

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

**Abandono estudiantil al inicio de carreras de grado en un
Centro Regional de la Universidad de la República**

**Entregado como requisito para la obtención del título de Master en
Educación.**

Shirley Teresita Ghizzoni García 187120

Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Shirley Teresita Ghizzoni García, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.
Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba *el Master en Educación*.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



24 de Setiembre de 2015

DEDICATORIA

A mis padres que con su esmero y esfuerzo me dieron la oportunidad hace muchos años de comenzar a transitar mis estudios terciarios y llegar a donde hoy estoy.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento:

- A mis hijos y en especial a Axel, por estimularme y no dejarme caer.
- A mi tutor Eduardo Rodríguez Zidán, por el gran aporte de conocimientos y brindarme su enorme paciencia, voluntad y permitirme llegar a esta instancia.
- A Juan por haberme impulsado a concretar mi sueño de Maestría en Educación
- A mis amigas Cristina y Mary por su apoyo incondicional.
- A mis compañeras de trabajo, por su estímulo constante y apoyo.

ABSTRAC

El presente estudio aborda el problema del abandono estudiantil temprano en un Centro Regional de la Universidad de la Republica.

La investigación se realizó desde un abordaje de triangulación metodológica que integró métodos cuantitativos y cualitativos. Se llevó a cabo una exploración previa con revisión documental y entrevista para delimitar el universo de estudiantes que abandonaron y la unidad de análisis. Se realizó una encuesta telefónica a estudiantes donde se obtuvo una muestra no probabilística 123 casos y se efectuaron entrevistas en profundidad a catorce informantes calificados para conocer las percepciones y valoraciones sobre el abandono, las políticas de retención y la implementación de los programas centrales de apoyo al ingreso a la Universidad.

De los hallazgos surge que existe un abandono similar a estudios realizados en Montevideo, pero que este se presenta con mayor incidencia, en las nuevas carreras y modalidades de estudio relevadas. Los universitarios que abandonan son los más jóvenes seguidos por estudiantes extra edad. Son en su mayoría solteros y el nivel económico es medio alto.

Los principales motivos de abandono fueron los relacionados con el trabajo y con la organización y estructura de los cursos, específicamente la intensidad de la carga horaria y los horarios dispersos en varios turnos.

Desde la visión docente y de los actores relevantes a nivel central, surge una valoración negativa en cuanto a las competencias académicas previas con las que llega el estudiante y el grado de “madurez” para afrontar el trayecto de aprendizaje. Los estudiantes, en promedio, mencionan como principal motivo de inscripción a la carrera lo vocacional y tienen una valoración positiva sobre su preparación académica previa y el nivel requerido para cursar estudios superiores.

A pesar de las dificultades percibidas por los docentes, surge de la encuesta la casi nula implementación del programa de tutorías en la población analizada ya que el 98 % de los estudiantes manifestó no haber tenido apoyo.

Respecto a este último punto, de las entrevistas surge que si bien existe un seguimiento y acompañamiento puntual de estudiantes con dificultades, este se limita a voluntades particulares de docentes en las diferentes carreras, surgiendo como motivo principal la insuficiente estructura académica y la baja carga horaria docente.

Por último, de los datos analizados se concluye que los programas centrales de apoyo al aprendizaje son escasos y dificultosos aunque existen propuestas desde los niveles de gestión de las políticas de descentralización de valorar y trabajar específicamente las dificultades de aprendizaje.

INDICE

1. INTRODUCCION.....	9
2. MARCO TEORICO.....	16
2.1 Dimensión conceptual del Abandono	16
2.1.1 El problema de la definición	16
2.1.2 Diferentes concepciones sobre el abandono.....	17
2.2 Estado del arte sobre el abandono.....	20
2.2.1 Enfoques y modelos para definir el abandono	21
2.2.2 La Investigación en el contexto Internacional.....	24
2.2.3 La investigación en el contexto Nacional.....	26
2.3 Diferentes perspectivas para visualizar el abandono.....	33
2.3.1 El abandono como perspectiva individual	33
2.3.2 El abandono desde la perspectiva institucional.....	37
2.3.3 El abandono desde la perspectiva de las políticas educativas.....	38
2.4 La Universidad de la Republica y las propuestas frente al problema de abandono y retención estudiantil.	42
2.4.1 Las propuestas centrales.....	42
2.4.2 Las propuestas regionales.....	46
3. METODOLOGIA.....	49
3.1 Justificación del enfoque y diseño de investigación.....	49
3.1.1 Enfoque de investigación	50
3.1.2 Tipo y Fases del Diseño	51
3.2 Etapa cualitativa de la Investigación.....	55
3.2.1 El método de entrevista.....	56
3.2.2 Muestreo teórico.	57
3.2.3 Estrategia para el análisis de datos.....	59
3.2.4 Validez y ética de la investigación.....	59
3.3 Etapa cuantitativa.....	60
3.3.1 La encuesta	60
3.3.2 Muestreo no probabilístico.....	62
3.3.3 Universo y unidad de análisis.....	62
3.3.4 Procedimiento de aplicación de la encuesta telefónica	64
3.3.5 Plan de análisis de datos.....	65
4. RESULTADOS	67
4.1 Definición del Universo de Análisis.....	67

4.1.1	Universo de estudiantes que abandonaron.....	68
4.1.2	Abandono por macro áreas, facultades y nuevas modalidades de estudio en estudiantes encuestados	69
4.1.3	Momento del abandono desde el ingreso.....	70
4.2	Características Sociodemográficas	71
4.2.1	Edad.....	72
4.2.2	Género	73
4.2.3	Lugar de procedencia.....	74
4.2.4	Composición Familiar.....	76
4.2.4.2	Presencia de Hijos	77
4.2.4.3	Número de hijos.....	78
4.2.5	Origen Socio Cultural.....	79
4.2.6	Situación ocupacional	81
4.2.7	Personas con las que vivía al ingreso.....	82
4.3	Características académicas pre ingreso a la Udelar	83
4.3.1	Procedencia Educativa	84
4.3.2	Condiciones académicas para el Ingreso a la Universidad	86
4.4	Condicionantes Académicas e Institucionales pos ingreso	90
4.4.1	Valoración de la claridad de la información recibida sobre la carrera a cursar.....	90
4.4.2	Interacción Académica.....	91
4.4.2.3	Valoración de la facilidad de comprensión de las materias.....	93
4.4.3.3	Valoración de la integración a la carrera en relación con compañeros.....	94
4.4.3.4	Valoración de la integración a la carrera en relación a los docentes.	94
4.4.3.5	Presencia de Tutores pares y docentes	95
4.5	Motivos de abandono	96
4.5.1	Condiciones laborales	96
4.5.2	Factores Valorados.....	98
4.6	Persistencia - Indefinición vocacional.....	99
4.6.1	Estudio actual.....	100
4.6.2	Institución en la que estudia.....	102
4.7	La mirada cualitativa sobre el proceso de abandono de los estudiantes.....	104
4.7.1	Percepción del abandono	106
4.7.2	Motivos de abandono	116
4.7.3	Las medidas de retención.....	129
4.8	Síntesis de interpretación de los hallazgos.....	134
5.	CONCLUSIONES	140

5.1 Conclusiones de la encuesta	140
5.2 Conclusiones de las entrevistas	143
5.3 Propuestas de investigación a futuro	145
5.4 Limitaciones de la tesis	145
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	146
7. ANEXOS	151
7.1 ANEXO Nº 1: Entrevista en profundidad a docentes y coordinadores de facultades y nuevas modalidades de cursado.	151
7.2 ANEXO Nº 2. Entrevista en profundidad a autoridades relevantes.....	152
7.3 ANEXO No 3. Encuesta a estudiantes que abandonaron	153

1. INTRODUCCION

En Uruguay al igual que en el resto del mundo, los acelerados cambios producidos en la sociedad en este siglo XXI, la globalización, los avances tecnológicos y la necesidad de generar más y mejor conocimiento, ha establecido un reto para la Educación de proveer mayor acceso y acreditación en los distintos niveles educativos.

