemplo dar nuevos exámenes, inscribirse a más de una carrera para probar si resultaba la acertada para ellos, entre otras, lo que para algunos estudiantes puede resultar muy desmotivador.

“Terminé el liceo con la orientación de economía, entré a la Facultad de Ciencias Económicas, no me gustó, volví al liceo, hice otras materias más y lo terminé con la opción medicina, y arranqué Facultad de Veterinaria”. (E1VetMM).

“Un día dije “quiero estudiar veterinaria” y tuve que hacer materias de liceo para revalidar la opción medicina, e hice las materias de vuelta y recién con 25 años pude entrar a Facultad de Veterinaria”. (E4VetFM).

“Cuando estaba en 5to de liceo fui a la orientación de científico, ahí me di cuenta de que no me gustaba y cambié para 6to biológico, y ahí ya me perfilé para Veterinaria. O sea, antes de entrar a Facultad tuve un año en el que me di cuenta de que había elegido para una orientación que no era lo que quería y que no me proyectaba en eso, entonces ahí cambié, porque me empecé a dar cuenta que quizás no estaba a gusto con esa elección, y me cambié extrañaba la parte de biología. Entonces, terminé ese año, di los exámenes que me faltaban para poder cambiarme de orientación, y cambié de orientación”. (E6VetFI).

“Nunca recibí orientación de ningún tipo, siempre me guíe por lo que me parecía que me gustaba. Siempre fue así, también cuando entré a Comunicación y después a Humanidades”. (E13CPMM).

A partir del relevamiento y análisis del acceso a la OV, se evidencia la incidencia de ésta en la elección de carrera y en la construcción de proyectos de vida, promoviendo decisiones responsables en los estudiantes que implican planes a futuro, una vez que logran claridad vocacional. Esto, a su vez, contribuye tanto a la culminación del ciclo de EMS como al ingreso a la universidad. Por tal motivo, las oportunidades de acceder a distintos tipos de dispositivos de OV, especialmente en la etapa de pre-ingreso, son valoradas positivamente por los estudiantes.

En este sentido, los resultados coinciden con los hallazgos de Santiviago (2016), quien afirma que “se perciben como aportes valiosos todos los dispositivos que les ayuden a definir, ratificar, cambiar o problematizar su vocación” y agrega: “Tener la opción vocacional clara es para los estudiantes muy

importante en clave de continuar estudiando. La vocación es un sostén interno, personal; los dispositivos de orientación vocacional constituyen el apoyo a través del cual trabajarla y construirla” (p. 98).

Por otro lado, a partir de la clasificación establecida en esta tesis, se identifica que el acceso a los dispositivos es dispar, tal afirmación se sustenta en lo siguiente:

- En relación con los dispositivos que abordan la construcción vocacional, son muy pocos los estudiantes que participaron en este tipo de propuestas. De una parte, a pesar de que desde la Udelar se promueven los ECO, que son espacios de atención personalizados, públicos y de acceso gratuito, no es un recurso que muchos estudiantes conozcan, lo que resulta en una baja participación. Esto subraya la importancia de fortalecer su difusión. De otra, los procesos de orientación particulares, que también se caracterizan por ser personalizados, se realizan en el ámbito privado e implican un costo, por lo tanto, no es una práctica accesible para todos.

Considerando el impacto favorable que genera la promoción de la construcción vocacional en la continuidad de las trayectorias educativas, tal como se mencionó anteriormente, es de vital importancia que todos los estudiantes puedan acceder a dispositivos que realicen este tipo de abordajes, si no, y más allá de los esfuerzos de democratización, como mencionan Mosca y Santiviago (2010), la orientación continuará siendo un privilegio de unos pocos. Ello confirma la importancia de “ir hacia” los estudiantes para difundir las distintas propuestas y promover su participación.

Tales acciones se sugieren realizar a través de estrategias de convocatorias basadas en lo que Mosca y Santiviago (2003) denominan “ventanillas móviles”, que implica el concepto opuesto al dispositivo de ventanilla, considerado como el lugar institucional al que se recurre para tramitar, solicitar y/o recibir atención, generalmente proveniente de instituciones públicas y gubernamentales.

- En cuanto a los dispositivos para trabajar la información, se identifican más variedad que los anteriores y, a su vez, muchos estudiantes participan en ellos. Es de destacar que las distintas propuestas que involucran estos dispositivos se realizan en los centros educativos donde cursan los estudiantes o en los establecimientos de la Udelar, en el marco de actividades organizadas en conjunto entre ambas instituciones. Esto implica, además de participar en una propuesta para abordar la información, una salida recreativa con el grupo, lo que añade un plus que motiva la participación.
- A su vez, los distintos dispositivos aquí identificados son percibidos de gran ayuda por quienes accedieron, sobre todo en aquellos casos en los que se encuentran indecisos entre dos o tres carreras, o qué si bien están decididos les interesa profundizar más en la carrera, conocer el lugar dónde se encontraran estudiando, informarse más sobre el futuro rol profesional, etc. Lo que hace pensar que son recursos que pueden aprovechar mucho más avanzada su reflexión en torno a la decisión vocacional.

3.1.2. Factor 2. Proyecto de Vida

Es importante destacar que los estudiantes participantes en esta tesis se encuentran en la etapa final de la concreción de su **proyecto de vida académico**, es decir, en la culminación de su carrera de grado. Este proceso ha implicado la planificación e implementación de diversas acciones y estrategias que les han permitido llegar a esta etapa. Por lo tanto, no se investiga el proyecto de vida desde la etapa de pre-ingreso o ingreso a la carrera, sino que se decide explorar los nuevos proyectos a futuro desde las etapas de permanencia y próximo egreso de los estudiantes, es decir, desde el 4to año de su trayectoria académica. En este sentido, aunque estos nuevos proyectos están generalmente en una fase preliminar, con ideas aún difusas y sin un plan o estrategia concreta, se identifican **metas académicas** y **metas profesionales**. Dichas metas pueden oficiar de puntapié inicial para la construcción de nuevos proyectos de vida, que tal como plantea Boutinet (1989) aportarán a la continuidad de la construcción de identidad profesional y personal de los participantes.

3.1.2.1. Metas Académicas

Las **metas académicas** involucran aquellos objetivos e intenciones que los estudiantes tienen en relación con sus trayectorias educativas en el corto, mediano y largo plazo. A su vez, se incluye aquí también el interés de parte de alguno de ellos por la docencia universitaria, interés que surge a partir del recorrido por la universidad, y que, si bien se podría incluir dentro de las metas profesionales, por su estrecha vinculación con lo académico se opta por incluirlo aquí.

a. Metas académicas de grado y posgrado

Todos los estudiantes se proponen como meta académica a corto plazo la culminación de sus estudios de grado y con ello la obtención de la titulación. Considerando que se encuentran muy avanzados en sus carreras, visualizan este objetivo como un hecho cada vez más cercano, real y posible, y focalizan sus esfuerzos para poder concretarlo.

“Mi cabeza está en recibirme”. (E5VetFM).

“A corto plazo recibirme, poder recibirme pronto, terminar esa etapa”. (E6VetFI).

“Lo que quiero es terminar la carrera, no terminarla este año, pero el año que viene tranquila poder terminarla”. (E16CPFM).

“Espero recibirme pronto, pienso que ya me queda poco para terminar y estoy poniendo toda mi energía en eso”. (E30OdonFI).

A estas alturas de sus trayectorias educativas, la mayoría de los estudiantes comienzan a plantearse nuevas metas académicas a mediano y largo plazo. En este sentido, consideran la posibilidad de iniciar

estudios de posgrado, tales como especialidades, maestrías y doctorados. Tal como propone Arocena (2013, 2022), los mismos se proponen continuar ejerciendo su derecho a la educación, a lo largo de toda la vida, con el propósito de ampliar sus capacidades mediante las posibilidades de aprendizaje al más alto nivel.

A partir de los relatos se observa que algunos estudiantes tienen más definidos sus gustos e intereses relacionados con la carrera de grado que están cursando, lo que facilita y orienta la búsqueda de ofertas educativas de posgrado para especializarse y continuar con sus trayectorias educativas. Además, estos estudiantes consideran tanto las propuestas educativas de posgrado locales como las extranjeras.

“Después que termine la carrera, si puedo y ojalá pueda, me gustaría hacer algo más, un posgrado, un máster, un doctorado, cualquier cosa que me pueda especializar en algo. Pudiendo me iría a otro lado, algún otro país. Ya he visto algunas cosas ... En Brasil hay centros de especialización en producción, y en varios temas más, que eso me interesa bastante, y después en Estados Unidos sé que también hay, después cuando tenga tiempo y lo vaya a hacer voy a ver bien”. (E1VetMM).

“Me gustaría seguir estudiando rayos x, por eso te digo no se si hay algo de eso para estudiar acá en Uruguay, sino habrá que irse”. (E4VetFM).

“Obviamente tengo decidido después que termine esto hacer una maestría. Primero, porque lo que dan en la carrera no es suficiente. Segundo, porque me interesaría profundizar en las cosas que me gustan, entonces son varios motivos por los que me interesa especializarme ... He estado viendo, en Uruguay hay una parte de auditoría que es una de las áreas que más me gustan o tributaria también que es la otra área que me interesa, estoy tratando de ver y decidir, puede ser acá en Uruguay o en la región, tributaria es muy particular, si es en el área tributaria tengo que hacerlo acá”. (E13CPMM).

“Tengo pensado que en el momento de terminar voy a hacer un posgrado y cuando termine el posgrado haré un máster, seguir estudiando porque si paro no arrancó más (risas) ... Me interesa poder ir avanzando en las típicas escalas contables, por una cuestión de agarrar más conocimiento”. (E14CPMI).

“Mi idea es especializarme en Tributaria,”. (E15CPMM).

“A mí me encantaría poder seguir estudiando, recibirme y después especializarme en cirugía, eso sí me encantaría”. (E23OdonFI).

“Me gusta la endodoncia, me parece interesante y pienso especializarme en eso. En Facultad hay posibilidades de hacerlo”. (E30OdonFI).

También están aquellos estudiantes que, si bien se proyectan realizando estudios de posgrado, aún no tienen definida el área en la que les gustaría continuar su formación, es decir, tienen la intención de especializarse en algún campo relacionado a sus carreras de grado, pero aún no han decidido en cuál de ellos.

“Si, me gustaría hacer un posgrado, un doctorado, algo de eso”. (E9VetMI).

“Alguna especialización voy a hacer seguramente, no tengo idea de qué, sinceramente”. (E10VetMI).

“Sí, voy a terminar profundizando en algún área, pero todavía no tengo bien claro cual, tengo algunas que me gustan más que otras ... Espero en algún momento poder hacer algún posgrado”. (E24OdonFM).

“Eso todavía no me lo he planteado, lo sigo pensando, lo estoy trabajando y pensando ... No sabría a qué especialidad o a que orientarme... me imagino haciendo un posgrado, pero no se todavía bien de qué”. (E26OdonFM).

De igual forma, aparecen también algunos cuestionamientos de parte de los estudiantes acerca de los costos económicos que puede implicar el estudio de posgrados, y ante esto las estrategias posibles que se planean desarrollar para poder costear. Cabe destacar que si bien el tema económico no destaca como un impedimento para continuar estudiando sí se observa como una dificultad para realizarlo quizás al momento en que lo deseen, por ejemplo, inmediato al egreso, quedando sujeto al momento que les sea posible costearlos. Esta situación lleva a pensar en las afirmaciones de Santiviago (2017) en cuanto a la desigualdad estudiantil al momento de ingresar, permanecer y egresar de la universidad, y aquí se agrega también al momento de continuar estudiando luego del egreso, pues no todos los estudiantes cuentan con las mismas posibilidades.

“Lo que sí me indigna un poco es que algunas maestrías salen lo mismo acá que en Europa que son realidades totalmente distintas, igual si bien es cierto que la Udelar tiene un montón de maestrías que son gratuitas, si uno quisiera pagar una maestría, que no lo vería mal, me parece que debería haber una correlación entre la realidad de acá y lo que se cobra, pero eso lo veré después”. (E13CPMM).

“Creo que no me va a ser inmediato porque las especialidades tienen costos y no creo que pueda afrontarlas enseguida, creo que voy a dedicarme a trabajar para poder estabilizarme sola y después sí poder hacer alguna maestría ... lo que está bueno es que la Escuela de Graduados tiene cursos cortos de actualizaciones que son a costos más accesibles”. (E25OdonFM).

Además, relativo a lo económico, resulta interesante incluir el hecho de que una de las estudiantes plantea la posibilidad de realizar una segunda carrera de grado, complementaria a la de Contador Público, de modo de tener una segunda titulación de grado, pero también para continuar recibiendo el beneficio económico del abono de transporte estudiantil.

“Quería en realidad para aprovechar el abono que me dan la mitad para seguir estudiando, anotarme en la Licenciatura en Administración que son unas materias más, dos años más, que obviamente no voy a hacer como hice esta carrera, haré una o dos materias como mucho por semestre para ir avanzando y para seguir teniendo ese descuento”. (E19CPFI).

Por último, aunque son los menos, algunos estudiantes presentan dudas acerca de la continuidad de las trayectorias educativas universitarias vinculadas a los estudios posgrados. Es notable señalar que estas

dudas están asociadas fundamentalmente a la experiencia que les signifique la realización de la tesis o trabajo final de grado.

“No sé, como todavía no tengo experiencia en hacer una tesis de grado, porque yo no la he empezado todavía recién la estoy por empezar y en realidad nunca hice nada similar, entonces no sabría decir que sí ni que no. Me imagino de las dos maneras sinceramente, me imagino que me guste y formarme más formalmente, o me imagino que no me guste y formarme más tipo para mi crecimiento personal nada más”. (E7VetFI).

González et al (2015) en su investigación sobre los factores que influyen en la desvinculación tardía y rezago en los estudiantes de FVet. mencionan dentro de sus hallazgos la incidencia de “la redacción de tesis de grado” (p.6) Si bien en esta tesis esto no aparece como un motivo que amenace con la culminación de los estudios de grado, si se menciona que la experiencia por la misma será una condicionante para continuar realizando estudios de posgrado. Por lo tanto, promover y difundir estrategias que aporten a transitar las exigencias académicas inherentes a la etapa final de la carrera es de vital importancia, pues, además de promover el egreso, contribuyen a la construcción de proyectos de vida que incluyan el estudio, y con ello la adquisición y producción de conocimiento socialmente valioso.

Asimismo, y más allá de estudios futuros de posgrados, estos estudiantes se proyectan formándose continuamente, participando en diversas actividades académicas como cursos cortos, congresos y conferencias, considerando que es importante mantenerse actualizados y en constante formación.

“Se que hay muy buena formación en Brasil, me encantaría ir hacer cursos allá, ya fui hace poco a Uruguayana a un congreso de ecografía en bovinos, en vacas. Me encanta la experiencia de ir a congresos y eso, me encanta y me veo, quiero en el futuro hacerlo porque es muy enriquecedor, por lo menos en nuestra profesión debe de ser en donde más aprendes en esos congresos intensos con gente que es muy despegada en su formación, entonces ese sería como mi objetivo”. (E7VetFI).

“Actualizándose más que nada ... ahora hay pila de cosas por zoom”. (E23OdonFI).

Cabe destacar que solo un estudiante manifestó que no se proyecta continuar sus estudios. Es importante mencionar que este estudiante se encontraba en una situación de mayor desventaja económica en comparación con los demás entrevistados. Además, es la primera generación de estudiantes universitarios en su familia, proviene del interior profundo del país y fue beneficiario de la beca económica del FDS durante sus primeros años en la Udelar. Mientras culminaba su ciclo de EMS, este estudiante dudaba entre ingresar a la Udelar o finalizar su trayectoria educativa en esa etapa.

“No, no, pienso que ya está, ponerme a trabajar, por ahora pienso eso”. (E8VetMI).

Igualmente, a criterio de la autora de la Tesis, ese “por ahora” deja abierta la posibilidad de un cambio de opinión. Ante estas decisiones, y particularmente en esta población estudiantil, es importante poder discriminar si la ausencia de nuevas metas académicas está vinculada realmente a un no deseo de

continuar estudiando, o si esta decisión está relacionada a las condiciones de vida en que los mismos se encuentran. Ante los segundos casos, se torna necesario acercar todos los recursos que la Udelar posee para que, tal como expresan Aisenson (2011)., Aisenson et al. (2012, 2013), los estudiantes puedan continuar imaginando y construyendo proyectos de vida que incluyan el estudio.

b. Docencia universitaria

En algunos estudiantes surge el deseo de hacer carrera docente en la Udelar. Este interés no estaba en las etapas de pre-ingreso e ingreso a la carrera, sino que es una construcción vocacional que surge a partir del tránsito por la misma. En esta elección tiene gran incidencia el tránsito por las propuestas de tutorías entre pares y la participación en grupos de estudios en donde se enfrentan a situaciones de enseñanza que los lleva a explicar a sus compañeros diferentes contenidos de aprendizaje. Por lo tanto, se puede afirmar que la participación por metodologías de aprendizaje cooperativo además del aporte a la integración social y académica, como se señala en la tesis de Santiviago (2016), Ramos (2017) y en las publicaciones de experiencias del Progreso (Mosca y Santiviago, 2012., Duran et al., 2015., entre otros), también contribuyen en la construcción de nuevas vocaciones, como es la docencia universitaria.

“Como objetivos en grande me tira la docencia y me tira el ejercicio de la medicina, son cosas que me gustan ... me interesa trabajar en un hospital veterinario universitario ... en un lugar donde realmente la formación y lo académico sea lo prioritario”. (E1VetMM).

“Me gusta la posibilidad de hacer carrera docente dentro de la Udelar, participar de las tutorías me ayudó para darme cuenta de eso ... lo hablé con M. y me dijo “es lo tuyo, dale por ahí ””. (E22OdonFI).

“Me he planteado mucho la idea de ser docente de Facultad, entrar a alguna cátedra, pero no sabría de cual ... es como que voy viendo a lo largo de los años en la Facultad que tengo la facilidad de explicar distintos temas, me lo dicen mis compañeros y yo también me doy cuenta” (E26OdonFM).

3.1.2.2. Metas Profesionales.

Las **metas profesionales** refieren a aquellos objetivos e intereses que los estudiantes se proponen en relación con el ejercicio de la profesión una vez que obtengan su titulación, al igual que con las metas académicas, en el corto, mediano y largo plazo. Se identifican metas relativas a la **inserción laboral con perfil profesional** como también al **crecimiento profesional con especificidad en algún campo dentro de la profesión**.

a. Inserción laboral con perfil profesional

En este sentido, los estudiantes aspiran a corto plazo a incursionar en empleos directamente vinculados con su profesión, lo que les permitirá iniciar su desarrollo profesional. Manifiestan su disposición a trabajar

en cualquier empleo relacionado con su carrera, independientemente de que esté o no asociado a la especificidad o perfil profesional de su mayor interés.

“De cualquier cosa trabajaría que esté dentro de la profesión, no sé, no tengo nada fijo. En cualquier cosa, yo qué sé, lo que me toque trabajar”. (E5VetFM).

“Y bueno plantarme allá en Tacuarembó y arrancar de a poquito saliendo con veterinarios para agarrar más experiencia práctica, y bueno ir viendo qué pasa”. (E10VetMI).

“Me imagino haciendo de todo, trabajando para varios lados”. (E15CPMM).

“El trabajar de esto seguro, yo lo que más quiero es estar de Contadora en alguna empresa o algún lugar”. (E19CPFI).

“Me gustaría poder trabajar en algo más relacionado a lo que sería la carrera, espero tener suerte ... y que necesiten mi conocimiento, eso sería lo ideal”. (E24OdontFM).

Por otro lado, en aquellos estudiantes que ya se encuentran insertos en el mundo laboral y a su vez están empleados en lugares en donde realizan tareas que pueden aplicar los conocimientos adquiridos en su formación, los intereses están centrados fundamentalmente en ascender en el cargo, ascender económicamente, y ser reconocidos como profesionales. Esto se ve principalmente con los estudiantes de FCEA.

“Como contador quiero poder firmar los balances e informes de las empresas, no hacer todo el trabajo y que lo firme otro”. (E12CPFI).