En la Universidad de la República, (a partir de ahora Udelar) la masificación que se viene produciendo desde hace aproximadamente dos décadas, si bien es un logro de igualdad de oportunidad y de incrementar el conocimiento, ha tenido como respuesta el rezago y abandono estudiantil.

El ingreso gratuito e irrestricto en la Udelar, salvo excepciones en algunas carreras, determina que ésta tenga el 85 % de la matrícula de la Educación superior del país. La tasa anual de crecimiento 2,6% hasta el año 2007 y 1.8% actualmente, es un factor que expresa el interés de la Udelar en incrementar los años de estudio pero simultáneamente genera efectos negativos. Por ejemplo, un estudio al respecto señala como uno de los efectos “... un problema estructural referido a la segregación educativa. Los principales indicadores de este fenómeno son el acceso diferencial a la educación obligatoria y superior, y la desafiliación educativa.” (Fiori, 2013, p.2).

Boado (2003) afirma que en los últimos años, el porcentaje promedio de titulación a nivel global de la Udelar ha girado en torno de un 30%. El restante 70% está comprendido por la otra cara del desempeño estudiantil: el rezago y la deserción. El mismo autor indica que todos los servicios registran niveles de deserción superiores a los de la titulación. Este problema si bien se manifiesta desde el ingreso a las carreras hasta la graduación, es desde la inscripción a la Universidad y durante el transcurso del primer año, que se presenta en porcentajes preocupantes.

En la Udelar el haberse inscripto a una carrera universitaria, determina la permanencia de esa persona como estudiante hasta que finalice sus estudios, por lo tanto se abre la posibilidad a que esa persona se reintegre a sus estudios en el momento que lo decida. A pesar de esto, el abandono de los estudios en el primer año de ingreso de acuerdo a diferentes investigaciones es un factor que determina que esa persona no regrese a retomar sus estudios.

La Universidad ha generado políticas de acceso e inclusión estudiantil como la desconcentración¹ y actualmente la descentralización y regionalización. La flexibilidad curricular, los tránsitos horizontales y otros programas de estímulo de retención de estudiantes son propuestas que se han introducido para atender esta problemática, pero los resultados de su impacto aún no son conocidos. A nivel de las sedes del interior la situación es similar, no encontrándose estudios sobre trayectorias estudiantiles salvo algunos puntuales y a iniciativa docente local en las nuevas modalidades de estudio en el primer año, denominados Ciclos iniciales optativos (a partir de ahora CIO)² científicos tecnológicos de Salto y CIO Social y Tecnológico de Rocha.

En mi experiencia y trayectoria docente en el Centro Universitario de Salto de Udelar hemos percibido que la problemática del rezago y abandono también es una realidad. El no contar con estudios que lo demuestren y que expliquen cómo se comporta este fenómeno en las diferentes facultades y carreras en esta región, es lo que nos ha motivado a desarrollar esta investigación

¹En términos muy generales, la Udelar tuvo una política de desconcentración territorial en la prestación de servicios desde 1959, con la apertura de los cursos de Abogacía en Salto, con la apertura de la Estación Experimental en Paysandú en 1964 y la creación de la Regional Norte en 1985. A partir de las jornadas del Consejo Directivo Central, de 2007 se instrumentaron siete componentes principales: i) la creación de la Comisión Coordinadora del Trabajo en el Interior, CCI; ii) la regionalización del territorio, elemento de carácter conceptual que distribuyó competencias y recursos; iii) los Programas Regionales de Educación Terciaria (PRET); iv) los polos de desarrollo universitarios (PDU); v) la creación de nuevas carreras en el interior; vi) la creación de nuevas formas institucionales de gobierno regional y local, y vii) una fuerte inversión en infraestructura (ampliación de sedes, construcción de campus universitarios y laboratorios). Fernández. (2014:10)

² A partir de las resoluciones adoptadas por el CDC en su sesión extraordinaria del 15 de abril del 2007, la Universidad se propuso implementar Ciclos Iniciales optativos (CIO) por áreas, macroáreas o compartidos, con el fin de apoyar y orientar a los estudiantes en la etapa inicial de la vida universitaria, fortaleciendo sus capacidades y ampliando sus perspectivas. Se consideró particularmente relevante su implementación en sedes universitarias del interior como parte del Programa Regionales de Enseñanza Terciaria. (ue.fcien.edu.uy/Documentos/Ciclos_Iniciales_Optativos_2010,p.1)

Consideramos que cuantificar y comprender como se comporta el abandono, los factores asociados, tanto individuales, institucionales y de las políticas universitarias, así como la visión que tienen docentes e informantes calificados sobre este tema y cómo abordarlo, puede ser un buen aporte para la mejora de los procesos de gestión e implementación de las políticas universitarias en la Región.

Teniendo en cuenta que el abandono estudiantil es en cierta medida un indicador de la efectividad de las políticas que se implementan, debería existir preocupación desde la Gestión Universitaria y las autoridades gubernamentales en el desarrollo de una Educación para todos, inclusiva y democratizadora.

Boado, (2003) menciona que el tema de la deserción universitaria es una manera de selección que se produce en la Educación Superior, y es una medida del rendimiento académico de los estudiantes y del sistema de educación de un país.

La Udelar, como Institución Educativa superior pública, gratuita y de acceso libre, basa su premisa educativa en un derecho que abre la posibilidad a los jóvenes para su formación profesional y su inclusión cultural. En ese sentido el estudio del abandono estudiantil se justifica plenamente. La definición y concreción de un futuro profesional y laboral, de formación y generación de nuevo conocimiento, lo hace más relevante aun, y es *“un problema que preocupa no solo a los agentes que intervienen directamente en el ámbito educativo, sino que está presente en la sociedad en general, por las implicaciones y costes de carácter personal, familiar y colectivo que puede representar.”* (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2012).

Las diferentes definiciones referidas al abandono, expresan una interrupción del trayecto educativo que puede ser voluntaria o no, en la cual el estudiante que se inscribió no registra actividad en el tiempo. En la Udelar se indica como estudiante inactivo, aquel que no presenta actividad en el lapso de dos años.

El impacto del ingreso, el factor académico y factores previos que hacen a la transición de la educación media a la Educación Superior Universitaria, son mencionados en diversos trabajos de investigación como factores que pueden determinar este problema.

En la búsqueda de investigaciones que aporten a este estudio no hemos encontrado datos generales que especifiquen la problemática en las sedes del Interior del país, y tampoco por región. Si bien el Censo de estudiantes de la Udelar 2012, proporciona información sobre matriculación en el interior, estudiantes efectivos y algún indicador sociodemográfico, no existen estudios generales publicados sobre el abandono estudiantil en los servicios descentralizados y ahora en los nuevos Centros Regionales de la Universidad de la República (a partir de ahora CENUR).³

Esto determina la importancia de investigar este tema y cómo se comporta en territorio, teniendo en cuenta que las políticas descentralizadoras tienden a cumplir con el principio de equidad y de inclusión de aquellas poblaciones que no pueden acceder a la Educación Superior por temas geográficos o económicos. Sobre todo en la región con mayor trayectoria histórica de descentralización como es el Centro Universitario de Salto⁴ (partir de ahora CUS). La pertinencia de investigar el problema del abandono de estudios en la Educación Superior en esta región, se basa también en la tendencia creciente de ingreso de estudiantes de los últimos años. Entre los años 2010 y 2011 el ingreso anual promediaba los 600 estudiantes, en tanto en el 2012 esa cifra creció a los 800, en el año 2013 se alcanzó la cifra de 1100 estudiantes que ingresaron al CUS, pasando a tener esta sede unos 5.000 estudiantes.