“Poder aplicar todo lo que aprendí, yo ya lo aplico en mi trabajo, pero yo quiero que me lo reconozcan con el título, porque obviamente no voy a estudiar para que no lo hagan ... quiero que en mi firma del correo diga “Contadora”, porque es algo que a mí no me regalaron, yo estoy haciendo terrible sacrificio para poder lograrlo, entonces yo quiero que se note”. (E16CPFM).

“Seguir creciendo en mi trabajo y tener mi propia empresa”. (E15CPMM).

“Mi objetivo también es ascender en el trabajo que estoy o cambiar, aunque tampoco estoy muy convencida de cambiar de trabajo, pero si se diera que no haya un reconocimiento en el que estoy una vez que me reciba tendré que evaluarlo”. (E16CPFM).

En las expresiones de los estudiantes se puede visualizar la estrecha relación entre las nociones de “rechazo” y “proyecto de vida” planteadas por Boutinet (1986) y subrayadas por Aisenson et al. (2012). Frases como: “no hacer todo el trabajo y que lo firme otro”, “ya lo aplico en mi trabajo, pero yo quiero que me lo reconozcan con el título”, “seguir creciendo”, “ascender”, “cambiar”, dan cuenta de cierto rechazo ante la situación de vida actual en la que se encuentran, así como también de la ilusión de un cambio a partir del proyecto de vida académico. Por lo tanto, se puede afirmar que la estrecha vinculación entre

ambos conceptos, en la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades, favorecen la permanencia y el egreso.

b. Crecimiento profesional con especificidad en algún campo dentro de la profesión.

Algunos estudiantes logran proyectarse a mediano y largo plazo, proponiéndose objetivos vinculados al crecimiento profesional en un campo específico dentro de la profesión estudiada. Estos objetivos surgen a partir de los gustos e intereses que han adquirido o reafirmado a lo largo de la carrera. Además, en su crecimiento profesional, los estudiantes se imaginan implementando prácticas innovadoras y/o que escasean en los contextos donde desean desarrollarse, brindando una impronta original que les permita destacarse en el desempeño de su rol como profesional.

“Me gusta la medicina de pequeños animales y me gusta la radiología también, y me gustaría dedicarme a eso ... Me imagino que me voy a comprar una máquina de rayos x y voy a hacer rayos x a domicilio. Porque sé que acá a la vuelta hay bastantes máquinas, pero en el interior hay muy pocas, en Maldonado por ejemplo no hay ninguna, va hay una, pero muy chica. Además, hay gente que no puede trasladar a los perros a veces, y bueno tener un aparato móvil creo que puede estar bueno”. (E4VetFM).

“Me encantaría tener mi equipo de rayos x, mi equipo de ecografía, tener todas las herramientas que necesito para poder decir “el caballo me parece que tiene tal cosa, vamos a hacerle tal estudio ... dale lo hacemos”, tipo no tener limitaciones en ese sentido, a un nivel normal. Hay muchos veterinarios con estas características que te estoy diciendo, capaz que suena re utópico, pero no (risa) ... es común, son aparatos que salen mucha plata, pero es rentable tenerlos después con el uso que uno le da. ... No aspiro a tener una clínica mía por la inversión que se necesita, y porque en el rubro que yo quiero trabajar te llaman y vas tú, entonces mi “clínica” va a ser mi auto”. (E7VetFI).

“A mí me gusta mucho el análisis contable financiero, el prever donde la empresa puede ganar o perder más dinero ... a mí me interesaría mucho trabajar en alguna multinacional que tenga un impacto mundial, temas de cambios climáticos y ese tipo de cosas estaría buenísima”. (E14CPMI).

“Mi meta es tener mi consultorio, así tenga que al comienzo trabajar para alguna mutualista, para tener un ingreso fijo y poder después poner mi consultorio porque todo eso implica tener plata, y después tener clientes, que eso también es todo un tema”. (E23OdonFI).

“Me gustaría algo más interdisciplinario, trabajar en equipo, por eso me interesa mucho el tema de los servicios, policlínicas ... Lo que me imagino y lo que me gustaría es trabajar en un lugar en algún servicio o hospitales con más gente”. (E25OdonFM).

“Me gusta el tema de salud bucal, en Uruguay no lo tienen tanto en cuenta y a mí me gusta tanto eso, me gustaría crecer, trabajar y ser buena en ese campo”. (E26OdonFM).

De este modo, los gustos e intereses asociados al futuro rol profesional son un motor favorecedor para el egreso estudiantil, pues para poder ejercer como profesional primero tienen que egresar de la universidad.

Finalmente, resulta importante mencionar que los estudiantes expresan el deseo de ser buenos profesionales, y consideran que a partir de la conjunción de la formación académica y de la experiencia profesional podrán lograrlo.

“Me gustaría ser un buen médico veterinario”. (E1VetMM).

“Sí, a mí me encantaría ser lo que nosotros llamamos “un buen clínico”, o sea, tal cual el doctor de equinos, bueno así ... Ese sería mi objetivo principal ser una buena profesional en ese sentido, en la parte clínica”. (E7VetFI).

“Crecer más a nivel profesional y económico”. (E12CPFI).

“Hacer las cosas bien, yo siempre dije que quería ser un contador, pero un buen contador, no un contador solo por el hecho de ser contador, un buen profesional”. (E15CPMM).

“Me gustaría que los pacientes y colegas me reconozcan por ser un buen profesional, trabajar bien”. (E29OdontMI).

El análisis de las **metas académicas** permite visualizar el interés de los estudiantes por continuar formándose en estudios de posgrados una vez culminen sus estudios de grado, lo que da cuenta de la importancia que los mismos otorgan al conocimiento a lo largo de toda la vida. Por otro lado, considerando que, por lo general, para iniciar un posgrado es condición contar con el título de grado, se puede afirmar que estas metas académicas colaboran al egreso efectivo.

Sin embargo, para muchos estudiantes, la certeza de querer realizar un posgrado no siempre va acompañada de claridad sobre la especialidad o campo específico en el que desean hacerlo. Esta situación es similar a la que enfrentan en EMS, cuando tienen la certeza de querer seguir una carrera universitaria, pero les resulta difícil decidir cuál elegir. Por ello, tanto en la etapa cercana al egreso como en la de pre-ingreso, los abordajes de OV se vuelven fundamentales. Además, la implementación de diversas estrategias para difundir información sobre la oferta educativa de posgrado puede ser de gran ayuda para quienes se encuentran en esta situación.

En relación con la realización de posgrados, algunos estudiantes cuestionan los costos que estos estudios implican. Por ello, es fundamental proporcionar información sobre las becas y apoyos económicos disponibles, como las ofrecidas por la CAP de la Udelar y la ANII, entre otras. Esto es esencial para animar a que cada vez más estudiantes se proyecten a continuar sus estudios. En este sentido, la implementación de Ferias educativas a nivel de posgrado puede ser una opción para abordar tanto la información de la

oferta educativa de posgrado como la información de las distintas becas y apoyos a la que los estudiantes de posgrado de la Udelar pueden acceder.

En cuanto a las **metas profesionales**, los estudiantes expresan que, en la etapa cercana a su graduación, lo que más les importa es poder trabajar en algo relacionado con lo que estudiaron y adquirir experiencia laboral en su campo profesional. Dado que para algunos sería su primera experiencia en el mundo laboral y, concretamente, sus inicios en el trabajo profesional, resulta muy importante brindar herramientas que faciliten esta inserción profesional.

En tal sentido, desde Progresía se impulsan talleres de búsqueda de empleo, talleres de armado de currículum y preparación para la primera entrevista. Sin embargo, estos talleres suelen estar orientados a la inserción laboral general de los estudiantes, y no específicamente a la inserción laboral con un perfil profesional, como se plantea aquí. Por su parte, como experiencia positiva se cuenta con el trabajo realizado por la FVet., en su línea de apoyo al egreso, en la que se implementan diversas acciones para este fin.

Por otro lado, dado que la inserción profesional puede considerarse como un desafío esencial para los estudiantes, las ferias de empleo con charlas y talleres, así como la difusión de oportunidades laborales para estudiantes avanzados y egresados recientes, constituyen un aporte significativo para que los egresados puedan alcanzar sus metas profesionales. Es importante mencionar que desde la FCEA se implementan estos dispositivos, lo cual, sin dudas, contribuye a que los estudiantes avanzados trabajen en entornos relacionados con su carrera.

Para finalizar, se subraya la necesidad de fortalecer los apoyos relativos a la construcción de proyectos de vida asociadas a metas académicas y profesionales de los estudiantes avanzados. En el entendido de que, si bien se identifican una serie de estrategias en esta dirección, las mismas no están generalizadas, sino que están dispersas en cada servicio universitario y dependen del énfasis que cada uno de estos le dé. Contribuir en esta dirección promueve sensiblemente el entusiasmo en los estudiantes para culminar sus estudios de grado ya que se constituye en el puente para poder iniciar sus nuevos proyectos de vida, académicos y profesionales.

3.1.3. Factor 3. Apoyos institucionales

La percepción de los estudiantes en cuanto a los apoyos en la Udelar se manifiesta de diferentes formas y está basada en sus experiencias personales. De este modo, hay estudiantes que perciben la existencia de una variedad de apoyos institucionales, otros opinan que, si bien existen estructuras y recursos de apoyo, están ocultas y por ende se desconocen, y finalmente están quienes piensan directamente que no existen tales apoyos.

A continuación, se mencionan y caracterizan los apoyos identificados por los estudiantes, los mismos se agrupan siguiendo la clasificación propuesta por Santiviago (2016) en **apoyos formales e informales**.

Es menester aclarar que algunos de los apoyos identificados no se ubican de manera específica en una u otra categoría, sino que pueden tener cualidades mixtas dependiendo de dónde se ponga el énfasis, de tal forma, pueden ubicarse en uno u otro de los tipos de apoyo planteados.

3.1.3.1. Apoyos formales

Los **apoyos formales** identificados por los estudiantes se incluyen dentro de las propuestas de acompañamiento estudiantil a nivel central de la Udelar y en cada uno de los servicios universitarios en particular desarrollados en el apartado de Escenario de Investigación, diseñadas e implementadas para tal fin.

Se presentan organizados siguiendo la caracterización de los apoyos que establece Valenzuela (2021) en **apoyos estratégicos, apoyos disciplinares**, que aquí se decide llamarlos **académicos** entendiendo que abarcan mucho más que lo estrictamente disciplinar, y de **carácter socioemocional**, y se agregan dos tipos más a los propuestos por este autor, que se establecen a partir del análisis de los relatos de los estudiantes y se han denominado **apoyos económicos, y apoyos administrativos**. Por último, se suma una nueva tipología que se opta por llamar **espacios creados con otros objetivos que brindan apoyo**, que tal como su nombre lo indica son valorados por los estudiantes más allá de que su fin principal no fuera el de apoyo.

Cabe destacar que, si bien se reconoce la existencia de estructuras, herramientas y/o dispositivos que no se mencionan y que perfectamente se podrían incluir dentro de cada uno de esta clasificación de apoyos formales, aquí se opta sólo por hacer mención a aquellos apoyos formales que los estudiantes identifican espontáneamente como tales.

a. Apoyos económicos.

i. Becas y préstamos de materiales

Las becas son uno de los recursos de la Udelar más conocidos por los estudiantes y que se identifican como una ayuda significativa. Estas becas comprenden transferencias de bienes y servicios tales como soporte económico, alimentación, transporte, alojamiento, materiales de estudio y laptops, brindadas por el SCIBU. También se mencionan las de apoyo económico del FDS, que, aunque no pertenecen a la Udelar, son reconocidas por los estudiantes como si lo fueran.

Aunque son pocos los estudiantes entrevistados que postularon y/o accedieron a este tipo de becas de apoyo económico, en general, todos conocen su existencia y entienden que son una gran oportunidad para quienes las necesitan, especialmente para los estudiantes de bajos recursos que provienen del interior y deben trasladarse a Montevideo. Estas becas son valoradas tanto por quienes las obtuvieron, como por quienes las solicitaron y no las consiguieron, y por aquellos que no las solicitaron porque no las necesitaban.

“Pienso en lo económico porque a veces es lo que a la gente más le cuesta ... hay gente que realmente lo necesita ... yo creo que lo económico soluciona un montón de problemas para la gente del Interior que no puede venir a estudiar, o mismo la gente de acá de Montevideo que no puede estudiar”. (E5VetFM).

“Yo creo que sí, creo que la Udelar tiene buenos planes que te permiten estudiar, te dan ayuda económica, o te dan ayuda en comedores, tenés residencias por departamentos, que te dan una mano en ese sentido”. (E10VetMI).

“Yo tengo esta compañera que se recibe a mitad de año, si no hubiera sido por la beca del Fondo no hubiera podido estudiar”. (E19CPFI).

“Cuando entre solicité la beca del Fondo, que la tuve dos años hasta que comencé a trabajar”. (E20CPMI).

Sin embargo, a pesar de que los estudiantes visualizan las becas de apoyo económico como una gran oportunidad para acceder y permanecer en la Udelar, surgen cuestionamientos con relación a las exigencias para mantenerlas, principalmente cuando su continuidad se ve comprometida por temas que van más allá del estudio pero que afectan directamente el desempeño académico, tales como cuestiones de salud o problemas administrativos. En este sentido, se reconoce la inflexibilidad del FDS con este tipo de becas para hacer excepciones ante situaciones particulares, como enfermedades o retrasos institucionales. Aunque se considera que el SCIBU es un poco más flexible para hacer distinciones, la que suscribe esta tesis considera importante atender cada caso y contemplar las situaciones que exceden al estudiante por factores ajenos pero que afectan directamente sus posibilidades de avance, tal como lo exigen las condiciones para el beneficio de la beca.

“Yo por ejemplo tuve la beca del Fondo de Solidaridad ... La tuve 2 años, pero cuando estuve enfermo del pulmón perdí Fisio, ahí la perdí por escolaridad insuficiente, porque tuve que recurrir Fisio ... justifiqué, pero no hubo chance” (E8VetMI).

” Sé que están las becas, nunca recurrí a las becas, pero tengo conocimiento de compañeros que tenían becas y las perdieron por el tema de que estamos cursando las materias desfasadas con el resto de las facultades después de la pandemia. El año pasado empezamos en agosto, tuvimos clase hasta diciembre casi navidad (risas), enero tuvimos libre, y después empezamos los primeros días de febrero y termina el curso del año pasado recién en mayo de este año, entonces con ese tema del desfase hay mucha gente que perdió sus becas y no por nivel académico si no por una cuestión de la Facultad, entonces no sé hasta dónde ayuda” (E24OdonFM).

Por otro lado, los estudiantes destacan la beca laptop de SCIBU propuesta durante la pandemia, y dirigida a aquellos que no tienen las condiciones para acceder a las actividades de enseñanza de manera virtual, pues, en un momento donde las clases se impartían únicamente de forma virtual contar con la herramienta para poder acceder a las mismas se tornó fundamental para la continuidad de la trayectoria educativa y la culminación de estudios. En este punto, se concuerda con Escuder (2019) cuando plantea que “Pueden

ser múltiples los niveles de brechas digitales. Sin embargo, un primer nivel, condición obvia para el uso efectivo de las TIC, es el acceso a estas en los hogares” (p.2).

“Con el tema de la pandemia había una beca para solicitar materiales de estudio, alguna computadora para que los alumnos puedan conectarse online, supe que había sí” (E6VetFI).

“Sí, definitivamente, es una de las cosas que más le celebró a la Udelar, que tengan todo el programa de laptops, de apoyo a los estudiantes” (E14CPMI).

Con relación a las becas y préstamos en cada servicio universitario, los estudiantes mencionan las becas y préstamos de materiales en FCEA y FOdon. Aquí, además, surge el costo que implican los materiales requeridos por la FOdon., por lo que se valora particularmente el préstamo de materiales para poder cursar las prácticas.

“En nuestra Facultad dan pilas de herramientas ... tienen la beca de materiales” (E20CPMI).

“A una amiga, por ejemplo, le paso que ella no podía, nosotros no teníamos ni idea que la Facultad brindaba ese servicio y ella fue, hablo, explico su situación, que ella no se podía pagar la carrera porque es muy cara, entonces por ejemplo los kits que tiene que ver con las turbinas y eso se las prestaron, té dan a préstamo y te lo dan sin nada a cambio, que cuides las cosas. Siento que te brindan una buena atención en cuanto a las clases y a la vez de materiales también como que te lo intentan solucionar” (E21OdonFI).

Sin embargo, hay algunos cuestionamientos acerca de lo costoso de la carrera de FOdon. y cómo los estudiantes en situaciones de desventaja económica muchas veces tienen que realizar su trayectoria en tiempos más lentos o en el peor de los casos desvincularse de la carrera debido a falta de recursos económicos.

“Prestan materiales, igualmente siento que no alcanza, porque conozco gente que ha tenido que abandonar los cursos por falta de recursos, porque la carrera es muy costosa, o hacer menos materias, hay muchas cosas que tenemos que abonar nosotros que siento que deberían ser brindadas por la Facultad” (E24OdonFM).

Santiago (2016) afirma que las becas “cumplen un rol decisivo a la hora de definir la continuidad o no de los estudios” (p.96). Por este motivo, y tal como establece la Udelar (2023) en su Rendición de Cuentas 2022, es necesario atender a la población más vulnerable del estudiantado universitario con becas adecuadas. Por su parte, Tinto (2017) señala que “grandes cantidades de ayuda económica parecen asociarse con tasas más altas de retención estudiantil, especialmente para los originarios de familias de bajos ingresos” (p.50).

Sobre este particular, el estudio llevado a cabo por Arim y Bourne (2018) en la FCEA, con el objetivo de evaluar los efectos de las becas del FDS sobre las trayectorias estudiantiles como herramienta de apoyo en los estudios en ES, también confirma el efecto positivo de estas en la probabilidad de continuar

estudiando durante el primer año de facultad. En palabras de Arim “esto muestra con claridad que los sistemas de becas son mecanismos efectivos para atender uno de los problemas más importantes que tiene la Universidad, que es la desvinculación estudiantil” (FCEA - Udelar, 2018, párr. 10).

Esta información también coincide con los resultados de la investigación llevada a cabo por González et al. (2015), que estudia los factores que inciden en la continuidad de la trayectoria educativa de estudiantes del FDS durante el primer año, concluyendo que uno de los factores determinantes es el apoyo económico.

a. Apoyos administrativos

i. Bedelías

La bedelía es uno de los primeros espacios de los servicios universitarios al que los estudiantes deben acudir apenas ingresan a la universidad. Inicialmente, para realizar su inscripción y, posteriormente, a lo largo de todo el transcurso de la carrera, para recibir información y realizar diversos trámites y gestiones relacionados con la inscripción a cursos, exámenes, solicitud de escolaridad, reválidas, entre otros. En este sentido, la Bedelía ocupa un lugar central en cuanto a los apoyos administrativos.

“Siempre me respondieron bien, bedelías también nunca tuve problema, en ese sentido re bien” (E7VetFI).

Contrariamente, existen criterios de algunos estudiantes que manifiestan no tener buenas experiencias en cuanto a la atención en este espacio, planteando que encuentran dificultades para adquirir la información que desean y obstáculos para realizar los diferentes trámites que les competen, los que les hace percibir, además, un trato poco amigable. Estos estudiantes no distinguen las bedelías como un espacio donde encontrar ayuda, sino más bien como un lugar con el cual tienen que lidiar desde el momento del ingreso a la carrera. Por tal motivo, trabajar con el personal para generar un trato cordial y empático con los estudiantes, de manera que puedan acudir cuando lo necesiten y sientan que encontrarán ayuda e intentos de soluciones ante sus demandas, se torna fundamental.

“Haces lo que puedas, arrancando por bedelías, el día que te vas a inscribir ya te tratan mal, no te informan bien y ahí arranca todo”. (E4VetFM).

“En bedelía todo es lento, engorroso, cuesta arriba”. (E15CPMM).