En el año 2005, el Plan de desarrollo estratégico de la Udelar, estableció dentro de sus objetivos responder a la demanda creciente en educación superior, profundizar el proceso

³ Los Centros Universitarios Regionales (CENUR) son servicios de la Universidad de la República que se rigen por su Ley Orgánica 12.549 y por la presente Ordenanza dictada de conformidad con el Art. 67 inc. 2 de dicha ley. Operan en una zona geográfica determinada y desarrollan actividades académicas universitarias, cumpliendo con las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Dependen del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, directamente o a través de la Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior (CCI), conforme lo disponga el Consejo Directivo Central en el acto de su creación de acuerdo a su grado de desarrollo, sin perjuicio de su relacionamiento directo con las Facultades, Institutos, Escuelas y demás servicios universitarios, cuando las actividades a desarrollar así lo requieran. (Ordenanza de los Centros universitarios regionales, Dirección General Jurídica, 2011)

⁴ Actual denominación a partir del año 2015, resolución del CDC.

de reforma universitaria para promover la equidad social y geográfica e impulsar el desarrollo de la Udelar en todo el país, a través de la descentralización.

Si observamos los datos aportados anteriormente, podemos decir que el aumento de la matrícula estudiantil en el CUS de la Udelar, es una respuesta a los objetivos establecidos en el plan estratégico. Pero surge, entre otras, la interrogante si el trayecto de la población estudiantil en esta región presenta características similares a la población estudiantil de Montevideo ¿Se comporta en forma diferente a los datos que observamos en la investigaciones realizadas en el contexto nacional?

Con respecto al enfoque y la delimitación de nuestro objeto de estudio, la pregunta principal que guía nuestra tesis es la siguiente:

¿Cuál es la situación de abandono estudiantil entre el primer y segundo año de estudio en las carreras de grado que se desarrollan en el Centro Universitario de Salto?

Pensamos que esta investigación puede aportar elementos importantes, como conocer las características del comportamiento estudiantil en su trayecto inicial en la Universidad, así como las características socio demográficas, culturales, motivacionales, económicas académicas y otras que signifiquen fortalezas o debilidades en la inserción, y retención de los estudiantes en la Educación Superior en esta región.

Nos preguntamos ¿cuál es cuantitativamente la situación de abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de estudio en el CUS ? ¿Cuál es la situación de abandono de los estudiantes que ingresan a carreras tradicionales con respecto a los estudiantes que ingresan a las nuevas propuestas educativas que existen en esta región? ¿Qué perfil social y académico presentan los estudiantes que han abandonado? ¿Qué factores aparecen como posibles determinantes? ¿Existen características propias de la región en este tema? ¿Cuál es la visión de los actores relevantes de la Universidad respecto al abandono

temprano, que factores aparecen como debilidades y como fortalezas para trabajar este problema?

Y por último:Cuál es la visión de los docentes responsables de las carreras respecto al abandono y los motivos que lo determinaron? Teniendo en cuenta que la descentralización ha estado en la agenda política de la Udelar como un elemento para disminuir la brecha socio económico, favorecer la equidad y el aumento de la escolarización y las posibilidades de educación a lo largo de la vida, consideramos que los hallazgos de esta investigación podrían ayudar a fortalecer las políticas universitaria y contribuir con la mejora de la educación terciara en nuestro país.

Para poder acercarnos a esta problemática nos trazamos los siguientes objetivos:

Objetivo general: comprender y explicar el abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de ingreso a las carreras de grado en el Centro Universitario Salto del Centro Universitario Regional Litoral Norte de la Udelar

Los objetivos específicos que nos proponemos son los siguientes:

- **Analizar la situación de abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de las carreras tradicionales y las nuevas modalidades de estudio y de cursado.**
- **Identificar las características académicas y socio demográficas de los estudiantes que abandonaron**
- **Conocer los motivos que determinaron el abandono de los estudiantes en su ingreso a las carreras de grado en el Centro Universitario de Salto.**
- **Indagar y contrastar la visión de los docentes y autoridades relevantes de la Universidad sobre el abandono temprano en este centro Universitario.**

El informe de investigación se presenta organizado en tres grandes secciones. La primera corresponde al Marco Teórico, donde se exponen los antecedentes del tema, enfoques y modelos teóricos, que sustentan esta investigación. Contiene cuatro capítulos: el primero se refiere a la dimensión conceptual del abandono, donde se plantea el problema de la definición del abandono y los modelos y enfoques para definirlo, en el segundo capítulo se presenta el estado del arte sobre el abandono, en el contexto internacional y nacional ;en el tercer capítulo, se presentan diferentes perspectivas para visualizar el abandono; desde lo individual, lo institucional y las políticas educativas, y el cuarto y último capítulo se refiere a la Universidad y las propuestas frente al abandono y a la retención estudiantil. En la segunda sección se expone el desarrollo metodológico, el diseño de investigación asumido, las principales decisiones metodológicas, estableciendo la triangulación metodológica realizada que integró métodos cuantitativos y cualitativos. En la tercer y última sección se presentan los resultados con los principales hallazgos derivados del trabajo de campo

2. MARCO TEORICO

En este capítulo se exponen los principales conceptos y definiciones que fundamentan este trabajo de investigación. Se estructura en cuatro apartados. En el primero se presentan los diferentes términos definiciones y concepciones para abordar el problema. El segundo apartado expone el estado del arte sobre el abandono, los diferentes enfoques, modelos y teorías aportados por la investigación así como los resultados de investigaciones en el contexto Internacional y Nacional. El tercer apartado plantea las visiones de los tres involucrados en el proceso de abandono, el individuo, la institución y las políticas universitarias. Por último, en el cuarto apartado se hace referencia a la Udelar como institución gestora y las propuestas centrales y regionales frente a los cambios de la Educación superior y el problema del abandono.

2.1 Dimensión conceptual del Abandono

2.1.1 El problema de la definición

Existen diferentes definiciones y conceptos a nivel bibliográfico para abordar este tema: deserción, desafiliación, abandono, desvinculación, rezago, ausentismo, son por lo general los términos utilizados. No es fácil identificar una definición clara y precisa del concepto. En las primeras investigaciones se ha utilizado el término *drop out* que significa abandono, con sinónimos como *fall by the wayside*: quedar en el camino; *quit*: dejar de; *throw in the towel*: tirar la toalla. Todos estos términos, refieren a un evento que es la interrupción de los estudios sin determinar el momento de esa interrupción. El término drop-out o abandono es introducido en las investigaciones realizadas en Estados Unidos entre los años 60 al 65 por la oficina de educación de Washington y fue seguido por Vincent Tinto en sus investigaciones de los años 1973; 1978; 1989.

La mayoría de los trabajos de autores tanto europeos como latinoamericanos utilizan el término deserción tal cual lo expresa Diconca (2011) en su estudio, como los de (Tinto, 1989; Latiesa, 1992; Pinto, 2007; Furtado, 2003; Rodríguez, 2005; Boado, 2009), otros aluden al abandono (Tinto, 1989; Cabrera, 2006), desafiliación (Coulon, 1997; Castel,

2000; Fernández, 2009) y actualmente también se hace referencia a la desvinculación (Arocena, 2007; Seoane, s/f; UR, 2010). (p.11).

Estas múltiples formas de definir un problema, tienen su fundamento en la manera que es mirado el objeto de estudio y los diferentes modelos que explican el fenómeno. Por este motivo consideramos importante presentar cada una de las concepciones y definiciones que hay sobre este problema para asumir cuál de ellos será la que identifique el enfoque de nuestra investigación.

2.1.2 Diferentes concepciones sobre el abandono

La deserción estudiantil se la ha definido como la disolución del vínculo formal adquirido mediante matrícula entre una Institución de Educación Superior y el estudiante sin que se haya cumplido el término indicado en el contrato formal de matrícula. Es una decisión institucional o personal que afecta el desarrollo esperado de una fase educativa previamente diseñada y ofrecida por una Institución. Pero es también un fenómeno social en tanto las diferentes esferas de interacción pueden constituirse en un factor desencadenante.

La deserción, como decisión de interrupción definitiva, temporal o cambio de programa e institución, puede incluir entre sus causas la mortalidad académica (bajo rendimiento escolar u otros factores curriculares) y el abandono de los estudios por diferentes causas. Se pueden incluir factores asociados a la mortalidad y el abandono como componentes de la deserción. (Tinto, 1973)

La deserción, se ha definido más como un tipo de conducta con la cual el estudiante decide o es forzado a abandonar sus estudios. No obstante esta postura debe ser matizada pues no es posible considerar la existencia de cierto perfil conductual de aquellos individuos considerados en el sistema de educación como desertores, de hecho, individualizar el problema como tema de voluntarismo disminuye ostensiblemente la posibilidad de comprensión del fenómeno.

Para Castaño (2004) la deserción *“es la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo.”* *“Es posible considerar como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.”* (Castaño, 2004, p.4) Este periodo de tiempo se denomina primera deserción (first drop-out), ya que es difícil determinar si luego del transcurso de este periodo el individuo retomará o no sus estudios o si tomara la decisión de iniciar otra carrera dentro del mismo servicio o dentro de otra facultad. (Castaño, 2004).

La comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, en las bases del llamado a proyectos de investigación sobre deserción estudiantil del año 2003, definió la misma como: *“el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”* (Diconca, 2011, p. 13).

El término desvinculación es tomado por autores como González (2005) que realiza una definición operativa *“la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año)”* (p.158) otro autor, *“Ruiz y Malanga lo define como la ausencia de aprobaciones académicas como mínimo durante los dos últimos años previos al inicio de la investigación”* (Rodríguez Ayan, 2005,p.5) por lo tanto para él, los alumnos desertores *“son aquellos sin aprobaciones académicas registradas en Bedelía, desde dos años antes del estudio”* (Diconca, 2011, p.13)

Fernández (2014) define el abandono durante el primer año de la siguiente manera *“Definimos este comportamiento como la decisión tomada luego de comenzado el año académico de dejar de asistir a la totalidad de los cursos inscriptos.”*(p. 132)

La adopción del término abandono, se justifica desde la traducción de la palabra “drop

Out” que fue utilizada en los primeros estudios que se realizaron. Su empleo en la literatura de acuerdo a Gestión Universitaria Integral del abandono (2013) “*aparece en los últimos cinco a seis años*”, (p.21). La decisión del proyecto de Gestión Universitaria Integral de abandono (Guía) , integrado por un grupo de Instituciones de Educación Superior entre ellas la Udelar, ha sido el de establecer un término para definir los diferentes eventos de interrupción, “*el consenso alcanzado entre los investigadores de las instituciones socias del proyecto ALFA GUIA es la utilización habitual del termino abandono en los documentos generados en el seno del mismo.*” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p.22).

Vincent Tinto (1973), advierte la necesidad de diferenciar entre los distintos tipos de abandono educativo, en este sentido distingue dos modalidades: exclusión académica, y deserción voluntaria. Con la primera refiere al abandono que se da por factores académicos como conocimientos previos, rendimiento académico, insatisfacción con la organización de los programas entre otros. Mientras que deserción voluntaria lo atribuye a otros elementos que responden a una inadecuada integración social del estudiante al medio universitario. (Fiori, 2014). Esta distinción es muy importante por las distintas causas que lo provocan y las posibles respuestas que pueden encontrarse para darle solución al problema.

La exclusión académica según Custodio (2006) “*tiende a producirse tardíamente y se vincula con un perfil de estudiante “típicamente universitario” (p.3) comprometido con la institución y con propósitos académicos y laborales bien definidos. La referencia a edad típica, incluye a estudiantes entre 20 y 24 años, edades internacionalmente comprendidas como típicas de los estudios terciarios. El abandono voluntario se produce más tempranamente y se presenta en estudiantes con características más heterogéneas. Boado (2007) refiere que “desertores que ingresaron a la carrera con extra edad tienden a abandonar más tempranamente que quienes lo hicieron con la edad «típica».*”

Tinto destaca la necesidad de advertir la diversidad de características de los estudiantes, y también señala la importancia del período en el que ocurre el abandono. (Fernández, 2010)

Siguiendo a Castaño (2004), el abandono se puede medir de dos maneras: en función del tiempo y en función del espacio. La medición de acuerdo al tiempo clasifica el abandono en:

“i) deserción precoz: individuo que habiendo sido aceptado por la universidad no se matricula, ii) deserción temprana: individuo que abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera, iii) deserción tardía: individuo que abandona los estudios en los últimos seis semestres, es decir, a partir del quinto semestre en adelante.” (Castaño, 2004, p.4).

La medición de acuerdo al espacio establece los cambios que realiza el estudiante en sus opciones de estudio: dentro de la misma Universidad cambiando la orientación académica, saliendo de la Universidad hacia otra Institución y el abandono definitivo. (Castaño, 2004)

2.2 Estado del arte sobre el abandono.

En este segundo apartado, interesa exponer diferentes enfoques y modelos que han surgido a partir de diferentes investigaciones en el contexto internacional y nacional. Estas nos van permitir luego, realizar el análisis de los hallazgos de nuestra investigación y contrastar los mismos a fin de responder a las preguntas de nuestro estudio.

La investigación del abandono estudiantil se justifica plenamente en todos los niveles educativos, en particular en la Educación Superior, por ser un espacio donde las personas definen su futuro profesional y laboral. Con mayor relevancia aún, por ser un ámbito de formación y generación de nuevo conocimiento para el desarrollo pleno de la cultura de las sociedades y los países. De acuerdo a lo anteriormente dicho es importante revisar los enfoques, modelos y teorías que han surgido como consecuencia de las diferentes investigaciones, así también las cifras de abandono y diferentes factores relacionados al

mismo, resultantes de la Investigación a nivel internacional, latinoamericano y en el contexto nacional.

2.2.1 Enfoques y modelos para definir el abandono

Luego de planteado una primera aproximación al problema del abandono y sus diferentes definiciones, en este segundo apartado iremos profundizando en la temática, introduciéndonos a los diversos enfoques y modelos que ayuden a definir este problema.

El estudio del abandono en las Instituciones de Educación Superior, es bastante complejo, a decir de Tinto (1989) es extremadamente complejo por los diferentes tipos de abandono que se pueden producir y la variedad de perspectivas que existen. (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013).

Por ser un fenómeno multidimensional, presenta mayor dificultad para definirlo. Las diferentes miradas con las que se ha investigado el abandono en la Educación Superior, han generado un marco teórico con distintos enfoques y modelos con los que se ha abordado el tema.