La visión negativa de las bedelías en tanto apoyo administrativo coincide con los hallazgos de Santiviago (2016), en cuanto a que los estudiantes perciben la falta de importancia que el personal referente de esa estructura les da, y “la indiferencia que a veces expresan llegando al maltrato” (p.107).

b. Apoyos académicos

Los apoyos académicos abarcan una diversidad de propuestas que van desde ayudas para la adquisición de conocimientos académicos generales necesarios para estudiar en la universidad, hasta conocimientos

académicos específicos de cada disciplina. A continuación, se mencionan los apoyos académicos identificados por los estudiantes:

i. Cursos introductorios

Los cursos introductorios son reconocidos por los estudiantes como el primer espacio académico donde obtienen una visión global del funcionamiento de la Udelar y una perspectiva general de la carrera. Sin embargo, lo que más destacan de estos cursos son las propuestas de trabajos grupales que promueven la generación de vínculos entre pares.

A partir de estos cursos, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer a sus compañeros, hacer amigos en la carrera y formar grupos de estudio, que en muchos casos se mantienen a lo largo de toda la trayectoria educativa. Los cursos introductorios permiten generar vínculos rápidos entre estudiantes para enfrentar los desafíos académicos, así como también para abordar cuestiones más personales, como la convivencia y la adaptación a Montevideo, entre otros.

“Ahí va, y con el grupo del CIEV quedamos re amigos, hasta el día de hoy mi compañera de estudio es de este grupo. Y después en la Facultad también me fui haciendo otros amigos, bueno ahora mismo estoy en la casa de una de las chicas que fue conmigo a Argentina, y durante la carrera me he hecho otros grupos de amigos y eso, mis amigos de hoy son casi todos de la Facultad” (E5VetFM).

“El CIEV, está muy bueno, porque llegas a Facultad y no conoces a nadie, yo me acuerdo clarito de la primera actividad que nos hicieron en el CIEV que era agarrar a un compañero y presentarse quién era, de dónde venía, todo, entonces después cuando hacíamos la puesta en común el otro compañero tenía que presentarse a vos y vos a él, y ta ahí ya me hice un compañero, y de a poco se van formando los grupos, esta bueno el CIEV porque si no conoces a nadie es bravo” (E8VetMI).

No obstante, algunos estudiantes consideran que la información abordada en estos cursos no siempre les resulta útil, al menos en esta primera instancia de ingreso a la carrera y a la universidad. Plantean que necesitan otro tipo de información más práctica que les ayude a integrarse en la vida universitaria. A pesar de que seguramente la información que demandan los estudiantes se brinde en estos cursos, el exceso que reciben, según sus criterios, en esta primera etapa, puede dificultar que se discrimine entre la información útil y la que no lo es.

Esto coincide con los dichos de Santiviago (2016), quien expresa que, según los estudiantes, “la información que se transmite en estos eventos no les significa un apoyo ya que consideran en su mayoría que es mucha información para registrar de primera” (p.103).

“Yo me acuerdo que hice el curso introductorio el primer año que te dan una semana explicando las cosas, yo no lo recomiendo en mi experiencia porque fue una semana sin sentido, porque hacías actividades que eran más relleno que otra cosa, te explicaban en qué año se creó tal cosa, sería bueno que te explicaran

cosas que no tenés ni idea pero que de ultima te sirven, yo por ejemplo el primer año no tenía ni idea que podía ir haciendo materias de otros años por ejemplo, que son cosas que se te pueden ir explicando". (E18CPFI).

La autora de esta tesis sostiene que, en función de los testimonios recopilados y analizados en esta investigación, es posible identificar diferentes contenidos y efectos de los cursos introductorios, por lo que se considera necesario profundizar en próximos estudios comparados en qué medida estos cursos logran sus objetivos.

Es meritorio señalar además que el Curso Introductorio de FVet. se evidenció como el más robusto, con una duración y carga horaria importante, lo que probablemente le permita mostrarse como una mejor herramienta de integración y por lo tanto de apoyo a los estudiantes.

ii. Cursos de Tutorías estudiantiles

Las tutorías estudiantiles refieren a cursos de tutorías entre pares que son llevados adelante a cargo de los servicios universitarios, a nivel central del Progreso, o coordinados en conjunto. Es importante señalar que las ayudas recibidas por los tutores en el marco de las TEP aquí se diferencian de aquellas ayudas entre estudiantes llevadas adelante de forma informal, en el entendido de que carecen de un diseño de propuesta pedagógica que propicie esta interacción.

Los estudiantes valoran estos cursos como un recurso de apoyo tanto para el tutorado como para el tutor. En el relato de los estudiantes se puede ver que los aprendizajes se dan de forma bidireccional, aprende el tutor y el tutorado. Aquí se destacan particularmente las propuestas de TEP llevadas adelante por FCEA y FOdon. destinadas a estudiantes de ingreso.

"Yo creo que sí ... creo que hay cosas como las tutorías entre pares pueden ayudar muchísimo a los chiquilines que recién empiezan ... que existen y sé que están bien". (E13CPMM).

"A mí por ejemplo M, es un tipo que me ayudó mucho en la carrera, muchísimo, está bueno que tengas una persona, porque yo no tenía ni idea siquiera que materia hacer, no sabía nada, entonces al principio armamos un programa de estudio, un par de materias las preparamos juntos inclusive entonces me dio terrible mano y en ese sentido la Udelar muy bien, diez puntos". (E14CPMI).

"En mi Facultad hay una materia específica que yo la cursé en el año de pandemia que ahí conocí un montón de cosas de becas y eso, que se llama Tutorías entre Pares, que lo que hacemos es guiar al alumno que entra a primero en los primeros seis meses de ingreso a la Facultad y después mantenés contacto con el alumno si quiere". (E22OdonFI).

iii. Apoyo a materia previa

El dispositivo de apoyo a materia previa se trata de un tipo de tutoría académica a cargo del Progreso dirigida a aquellos estudiantes inscriptos en forma condicional en la Udelar, que tienen pendiente la

aprobación de una materia de EMS, y reciben el apoyo de estudiantes universitarios que ofician de tutores para la preparación de exámenes. Los estudiantes tutores son supervisados y apoyados por el equipo docente de Progresá.

Si bien ninguno de los entrevistados participó como tutorado de esta experiencia, sí uno de ellos lo hizo desde el rol del tutor. Este acompañamiento es fundamental, dado que se trata de apoyar a los estudiantes de ingreso en una etapa inicial en la que se define la inscripción definitiva (o no) a la universidad.

“Participé en el apoyo a materia previa de Progresá con dos muchachas que estaban preparando matemáticas del liceo, tengo el diploma firmado por la participación, y las dos salvaron”. (E14CPMI).

A su vez, uno de los relatos de los estudiantes da cuenta de la experiencia de ingresar condicionalmente, y no poder salvar la materia previa. Este estudiante no participó del dispositivo de apoyo a materia previa por desconocimiento de la propuesta.

“Me vine con Química de 6to y no la pude salvar en abril y bueno ahí quedé un año al pedo digamos...me mató, la verdad que no fue muy lindo me había embaldado con Facultad, tenía amigos nuevos, compañeros de Tacuarembó que habíamos venido también juntos, pero todo sirve como experiencia”. (E10VetMI).

Los apoyos académicos identificados por los estudiantes tales como los cursos introductorios, TEP, y apoyo a materia previa son propuestas que se llevan adelante durante el primer semestre o año de ingreso a la Udelar. Esto confirma el alegato de Tinto (2017) acerca de que “el apoyo académico nunca es más importante que durante el primer año, y en realidad durante el primer semestre y en las primeras semanas de ese semestre. El éxito temprano ... aumenta las probabilidades de éxito futuro. Y, al contrario, los fracasos al principio reducen ampliamente esas posibilidades” (p.46).

Lo anterior comprueba y enfatiza el hecho de que el buen desempeño en los primeros tiempos de la universidad aumenta las posibilidades de desempeño académico, lo que conduce al avance en la carrera y a la permanencia en la misma. Se considera que este señalamiento, junto con uno de los testimonios (E10VetMI), sirve de base o fundamento para iniciar y ahondar en el debate sobre los requisitos de ingreso a las carreras en la Udelar. Hasta ahora, las discusiones al respecto han sido más desde el punto de vista administrativo que académico, enfocadas esencialmente, en la necesidad de tener criterios similares entre los servicios universitarios y no en las mejores condiciones para apoyar la trayectoria académica de los estudiantes.

A modo de ejemplo, en la carrera de Médico Veterinario es necesario completar la secundaria para ingresar mientras que para la carrera de Doctor en Odontología el estudiante tiene hasta diciembre para salvar sus previas (UCUR, 2024). Sería interesante profundizar los estudios sobre el impacto que generan las diferentes tolerancias de materias previas al ingreso a las carreras universitarias.

c. Apoyos socioemocionales

Los apoyos socioemocionales o psicoafectivos comprenden las ayudas psicológicas y psicopedagógicas que se brindan a los estudiantes para contribuir a su paso por la carrera universitaria y garantizar un egreso efectivo.

i. Apoyos psicopedagógicas

Se mencionan los **apoyos psicopedagógicos** a cargo del Servicio de Orientación Psicopedagógica de FVet. las cuales son valoradas principalmente por aquellos estudiantes con dislexia, diagnosticados en las etapas previas al ingreso a la universidad o durante el trayecto de esta. En este espacio los estudiantes reciben información y acompañamiento para realizar el procedimiento administrativo con la finalidad de obtener tolerancia ante las instancias de evaluación.

“Recién este año ingrese con la carta de la psicopedagoga y de la DUS, y recién ahora están teniendo tolerancia, que lo que me dan es más tiempo para leer en los parciales y los exámenes ... En realidad, yo estaba estudiando con un compañero que es disléxico, y entre los dos no hacíamos uno, y me dijo: “¿Estás segura de que no sos disléxica?” porque el veía que estudiaba como él y qué sé yo ... y fui a hablar con V, la psicopedagoga, y ella me mandó a mi sociedad médica, de ahí me mandaron hacer un estudio con un médico, después llevé el resultado a la DUS y ta”. (E4VetFM).

“Con el tema de la dislexia en Facultad hay una psicopedagoga, V, es una crack, yo iba y hablaba con ella, fue un antes y un después desde que fui ahí, muy bien, eso sí me ayudó pila, bueno me sigue ayudando ... Además, medio que yo al principio como que no quería mucho y ella me dijo “no, vamos a las cátedras” y no sé qué ... y ta, después ya fui agarrando confiando y ahora llaman en el medio del parcial y consultan quienes tienen dislexia y yo paso nomás no tengo problemas ... se me fue la vergüenza”. (E9VetMI).

A partir de la información obtenida se constata que el asesoramiento y acompañamiento recibido desde el SOP hacia los estudiantes con dislexia repercute positivamente en la permanencia de estos. No obstante, es necesario mencionar que la mayoría de los estudiantes con dislexia o necesitados de adecuaciones curriculares expresan sentir vergüenza a la hora de explicar su situación y/o solicitar ayuda, tanto con los docentes como al tener que recurrir a algunos de los espacios específicos para tratarlo.

La evidencia rescata la importancia de que los servicios universitarios cuenten con referentes específicos que puedan identificar las diferentes dificultades de aprendizajes y puedan orientar a los docentes de cómo proceder en estos casos. A la vez, se visualiza como fundamental la posibilidad de abordar los sentimientos y emociones que estas dificultades producen en los estudiantes.

ii. Apoyos psicológicos

Los estudiantes valoran el acompañamiento psicológico a cargo del SOP de FVet. y de la UAE de FODon. Estos apoyos abarcan tantas problemáticas relacionadas específicamente con las trayectorias educativas u problemáticas de índole personal pero que afectan a las mismas.

“Si hay ayudas, y tienen lo de las psicólogas que sé que en Facultad pila de gente va” (E5VetFM).

“Hay una psicóloga y recurrí cuando paso todo lo de mi madre que perdí esa materia que me parecía muy injusto porque yo tenía los parciales altos y la primera entrega con seis y la segunda con cinco y aunque yo planté lo que me paso y presente un certificado de defunción y todo, como que ta sos una más ahí. Entonces como que yo hable pila con la psicóloga y ella me explico más o menos como se manejaban las cátedras y que ella si quería podía abrir un diálogo con ellos” (E21OdonFI).

En este sentido, se acuerda con Valenzuela (2021) que considera que “el ambiente académico puede ser un estresor importante, debido a las altas exigencias intelectuales, sociales, y emocionales que este trae consigo” (p.130). Por su parte Barrera et al. (2019) mencionan que los estudiantes de ES demandan apoyos en salud mental asociados específicamente a cuadros depresivos, ansiedad o estrés.

Esta necesidad de apoyo socioemocional también se ve reflejado en la amplia participación de los estudiantes en los plenarios temáticos #LaReunión a cargo del Progreso, vinculados a aspectos psicoafectivos dentro de los que se destacan aquellos vinculados con: motivación en la universidad, manejo de la ansiedad y el estrés, consumo problemático de sustancias, herramientas para la prevención de la conducta suicida, entre otras temáticas. (Progreso, 2022).

d. Espacios creados con otros objetivos que brindan apoyos.

En este ítem se incluyen aquellos espacios y estructuras que quizás no fueron creados específicamente con el fin de servir como apoyo, pero que los estudiantes lo identifican como tales. Entre ellos se encuentran el Programa Virtual de Aprendizaje de la Udelar y las Bibliotecas. Particularmente se valora la accesibilidad a los materiales de estudio en formato virtual que ambas estructuran facilitan.

“La biblioteca tuvo un cambio interesante, cambio de dirección hace un par de años y eso también ayudó, vienen brindando otras herramientas y están más de la mano de lo virtual también como para acercar la biblioteca a estudiantes y eso me parece que está muy bueno”. (E12CPFI).

“En la Facultad están todo el tiempo arreglando la biblioteca”. (E21OdonFI).

“Lo que también destaco volviendo a mi época anterior que antes vos si o si tenías que ir a la salita de apuntes que era donde comprábamos los libros, hoy en día vos tenés en todas las materias en Eva todo el material que necesitas, y si no te dicen cuál es el libro y ahí tenés el famoso YouTube o el Google, y no tenés impedimento para que vos digas no entiendo, esto es una de las cosas que yo le explico a mi hijo cuando me dice, a pero explica re mal, bueno hoy en día tenés tutoriales” (E16CPFM).

3.1.3.2. Apoyos informales

Dentro de los apoyos informales se encuentran las ayudas recibidas a partir del vínculo establecido entre los mismos estudiantes con los docentes principalmente de los cursos a los que asisten-, y con otros actores institucionales tales como: técnicos profesionales y funcionarios que trabajan en los distintos espacios de la Udelar e integrantes de los gremios estudiantiles. Es importante señalar que estos tipos de apoyos en pocos casos surgen espontáneamente en el relato de los estudiantes, por lo que se acuerda con Santiviago (2016) quien sostiene que al centrarse en los vínculos la percepción de estos se hace más dificultosa, surge a posteriori a partir del intercambio y de la reflexión.

a. Apoyos entre pares

Los apoyos entre pares suelen ser de los más valorados, incluso son mencionados hasta por aquellos que manifiestan la carencia y ausencia de apoyos formales en la Udelar. Estos apoyos van desde el aporte de información acerca de trámites y cuestiones administrativas, aporte de materiales e información de contenidos abordados en clase, hasta las ayudas de enseñanza - aprendizaje en grupos de estudio, así como también, el acompañamiento y sostén afectivo entre compañeros.

A su vez, las modalidades de apoyo que se establecen entre pares se generan según el grado de cercanía que existe entre ellos. En este sentido los estudiantes identifican ayudas recibidas por compañeros de generación, compañeros de cursos, grupos de estudio, y amigos de la carrera.

En relación con los **apoyos entre compañeros de generación**, se destaca el hecho de compartir información de interés en diferentes espacios virtuales, tales como redes sociales y vías de comunicación digital, siendo los más mencionados los grupos de Facebook y WhatsApp. La organización de estos grupos surge a partir de la iniciativa de los propios estudiantes y se constituyen como vías de comunicación informal utilizadas para múltiples usos, tales como: informar acerca de requisitos y plazos vinculados a cuestiones administrativas de la carrera, fechas de parciales y exámenes, plazos de entrega de trabajos, plantear dificultades y problemáticas que competen a toda la generación, y compartir materiales de estudio, entre otros.

Integrar este tipo de grupos permite a los estudiantes mantenerse actualizados, realizar consultas y recibir respuestas de forma casi instantánea, así como sentir que pertenecen y son acompañados en un entorno donde se animan a expresar sus opiniones. Por ello, estos espacios virtuales a menudo se transforman en verdaderos entornos de aprendizaje. A su vez, estos espacios, aunque ya existían antes de la pandemia, durante ese período resultaron fundamentales para que los estudiantes sintieran que estaban más acompañados.

“Entre todos es más fácil, es más simple, nos podemos ayudar, fomentar la formación de grupos en ese entonces era de Facebook para poder compartimos, para poder tomar decisiones, para poder votar entre todos, para compartimos material, lo que sea ... y en la actualidad te digo que en casi todos los niveles, en casi todas las generaciones existen grupos de Whatsapp donde compartimos material, compartimos

fechas, avisarnos “che gurises hoy cierra tal cosa, no se olviden”, hay que completar la encuesta de evaluación de Facultad antes de que termine junio, ese tipo de cosas se hacen y por suerte siempre tuve inmerso en grupos que fueron así, con mucha cooperación colectiva”. (E1VetMM).

“Los compañeros son esenciales, son uno de los pilares de mis apoyos. En los grupos de WhatsApp que tenemos por materias podés preguntar lo que sea, si estás desorientado en algo te ayudan”. (E12CPFI).

“Gracias al WhatsApp hoy en día tenemos grupos en todas las materias, y a su vez tenemos subgrupos de los horarios, yo siempre me encargo de hacer un grupo del horario en el que estoy cursando”. (E16CPFM).

“Hay bastante ayuda, en los grupos de WhatsApp más bien, siempre están pasando material, preguntas, resúmenes, siempre hay algunos que no son tan colaborativos, pero la mayoría son bastante colaboradores, a mí los grupos de WhatsApp me han ayudado mucho ... Al principio no tenía, a lo primero no sabía ni que existían los grupos de WhatsApp y después que empecé a entrar dije, “¿Por qué no entre antes? Ayudan mucho, hacen drive, pasan materiales” (E19CPFI).

En cuanto a **los apoyos entre compañeros de cursos** se valora la cooperación que se establece en el espacio de aula y extra-aula para seguir las clases de los cursos teóricos principalmente, ya sean de carácter presencial y/o virtual. A modo de ejemplo, en algunos casos los estudiantes que asisten a un mismo curso se organizan de forma rotativa para grabar y desgrabar las clases y luego preparan el material para compartirlo. Dicha tarea favorece al estudiante que recibe el material de estudio y permite que cuenten con insumos valiosos para estudiar. De igual forma es enriquecedora para quienes brindan dicho material, dado que para presentarlo deben elaborarlo de forma clara y comprensible, lo que requiere una comprensión previa del contenido a compartir. Si bien los estudiantes, se organizan de este modo con un fin solidario, diversos autores, tales como Johnson y Johnson (2009) confirman que establecer roles y que estos sean rotativos, genera responsabilidades cooperadas que favorecen nuevos conocimientos y aprendizajes.

Por otro lado, los estudiantes que no pueden participar de alguna clase de los cursos teóricos, o que por algún motivo deciden no hacerlo, destacan la ayuda recibida de sus pares de diferentes formas entre las que se mencionan el poner al día con lo dictado en clase, pasando grabaciones de estas, facilitando el material de referencia, lo que permite en alguna medida, recuperar lo abordado en esos espacios académicos.

“Los compañeros de clase, este grupo que me tocó a mí son re -unidos y cualquier duda que hay ya saltan todos a ayudarte”. (E3VetMI).

“Algunas clases de las que no son obligatorias, por ejemplo, si no puedo organizarme siempre algunas de mis amigas va y graba la clase entonces después yo escucho el audio”. (E7VetFI).

“Justo se dio que tenemos un grupo de treinta personas más o menos que lo que hacemos es tipo un cronograma que lo mandamos los fines de semana entonces a vos te toca pasar una clase por ejemplo por semana, entonces vos tenés que ir a la clase, grabarla, y después pasarla toda en limpio, y eso lo subimos a una página de Facebook y todos la vamos descargando de ahí” (E9VetMI).