El concepto abandono ha tenido diferentes lecturas, desde lo económico, social, psicológico y educativo, en todos los casos ha podido ser identificado como " un síntoma, un efecto, una elección particular, familiar y/o social, o una respuesta obligada, contextualizada, de quien hace de sus estudios de educación superior, una meta". (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p. 62)

A efectos de describir los diferentes enfoques y modelos que existen sobre el abandono estudiantil en la Universidad, nos parece interesante la agrupación que realiza el proyecto Gestión Universitaria Integral del abandono, (2013) donde define cuatro tipos de teorías articuladas a los enfoques y modelos con los que se ha investigado el abandono. Define tres enfoques:

- Integración: se integran en este enfoque teorías de Tinto, Spady, Festinger,

Holland. Entienden el abandono desde la relación estudiante y contexto universitario, el desequilibrio, la insuficiente integración, debilitamiento de las expectativas, falta de satisfacción. Se sustenta en el concepto de anomia de Durkeim “*según el cual la falta de integración del individuo con el contexto social, económico, cultural u organizacional lleva al abandono.*” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013,p.35)

- Estructural: se apoya en el concepto que la Educación Superior es reproductora de las condiciones sociales y la movilidad social. Define el abandono desde la perspectiva de una contradicción entre los subsistemas político, económico y social que hace que el estudiante abandone. Plantea que la variable estructural pierde fuerza explicativa ya que previamente se ha producido una selección de estudiantes, a la que llama una elite.
- Economicista: se asienta en la Teoría del Capital Humano “*un individuo invierte tiempo y recursos monetarios en educación, si los beneficios de ella son suficientes para cubrir los costos de la educación*” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p.35). Y si esa educación es tan rentable como el uso de esos recursos en otros contextos. Entiende el abandono como una alternativa que elige el estudiante entre los costos de permanecer en la universidad y el tiempo, energía y recursos invertidos en beneficios mayores en el futuro.

Estas teorías y estos enfoques son en definitiva el resultado de las diferentes investigaciones realizadas y contienen en ellas los determinantes que cada una de ellas ha definido como causantes del abandono. Como observamos en el diagrama N°1, en general estos determinantes se dividen en individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos y cada una de ellas contiene las variables que han sido estudiadas como causantes o motivo de abandono de los estudiantes en la Educación Superior.

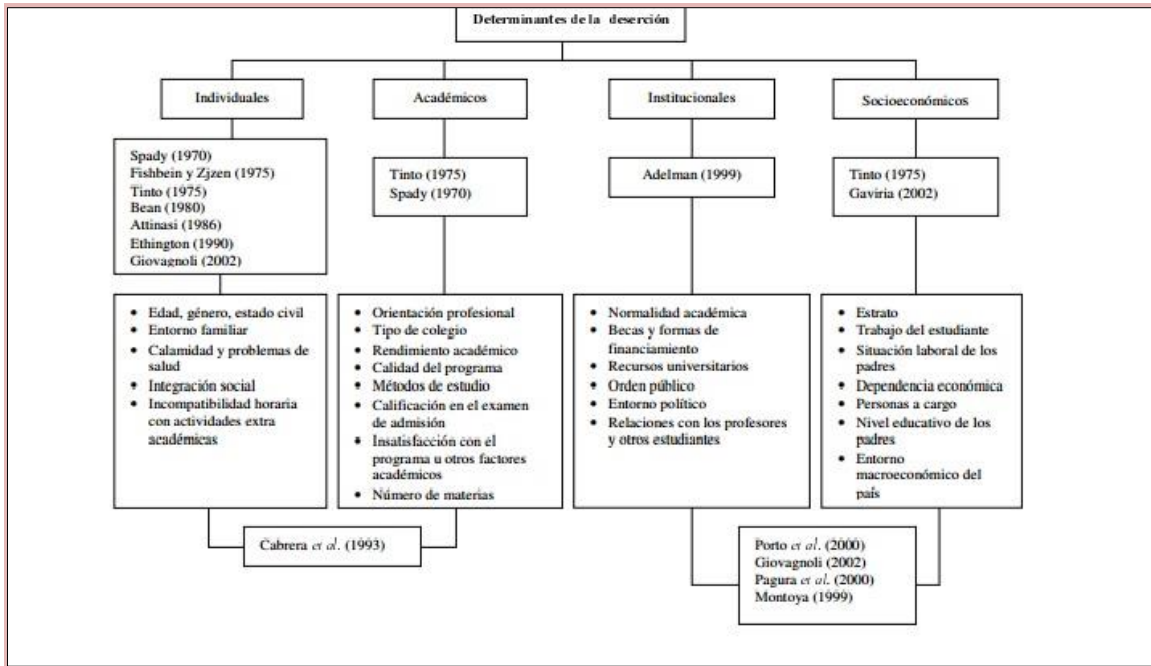


Diagrama N° 1: determinantes de abandono según modelos y enfoques.
Fuente: determinantes de la deserción estudiantil de la Universidad de Antioquia. (2003)

Las dimensiones y variables que se observan anteriormente pueden ser planteadas de manera de construir un modelo conceptual como se presenta en el diagrama N°2 en el modelo del grado de motivación de Díaz Peralta (2008).

Modelo conceptual, en el cual la deserción y permanencia es el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes

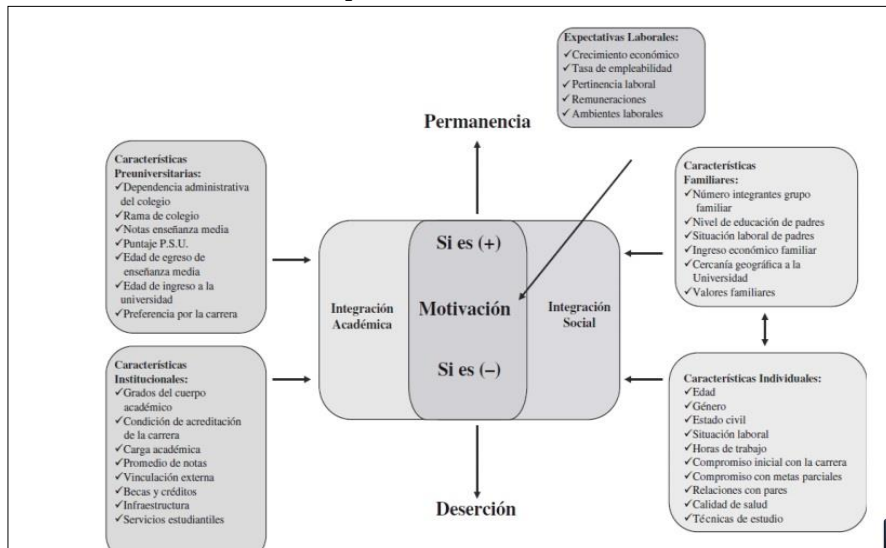


Diagrama N° 2: modelo conceptual, en el cual la deserción y permanencia es el resultado del grado de motivación que poseen los estudiantes.
Fuente: Díaz Peralta. (2008).

Para este autor, el nivel de motivación cambia en el transcurso de los años de estudio, pues se relaciona directamente con la integración académica y la integración social. La integración académica se ve afectada por las características preuniversitarias y características institucionales, mientras que la integración social es afectada por las características familiares y características individuales. De acuerdo a como interactúen estas características la motivación podrá ser positiva y el estudiante podrá permanecer en el contexto universitario. Por el contrario si la interacción produce una motivación negativa se producirá la deserción.

2.2.2 La Investigación en el contexto Internacional

La matrícula universitaria ha venido en un sostenido incremento a nivel mundial, “La cantidad de estudiantes en educación superior se ha quintuplicado en los últimos 37 años, de 28.6 millones en 1970 a 152.5 millones en 2007; este incremento se ha acentuado a partir del año 2000, con 51.7 millones de estudiantes universitarios nuevos en un periodo de siete años” (UNESCO, 2009).