En otro sentido, los estudiantes que practican el **apoyo del grupo de estudio** visualizan una mayor organización en su estudio. Para estudiar con otros, se deben establecer días, fijar horarios, conseguir materiales y organizar temas. Además, al preparar clases, parciales y/o exámenes, los estudiantes dicen que prestan más atención que cuando estudian solos. Compartir el momento de la lectura, generar discusiones a partir de los textos y poder explicar aquellas cosas que no comprenden o no tienen claras, los hace estar más atentos y concentrados, lo que favorece la adquisición de conocimientos y mejora el desempeño académico.

“El grupo de estudio, somos tres ... venimos estudiando juntos para todo lo que es exámenes, materias, todo y nos ha ido muy bien en general. Me di cuenta que solo no adelanto mucho. En un grupo te obligas a tener un horario fijo, porque decimos que arrancamos a tal hora y a tal hora lo arrancamos, y me da la sensación de que cuando estudias en grupo prestas más atención. Y otra cosa es que uno lee, el otro escucha, cuando uno se aburre de leer el otro empieza a leer, lo discutís, una cosa que no entendés se la preguntas a tu compañero, y si tu compañero tampoco sabe lo buscas, entonces como que interactúas más y vas sacando dudas. No sé, a mí me sirve mucho más ir hablando algo con otra persona y preguntarle y/o explicarle que ir leyendo algo yo solo y si no entiendo medio que sigo por arriba nomas hasta que termine, presto más atención en grupo “. (E3VetMI).

“Esta bueno estudiar en grupo porque abarcas todo, capaz hay cosas que vos no entendés el otro lo sabe o lo entiende mejor y te puede explicar, teniendo tiempo lo hago sí” (E8VetMI).

“Estudio con amigos, por lo general trato de estudiar siempre con alguno porque solo me cuesta mucho, prefiero estudiar con amigos y que intercambiamos los conocimientos después de leer y me sirve mucho más” (E10VetMI).

“Vas teniendo más filin con algunas personas entonces tenemos un par de grupos de estudio con algunos compañeros y nos vamos ayudando con alguna duda”. (E16CPFM).

“Sí, hicimos un grupo de Facultad, hay unas que conozco desde primero y después se ha ido agregando gente de distintos grupos, está demás para poder estudiar y dividirse cosas, uno hace un resumen de acá y otro de allá y es más fácil así” (E17CPMM).

“Yo soy mucho de juntarme con amigos por zoom para estudiar ... nos juntamos y debatimos ahí, siempre me gustó estudiar en grupo ... sin ser los teóricos que son aburridos, las otras materias están demás porque vas haciendo los ejercicios en simultáneo y te vas comentando, a mí me queda mucho más

comentando que haciéndola sola, después te acordás, porque yo tengo memoria auditiva y me voy acordando después, son maneras de estudiar” (E18CPFI).

Por último, resulta importante resaltar que los estudiantes mencionan haber establecido vínculos de amistad con sus pares y en este sentido destacan el **apoyo de los amigos de la carrera**, identificado como un sostén afectivo y motivacional fundamental para los momentos que se sienten perdidos y/o desmotivados en la carrera, ya sea por dificultades para seguir algunos cursos y/o estudiar para parciales o exámenes.

De igual forma, se destaca que el hecho de pertenecer a un grupo de estudio y de amigos los incentiva a participar de las distintas actividades propuestas desde el servicio universitario al que pertenecen, ya sean curriculares o extracurriculares, pues son instancias que se transforman en motivo de encuentro, lo que además los lleva a preocuparse por su avance en la carrera, para de este modo ir al mismo ritmo que sus pares, conservar el grupo y no quedar por fuera.

“En 2do año que para mí fue re complicado, porque no podía salvar las materias y estaba como trancada, mis amigos de Facultad fueron los que me dieron para adelante. Además, obviamente que, si dejás de asistir, o si dejás de hacer cosas extracurriculares con ellos perdés esa relación y creo que pensar en eso suma a que sigas participando, en el sentido de que Veterinaria es una carrera que te tranca mucho y que necesitas gente que te tire para adelante, y es raro, para mí, de gente que vaya a Facultad y que este solo, como que es algo que no se da en Facultad. Acá a la gente le gusta juntarse, y para mí si suma en eso de tirar para adelante” (E5VetFM).

“Mal o bien vas entablando una amistad, es una forma de tirarte, de cincharte, ahora por ejemplo que estamos en periodo de desistir de algunas materias a veces nos anotamos en cuatro materias y no te dan los tiempos, yo me anote a cuatro y voy a ver cómo las hago, pero te vas cinchando y motivando unos a otros para poder seguir avanzando, y nos pasamos materiales también” (E16CPFM).

“De compañeros, ya te digo tengo este grupo que siempre más que nada ellos siempre están ... no solo estudio, también hacemos otras cosas (risas) ... salir, comer, cocinar recetas, pero surgió por estudio y es evidente que es de lo que más hablamos ... te ayuda a continuar porque hay momentos que te bajoneas mucho y esta bueno tener a alguien que entiende exactamente lo que está pasando, y no es un amigo capas de antes que no estudia odontología y no entiende cuál es el problema” (E25OdonFM).

Sólo un estudiante de FCEA plantea la dificultad para relacionarse entre pares, pero aun así señala la importancia y la ayuda recibida de sus compañeros en los primeros años de la carrera.

“Los primeros dos años de Facultad mantuve mis dos o tres amigos del liceo que como compartimos muchas materias nos ayudamos entre nosotros, no tuve ese intercambio de conocer a alguien nuevo e intercambiar con él, eso no lo tuve...Es muy difícil, yo calculo que es que como las clases no son

obligatorias vos te podes mover de repente fuiste una semana un lunes de 5 a 7 y la semana siguiente fuiste un miércoles de 8 a 10 entonces en el cambio de grupo en grupo no logras nunca conocer a las personas". (E20CPMI).

En otras palabras, los apoyos entre pares colaboran en la integración global a la vida universitaria, abarcando tanto la integración social y académica de los estudiantes que, está comprobado, favorece a la permanencia estudiantil (Ramos, 2017). En esta línea, Astin (1993) pondera el rol del grupo de pares como el factor singular más poderoso en su impacto sobre el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Ante esto, es que resulta fundamental generar propuestas que apuesten a establecer el vínculo entre pares desde el ingreso de la carrera, siendo algunas de las más destacadas las propuestas para propiciar este vínculo los Cursos introductorios, las Tutorías entre Pares, y las propuestas de enseñanza - aprendizaje colaborativo.

b. Apoyos docentes

El vínculo con los docentes ocupa un lugar relevante en las actividades formales de enseñanza, sin embargo, se opta por situar los apoyos docentes dentro de los apoyos informales por los motivos que a continuación se refieren:

- Los estudiantes destacan la calidad humana de los docentes, y las características del vínculo que establecen entre ambos.
- Si bien se mencionan las ayudas de los docentes a cargo fundamentalmente de pequeños grupos, cursos prácticos, y clases de apoyo, y por lo tanto se pueden insertar dentro de los apoyos académicos incluidos anteriormente en los apoyos formales, los estudiantes no destacan estas prácticas como apoyos, quizás se deba a que son formatos que se suelen utilizar en EMS y por lo tanto los identifican como habituales.

Valoran la accesibilidad y la disposición del docente para despejar dudas tanto en el marco de las aulas como fuera de ellas:

"Las ayudas son, para antes de un examen, las clases de consulta ... si estamos estudiando para los parciales y no entendiste algo les escribís y ellos te contestan o vas ahí donde están ellos y también intentan sacarte las dudas y ayudarte, a mí me han ayudado bastante". (E3VetMI).

"Los profesores acá son accesibles a cualquier duda, vas a otra clase o te los cruzas en el pasillo y le podés preguntar, no hay problema, porque son muy accesibles en eso". (E6VetFI).

"Profesores con los que tengo vínculo, divinos todos, siempre a las órdenes" (E12CPFI).

" En realidad nunca tuve ningún problema, ahora si presentaba alguna duda y yo le escribía a algún docente siempre tenía respuesta, siempre me contestaron y me evacuaron las dudas" (E23OdontFI).

A su vez, en las narraciones de los estudiantes, se resaltan aquellos docentes que los incentivan a participar de actividades académicas que exceden las obligatorias y que les aportan a su formación.

“Acá los profesores te apoyan y te incentivan, eso es lo que yo sentí acá en Salto, y te ayudan bastante” (E3VetMI).

“Bueno este profesor R, que era el de Fisiología, siempre nos orientó, nos planteaba “miren que va a haber tal curso” o “va a haber tal charla”, eso sería como ayuda, y siempre nos estaba avisando de cosas extra”. (E5VetFM).

Algunos estudiantes subrayan particularmente la disposición de los docentes durante la pandemia para encarar los cursos, especialmente en cuanto a las modalidades de dictado de clases y de evaluación.

“La verdad que re bien. Yo en una de las devoluciones a un profesor de Economía le dije que había aprovechado mucho el curso porque ellos nos habían hecho las evaluaciones continuas, que seguramente si el curso fuera como era antes no hubiese sido de las materias que más ganas le vas a poner y le buscaron la vuelta”. (E5VetFM).

“Yo pienso que desde la pandemia hay profesores, no todos, que se han puesto como un poco más la mano en el corazón y como que están ayudando un poco más en el proceso, como que se les ha hecho cuesta arriba el tema de la tecnología, y otros han puesto lo mejor de sí para poder usar las pizarras, para poder fomentar la participación y motivarnos, y para ellos es como una retroalimentación para ver cómo están enseñando”. (E16CPFM).

La actitud opuesta está dada por aquellos docentes que los estudiantes identifican con falta de interés para enseñar y apoyarlos, percibiendo cierta indiferencia y ausencia de preocupación no solo por la adquisición de sus conocimientos, sino por el estado anímico y emocional ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

“En realidad el problema no es la clínica, es el docente que no le interesa que vayas adelante, solo le interesas que la pases mal, y eso me parece espantoso”. (E22OdonFI).

“En esa Facultad se sufre mucho maltrato de parte de los docentes, y es como que quiero salir lo antes posible para no recibir más esos tipos de trato, porque es como que estás ahí y no tenés mucha opción, porque si querés avanzar tenés que soportarlo y no soy muy amiga de eso”. (E24OdonFM).

“Nosotros decimos que ahí en Facultad de Odontología, que no sabemos si pasa en otras facultades, recibimos maltrato por parte de los docentes, a veces el docente no es muy flexible para hablar y a veces no tiene buenos comentarios”. (E26OdonFM).

Esta percepción estudiantil es muy preocupante, y más aún cuando la evidencia confirma que el vínculo entre docentes y estudiantes favorece la adquisición de aprendizajes significativos y la permanencia estudiantil (Carbajal 2011, 2021., Santiviago, 2016). Por lo tanto, abordar dicha problemática resulta clave para fortalecer el vínculo entre ambos actores universitarios. Algunas propuestas tales como: Cursos de formación pedagógica para docentes, Talleres de convivencia universitaria, pueden ser algunas alternativas posibles.

a. Apoyos de otros actores institucionales

De igual manera que con los apoyos docentes, los estudiantes más allá de la existencia de propuestas formales de acompañamiento estudiantiles destacan particularmente el vínculo que establecen con los diferentes actores que habitan cada una de esas estructuras formales. A su vez, por los relatos de los estudiantes, una vez que van y se sienten atendidos, escuchados y comprendidos, suelen acudir reiteradas veces a dichos espacios.

i. Unidad de Apoyo a la Enseñanza

Aquí es de subrayar la mención a los actores de la UAE de la FODon. como referentes de sostén y apoyo estudiantil.

“Tenemos una parte en la Facultad que se llama UAE Unidad de apoyo a la Enseñanza y vos vas y planteas el problema que tenés”. (E21OdonFI).

“Fui a hablar a la UAE, y le comenté y ahí como que recibí apoyo”. (E22OdonFI).

“Sí, por ejemplo, viste que la Facultad tiene esto que es la Unidad de Apoyo a la Enseñanza que la verdad que son bárbaros, siempre están, por lo menos V siempre esta, le escribís y te contesta a los dos segundos, y siempre está ayudando cuando hay dudas”. (E23OdonFI).

“Sí, bueno yo lo que veo mucho es la UAE, que sí, yo he ido a pedir ayuda, consuelo más que nada, el año pasado tuve un tema con una paciente y quería hablarlo con alguien y ahí me dieron las palabras de ánimo necesarias”. (E25OdonFM).

ii. Gremios estudiantiles

Los estudiantes perciben apoyo de los gremios estudiantiles para la creación de propuestas estudiantiles, así como también y principalmente, para la resolución de temas relativos a problemas con parciales, exámenes, etc.

“Los gremios son muy activos entonces, en realidad, siempre están pendiente de estar sacando propuestas del momento. Por ejemplo, ahora hubo un problema con un parcial de Anatomía, ni idea qué pasó, solo vi que están haciendo una propuesta para intentar resolverlo” (E7VetFI).

“En la Facultad está el Gremio Estudiantil también, que nos representa y ayuda mucho, por ejemplo, si nosotros tenemos algún problema con las cátedras por el tema de la organización de los exámenes, por algún conflicto o esas cosas. Lo que pasa es que hay muchos conflictos con el tema de los docentes y demás”. (E26OdontFM).

“En realidad cuando tenemos algún problema lo que hacemos generalmente es recurrir a los Centros de Estudiante. Es más bien cuando tenemos algún problema con alguna, medio que recurrimos al Centro en manada”. (E19CPFI).

A modo de cierre parcial en este apartado, se concuerda con Santiviago (2016)., Santiviago y Ramos (2018) quienes sostiene que los apoyos para que sean considerados como tales deben ser percibidos, valorados y usados por los estudiantes a lo cual se puede agregar que, a partir del relato de los estudiantes, los apoyos sólo son considerados como tales cuando los sujetos que habitan los diferentes espacios establecen un vínculo que permiten que dicho apoyo suceda y sea efectivo para su fin.

3.1.4. Factor 4. Participación

3.1.4.1. Participación en actividades curriculares

Las actividades académicas curriculares comprenden los cursos teóricos y prácticos que se incluyen dentro de la malla curricular de las carreras, y los cursos optativos y/o electivos propuestos por distintos servicios universitarios que se ofrecen como cursos acreditables en la Udelar. A partir del relato de los estudiantes se establece una clasificación con dos niveles de participación: un primer nivel relacionado a la “asistencia” a los cursos, condición, obviamente, necesaria e imprescindible para que se dé un segundo nivel relacionado a la “participación” en el marco de estos.

En este sentido, se observa que la asistencia a las diferentes modalidades de cursos varía, identificando una mayor concurrencia a los cursos prácticos. Esto se debe a que suelen ser de asistencia obligatoria para su aprobación y están conformados por grupos pequeños, lo que permite una mayor vinculación con el futuro rol profesional de manera que este tipo de cursos genera un mayor interés en los estudiantes. Por otro lado, una vez que los estudiantes asisten a los cursos, la participación en los mismos también es dispar, percibiéndose una preferencia por participar activamente en los pequeños grupos, debido a que estos habilitan una mayor comunicación entre docentes y estudiantes.

a. Asistencia a las actividades académicas

i. Asistencia a cursos teóricos y/o prácticos

Se reconocen estudiantes que asisten a la mayoría de los cursos y tratan de no perderse ninguna instancia de aprendizaje, consideran que es importante asistir para llevar el curso al día, elaborar su propio material de estudio a partir de lo trabajado en las clases, identificar los contenidos temáticos que los docentes priorizan y que luego probablemente pregunten en los espacios evaluativos. En general, estos estudiantes, además de considerar importante asistir, no trabajan, están dedicados exclusivamente al estudio y muy comprometidos con su carrera y su culminación exitosa.

“Si, voy a todos los teóricos que puedo, y a todo lo que es clase, trato de no perderme nada ... más si son presenciales ... siempre en el grupo decimos que hay que ir a los teóricos porque ahí dicen lo que van a preguntar después y para entender bien las cosas, y para grabar la clase o para sacar apuntes, cualquier cosa sirve después”. (E3VetMI).

“Siempre asistí a todo ... siempre que hubo una actividad la hice, a las clases también soy de ir a todas, nunca tuve problemas con las faltas ... voy a los teóricos, el año pasado arranqué a trabajar y se me complicó para ir, pero a los prácticos siempre voy” (E5VetFM).

“A los teóricos cuando eran presenciales, cuando estaba en Montevideo, iba a todos, pudiendo iba a todos, a los prácticos también, por lo general entraba a casi todas las materias, me gusta tener mis propias cosas, mis resúmenes y todo ... y te aporta el ir siguiendo el día a día, llevando al día la materia porque todos los días te actualizas con lo que van dando ...”. (E8VetMI).

“Voy a todas las clases, porque si faltó a una clase o no miro un video de una clase grabada, me empiezo a perseguir de que hay algo que me falta saber, de que no vi”. (E19CPFI).

“En realidad entre el 100% te podría decir que el 90% asisto a clases”. (E20CPMI).

“Me anoto a todas las materias que tengo que hacer en el año, no es que digo “este semestre voy a hacer menos”, porque en realidad yo no trabajo y estoy para eso, entonces me meto de lleno con las materias que tenga que hacer ... siento que tengo participación e interés en cuanto a las actividades que hay en la carrera”. (E21OdonFI).

“Yo concurro siempre a las clases, además a nosotros nos pasan lista, las clases son obligatorias ... he ido siempre a todo, nunca fui de faltar, incluso las clases de los sábados de mañana siempre iba. Capaz no siempre podía ir estudiando tanto el tema como me gustaría, pero siempre iba, no soy una persona que te pueda decir “ta, no voy porque no quiero”. Aparte me pasa que, si no voy, por “x” motivo, me da más culpa... me da culpa de perderme la clase, de perderme ese dato que tenés por estar presente. Además, hay cosas de la clase que si no estas no las entendés, como una imagen que no viste, un texto que no viste”. (E23OdonFI).

“Sí, sí porque las clases son obligatorias y no podés elegir no ir, igualmente no soy de faltar” (E24OdonFM).

Por otro lado, están aquellos estudiantes que no asisten a todos los cursos y van seleccionando a cuáles asistir y cuáles no. Esta selección suele estar sujeta a: la importancia que ellos le dan a la materia, el nivel de dificultad que la misma les genera, el concepto que tienen de los profesores acerca de cómo dictan las clases, disponibilidad horaria, entre otros. En cuanto a los cursos que los estudiantes no asisten, debido por lo general a incompatibilidades horarias con trabajo y/o falta de interés en asistir, es de destacar que los mismos suelen buscar las estrategias para ir llevando dichos cursos, por ejemplo, a partir de desgrabaciones, lectura de materiales brindadas en clase, como diapositivas y bibliografía recomendada, entre otros. Son estudiantes estratégicos, en el sentido de que si bien se pierden la instancia de clase se preocupan por adquirir la información y los conocimientos que se abordan en ella.

“Lo curricular y estrictamente necesario, todo lo obligatorio presencial. Las clases teóricas hubo algunas a las que sí decidí asistir porque me costaba demasiado y hubo otras que las seguí como la mayoría de los estudiantes que trabajan en Uruguay que desgrabas clases y vas al libro y bueno la peleas. Entonces medio como que fue esa mi modalidad, muy poco ir a los teóricos principalmente iba a los teóricos que me parecía que valían la pena y lo demás siempre fue por soporte a distancia básicamente, o desgrabaciones, o de lo que sea, y así la fui llevando ... en una carrera como la nuestra, en realidad uno lo va evaluando, como lo hacemos todos, a principio de semestre evaluamos la información que está en las diapositivas, te fijas más o menos el docente tal, lees la diapositiva entonces ni te vas a la clase” (E1VetMM).

“Si a todo, a todo, a no ser que sea una materia que no valga la pena, hay muchas materias teóricas en nuestra carrera como Legislación que sinceramente ir a las clases es al cuete, no hay ningún beneficio de ir, es como que te leen lo que vas a leer para el parcial, entonces a esas clases no iba, pero a todas aquellas clases que fueran de aprovechar, de que te dan una clase buena, siempre fui a todas, y a los prácticos también, aparte que son obligatorios los prácticos” (E7VetFI).

“Justo se dio que tenemos un grupo de treinta personas más o menos que lo que hacemos es tipo un cronograma que lo mandamos los fines de semana entonces a vos te toca pasar una clase por ejemplo por semana, entonces vos tenés que ir a la clase, grabarla, y después pasarla toda en limpio, y eso lo subimos a una página de Facebook y todos la vamos descargando de ahí, entonces no tenés que ir a todos los teóricos porque tenés lo mismo, pero los prácticos si siempre voy y soy de participar” (E9VetMI).

“Sí tengo una duda en algo puntual, que algo no me sale voy a esa clase, miro el cronograma más o menos voy siguiendo en qué temas van y si tengo la duda voy a esas clases, o si es una materia demasiado difícil o compleja y ahí si hago el curso y voy a las clases” (E13CPMM).

“En 1er año yo asistía a las clases de todas las materias, probaba con distintos profesores, pero paso de qué no me empezaron a dar los tiempos para ir a clase, para estudiar y para hacer las actividades que yo hacía extracurricularmente ... Entonces, a partir de 2do, mi participación, o mi asistencia digamos, empezó a bajar, pero por ese hecho de que me puse selectiva. Siempre las primeras dos semanas asisto a todas las materias, y si voy viendo que una materia es más teórica, o que las clases no me sirven, y que me rinde más estudiarlo por mi cuenta en mi casa lo hago. Por lo general, es con las materias más teóricas, las materias que incluyen prácticas, números, cuentas ejercicios, esas son a las que atiendo en clase

inevitablemente. Por eso te digo que mi participación es normal, y creo que la mayoría de mis compañeros se manejan así también de hecho.” (E11CPFM).

Por último, se encuentran quienes optan directamente por no asistir a clase. Esto se visualiza únicamente en estudiantes entrevistados de FCEA en donde todos los cursos son de asistencia libre. Los mismos atribuyen la no concurrencia, además de las incompatibilidades horarias con trabajo y/o falta de interés en asistir, como ya se mencionó anteriormente, a la posibilidad de disponer de las clases grabadas. En este sentido, si bien valoran positivamente disponer de dichas desgrabaciones, no hay participación ni intercambio con los compañeros y docente, sino que las clases se constituyen en un material más de estudio.

“Yo a Facultad no voy desde el 2019, fui presencial todo ese año, y después de la pandemia los miro por zoom y básicamente ya no voy a Facultad...si bien hay muchas clases presenciales, hay dos horarios de zoom, salgo de trabajar tarde y prefiero mirarlas cuando puedo” (E18CPFI).

“Todas las materias que hago las hago por academia, no hay ninguna que curse en Facultad, te puedo decir que las últimas 15 materias habré cursado 2 en Facultad, porque desde hace años no es obligatorio el ir a las materias, puedes prescindir de ir, excepto Finanzas Corporativa que es la última que seguramente me va a faltar para recibirme, que ahora estamos juntando firmas, es la única que volvió a requerir un mínimo de asistencia a clases.” (E15CPMM).

“En ese sentido cuando voy a clase no participo, cuando voy, pero por lo general yo estudio más los materiales, soy más de estudiar directamente de la fuente e iré a alguna clase puntual, para ver cómo se realiza tal o cual cosa ... a veces es una pérdida de tiempo, los salones muy llenos y yo trato de huir un poco a eso, ahora con todo lo del zoom me ha facilitado porque si me interesa algo particular de una clase voy lo adelantó, lo escucho, y ya está ... hay grupos de gente que graban las clases y las comparten y listo” (E13CPMM).

ii. Asistencia a cursos optativos y/o electivos

Dado que los cursos optativos y/o electivos frecuentemente se puedan tomar en cualquier momento del tránsito por la carrera, los estudiantes optan por inscribirse y asistir a estos en aquellos momentos que consideran tienen mayor disponibilidad horaria, ya sea porque las materias que cursan se estiman son más livianas, porque están cursando menos materias que en otros semestres, o porque están imposibilitados por algún motivo académico para inscribirse en los cursos obligatorios de sus carreras. En esta última situación la posibilidad de realizar cursos optativos y/o electivos la identifican como una posibilidad de continuidad y avance en la carrera. Asimismo, la participación en este tipo de cursos aporta a la construcción de currículos personales.

“Hice cursos optativos que no son obligatorios, pero en realidad necesitas ciertas horas para recibirme, hice dos cuando estuve parado en Facultad para aprovechar el tiempo...” (E8FVetMI).

“Si hay cosas que me puedan sumar créditos como por ejemplo electivas, optativas, o pasantías, y sé que me da el tiempo y lo puedo hacer, también me anoto” (E21OdonFI).

“He hecho optativas y esas cosas, pero porque te dan créditos, pero de otra cosa no participo porque no tengo tiempo” (E23OdonFI).

b. Participación activa en las actividades académicas

i. Participación en cursos teóricos y/o prácticos

La participación en los cursos se da en distintos niveles. Algunos estudiantes participan de forma activa independientemente de las características de los cursos, sean teóricos o prácticos. Expresan que participan oralmente para formular preguntas en base a dudas y para realizar aportes en aquellos casos que tienen conocimiento sobre el tema que se esté abordando. Mencionan también que la clase resulta más interesante cuando hay un intercambio fluido entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes. A su vez, adjudican su nivel de intervención al hecho de no considerarse tímidos.

“Si participo, al principio era medio tímido ahora ya no”. (E9VetMI).

“Soy de participar, principalmente en las actividades prácticas que son presenciales y obligatorias, obviamente sí sé las cosas, no voy a participar por tirar bolazos ... y si tengo preguntas, no tengo problema con preguntar, no soy muy tímido” (E10VetMI).

“Soy una persona muy activa, como que ya venía con ese training del liceo, desde la escuela en realidad siempre fui de vincularse con los docentes, de hablar con ellos, de preguntarles cosas y participar mucho en clase. Me aburre mucho las clases que yo les digo de “momias” donde la gente está así y no dice nada, si voy a una clase quiero que haya interacción, sino es como ver una grabación, yo realmente no los entiendo a mis compañeros cuando van y los profesores les hacen una pregunta o algo y no contestan, no entiendo, me sacan de foco ... Me gusta que sea dinámica la clase y ayudar a los profesores en esa dinámica, tiene que haber un ida y vuelta para que sea lindo para todos, yo disfruto de ir a clase “. (E12CPFI).

“La participación es buena, voy siempre, soy atento, participo, por lo general me interesa lo que están diciendo”. (E14CPMI).

“Participación activa, porque si no me embolo, sino no voy. Si no voy a participar y a hacer cosas no voy porque me muero de aburrimiento ... no me gusta ir a clase y no hablar” (E22OdonFI).

“No tengo problema en preguntar las dudas en clase, a veces incluso he preguntado por foros, por Eva”. (E25OdonFM).

“En lo virtual aumentó 100% mi participación, yo generalmente, a no ser que no esté entendiendo nada, no hay una clase que yo no participe”. (E25OdonFM).

Por otro lado, en su mayoría, los estudiantes dicen optar por no participar activamente en los cursos teóricos los cuales se caracterizan por ser masivos, y sí suelen hacerlo en los cursos prácticos y/o pequeños grupos en donde los cupos son reducidos. Esto está asociado a la preocupación porque sus intervenciones no sean pertinentes, ya sea por hacer una pregunta que consideren deberían saber su respuesta, o expresar algún comentario o reflexión que entiendan que es poco relevante. Estos estudiantes dicen que no participan por ser callados, tímidos, vergonzosos, y/o tener dificultades para hablar en público.

“Soy bastante callada, si tengo dudas obviamente sí, pero sino soy más de ir a escuchar y ta ... No sé, no me sale. Lo que pasa que no soy de hablar mucho, soy más bien callada, me cuesta hablar en público”. (E6VetFI).

“Yo soy una persona que en lo que yo hago, en lo que yo estudio y etc, doy todo, pero participar en clase, hablar en clase, me cuesta un montón porque me da mucha vergüenza, levanto la mano y me broto porque me pone nerviosa hablar en público básicamente, no me gusta, a no ser que me surja una pregunta que yo esté segura de que es una buena pregunta, o que haga algún aporte, pero es raro que yo participe activamente porque no soy así, a no ser que un grupo chico en el que tenga confianza o que todo el año estemos en el mismo subgrupo ahí si no tengo problema. Mi problema es entrar en confianza con el profesor y con la gente que me rodea ... donde es un tema que se pone en “juicio” mi desempeño o mi conocimiento me da inseguridad básicamente, es como que pienso que mi pregunta va a ser un bolazo mejor no pregunto y lo busco en casa (risa). Nunca me quedo con dudas de nada, pero como que siempre estoy buscando otras opciones, capaz me voy con dudas y busco las respuestas en otra parte o no sé, cosas así”. (E7VetFI).

“Me paso que en 1ero y en 2do era todo teórico, no había práctico, no participaba casi , algo para preguntar dudas, o si preguntan algo que yo sabía, pero no era una persona que estaba participando todo el tiempo, o re pendiente de estar ahí participando, pero ahora me pasa que en la clínica sí, porque somos tan poquitos que el profesor te está arriba preguntando, de la historia clínica, de qué tiene el paciente, qué enfermedad, es constantemente contestándole al profesor acerca del paciente ... entonces como que a partir de 3ero no te queda otra que participar seguro con el profesor” (E21OdontFI).

“Al principio eran básicamente casi nulas, también la edad cuando vos tenés 18, 19 años si bien siempre fui muy extrovertida, como que tenés más miedo de equivocarte, te da más vergüenza, pero desde que retomé hasta ahora, como que ahí empecé de a poco” (E16CPFM).

“No soy muy participativa, a diferencia del liceo. Yo en el liceo participaba, pero en Facultad me da vergüenza, mucha gente. En el liceo no tenía problema, preguntaba lo que sea, pero era una clase de veinte personas y nos conocíamos todos, acá no conocía a nadie e igual pregunto una burrada y quedo regalada, preferible preguntarle a un compañero y ta... En alguna materia que no es muy concurrida capaz que ahí pregunto alguna cosa, no te digo que no hable nunca, pero comparado a como yo era en el liceo nada” (E19CPFI).

Sin embargo, algunos estudiantes que mencionan no participar activamente en los cursos expresan que al finalizar las clases se acercan a los docentes para conversar con ellos y despejar dudas, y esto lo valoran como un aporte a sus procesos de aprendizaje, además de considerar estratégico el hecho de que los docentes registren su presencia en las clases para el momento de las instancias de evaluaciones, parciales y exámenes.

“Al final de la clase siempre dejan un momento que son para dudas de la clase y ahí te acercas y le preguntas. Por ejemplo, previo a los parciales y exámenes hay clases de consultas entonces a esas instancias siempre voy y alguna duda siempre despejo ahí”. (E6VetFI).

“A mi ir me sirve mucho, interactuar con los profesores también porque si bien no participaba al finalizar la clase iba y preguntaba alguna duda y ellos te ven la cara, te registran, y después si hay exámenes orales o lo que sea te ayuda a interactuar mejor ... Suma para mí que te registran por la cara. En Semiología por ejemplo que para exonerar hay que hacer la parte práctica, con los animales, yo me acuerdo de que justo me tocó la profesora que tenía en mi práctico y yo le preguntaba mucho en los prácticos a ella y participaba bastante, porque tenía la posibilidad de exonerar, entonces quería aprovechar para salvar el práctico y ya la exoneraba, y cuando voy a hacer la prueba había varios profesores y justo me toca ella y me dice “Hola Ezequiel”, y creo que es otra cosa que te conozcan...” (E8VetMI).

ii. Participación en las actividades académicas extracurriculares

Las actividades académicas extracurriculares son aquellas que habilitan la adquisición de aprendizajes académicos y que no se encuentran en la malla curricular de la carrera, es decir son propuestas opcionales que permiten ampliar y enriquecer el conocimiento. Dentro de estas actividades los estudiantes mencionan participar de las siguientes: salidas de campo, eventos académicos, proyectos de extensión e investigación, colaboración en cátedras, entre otras.

Se destaca, asimismo, que en muchas ocasiones algunas de estas actividades pueden ser acreditadas e incluidas en la escolaridad de cada estudiante. La participación en dichas propuestas aporta a la construcción de itinerarios y currículums personales, de forma similar a la participación en los cursos optativos y/o electivos curriculares.

iii. Participación en prácticas extracurriculares y salidas de campo

Estas actividades son intervenciones prácticas que se desarrollan fuera del servicio, en el medio, y en donde los estudiantes van acompañados por docentes de los cursos curriculares, quienes a su vez son los que los motivan a participar de estas instancias. Dichas prácticas son valoradas por los estudiantes como oportunidades de aprendizaje y por lo tanto las suelen aprovechar.

“A veces los profesores acá en Salto nos dicen que van a hacer algún trabajo fuera de la Facultad y nos invitan, nos dicen “tengo lugar para cinco si quieren venir, voy a castrar un potrillo” y ahí nos anotamos y vamos con él ... siempre nos anotamos en todo, ahí es cuando más aprendemos” (E3VetMI).

“A todo lo que se plantea de Facultad, tipo salida de campo o prácticos extra, siempre me anoto y siempre voy” (E5VetFM).

“Soy de participar ... voy y te sirven bien, y bueno también voy a las actividades que son salidas para campaña y todas esas cosas” (E10VetMI).

iv. Participación en eventos académicos

Los eventos académicos incluyen encuentros, jornadas, conferencias, seminarios, etc., que abordan temáticas de interés para los estudiantes y que están relacionados con sus carreras. La participación en estos espacios promueve el aprendizaje en formatos distintos a los acostumbrados en los cursos, y genera, además, un fructífero intercambio social con otros profesionales y entre pares.

“A los encuentros de estudiantes de Veterinaria que hicimos uno en Argentina que yo fui, y después hicimos uno acá en La Paloma que también fui ... iba con compañeros ... en realidad, uno de los gremios de Facultad organizó el viaje y vendíamos rifas, juntamos la plata y fuimos en ómnibus” (E4VetFM).

“He ido a alguna charla de equinos que dio el Dr. M., que te daban un diploma y eso ... ir a la charla estuvo bueno” (E8VetMI).

El análisis de la **participación en actividades curriculares** da cuenta de la importancia de que los estudiantes puedan asistir a los cursos, pues es condición necesaria para que se dé la participación activa en los mismos.

En cuanto a la **participación activa**, se identifica que los diferentes niveles de participación dependen de las características de los cursos y de la personalidad del estudiante, es decir aquellos que se identifican más extrovertidos son quienes más intervienen en clase, mientras que quienes se perciben tímidos y vergonzosos plantean que se les dificulta más la participación.

Ante los casos de estudiantes que presentan estas dificultades, se torna necesario promover y/o fortalecer los apoyos psicoafectivos con el propósito de abordar aspectos vinculados a la confianza, seguridad, y motivación de los estudiantes, por lo que la implementación de actividades tales como Talleres de manejo de la ansiedad y estrés para estudiantes universitarios pueden ser de gran utilidad. A su vez, buscar generalizar algunos apoyos académicos, tales como los Talleres de oratoria, Talleres de habilidades comunicativas, y Talleres de Lectura y escritura, entre otros, podrían aportar herramientas que contribuyan a que los estudiantes hablen con más autonomía y sin sentir temor a equivocarse. Sería importante también, que las propuestas mencionadas se contemplen en el marco de cursos tales como Cursos de Vida Universitaria y que sean creditizados en la currícula de los estudiantes, de modo de incentivar la participación de estos.

En otro sentido, para que se dé la participación activa, el vínculo con los docentes y entre estudiantes es vital, y esto sucede principalmente en las clases con grupos reducidos donde todos los participantes se conocen y se genera un ambiente de confianza que promueve la integración social y académica del

estudiante, tan importante para la permanencia. Por esto, se considera fundamental la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje que favorezcan estos vínculos desde el ingreso para que los estudiantes desde primer año puedan visualizar los apoyos docentes y de sus pares que colaboren a “sentirse parte” y los invite a participar activamente.

No obstante, si bien el trabajo en pequeños grupos se considera ideal, en un contexto de masividad como es la Udelar, esto no siempre resulta posible, por lo tanto se debe diseñar y fortalecer estrategias que promuevan la participación activa y fomenten un clima de confianza para que los estudiantes puedan opinar, preguntar, despejar dudas, etc., en busca de garantizar la adquisición de los conocimientos en todos los cursos, incluso en aquellos con grandes cantidades de asistencias. En este sentido, las metodologías de aprendizaje cooperativo son una estrategia fundamental para fomentar la participación, destacándose entre ellos las tutorías entre pares.

En aquellos casos en que los estudiantes no pueden asistir a los cursos debido a incompatibilidades de horarios por temas laborales, se ven obligados a buscar distintas estrategias para acceder a lo trabajado en clase. En estas situaciones, los apoyos económicos, como las becas del SCIBU y del FDS, se vuelven fundamentales para que puedan disponer de tiempo para asistir a los cursos. Por ello, es importante difundir y ampliar estas becas para que quienes las necesiten puedan acceder a este beneficio.

Además, contar con una oferta de cursos en distintos turnos es una alternativa para facilitar la asistencia. Aunque no sustituyen las instancias de clase, contar con insumos como clases grabadas y bibliografía de referencia resulta un gran aporte para seguir los cursos. Que los docentes faciliten estos materiales a través de plataformas como EVA de la Udelar es relevante para que todos puedan acceder. Esto ya se realiza en FCEA y los estudiantes lo destacan como algo muy positivo, por lo que sería importante implementarlo también en otros servicios universitarios.

3.1.4.2. Participación en actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares abarcan propuestas académicas no curriculares, culturales, recreativas, deportivas, entre otras, organizadas desde los servicios universitarios y a nivel central de la Udelar.

Los estudiantes suelen conocer este tipo de propuestas, principalmente aquellas brindadas por el servicio universitario al que pertenecen, pero la participación es escasa. Los motivos que exponen para esta ausencia de participación son diversos. Por un lado, manifiestan la falta de interés en estas propuestas, lo que suele darse en estudiantes que provienen de Montevideo o tienen redes de amigos y/o familia radicados en la capital, y por otro, están quienes sí se muestran interesados, pero dicen no poder participar por falta de tiempo, ya sea debido a compromisos laborales o por el hecho de no estar radicados en la capital. También están quienes dicen sentirse mayores para realizar este tipo de actividades.

“No soy mucho de participar extracurricularmente ... No sé, no me interesa mucho, sé que existen actividades extracurriculares, pero no participo” (E6VetFI).

“En realidad no he hecho tanto porque, es un tema mío, siempre es como que me veo enredada en el sistema, es como que siempre estoy corriendo para llegar a los parciales, y estoy corriendo para dar el examen que me quedo, que lo tengo que dar antes de tal fecha para seguir, porque no me quiero trancar, entonces es como que siempre me cuesta disponer de más tiempo del que tengo que gastar para lo que es obligatorio, y ahora por ejemplo que estoy trabajando también es como que se me hace más difícil disponer de más tiempo, que si pudiera me encantaría pero es como que no estoy dispuesta a sacrificar más tiempo para dedicarle a cosas que no son obligatorias.” (E7VetFI).

“Porque no sé si no me llamó la atención o nunca tuve mucho tiempo, viste que hace dos años empecé a trabajar en una veterinaria, entonces trato de enfocarme más en el trabajo y el estudio, y en las actividades de la Facultad en sí, para poder salvar los exámenes. Después de que termine si hay algún curso como para aprender u otras actividades extracurriculares que veo que me gustan las voy a hacer, pero principalmente no participo porque creo que no me llaman la atención en este momento”. (E10VetMI).

“No, no. También es una carrera que no se da tanto para la integración o para la vida universitaria en sí ... por ejemplo, vos tenés otras carreras que sí tienen una inserción en la vida universitaria mucho más grande que por ejemplo Contador ... porque la dinámica misma de Contador es que ya arrancamos a trabajar desde el principio de la carrera, no tenés mucho tiempo libre, vas a las juntadas, vas a clase y después te vas, mismo pasa en los Centros de Estudiantes, en Facultad los participantes son todos de Economía, estudiantes de Contador casi no participan porque no tienen tiempo ... es como voy, tengo una formación técnica y me voy, y ocurre eso”. (E13CPMM).