El abandono de estudios a nivel de la Educación Superior es un problema mundial. En Europa las cifras son disimiles, pero en países como España y Portugal las cifras aún son preocupantes con un promedio de 30 a 40 % de abandono. Si bien interesa la situación global, nos interesa el contexto más cercano como es Latinoamérica y los países de la región, los que podemos decir presentan características socioeconómicas y culturales próximas a las de Uruguay.

En América Latina la matriculación en la Educación Superior ha venido en aumento desde el año 1994, en el año 2003 era de 13.851 millones, alcanzándose un promedio de 254 estudiantes cada 10.000 habitantes con una tasa de cobertura del 28,5% entre población de 20 a 24 años (Rama, 2006).

A pesar de esto, menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos de un 10% ha completado sus estudios universitarios (González Fiegehen, 2006). Estos datos, unidos a las estadísticas para Latinoamérica que muestran el abandono en países como Guatemala (82%), Uruguay (72%) y Bolivia (73%) con los índices más altos, muestran a nuestro país en una posición muy preocupante de abandono en comparación con los países de la región como Brasil (59%) y Chile (54%).

En el Gráfico N° 1, se aprecia cómo se comportan algunos países de Europa y Asia en cuanto a graduación en la educación superior y porcentaje de mujeres graduadas en comparación con países latinoamericanos. Notamos los extremos, con Brasil con mayor graduación y Estonia con la menor graduación; todos los países presentan un porcentaje de graduación entre 50 y 70 % de mujeres. Nuestro país como podemos ver con casi 9000 graduados anuales, se encuentra en el tercer lugar más bajo entre todos los países, estando lejos de alcanzar el nivel de países vecinos como Brasil y Argentina, pero se destaca con uno de los tres mayores porcentajes de graduación femenina entre todos los países.

E.1.3. Número de graduados y participación femenina

Número anual de graduado de educación superior y porcentaje de mujeres graduadas. Alrededor de 2008 (en miles)

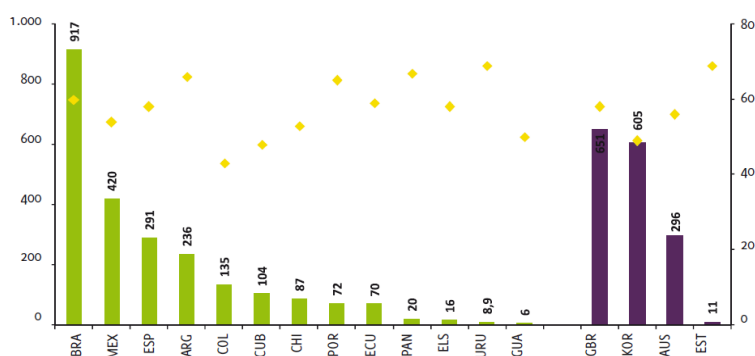


Gráfico No1. Comparativo graduaciones Europa y Latinoamérica.
Fuente: sobre la base de UNESCO, compendio mundial, 2010. (Bunner, 2011)

Los estudios muestran en general en Latinoamérica y el Caribe en la titulación por área de conocimiento, que la mayor eficiencia se da en las áreas de Salud, Educación, Derecho y Administración y Comercio, mientras que las más bajas corresponden a Humanidades e Ingeniería. (González Fiegehen, 2006).

Con respecto a los factores percibidos como causantes de abandono, en el Gráfico N° 2 los problemas económicos, la incompatibilidad trabajo estudio, la mala orientación, los problemas familiares personales y la poca motivación, se presentan por encima de un 70 % de la población en una encuesta en línea realizada en Latinoamérica y España. Debajo del 50% se encuentra la mala integración y baja calidad de enseñanza como factores menos percibidos

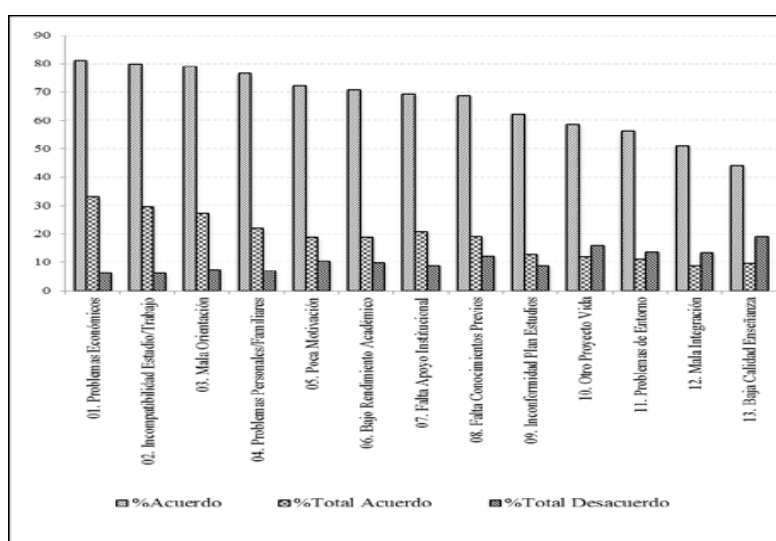


Gráfico N° 2. Percepción social del abandono en Latinoamérica y España. Resultados de una encuesta-sondeo de opinión en línea. Fuente: Alfa Guía 2012.

2.2.3 La investigación en el contexto Nacional.

Realizado un acercamiento a la investigación sobre matriculación, egreso y abandono en el ámbito internacional y habiendo comparado a nuestro país en ese contexto, interesa la investigación que existe a nivel Nacional y local sobre esta problemática.

En la Udelar, la desafiliación de los estudiantes es un tema de debate y preocupación actual y así lo ha manifestado el Rectorado en sus diferentes comunicados y documentos sobre el tránsito hacia la Reforma Universitaria. Si bien la matrícula estudiantil ha venido

aumentando en forma exponencial de acuerdo al Gráfico N° 3, el egreso efectivo es bajo como lo veíamos en un gráfico anterior.



Gráfico N°3: Evolución de ingresos a la Udelar 1960-2012 Fuente: Censo estudiantil universitario 2012. <http://www.comunicacion.edu.uy/>.

Es importante resaltar y de acuerdo al Censo estudiantil 2012, que casi el 64% de los estudiantes de la Udelar son mujeres. “Dicho de otro modo, por cada hombre que estudia en la Udelar, lo hacen 1,76 mujeres.” (Udelar, 2012, p.34) entre el año 2007 y el 2012 la participación de la mujeres se incrementó en un punto porcentual.

Considerando que la Udelar es una Universidad abierta, sin restricción de ingreso ni de estadía temporal, la tasa de titulación es baja. Arocena (2007) observa al respecto “según datos primarios se “inactivan” unos 10 000 estudiantes universitarios por año, entre 3500 y 4000 sin haber aprobado ni un curso” (Universidad de la República: CDC 15 de abril de 2007: 2). A nivel agregado la titulación promedio estimada para el período 1997-2004 fue de 28% y la tasa media de deserción estimada fue de 36%.

Si bien los estudios nacionales no son abundantes y se han realizado sobre todo a partir del año 2000, muestran cifras importantes. En un estudio realizado por Fiori (2014) en el que se comparan los estudiantes censados en el año 2007 y los censados en el año 2012 respecto a la condición de actividad, se puede ver que el 34,3 % de los mismos están desafiliados, si bien el 40,5% aún continúan activos, como se muestra en gráfico que sigue.