“No se están haciendo muchas por lo que entiendo, pero tampoco voy ...yo entro a las 9 a trabajar y salgo a las 6 de la tarde y me agota la cabeza y quiero estar tranquila en silencio”. (E18CPFI).

“Nada de nada, cero ... nunca me interesó la verdad”. (E20CPMI).

“No voy nunca. Se que ha habido actividades, como por ejemplo a veces hacen un congreso de la Facultad de Odontología una vez al año que tenés que anotarte e ir, no he ido hasta el momento... ahora justo hay un baile, eso rehacen, pero en realidad tampoco iría ... no por algo en especial”. (E21OdonFI).

“No mucha, porque en realidad siempre fue como que todo lo que implicaba que fuese extracurricular era más tiempo en Montevideo y menos tiempo de estar acá, entonces como que también influía estar en mi casa, influía ver a mi madre, ver a mi novio, encontrarme con mis amigas, que ninguna iba a la misma Facultad que yo y todas teníamos horarios diferentes, entonces como que no, todo bárbaro lo relacionado a lo curricular, pero actividades extracurriculares no” (E22OdonFI).

“No, sé que hay deportes y eso, pero no, no tengo más interés que cumplir con la Facultad” (E24OdonFM).

“La verdad que muy poco, tampoco veo donde sería esa participación dentro de la Facultad, no reconozco eso, supongo que sería en el Centro de Estudiante ahora que pienso, pero no” (E25OdonFM).

“No he tenido muchas, no me gusta” (E26OdonFM).

En cuanto a los estudiantes que sí participan de las actividades extracurriculares, en general provienen del interior y tienen pocos vínculos en Montevideo, por lo que dichas actividades son muy valoradas por ellos. También se puede ver una participación en aquellos estudiantes, ya sean de Montevideo como del interior, que consideran que sus compañeros de carrera son su principal vínculo de pertenencia entre pares entonces toda propuesta del servicio universitario es un motivo de encuentro.

i. Participación en actividades sociales

Estas actividades comprenden aquellas propuestas de carácter lúdico, recreativo y cultural, que promueven espacios de entretenimiento, dispersión y relacionamiento social. En este sentido, los estudiantes mencionan fundamentalmente la participación en actividades de deportes y bailes. Estos espacios de interacción colaboran con una mayor integración social en quienes participan, habilitando el relacionamiento entre pares, no solo con los compañeros de generación sino con estudiantes de distintas generaciones del Servicio, e incluso de la Udelar.

“En el fútbol de Facultad he jugado casi todos los años” (E3VetMI).

“Lo que es jugar al fútbol también está bueno porque yo no salgo mucho en Montevideo entonces para no pasar todo el día en el estudio tenía el fútbol de Facultad e iba a jugar, algún futbol 5 con amigos puede ser, pero sino no salgo mucho, entonces te aporta despejar un poco la cabeza y eso está bueno ... hacer amigos también porque en el fútbol hay compañeros que no son de la clase que ni conocía y está bueno” (E8VetMI).

“Siempre estoy metido ahí en la vuelta, en fútbol por ejemplo estoy ... tengo un cuadro de fútbol ... y ahora este año no salió, nosotros allá en el medio de la Facultad tenemos una cancha de fútbol, entonces tenemos un cuadro y jugamos, eso me sirvió pila para conocer gente el primer año que fui para allá ... el primer día que llegué ya me metieron en un cuadro de fútbol porque había un amigo salteño mío que jugaba, entonces el primer día que entré a la Facultad me lo cruce y me dijo que iba a jugar con ellos, y ahí conocí pila de gente ... Con gente de Facultad todo el tiempo hacemos asados, hacemos fútbol, hasta hockey jugamos mixto, todo el tiempo estas en contacto ... siempre lo discutimos con mis amigos que sino tenés un balance entre la vida social y la de estudiante no anda la cosa, te volvé loco, porque somos jóvenes, necesitamos salir, hacer cosas” (E9VetMI).

“Bailes he ido los que organiza el centro de estudiantes” (E25OdonFM).

A partir del análisis de la **participación en actividades extracurriculares** se confirma que suele ser baja, ya sea por falta de interés o de tiempo, debido a compromisos laborales, lo que resulta razonable en el sentido de que si los estudiantes mencionan que no cuentan con tiempo para participar de todas sus

actividades curriculares menos aún de las extracurriculares. Esto corrobora las afirmaciones de Kuh (2003) acerca de las responsabilidades que tienen los estudiantes fuera del contexto universitario que no les permite disponer de más tiempo en la institución del que les requieran las actividades curriculares.

Sin embargo, cuando los estudiantes participan de este tipo de actividades extracurriculares las valoran positivamente, destacando la posibilidad fundamentalmente de integración social que las mismas aportan a partir del relacionamiento con docentes y principalmente entre pares, integración que repercute favorablemente en los contextos formales de aprendizaje aportando a la mejora del desempeño académico.

La información relevada en las entrevistas coincide con los estudios sistematizados por Tinto (2017) que lo llevan a señalar que “para muchos estudiantes y para muchas instituciones ... el involucramiento fuera del aula puede desempeñar un papel importante en el desarrollo, el aprendizaje, y la retención del estudiante” (pp. 104-105).

En otras palabras, lo extracurricular aporta a la integración a la vida universitaria favoreciendo la integración, y por ende colabora a las trayectorias educativas en la Udelar. Por lo tanto, y considerando que muchos estudiantes no pueden participar de ellas, es que se entiende necesario favorecer prácticas que promuevan la integración social en los espacios curriculares. Propuesta realizada por Ezcurra (2007) al subrayar la importancia de la participación estudiantil en la permanencia, y la responsabilidad institucional para potenciarla.

3.2 RELACIONES EXISTENTES ENTRE LOS CUATRO FACTORES QUE ORIENTAN EL ESTUDIO Y SU INCIDENCIA EN LAS ETAPAS DE TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UDELAR

A modo de conclusión de este Capítulo y a partir del análisis del discurso de los estudiantes sobre la percepción de los factores que influyen en sus trayectorias educativas en la Udelar, se confirma que los factores estudiados - orientación vocacional, construcción de proyectos de vida, apoyos institucionales y participación en actividades curriculares y extracurriculares - , inciden decisivamente en las mismas y se visualiza la necesidad de trabajar en función de ampliar las ofertas y validar la consolidación de algunas de las acciones ya trabajadas a través de los diferentes dispositivos e instancias que las asumen en la Universidad.

Como referencia de comparación, se establecen algunas **diferencias y similitudes encontradas** en las facultades objeto de estudio en el análisis realizado. Se deben señalar como elementos más significativos los siguientes:

1. Tales diferencias se centran fundamentalmente en los apoyos y participación. Pues si bien todos los servicios universitarios cuentan con estrategias de apoyo para promover la participación y de

este modo acompañar las trayectorias educativas en todas las etapas que implica el estudio en la universidad, el foco está puesto en diferentes lugares.

2. En la Facultad de Veterinaria, los estudiantes reconocen la existencia del Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP), comprendido dentro de los apoyos psicoafectivos, como un diferencial que contribuye al acompañamiento de los estudiantes que requieren este tipo de apoyo, el cual, aunque trasciende lo académico, lo afecta directamente.
3. En la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, los estudiantes mencionan la posibilidad de acceder a cursos de forma virtual y/o clases grabadas y subidas en la plataforma como un apoyo académico. Considerando que muchos de los estudiantes de esta Facultad estudian y trabajan (el 90%), y que a menudo les resulta imposible asistir a los cursos, la posibilidad de contar con este recurso es muy valorada por ellos. También, en esta misma línea relacionada con la virtualidad, destacan el funcionamiento de algunos espacios creados con otros objetivos que brindan apoyo, pero que funcionan como tales, como el caso de las bibliotecas y la posibilidad de tramitar y acceder a materiales de forma virtual sin necesidad de asistir presencialmente.
4. En la Facultad de Odontología, los estudiantes subrayan la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) como el espacio de apoyo de referencia. Independientemente del tipo de ayuda que necesiten, ya sea económica, académica, psicoafectiva, etc., los estudiantes acuden primero a la UAE, esperando solucionar sus problemas desde este espacio. Si no es posible, buscan que desde la UAE los deriven y acompañen a donde sea necesario para encontrar soluciones. Además, la UAE también se constituye en un apoyo informal, ya que los estudiantes destacan el buen trato y la disposición de los referentes de esta unidad. Esta situación contrasta con la percepción general que tienen de los docentes, mencionando la dificultad para vincularse con ellos.

Cabe destacar que en los tres servicios se mencionan los apoyos formales, fundamentalmente en el primer año, relacionados con los Cursos Introdutorios en FVet. y las Tutorías entre Pares en FCEA y FOdon. Los estudiantes consideran estas actividades como las primeras a las que asistieron y, gracias al formato de estos cursos, pudieron conocer y generar los primeros vínculos con sus compañeros y docentes. Dado que el apoyo entre pares es reconocido por los estudiantes como uno de los apoyos informales más importantes, estos cursos tienen gran relevancia para ellos, además de los contenidos abordados, que también destacan como de gran ayuda.

Para completar el análisis, la autora de la tesis también estima pertinente expresar que el estudio reveló que si bien la existencia de estos factores es significativa a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes en las distintas etapas (pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso), es necesario destacar una mayor presencia en unas etapas que en otras. A saber:

Factor 1- Orientación vocacional: Incide fundamentalmente en las **etapas de pre-ingreso e ingreso**.

La claridad vocacional es fundamental en la **etapa de pre-ingreso**, al momento de la elección de la carrera, por lo cual el acceso a dispositivos de orientación vocacional se torna necesario como aporte a la

elección de la carrera como también en la construcción de un proyecto real y posible para poder concretarlo. Asimismo, en la **etapa de ingreso**, durante los primeros tiempos en la universidad, también se requiere de estos abordajes dado que se confirma la elección de carrera tomada. Por tal motivo, en los primeros años las problemáticas vocacionales suelen ser uno de los factores que inciden en la desvinculación estudiantil, mientras que en los estudiantes que se encuentran próximos al egreso este factor no aparece como un problema frecuente.

Factor 2- Proyectos de Vida: Es fundamental en las **etapas de permanencia y egreso**

Una vez que se logra el ingreso y la permanencia en la universidad, gracias a la orientación vocacional y las ayudas que promueven la integración social y académica, y cuando los estudiantes se encuentran próximos a egresar, es necesario fomentar la construcción de nuevos proyectos. Estos proyectos deben estar vinculados a la finalización de la carrera de grado, es decir, a la culminación del proyecto que se inició en las etapas de elección de la carrera y el ingreso a la universidad. Estos proyectos pueden estar asociados a metas académicas y/o profesionales. De este modo, se favorece el egreso y el logro de trayectorias educativas completas.

Factor 3- Apoyos institucionales: Atraviesa las cuatro etapas -pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso-.

En cuanto al factor **Apoyos**, el mismo transversaliza todas las etapas y está estrechamente vinculado a todos los factores. Pues, si pensamos la OV como un apoyo, que tal como se mencionó en el marco teórico se separó dado la importancia de este estudio en esta tesis, se requiere de apoyos para acompañar la elección vacacional, de apoyos para fomentar la participación estudiantil, y de apoyos para abordar la construcción de proyectos futuros. Es decir, que sin la presencia de los apoyos es muy difícil que los otros factores se den espontáneamente y por lo tanto es probable que peligren la continuidad educativa de los estudiantes.

Factor 4- Participación en actividades curriculares y extracurriculares: Es fundamental en las **etapas de ingreso y permanencia**

La claridad vocacional por sí sola no asegura la permanencia estudiantil, sino que se debe lograr la participación estudiantil, lo que a su vez promueve la integración social y académica de los estudiantes que los lleva a sentirse parte de la universidad. El sentimiento de pertenencia en la universidad invita a involucrarse con las diferentes propuestas que la misma propone, participando activamente, lo que, a su vez, repercute en la permanencia y avance en la carrera. Por esto, es tan importante desplegar estrategias que promuevan la participación estudiantil en los primeros años en la universidad y sostenerlos a lo largo de la trayectoria educativa, pues cuanto antes se integren e involucren con la misma mayores son las posibilidades de asegurar la continuidad educativa.

CONCLUSIONES

A nivel mundial, la educación superior es cada vez más necesaria como una herramienta para hacer frente a las grandes desigualdades que obstaculizan el desarrollo. En tal sentido, en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo se demanda alcanzar altos niveles de democratización para atender a una población significativa de nuevos estudiantes en situación de desventaja y vulnerabilidad que acceden, cada vez, con mayor impacto en las universidades. América Latina, una de las regiones más desiguales del mundo posee uno de los mayores índices de incremento de la matrícula en la ES, que, sin embargo, se acompaña de altos índices de desvinculación de esta nueva población estudiantil. Por lo tanto, el logro del acceso a la ES en términos de igualdad y democratización dio paso a la desigualdad en cuanto a la permanencia y el egreso efectivo en la universidad.

En consecuencia, el reto fundamental para la ES en la actualidad, se centra en la permanencia y su contracara, la desvinculación de los estudiantes en la universidad. Esto requiere de políticas educativas públicas que apuesten en esta dirección. En Uruguay, la Universidad de la República como la principal institución de educación superior del país, ha tenido y tiene la responsabilidad de trabajar en esta dirección desde una perspectiva de responsabilidad institucional.

Por esto, se consideró a la Udelar como el escenario ideal para esta investigación. Su acervo histórico y su cultura institucional y de investigación en estos temas son fundamentales para analizar los factores que influyen en el acompañamiento y la efectividad de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios en Uruguay. La Udelar ha trabajado para promover la democratización y equidad en la educación superior.

Desde esta problemática, la tesis se propuso como objetivo principal *determinar los factores que contribuyen a la permanencia y al avance en las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público, según la perspectiva de los estudiantes de grado avanzado respecto a sus trayectorias educativas en la Universidad de la República*. Los servicios universitarios seleccionados se eligieron esencialmente por su consolidación, historia y relevancia en términos de imagen en el contexto social y cultural del país.

Los estudiantes de cuarto año de las carreras universitarias mencionadas constituyeron la unidad de análisis y la perspectiva desde la cual se reunieron los elementos necesarios para delimitar la incidencia de los factores definidos. Estos factores permitieron obtener criterios sobre la consecución efectiva de las trayectorias educativas y, en consecuencia, de la permanencia y/o desvinculación de los estudiantes en la Udelar.

Para cumplir con el objetivo general establecido, se consideraron objetivos específicos que se fueron presentando a lo largo de los tres capítulos centrales de este informe.

A continuación, se exponen las principales conclusiones de esta tesis,

1. Se construyó el marco teórico que integra aportes teóricos y conceptuales proveniente de distintas disciplinas como: Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, los cuales brindaron los insumos que permiten abordar conceptos fundamentales en esta tesis tales como: democratización de la educación, trayectorias educativas, permanencia y desvinculación estudiantil. A partir de los distintos desarrollos conceptuales, **se destaca la necesidad de fortalecer y sustentar teóricamente las prácticas y estrategias de apoyo a las trayectorias educativas como un componente clave para determinar nuevas y mejores perspectivas que contribuyan a la permanencia estudiantil.** Asimismo, se hace referencia a los enfoques metodológicos desde los cuales los autores estudiados abordaron sus investigaciones, asumiendo en general una concepción integral que contempla las diversas situaciones que enfrenta una población estudiantil cada vez más diversa, incluyendo sus condiciones sociales, económicas, académicas y psicoemocionales.
2. **Se identificaron las siguientes categorías de análisis para el estudio: Orientación Vocacional, Construcción de Proyecto de Vida, Apoyo y Participación, consideradas esenciales para comprender la permanencia y las trayectorias educativas en la Udelar, y que atraviesan de manera transversal toda la investigación.** Establecidas como **Factores que inciden en la permanencia de los estudiantes**, estas categorías guían el estudio y constituyen las dimensiones desde las cuales la investigadora pudo presentar y respaldar su propuesta.
3. Se presentó el análisis y **sistematización de investigaciones y estudios nacionales sobre el ingreso efectivo y la permanencia estudiantil, tanto a nivel general en la Udelar como en los servicios universitarios específicos** que se trabajan en esta tesis. Este relevamiento resultó ser una **fuentes sustancial y enriquecedora, aportando elementos teóricos y contextuales relevantes que se establecieron como antecedentes significativos** para que la autora pudiera construir su propuesta de investigación. De igual forma, **evidenció la importancia de la temática planteada en el estudio, así como la novedad del enfoque desde el cual se obtienen los resultados que se presentan.**
4. **Se identificaron espacios que se requieren fortalecer en relación con las políticas de apoyo universitario a estudiantes, que no han sido suficientemente abordados por los programas y acciones dispuestas hasta el momento en la universidad.** Este hallazgo constituye un resultado plausible del trabajo de investigación desarrollado.
5. **Se diseñó y desarrolló el enfoque metodológico utilizado para el estudio, que se concretó en una investigación de carácter cualitativo, con una aproximación del paradigma interpretativo o hermenéutico** desarrollado por las Ciencias Sociales. **La estrategia metodológica asumida proporcionó herramientas para la recolección y análisis de información, permitiendo la realización y análisis de entrevistas en profundidad.** Estas entrevistas facilitaron la indagación e interpretación de factores previamente definidos, derivados de estudios anteriores de la autora de la tesis, los cuales **se constituyeron en Dimensiones de análisis y se operacionalizaron en Indicadores.**

6. **Se empleó el método fenomenológico interpretativo, considerado por la autora como el más adecuado** para esta investigación. Este método permitió describir y comprender los acontecimientos analizados durante el estudio y **develar los argumentos que respaldan las propuestas de mejora en las acciones y políticas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes de la Udelar**. La investigación identificó que los factores estudiados son los que mayor incidencia tienen en la permanencia de los estudiantes en la Udelar.
7. **Se caracterizaron y re-conceptualizaron los factores Orientación Vocacional, Construcción de Proyecto de Vida, Apoyo y Participación, y se analizó su aporte en las trayectorias educativas en la Udelar de los estudiantes de grado avanzado**. El estudio centró la mirada, como elemento de **análisis novedoso, en la percepción de los estudiantes acerca de estos factores que inciden en la permanencia**, por lo cual atiende a las estrategias y dispositivos que ellos entienden como un aporte a su continuidad educativa. A continuación, se destacan los principales hallazgos con relación a cada Factor:

1. ORIENTACIÓN VOCACIONAL: Se identificó que los dispositivos de orientación vocacional a los que los estudiantes accedieron y valoran positivamente son aquellos *dispositivos que abordan la construcción vocacional* tales como: los *Espacios de Consulta y Orientación* de Progreso de la Udelar y los *Procesos Particulares de orientación vocacional* en consultorios privados, y los *dispositivos que abordan la información acerca de la oferta educativa* dentro de los que se incluyen: *Charlas con Profesionales, Visitas guiadas, Ferias educativas, y los materiales de difusión de oferta educativa*. También se identificó el acceso a pruebas y test de orientación vocacional, los cuales son percibidos como un aporte escaso o nulo a dicha construcción. **A partir del discurso de los estudiantes se evidencia la valoración de estos dispositivos tanto en la elección de carrera como en la construcción de proyectos de vida, en el sentido que aportaron certeza y claridad vocacional, lo que, a su vez, aportó a la finalización de EMS y al ingreso a la Udelar. Por el contrario, también se pudo detectar estudiantes que no tuvieron la oportunidad de participar de ningún dispositivo, y en algunos casos esto obstaculizó la culminación e ingreso a la universidad.** Los hallazgos aquí identificados refuerzan la importancia de continuar implementando e innovando en propuestas que aporten a la democratización de la OV.

2. PROYECTO DE VIDA: Se identificó que los estudiantes que se plantean nuevos proyectos con *metas académicas*, como la realización de *posgrados e incursión en la docencia universitaria*, y *metas profesionales*, como la inserción laboral con perfil profesional y el *crecimiento en un campo específico*, son los más interesados en culminar su carrera. Así, el análisis de los relatos estudiantiles muestra que la construcción de proyectos de vida que incluyan metas dependientes de la culminación de estudios de grado funciona como un factor promotor del egreso.

3. APOYOS: El análisis de los apoyos permitió clasificarlos y caracterizarlos en *formales e informales*. Los apoyos formales incluyen *estratégicos, académicos, socioemocionales*,

económicos, administrativos y otros espacios creados para brindar apoyo. Los apoyos informales comprenden *apoyos docentes, entre pares y otros referentes universitarios*, siendo estos últimos los más valorados por los estudiantes. **Los resultados corroboran que los apoyos institucionales son fundamentales para que los estudiantes puedan superar las dificultades que encuentran en su recorrido en la educación superior, y que a menudo obstaculizan sus posibilidades de continuidad. Se confirma la necesidad de generar y fortalecer estrategias de apoyo con características universales y focales.**

4. PARTICIPACIÓN: Los relatos de los estudiantes permitieron clasificar la participación en *actividades curriculares*, que incluyen la asistencia y participación activa en actividades académicas, y en *actividades extracurriculares*, que comprenden actividades sociales, lúdicas y recreativas. **El análisis muestra que la participación estudiantil mejora la integración académica y social de los estudiantes, incrementando su compromiso e involucramiento en sus procesos de aprendizaje. Mientras que la participación en actividades curriculares mejora el desempeño académico, la participación en actividades extracurriculares facilita la creación de vínculos entre estudiantes, considerados uno de los mayores apoyos. Dado que, por diversas razones y responsabilidades, la mayoría de los estudiantes argumentan no participar en actividades extracurriculares, resulta esencial desarrollar propuestas curriculares que integren tanto lo académico como lo social.**

8. **El trabajo desarrollado confirmó que los factores estudiados aportan a la permanencia y el egreso efectivo. A su vez, se evidenció la importancia de la existencia y fortalecimiento de propuestas, estructuras y dispositivos de acompañamiento estudiantil que favorezcan los factores mencionados desde una perspectiva de responsabilidad institucional, asumiendo que el problema de la permanencia y desvinculación estudiantil es un problema que involucra a la universidad.**
9. La investigación realizada, permitió **identificar las diferencias y similitudes más significativas en las estrategias de acompañamiento desarrolladas en los tres servicios universitarios abarcados por esta tesis.** Entre las principales similitudes se encontró la importancia que los estudiantes atribuyen a los apoyos entre pares, mientras que las diferencias se identificaron principalmente en los apoyos formales que brinda cada servicio universitario.
10. De igual forma, **se establecieron las etapas de las trayectorias educativas en las que los factores estudiados tienen una intervención significativa,** confirmando su importancia a lo largo de toda la trayectoria universitaria. **Estos hallazgos proporcionan a la Udelar las bases y fundamentos necesarios para elaborar y ajustar acciones de apoyo a los estudiantes en consecuencia.**
11. **El análisis asumido y desarrollado confirmó la pertinencia del marco teórico y metodológico diseñado para esta tesis que se constata en la validez y congruencia de los resultados obtenidos** sobre todo con relación a la influencia significativa de los factores estudiados en la permanencia de los estudiantes en la Udelar y la necesidad de fortalecer acciones y políticas institucionales en correspondencia.

RECOMENDACIONES

1. Intervenir en la concreción de acciones concretas propuestas a partir del análisis de los resultados obtenidos en este estudio tanto a nivel central de la Udelar como en cada Servicio Universitario en particular.
2. Integrar y generalizar propuestas ya existentes que se vienen implementando con valoraciones favorables en los estudiantes que han participado, pero que se constituyen como experiencias aisladas o que requieren mayor difusión.
3. Ampliar el estudio de las trayectorias educativas a partir del análisis de la permanencia de estudiantes de grado avanzados considerando las Dimensiones: Orientación vocacional, Proyecto de vida, Apoyo, y Participación, en otros Servicios Universitarios de la Udelar, así como también en otras IES de la región.
4. Difundir los resultados de esta tesis tanto en su concepción teórica como metodológica y compartir los hallazgos obtenidos como aportes útiles para el logro de las trayectorias educativas completas de los estudiantes en el contexto uruguayo y de otras IES extranjeras con características similares a la Udelar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias.

REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (3), 7-35

Acosta, A. (2022). (20 de Julio de 2022). *Universidades públicas: de la gestión de la calidad a la gestión de la austeridad.* Nexos.

<https://educacion.nexos.com.mx/universidades-publicas-de-la-gestion-de-la-calidad-a-la-gestion-de-la-austeridad/>

Aguilar Rivera, M. C. (2007). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono.* Pontificia Universidad Católica de Argentina.

Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes.* Eudeba.

Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21,155-182.
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803007.pdf>

Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., Azzolini, S. (2012). La noción de "proyecto" en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones*, XIX, 297-304.
<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139948031.pdf>

- Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, XX, 105-113. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuiniv/v20n1/v20n1a09.pdf>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe de las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la Unesco en 2009. Resumen ejecutivo.* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168_spa
- Amaya, A., Mariño, V; Nuñez, I; Rubio, V., Mendez, S. (2021). Inquietudes de los estudiantes de Facultad de Química durante la pandemia. *Revista Técnica y Científica para el profesional de la industria farmacéutica. Indufarma*, 5 (17), 32-34.
- Agencia Nacional de Investigación e Innovación [ANII]. (2018). *Informe de monitoreo. Sistema Nacional de Investigadores.* <https://www.anii.org.uy/upcms/files/listado-documentos/documentos/informe-de-monitoreo-sistema-nacional-de-investigadores-2008-2018.pdf>
- Arias, E., Dehon, C. (2011). *The roads to success: analyzing dropout and degree completion at University.* ECARES, University Libre de Bruxelles.
- Arim, R., Bourone, S. (2018). *Efectos de las becas del fondo de Solidaridad en las trayectorias estudiantiles de FCEA.* UdelaR – FCEA.
- Arocena, R. (2013). Las Políticas de Educación Superior en la Democratización del conocimiento. *Horizontes Latinoamericanos*, 1 (1), 9-20.

Arocena, R. (2022). Sobre la democratización en la sociedad capitalista del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 17 (50), 137-143.

Arocena, R., Göransson, B., Sutz, J. (2013). Universities and Higher Education in Development. En B. Currie-Alder., R. Kanbur; D. Malone., R. Medhora (Eds.), *International Development. Ideas, Experience, and Prospects*. (pp.582-598). Oxford University Press.

Arocena, R.; Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología* (12). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6758/pr.6758.pdf

Arocena, R., Sutz, J. (2016). *Universidades para el Desarrollo*. Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y Caribe, Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246445?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-79787607-2706-48a2-865c-2997c1038c56>

Arocena, R., Sutz, J. (2021). *El ideal latinoamericano de universidad y la realidad del siglo XXI*. Cuadernos de Universidades 13. UDUAL. <http://dspaceudual.org/bitstream/Rep-UDUAL/1001/1/Cuadernos%20de%20Universidades%2013.%20El%20ideal%20latinoamericano.pdf>

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Barrera, A., Neira, M., Raipan, P., Riquelme, P., Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista Psicopatología y Psicología Clínica*, 24 (2), 105 - 115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7255171>

- Bertolotti, V., González, G., Oggiani, C. (2023). *Recomendaciones para escribir una tesis de posgrado en la Universidad de la República*. CAP, Udelar.
- Bickerdike, A., O'Deasmhunaigh, C., O'Flynn, S., O'Tuathaigh, C. (2016). Learning strategies, study habits and social networking activity of undergraduate medical students. *International Journal of Medical Education*, 7, 230-236.
- Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil Universitaria en Uruguay*. IESALC - Unesco.
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación, Udelar.
- Bohoslavsky, R. (1974). *La orientación Vocacional. Una estrategia clínica*. Nueva Visión.
- Bohoslavsky, R. (1975). *Lo Vocacional. Teoría, técnica e ideología*. Ediciones Búsqueda.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión Biográfica. Razones Prácticas. *Anagrama*, Colección Argumentos.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Boutinet, J.P. (1986) Historia y Proyecto. En G. Pineau., G. Jobert (Coord.). *Histoires de Vie. Approches multidisciplinaires*, T.2., *L'Harmattan*. (pp. 157-172). Université de Tours.
- Braxton, J. M. & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical Developments in the Study of College Student Departure. *College Student Retention: Formula for Student Success*, 3, (61-87).

- Braxton, J. M., Johnson, R. M., Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of theory and research*, 12. Agathon Press.
- Brito, S. (2014). Capital Cultural y Educación superior; una ecuación imperfecta. *Foro Educacional*, 23, 115-138.
- Buendía, A., Heringer, R., Miranda, E., Rico, A. (2024). El Rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. <https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/01/GT-4-Borrador-Documento-Base.pdf>
- Bulgarelli, R., Rivera, J., Fallas, M. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-24.
- Cabrera, C., Arim, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des)igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículum del presente y del futuro. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 35 (1), 81-104.
- Cabrera, L., Bouzó, A. (2018). Tipos de tutorías entre pares en la Udelar a través de los proyectos estudiantiles de TEP. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp.124-132). CSE.
- Calegari, L. (2010). Introducción. En Rectorado. *Hacia la Reforma Universitaria N°11. Camino a la renovación de la enseñanza*. Udelar.

- Camilloni, A. 2008. Constructivismo y Educación. En R. Baquero., A. Camilloni., J.A. Castorina., A. Lenzi., E. Litwine. *Debates Constructivistas*. AIQUE.
- Canessa, G. (1990). Las fuentes vivas de la información vocacional. En J. Elizalde, y A. Rodríguez, *Orientación Vocacional: espacio de reflexión, confrontación y creación*. Roca Viva.
- Carbajal, M. (2003). *Orientación vocacional ocupacional*. Frontera.
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso: Servicio: Facultad de Psicología* [Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar]. Repositorio Institucional: Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5477/1/Carbajal%2c%20Sandra.pdf>
- Carbajal, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017* [Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional: Memoria académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Casco, M. (2009). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Facultad de Ciencias Humanas.

- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Amorrotu.
- Chomsky, N. (2020). *Internacionalismo o extinción*. CLACSO.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (31- 61). Graó.
- Collazo, M., De Bellis, S., Santiviago, C., Duffour, G. (2010). *Balance y recomendaciones para el desarrollo del Progreso en los próximos años*. CSE, Udelar.
- Collazo, M., Hernandez, O., Seoane, M. (2014). La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología - UdelaR. *Odontoestomatología*, 16 (23), p.54-66.
- Collins, W., Sims, B. C. (2006). Help seeking in higher education academic support services. En S. Karabenick., R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: goals, groups, and contexts* (pp. 203-223). Routledge.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2007). *Panorama social de América Latina. 2007*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2017). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2016*. .

Cornejo, L. (2013). *Turismo sustentable. Un modelo de planificación* (1er Ed.). Editorial Universidad la Serena.

Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Prensa Universitaria de Francia.

Conferencia Regional de Educación Superior [CRES]. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Conferencia Regional de Educación Superior [CRES]. (2024). *Declaración final*.
<https://cres2018mas5.org/2024/04/16/la-cres5-concluye-con-planes-para-la-proxima-conferencia/>

Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE]. (2010). *Pautas de desarrollo académico, Comisión Sectorial de la Enseñanza de la República*. Presentado en sesión ordinaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza con fecha 25/05/2010. Resolución. N9.

Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente [CSEEP] (s.f.). *Programa de Respaldo al Aprendizaje*. CSE, Udelar. <https://www.cse.udelar.edu.uy/equipo-progresal/#>

Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de Udelar en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández (Coord. & Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp.153-168). CSIC, Udelar.

Dabas, D. (1998). *Redes sociales, familias, y escuela*. Paidós.

De León, F., Mosca, A., Rubio, V. (8-9 de noviembre de 2012). *Otra forma de aprender matemáticas: una experiencia de tutorías entre iguales*. II CLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el

Abandono en Educación Superior. Pontificia Universidade Católica, Do Río Grande Do Sul. Porto Alegre, Brasil.

De León, F., Rubio, V., Santiviago, C. (2018). Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp.89-104), CSE.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Diconca, B. (coord). (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE, Udelar. Tradinco.

Didou, S., Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático: Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (2), 18-29.

Dirección General Jurídica [DGJ] (2020). Ordenanza del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario de la Universidad de la República. Dirección General Jurídica. Resolución N° 8 de la sesión ordinaria del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República con fecha 8/12/2020. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2023/08/Ordenanza-032.pdf>

Dirección General de Planeamiento [DGPlan] (s.f.). FormA – Estudiantes. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/proyectos/forma-estudiantes-forma-posgrado/>

Dirección General de Planeamiento [DGPlan]. (2023). *Forma Estudiantes. Perfil de estudiante de grado de la Universidad de la República 2022*. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la

República.

Uruguay.

https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2023/05/Infografia-FORMA-ESTUDIANTE-2022_29_05_2023.pdf

Donoso, S., Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1: 7-27, 2007.

Duran, D., Flores, M., Mosca, A., Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 2 (1), 28-39.

Duran, D., Monereo, C. (2012), *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori.

Elizalde, H., Rodríguez, A. (1990). *Orientación vocacional, espacio de reflexión, confrontación y creación*. Roca Viva.

Escuder, S. (2019). Regionalización de la brecha digital. Desarrollo de la infraestructura de las TIC en Latinoamérica y Uruguay. *PAAKAT: Revista de tecnología y sociedad*, 17, 1-23.
<https://www.redalyc.org/journal/4990/499063348007/html/>

Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2018). Educación superior: expansión y desigualdad. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp. 171-181). CSE, Udelar.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 12 (7), 112-127.

Facultad de ciencias Económicas y de Administración [FCEA]. (s.f.). *Apoyo a la enseñanza* <https://fcea.udelar.edu.uy/ensenanza/apoyo-a-la-ensenanza.html>

Facultad de ciencias Económicas y de Administración [FCEA]. (15 de mayo 2018). *Estudio de FCEA sobre efectos positivos de becas del Fondo de Solidaridad en estudiantes*. FCEA. <https://www.fcea.udelar.edu.uy/institucional/novedades/2386-se-presento-estudio-de-fcea-sobre-efectos-positivos-de-becas-del-fondo-de-solidaridad-en-estudiantes.html>

Facultad de Veterinaria [FVet]. (s.f.). *Estudiantes*. <https://www.fvet.edu.uy/estudiantes-2/>

Facultad de Odontología [FOdon]. (s.f.). *Unidad de Apoyo a la Enseñanza*. <https://odon.edu.uy/sitios/uae/>

Fernández, T. (2009). La desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una aproximación con base en el Panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 164-179.

Fernández, T. (coord.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Colección Art.2. CSIC, Udelar.

- Fernández, T., Cardozo, S., Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación N°45. Montevideo: Departamento de Sociología. Udelar.
- Fernández, T., Ríos González, A. (Ed.). (2014). *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. CSIC y Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Baferil S.A.
- Fischer, M. (2007). Setting into Campus life: Difference by Race/ Ethnicity in College Involvement and Outcomes. *Journal of Higher Education*, 78 (2), 125-161.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin., S. Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). Sage.
- García Borés, J. (2015). Psicología cultural socioconstruccionista. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 153-158.
- García, M.N., Castignani, M.L., y Lachalde, M.L. (2022). La importancia de la información ocupacional en la elaboración de proyectos. En M. S. Di Meglio (Comp.), *La complejidad y los abordajes en Orientación. Articulaciones conceptuales en el contexto del siglo XXI* (pp. 68-76). UNLP.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Lugar Editorial.
- Giannini, S. (2022). Prólogo de la Subdirectora General de Educación. En Unesco (2022), *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Hoja de ruta propuesta para la 3er Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company.
- González, S., Alpuí, S., Rey, R., Santiviago, C. (2015). *Becarios del Fondo de Solidaridad: Factores que determinan la elección de la carrera y su influencia en la trayectoria educativa durante el primer año*. Trabajo presentado en las II Jornadas sobre Investigación en la Educación Superior. IPES. CSE, Udelar.
- Gonzalez, S., Lujambio, V., Ramos, S., Couchet, M., Passarini, J. (11-12-13 de noviembre de 2015). *Desvinculación precoz, temprana, tardía y rezago en la Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay*. V CLABES Quinta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Universidad de Chile, Talca, Chile.
- Gutierrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Centro Editor de América Latina.
- Guzmán Frías, C., Quezada, A., Alvarado, E. Llamas., B., Alvarado, J. (2024). Estrategias para fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (3), 2179 – 2188.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2187>
- Halgravez, L. A., Salinas, J. E., Martínez, G. I., y Rodríguez, O. E. (2017). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3 (2), 27-36.
- Harris, B. (2006). The importance of Creating a “Sense of Community”. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 8(1), 83-105.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Blackwell Publishers Ltd.

- Hernández Flores, H., López Calva, J.M. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI, Número extraordinario*, 43-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4995130>
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). Editorial Mc Graw-Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, segundo semestre de 2002. Consejo Superior de Educación.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. A., Salomone, K. (2003). Investigating “Sense of Belonging!” in First - Year College Student. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 4 (3), 227-257.
- Hurtado, S., Carter, D. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students’ sense of belonging. *Sociology of Education*, 70 (4), 324-345.
- International Democratic Education Conference [IDEC]. (2005). *Conferencia Internacional sobre la Democratización de la Educación* <http://es.idec2005.org/home/>
- Jeffery, D., y Johnson, D., (2019). Whose fault is failure? Contested perspectives of academic support in tertiary educational institutions in South Africa, *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 376-393.
- Johnson, D., Johnson, R., Smith, K. (1991). *Cooperative Learnings Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn & Bacon.

- Katzkowicz, N., Arim, R. (2017). Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 4(2), 108-127.
- Kaya, N. (2004). Residence Hall Climate. Predicting First - Year Student "Adjustment to College". *Journal of the First - Year Experience*, 16 (1), 101-118.
- Kuh, G. (2003). What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35 (2), 24-32.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2005). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. Jossey - Bass.
- Lee. V., Burkham, D. (2003). Dropping out of High School: the role of school organization and structure. *American Educational Journal*, 40, pp. 353-393.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Gurriera, L., Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33-39.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrotu editores.
- Lujambio, V., Couchet, M. (15-16-17 de noviembre de 2017). *Tutorías entre pares: propuesta de enseñanza y dispositivos de apoyo al ingreso de la Facultad de Veterinaria*. VII CLABES. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- <https://redguia.net/images/clabes-antiores/memoria-clabes-VII-2017.pdf>

- Lujambio, V., González, S., Passarini, J. (2017). Programa de Apoyo al Egreso de la Facultad de Veterinaria. *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 4 (2), 79-84.
- Lundvall, B., Johnson, B. (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1 (2), 23 - 32.
- Marginson, S., Callender, C., Locke, W. (2020). *Higher Education in Fast Moving Times Larger, Steeper, More Global and More Contested*. Bloomsbury Publishing.
- Marrero, A. (1999). Del bachillerato a la universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos. En O. Buschiazzo, C. Contera., E. Gatti (1999). *Pedagogía universitaria: presente y perspectivas*. Cátedra Unesco-AUGM-UdelaR, pp. 225-245.
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2021). *Anuario Estadístico de Educación 2021*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2021>
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC]. (2022). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2022*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/logro-nivel-educativo-alcanzado-poblacion-2022>
- Ministerio de Educación y Cultura [FODon] - Universidad de la República [Udelar]. (2022). *Informe sobre la educación superior: Uruguay*. <https://whec2022.net/resources/Country%20report%20-%20Uruguay.pdf>
- Monod, J. (1970). *El azar y la necesidad*. Tusquets.
- Mosca, A., Santiviago, C (2003) Demanda e Intervención: relaciones posibles. En *VI Jornadas de Psicología Universitaria: La Psicología en la realidad actual*. Psicolibros (pp.546 -548).

- Mosca, A., Santiviago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes*. Udelar - MIDES.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. CSE.
- Mosca, A., Ramos, S., Rubio, V., Santiviago, C. (13-14-15 de noviembre de 2013). *Espacios de consulta y orientación de la Udelar*. III CLABES Tercera Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Müller, M. (1999). Reflexiones sobre Orientación Vocacional y formación de orientadores en contextos de cambios globales, *Revista Orientación y sociedad*, 1, 111-118.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados, *Ocnos*, 15 (1), 52-68.
- National Center for Education Statistics [NCES]. (2005). *The condition of education 2005*.
<https://nces.ed.gov/pubs2005/2005094.pdf>
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas. una cuestión institucional. *Trayectorias universitarias*, 9 (17), (37-42).
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad [OCTS] - Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*.
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/PaperInvestigacion-Universidades-ES-1.pdf>

Organización de Estados Americanos [OEA]. 2006. *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Organización de los Estados Americanos.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2007a). *Global Education Digest*. UIS. Montreal
https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2007-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2007b). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover*

oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] - Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.*

<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la Educación Superior.* Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18 - 20 de mayo de 2022.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] - Cepal - Unicef. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.* Unesco.