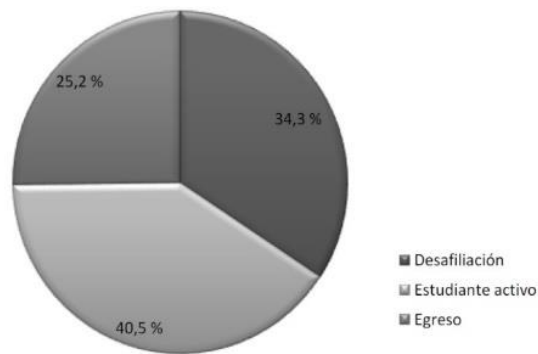


Gráfico N°4: Porcentaje de estudiantes censados en el año 2007, según condición de actividad académica en julio del año 2012.
Fuente: Fiori 2012

En este mismo estudio y respecto a las características educativas de los estudiantes, se destaca que el 88% no posee estudios terciarios y/o universitarios previos. “En cuanto a su trayectoria educativa preuniversitaria, el 60% de los estudiantes realizaron la totalidad de la Enseñanza Media en instituciones públicas, el 27% en instituciones privadas, y el resto ambos tipos de instituciones. Otro dato relevante es que el 77,5% de los estudiantes asiste habitualmente” (Fiori .2012, p. 4).

En el estudio de Custodio (2006) se aportan datos importantes sobre el género, con una matrícula feminizada (62%) y con un predominio “femenino entre los desertores (72%). Respecto a la edad, este estudio muestra que el 27 % de los que abandonaron tenían extra edad o sea más de 25 años al momento de ingresar a la Universidad.

En el estudio de Diconca (2011) sobre abandono en el primer año de ingreso a la Universidad , el mayor porcentaje de abandono se dio en el grupo etario comprendido entre 20 y 24 años en un 39.8% , seguido del grupo menor de 20 años con un 29,3% y luego los grupos considerados extra edad (25-29 años) y mayor a 30 años ambos en un porcentaje no mayor a 20 % . Este estudio integra solo estudiantes residentes en Montevideo.

Destacamos del Censo Universitario del año 2007, y en relación a la edad de la población “*el 40,7% de los estudiantes universitarios tienen entre 20 y 24 años. El 25,2% de 25 a 29 años, el 19,8% tienen más de 30 años y los que tienen menos de 20 años, son el 14,3%*” (Dirección General de Planeamiento, Censo 2007).

En el estudio de Custodio (2006), 12,5% de los desertores pertenece a orígenes sociales bajos. El nivel educativo de los padres en un 25 % de uno de ellos tiene nivel universitario ya sea completo o incompleto. En el mismo estudio, y sobre la condición laboral “*la condición de trabajar y estudiar simultáneamente es una característica generalizada entre los desertores (71%), no obstante tiende a estar más presente entre los hombres, los que ingresaron con edad avanzada y en aquellos de orígenes sociales medios.*” (Custodio, 2006, p. 12).

En diferentes estudios, surgen datos importantes sobre el momento en que el estudiante abandona los estudios. En el estudio de Boado (2007), el 38% de los desertores abandonó la carrera sin haber completado el primer año de estudios. En la investigación “análisis de trayectorias y perfiles de estudiantes desafiados de la Udelar 2007- 2012 (Fiori, 2012) los datos son más preocupantes. Se concluye que “*términos agregados, el 56% de los desafiados se encontraban en etapas iniciales o nulas en su avance de carrera*” (p.6). En otro estudio, Carbajal (2013) aporta también datos similares “*se estima, a partir de información de los servicios universitarios, que entre 25 y 50 % de los estudiantes abandonan durante el primer año y en el pasaje al segundo* (División Estadística-Dirección de Planeamiento de la Udelar).”

Fernández (2010) manifiesta que el 38% de los desertores ha abandonado la carrera sin haber completado el primer año de estudios. El 39% lo hace entre un año y tres años de haber ingresado a la carrera, y el restante 23% abandona con más de tres años de actividad universitaria. En el estudio de Custodio (2006) el 38% de los desertores ha abandonado la carrera sin haber completado el primer año de estudios.

Investigaciones en diferentes Facultades de la Udelar aportan datos preocupantes sobre el abandono, en la Facultad de Ciencias sociales, Marrero (1999) hace un llamado de atención sobre la deserción estudiantil temprana en el transcurso del primer semestre que oscila en un 50 % o más. *“En Facultad de Psicología, según datos aportados por bedelía en diciembre de 2010, se observa que la generación de ingreso 2008 a comienzos de 2009 tenía 30 % menos estudiantes y la generación 2009, 46 % de abandono en el pasaje entre primero y segundo ciclo.”* (Carabajal, 2013,p.74)

Otros autores como Diconca (2011), ubican el problema del abandono en el primer año de ingreso a la carrera, posteriormente un desgranamiento lento y progresivo lleva a un segundo momento del abandono. Este no es un proceso lineal, si no que se da en diferentes trayectos de entradas y salidas que se diferencian de acuerdo a cursos disciplinares y están dados por múltiples factores sintetizándose en tres: sociales, institucionales y personales. (Diconca, 2011).

Esto afirma como lo vimos anteriormente, que en el trayecto hacia la titulación, el primer año y la transición del primero al segundo año son los momentos críticos para que se produzca el abandono escolar universitario, presentándose cifras cercanas entre un estudio y otro que oscila entre un 30 y un 38%. Un dato importante es que los desertores que ingresaron a la carrera con extra-edad tienden a abandonar más tempranamente que quienes lo hicieron con la edad típica (20-24 años).

Existen diferencias importantes en las cifras de abandono según facultades que favorecen a las carreras más profesionalizadas y consolidadas en el mercado laboral frente a las áreas humanísticas, artísticas, científicas y sociales. Esto se puede apreciar en la investigación de Boado (2011), donde los resultados muestran que el nivel de titulación más bajo es en el área de Humanidades y Ciencias de la Educación, no superando el 5% como promedio del período. *“Por su parte las restantes áreas de conocimiento superan esa titulación con creces en un importante número de veces: Agro-veterinarias es diez veces mayor; Artes y Arquitectura cuatro veces mayor; Ciencias Básicas tres veces*

mayor.” (Boado, 2011, p.53). Se destacan además ciencias de la Salud con una titulación 8,5 veces mayor que la de Humanidades y Ciencias.

En la investigación de Diconca (2011) que estudia la desafiliación en el primer año, se hace referencia a autores que alegan que el abandono durante el primer año de la carrera de Derecho es alta, implicando al 31% de los desertores, mientras que hay un 17,2% que deserta antes de iniciar los cursos.

En un estudio de los CIO a nivel de CURE Rocha, se desvincularon un total de 36 estudiantes *“correspondiendo al 66,7% de los estudiantes encuestados El 72% de los estudiantes que se desvincularon estaban inscriptos en la orientación CIO social.”* (Rodríguez, 2010, p.12). El 40% de los estudiantes abandonó los cursos a los 3 meses de iniciados los cursos, el 20% lo hizo a los 5 meses, el 13,3% abandonó a los 4 y 7 meses y el 6,7% a los 12 meses. (Rodríguez, 2010)

En cuanto a los motivos de abandono, los estudios presentan resultados dispares pero los que más prevalecen son Trabajo (27,8%) y Horarios (18,5 %) que aparecen en el trabajo de Diconca (2011). Otros, toman como factor que influencia más la deserción la desorientación profesional y vocacional, que determina el 17,5 % de abandonos.

Para Custodio (2006), quienes tuvieron rendimientos deficientes o regulares en el primer año de facultad señalan que la modalidad de estudio fue una de las razones de sus fracasos. *“No obstante, los motivos que predominan en la mayoría de sus declaraciones son los vinculados a la dificultad del trabajo y estudio simultáneo, la desmotivación con los estudios y los bajos rendimientos”* (Custodio 2006,p.8).