[https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/c](https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content)
[ontent](#)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World.* OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español. Ministerio de educación y formación profesional.*
<https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf>

Ovejero, A. (1989). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional.* Oviedo.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (1977). Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. *Journal of Higher Education*, 48(5), 540–52.

Passarini, J., Gonzalez, S., Lujambio, V., Ramos, S. (2016). Valoración de la política de apoyo implementada a los estudiantes de la Facultad de Veterinaria. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 4 (1), 49-64.

Peláez, F. (2018). Prefacio. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp. 15-22). CSE.

Perez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y Análisis de datos*. La Muralla.

Piché, C. (2005). Fichte, Schleiermacher Y W. Von Humboldt, Sobre la creación de la Universidad de Berlín. *Praxis Filosófica*, 21, 129-155.

Pineda, C. Pedraza, O. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Universidad de La Sabana-Colciencias.

Poder Legislativo (1967). Constitución de la República.
<https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011*. Nueva York: Naciones Unidas.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Progres. (2020). *Informe parcial de la línea # Estamos:*

Espacio Psicológico Virtual. Resolución N° 6 de la sesión ordinaria del CDC de la Udelar con fecha 08/12/2020. (N°Exp. 004020-000869-20)

Programa de Respaldo al Aprendizaje [Progresar]. (2022). *Informe de actividades del Programa de Respaldo al Aprendizaje 2021/2022*. Resolución N° 4 de la sesión ordinaria del CDC de la Udelar con fecha 17/10/2023. (N°Exp. 004020-000176-23)

Programa de Respaldo al Aprendizaje [Progresar]. (2023). *Informe de actividades de Orientación Educativa y Vocacional del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República*.

Ramos, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en estudiantes de primera generación de universitarios en la familia* [Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar]. Repositorio Institucional: Colibrí.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17293/1/Ramos%20Duarte%2c%20Sof%c3%ada.pdf>

Ramos, S., Bouzón, A. y Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *Intercambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 8 (1), 43-49.

Rascovan, S. (2004). Lo Vocacional: una Revisión Crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), 1-10.

Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós.

Rascovan, S. (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Noveduc.

- Rascovan, S. (2013). Orientación Vocacional. Las tensiones vigentes. *Revista mexicana de orientación educativa*, 10 (25), 47-54.
- Real Academia Española. (s.f.). Trayectoria. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de mayo de 2024 de <https://dle.rae.es/trayectoria?m=form>
- Rectorado de la Universidad de la República [Udelar]. (2024). Programa Integral de Apoyo al Ingreso. N° 23 de la sesión ordinaria del CDC de la Udelar con fecha 11/06/2024.
- Rinesi, E. (2023). Pensar la Universidad después de la pandemia. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 13 (26), 31-36.
- Ríos, C., (2021). *Una mirada de estudiantes y docentes a la desvinculación tardía en estudiantes de la Facultad de Veterinaria* [Tesis de Maestría, Facultad de Veterinaria]. Repositorio Institucional: Biblioteca Digital de Veterinaria.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico, *Cuicuilco*. 18 (52), 39-49.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en Investigación Científica. *Revista Tiempo de Educar*, 12 (284), 277 -297.
- Rubio, V., Bello, G., Álvarez, A., Falkin, C. (11-12-13 de noviembre de 2015). *Talleres descentralizados de orientación vocacional ocupacional*. VCLABES Quinta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Universidad de Chile, Talca, Chile.

- Rubio, V., Santiviago, C., De León, F. (2018, octubre). *Dispositivos de orientación personalizados: Un estudio de los espacios de consulta y orientación*. En 1er Congreso Internacional de Psicología, Facultad de Psicología, Udelar, Montevideo, Uruguay.
- Rubio, V., Santiviago, C., Sosa, A. M., Passarini, J. (2020). Las elecciones vocacionales de los jóvenes en situación de desventaja social, económica y cultural. Un estudio desde la Universidad de La República. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 3 (51), 33-50.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. Ed.). Universidad de Deusto.
- Rumberger, R. (2004). *Why students drop out of school?* En G. Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Pp.131-155. Harvard Education Press.
- Sabino, C. A. (1986). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.
- Santiviago, C. (2016). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma* [Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar]. Repositorio Institucional: Colibrí.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9221/1/Santiviago%2c%20Carina.pdf>
- Santiviago, C. (2017). El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay, *Revista Cubana Educación Superior*, 36 (2), 41-50.
- Santiviago, C. (2018). *Programas de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Habana, Cuba]. Repositorio Institucional: Scriptorium.

- Santiviago, C., De León, F., Couchet, M., Rubio, V. (2017). La permanencia de los estudiantes, un desafío para la Universidad. *InterCambios*, 4 (2), 28-35.
- Santiviago, C., De León, F., Mosca, A., Passarini, J. (2018). Hacia un nuevo modelo de orientación vocacional ocupacional. *Revista Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6 (3), 45-52.
- Santiviago, C., Mosca, A. (2013). *Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros*. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Luján.
- Santiviago, C., Mosca, A., De León, F., Rubio, V. (2016). Democratización de la orientación vocacional, *Revista Convocación*, 26 29 - 38.
- Santiviago, C., Ramos, S. (2018). Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza. En C. Santiviago, (comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje*. (38-49). Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Santiviago, C., Rubio, V., De León, C. (2014). *La orientación vocacional de la Universidad de la República*. En Colegio de Profesionales en Orientación, Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. La Orientación en América Latina: en la búsqueda de nuevas perspectivas (pp.409 - 425). Costa Rica.

Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario [SCIBU] - Udelar. (s.f.). *Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario. Acerca del Servicio*. Universidad de la República.
<https://bienestar.udelar.edu.uy/institucional/>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina. Unesco / IYPE / OEI. Boletín de Mayo. Buenos Aires.

Scott, M., Kennedy, B. (2005). Pitfalls in Pathways: Some Perspectives on Competing Risks Event History Analysis in Education Research. *Journal of Educational*.

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

Seoane, M. (2013). *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* [Tesis de Maestría, CSE, Udelar]. Repositorio Institucional: Colibrí.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10632/1/tesis_mariana_seoane_2017%281%29.pdf

Serna, M. (2005). *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales*. Uruguay Social, Vol.5. Mides. https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf

Sosa, M. (2023). *Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020* [Tesis de Doctorado, UNL].

Sutz, J. (2005). The role of universities in knowledge production. *Journal of Himalayan Science*. 3 (5), 53 - 56.

Taylor, S. J., Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación, Organización de los Estados Americanos.

Tillman, C. A. (2002). Barriers to student persistence in higher education. https://www.whdl.org/sites/default/files/v2n1_Tillman.pdf.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* N° 71. UNAM.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2da. Ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599 - 623.

Tinto, V. (2004). Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students, conferencia presentada en la *American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*. Nevada.

- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What's next?. *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1. Pp. 1-19.
- Tinto, V. (2017). *Completando la universidad. Repensando el quehacer institucional*. Universidad de Palermo.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel (Comp.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas educativas*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Torello, M., Casacuberta, C. (2000). *Las características socio-económicas de la matrícula universitaria*. Udelar.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: El caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona* [Tesis de Doctorado, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional:TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/134955#page=1>
- Tristá, B., Nobrega, M.G., Ervin, E. (2014). Acceso y permanencia en la Educación Superior. En A. Teodoro., J. Beltrán. (coord.). *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Miño y Dávila. Pp.169-177.
- Trujillo, C., Naranjo, M., Tapia, K., Merlo, M. (2019). *Investigación cualitativa. Epistemología, Métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad*. Editorial Universidad Técnica del Norte.

Unidad Académica [UA] - Comisión Sectorial de Enseñanza [CSE]. (2020). Informe Unidades de Apoyo a la Enseñanza Udelar.

<http://www.dem.fmed.edu.uy/sites/www.dem.fmed.edu.uy/files/Documentos/Red%20de%20Unidades%20de%20Apoyo%20a%20la%20Ense%C3%B1anza%20-%20UDELAR.pdf>

Unidad Académica [UA] - Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente [CSEEP]. (s.f.). *Sobre la Unidad Académica.* <https://www.cse.udelar.edu.uy/sobre-la-ua/>

Universidad de la República [Udelar]. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria.* Resolución N° 3 de la sesión ordinaria del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República con fecha 2/08/2011.

Universidad de la República [Udelar]. (2018). *Estatuto del Personal Docente.* Dirección General Jurídica. Universidad de la República. Uruguay. Resolución N° 7 de la sesión ordinaria del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República con fecha 10/07/2018. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/04/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (2020). *Universidad de la República. Memoria 2020.* <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2023/01/Memoria-Udelar-2020.pdf>

Universidad de la República [Udelar]. (s.f.). *El desarrollo de la enseñanza de grado.* <https://udelar.edu.uy/portal/el-desarrollo-de-la-ensenanza-de-grado/>

Universidad de la República [Udelar] (2023). *La Universidad de la República le rinde cuentas al país. Rendición de cuentas 2022.* Aprobada por el Consejo Directivo Central en sesión extraordinaria el 28 de abril de 2023.

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República [UCUR]. (2024). *Carreras de grado*. UCUR, Udelar.

Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas de la Educación, la Ciencia y la Cultura [UIS]. (2021). *Base de datos*.
[https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=El%20crecimiento%20acumulado%20de%20la,\(UIS%20UNESCO%2C%202021\)](https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=El%20crecimiento%20acumulado%20de%20la,(UIS%20UNESCO%2C%202021))

Universidad Nacional de Córdoba (1918). Manifiesto liminar de Córdoba de 1918.
<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

Uruguay. (1958, octubre 29). Ley n.º 12.549. Ley Orgánica de la Universidad de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Uruguay. (2008a, agosto 14). Decreto n.º 379/008. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/379-2008>

Uruguay. (2008b, agosto 18). Ley n.º 18.331. Ley de Protección de Datos Personales. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>

Uruguay. (2009a, diciembre 16) Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2009b, agosto 31). Decreto n.º CM/813. Recuperado de <http://archivo.presidencia.gub.uy/web/decretos/2009/08/813.pdf>

Valenzuela, J., Miranda, J., González, A., Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyo académico en educación superior.

Formación Universitaria, 14 (3). 127- 138.

Villalobos Saldivia, I. (2021). Inclusión educativa en contextos de educación superior. Una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 9 (1), 39–62.

<https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>

APÉNDICES

Apéndice 1. Pauta de entrevista

PAUTA ENTREVISTA

Datos personales

Nombre:

Edad:

Sexo:

Ciudad de procedencia: (En caso de Montevideo especificar barrio):

Ciudad de residencia actual:

Carrera:

Año de ingreso a la carrera:

Orientación Vocacional

¿Recordás cómo fue tu elección por la carrera?

¿Qué factores y/o personas identificadas que incidieron e inciden en tu elección?

¿Recibiste orientación acerca de tu elección? ¿En qué momento? ¿Cómo fue la orientación recibida?

¿Quiénes te la brindaron?

Participación

Pensando en tu experiencia universitaria desde el ingreso hasta hoy:

¿Cómo puedes describir tu participación en las actividades curriculares de la carrera?

¿Cómo puedes describir tu participación en las actividades extracurriculares de la Udelar?

Apoyos

¿Consideras que la Udelar cuenta con diferentes recursos que colaboren con el ingreso y avance en la carrera?

En caso afirmativo: ¿Cuáles consideras que son los recursos y /o ayudas que te resultan más necesarios?

¿Por qué? ¿Has recibido algún tipo de ayuda de parte de tus docentes, tus compañeros, u otros actores institucionales? ¿La has solicitado? ¿Como la valorarías?

¿Identificas recursos y/o apoyos extra institucionales que favorecen el ingreso y avance en la carrera?

¿Cuales? Ej. Familia, becas de estudio, trabajo, etc. ¿Como los valorarías?

Proyecto de vida

¿Cuáles son tus principales gustos e intereses en relación a tu formación en la carrera?

¿En qué medidas se están cumpliendo tus expectativas?

¿Has cambiado la visión de tu carrera?

¿Cuáles son tus metas académicas en el corto y mediano plazo?

¿Cuáles son tus metas profesionales una vez que finalices tus estudios?

¿Cómo te imaginas tu proyecto de vida profesional y personal en un futuro cercano?

Apéndice 2. Consentimiento informado

Estudio: Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que determinan la permanencia en la universidad.

Este documento tiene como finalidad recabar su consentimiento de participar, de manera voluntaria, libre e informada, de esta investigación. La misma tiene como objetivo analizar la percepción de las trayectorias educativas de los estudiantes avanzados en la Universidad de la República (Udelar), y los factores personales, institucionales y contextuales que favorecen la permanencia.

Para alcanzar estos objetivos lo invitamos a participar, de manera voluntaria, libre e informada, de una entrevista donde se le preguntará sobre la experiencia en torno a sus trayectorias educativas en la Udelar. Tendrá una duración de una hora aproximadamente y será grabada. La información grabada será confidencial, los datos que proporcione serán codificados, todo el material será almacenado en el archivo personal de la investigadora y estará protegido por contraseña. Es posible que algunos fragmentos de la entrevista sean utilizados en futuros informes o publicaciones de la presente investigación, pero siempre se reservará la privacidad de los datos personales de cada participante, garantizando la confidencialidad de los mismos y resguardando su anonimato.

Es importante informarle que esta investigación puede exponerlo a riesgos, como la movilización de los afectos por algunas de las temáticas que se abordarán la entrevista, ante cualquier incomodidad o malestar se asume el compromiso de: Interrumpir la entrevista en el momento que indique que no desee continuar, sin que esto genere ningún perjuicio para su persona ni sea necesaria ningún tipo de explicación; Realizar un seguimiento telefónico posterior a la entrevista para ver cómo se sintió luego de la misma, y en el caso que fuera necesario proponer la atención en el Espacio Clínico Psicoanalítico de la Facultad de Psicología de la Udelar.

La investigación puede resultar beneficiosa ya que le ofrece la oportunidad de repensar su experiencia ayudando a la reflexión y conocimiento de la trayectoria recorrida, y aportar a la planificación del proyecto académico y profesional.

La información obtenida en el trabajo de campo de esta investigación será utilizada únicamente para fines académicos. Los resultados de la investigación se difundirán en la ámbito científico y académico, a nivel

nacional e internacional. Se espera que el conocimiento producido en esta investigación pueda ser utilizado para mejorar las estrategias institucionales que favorezcan las trayectorias educativas de los estudiantes en la Udelar.

Responsable de la investigación: Mag. María Virginia Rubio Montaña

Celular: 098058332 / virginiarubio82@gmail.com

Fecha:

Nombre y Apellido del /la participante:

Firma del/la participante:

Nombre Investigadora: María Virginia Rubio Montaña

Apéndice 3. Hoja de información

Estudio: Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que determinan la permanencia en la universidad.

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar la percepción de las trayectorias educativas de los estudiantes avanzados en la Universidad de la República (Udelar), y los factores personales, institucionales y contextuales que favorecen la permanencia.

Para alcanzar estos objetivos lo invitamos a participar, de manera voluntaria, libre e informada, de una entrevista donde se le preguntará sobre la experiencia en torno a sus trayectorias educativas en la Udelar. Tendrá una duración de una hora aproximadamente y será grabada. La información grabada será confidencial, los datos que proporcione serán codificados, todo el material será almacenado en el archivo personal de la investigadora y estará protegido por contraseña. Es posible que algunos fragmentos de la entrevista sean utilizados en futuros informes o publicaciones de la presente investigación, pero siempre se reservará la privacidad de los datos personales de cada participante, garantizando la confidencialidad de los mismos y resguardando su anonimato.

Es importante informarle que esta investigación puede exponerlo a riesgos, como la movilización de los afectos por algunas de las temáticas que se abordarán en la entrevista, ante cualquier incomodidad o malestar se asume el compromiso de: Interrumpir la entrevista en el momento que indique que no desee continuar, sin que esto genere ningún perjuicio para su persona ni sea necesaria ningún tipo de explicación; Realizar un seguimiento telefónico posterior a la entrevista para ver cómo se sintió luego de la misma, y en el caso que fuera necesario proponer la atención en el Espacio Clínico Psicoanalítico de la Facultad de Psicología de la Udelar.

La investigación puede resultar beneficiosa ya que le ofrece la oportunidad de repensar su experiencia ayudando a la reflexión y conocimiento de la trayectoria recorrida, y aportar a la planificación del proyecto académico y profesional.

La información obtenida en el trabajo de campo de esta investigación será utilizada únicamente para fines académicos. Los resultados de la investigación se difundirán en la ámbito científico y académico, a nivel nacional e internacional. Se espera que el conocimiento producido en esta investigación pueda ser utilizado para mejorar las estrategias institucionales que favorezcan las trayectorias educativas de los estudiantes en la Udelar.

Responsable de la investigación: Mag. María Virginia Rubio Montaña

Celular: 098058332 / virginiarubio82@gmail.com

ANEXOS

Anexo 1. Aprobación del Comité de Ética de Facultad de Psicología



Comité de Ética
comiteeticainv@psico.edu.uy

Montevideo, 12 de febrero de 2020

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación **Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: factores que determinan la permanencia en la universidad**, a cargo de la Mag. Virginia Rubio.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

Pase a notificación de la Mag. Virginia Rubio (responsable del proyecto).

Mag. María Pilar Bacci
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología

Mag. Andrea Viera
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología

Mag. Darío De León
Comité de Ética en Investigación
Facultad de Psicología

Anexo 2. Aval de la Facultad de Veterinaria



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de Veterinaria
Universidad de la República
Uruguay

Secretaría de Decanato

Montevideo, 07 de agosto de 2019

A quien corresponda

Por la presente, quien suscribe, Dr. José Piaggio Mazzara, Decano de la Facultad de Veterinaria, manifiesta su conformidad para la realización del estudio: *"Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que determinan la permanencia en la universidad, con participación de estudiantes de Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República"*.

El mismo se realizará en el marco del proyecto de Tesis de Doctorado en Psicología de la Mag. Virginia Rubio, bajo la orientación del Dr. José Passarini, Coordinador del Departamento de Educación Veterinaria de nuestra institución.

El trabajo propuesto permitirá ampliar el conocimiento sobre las condiciones que favorecen la permanencia de los estudiantes universitarios en general y de los estudiantes de la carrera de veterinaria en particular.

Atentamente,

Dr. José Piaggio
Decano

Anexo 3. Aval de la Facultad de Odontología

17/9/24, 9:35 p.m.

Resolución



EL CONSEJO FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN SESIÓN ORDINARIA DE FECHA 3 DE JUNIO DE 2021, ADOPTO LA SIGUIENTE RESOLUCIÓN:

Número	Fecha
17	03/06/2021 11:30

(Exp.) - DE ACUERDO a lo solicitado, AVALAR la realización del trabajo de campo del Proyecto de Tesis titulado: "Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores educativos que determinan la permanencia en la Universidad" presentado por la Mag. **Virginia Rubio** y ENCOMENDAR su articulación con la UAE para solicitar información de estudiantes para aplicar las entrevistas. (Rep. No. 424/21).

(10 en 10)

Anexo 4. Aval de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración



DECANATO

Montevideo, 19 de setiembre de 2019

Facultad de Psicología
Comité de Ética en Investigación

De mi mayor consideración:

Quien suscribe en calidad de Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, manifiesta el aval institucional al trabajo de campo del proyecto de tesis doctoral titulado: **"Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores educativos que determinan la permanencia en la Universidad"**, a cargo de la Mag. Virginia Rubio en el marco de sus estudios de posgrados en el Doctorado en Psicología, de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jorge Xavier', is written over a horizontal line. Below the signature, the text 'Prof. Jorge Xavier' and 'Decano' are printed in a bold, sans-serif font.

Prof. Jorge Xavier
Decano