En el estudio del CIO Rocha, 66,7% de los estudiantes trabajó durante el último año de estudios (Rodríguez, 2010) y los principales motivos que manifestaron los estudiantes para desvincularse fue la desmotivación con la propuesta, la que no colmó sus expectativas. *“En algunos casos esa desmotivación se expresó como la incapacidad de alcanzar la exigencia o los ritmos de estudio requeridos.”* (Rodríguez, 2010, p.128)

En Custodio (2006) sobre desertores en la Udelar los principales motivos encontrados para “*iniciar sus estudios universitarios refieren a la vocación, al gusto por las asignaturas afines a la carrera en secundaria y la información obtenida de la carrera y las oportunidades de empleo futuras.*”(p: 12). Entre ellos las mujeres y los que ingresaron con extra edad son los que aparecen con un predominio a priorizar la vocación, los hombres y los de edad típica, “*valoran en mayor medida el prestigio y las oportunidades laborales de la profesión.*”(Custodio, 2006,p.12). Continuar los estudios universitarios fue considerado por la mayoría como forma de completar el ciclo normal de estudios. Una proporción considerable de los desertores tenían vagas expectativas acerca de su futuro profesional.

Dentro de los aspectos académicos previos, la mayoría de los estudiantes que abandonaron el estudio de Custodio (2006) proviene de liceos públicos de Montevideo (el estudio se realizó en población de Montevideo).

Fiori (2014) por su parte en la siguiente tabla, resume las características sociodemográficas más destacadas halladas en su investigación sobre trayectorias estudiantiles entre dos periodos censales 2007-2012.

Variable	Categorías	Desafiliación		Total
		No	Sí	
Sexo	Mujer	67,4%	32,6%	100%
	Hombre	63,0%	37,0%	100%
Edad al ingreso en tramos	18 años y menos	74,1%	25,9%	100%
	De 19 a 21 años	61,9%	38,1%	100%
	De 22 a 24 años	51,6%	48,4%	100%
	25 años y más	45,5%	54,5%	100%
Estado civil	Soltero/a	69,0%	31,0%	100%
	Casado/a	52,5%	47,5%	100%
	Unión libre	57,5%	42,5%	100%
	Divorciado/a - Separado/a	49,6%	50,4%	100%
Hijos	Viudo/a	48,7%	51,3%	100%
	No	67,9%	32,1%	100%
	Sí, un hijo	52,7%	47,3%	100%
Emanipación	Sí, dos o más hijos	47,4%	52,6%	100%
	No	69,2%	30,8%	100%
Tipo de sector donde cursó educación media	Sí	61,7%	38,3%	100%
	Pública	64,6%	35,4%	100%
	Privada	67,5%	32,5%	100%
Posee otros estudios universitarios	Mixta	67,2%	32,8%	100%
	No	67,5%	32,5%	100%
Condición de actividad económica	Sí	52,4%	47,6%	100%
	Inactivo	76,6%	23,4%	100%
	Desocupado	69,3%	30,7%	100%
Nivel educativo máximo de los padres	Ocupado	59,8%	40,2%	100%
	Bajo	61,6%	38,4%	100%
	Medio	65,0%	35,0%	100%
Asistencia a clases	Alto	70,8%	29,2%	100%
	No	49,4%	50,6%	100%
Total	Sí	70,5%	29,5%	100%
		65,7%	34,3%	100%

Tabla N°1. Porcentaje de desafiliación según características de los estudiantes. Fuente: Fiori (2014).

2.3 Diferentes perspectivas para visualizar el abandono

De acuerdo a los enfoques y modelos expresados anteriormente y los datos de investigaciones que identifican diferentes factores o motivos que inciden en el abandono estudiantil en la Educación Superior, en este tercer apartado asumimos profundizar el problema del abandono desde tres perspectivas. Ellas son: la perspectiva individual, la perspectiva institucional y la perspectiva política, que permitan obtener una visión integral de los diferentes motivos o factores de abandono que aluden las investigaciones y los modelos y enfoques expuestos en el capítulo anterior

2.3.1 El abandono como perspectiva individual

Los estudiantes como sujetos, con sus propias individualidades, creencias, deseos y metas, pueden tener diferentes objetivos al ingresar a la Universidad. La graduación o el lograr una formación profesional, no siempre está presente en la intención de los jóvenes. Muchos ingresan a la Universidad con la finalidad de incorporar nuevos conocimientos que les posibiliten proseguir otros estudios o enriquecer estudios anteriores, generar créditos para ascender, enriquecer su desempeño laboral. Luego de logrado ese fin deciden abandonar la Institución, sin que ello signifique para ellos un fracaso en su tránsito por la Educación superior.

Los estudiantes son sujetos de la educación, a decir de Núñez (2002) *“aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige en un momento dado para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social en sentido amplio.”*(p.5). El ser sujeto de la educación es una categoría que la sociedad ofrece. El sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse de alguna manera a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización, es por eso que el estudiante es el que determina que quiere y que busca en el ámbito Universitario.

La diversidad de situaciones contempladas en los estudiantes que abandonan sus estudios, hace pensar que “la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad.” (Tinto1).

Ese individuo que ingresó a una Institución de Educación Superior, no se encuentra solo, se encuentra en un ámbito social compartido con otros estudiantes, con docentes y con otros actores con los cuales debe generar un vínculo, éste se dará de la mejor manera en relación a la permanencia del individuo en ese ámbito. A su vez “el consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo”. (Gutiérrez, 201, p.89)

Ese primer encuentro con la Institución educativa implica un cambio de status y de cultura, en esta línea Santiviago (2011) refiere que hay una iniciación que implica aprender un oficio del ser universitario. En ese pasaje, el estudiante pasa de novato a aprendiz y si ese pasaje tiene éxito pasaría a afiliarse a la Institución.

El afiliarse a la institución por parte del individuo, significa aprender la institución y la tarea, asignándole un sentido tanto a los objetos institucionales como a los cognitivos de la academia, es por esto que se habla de dos tipos de afiliación, la Institucional y la intelectual. La Institucional requiere de un conocimiento de las formas y de cómo funciona la universidad, desde la “organización administrativa y funcional, sus principios y las normas que regulan la acción de sus actores” (Santiviago, 2011, p.3).

La afiliación intelectual requiere un dominio de conceptos, discursos, categorizaciones y prácticas que son parte del trabajo intelectual en la educación universitaria.

El momento de ingreso a la vida Universitaria, en donde las personas se enfrentan a una transición desde el mundo adolescente al mundo adulto, puede conducir a no tener claramente definidas las metas o hacia donde orientarse al momento de pasar a la Universidad y tener que elegir una carrera. Esto puede verse reflejado en la inscripción en más de una carrera, o en cambios de carrera luego de los primeros meses de comenzar el estudio, “los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven. Cambian de Facultad, pero pueden quedarse.” (Gutiérrez, 2012, p.112)

Muchas veces esto sucede como consecuencia de ese primer encuentro con el espacio universitario, con su medio ambiente y por el conocimiento y la experiencia que se va adquiriendo, lo que determina la maduración y cambio de las perspectivas que tenía esa persona. Tinto (1989) por su parte, nos dice que esa primer etapa del encuentro en la carrera universitaria requiere de una disociación de su familia, de su lugar de residencia y de su lugar de encuentro en la Institución de educación media “the local high school”.

La investigación ha demostrado que la integración tiene gran importancia para la persistencia en la institución de los estudiantes en desventaja o pertenecientes a minorías, (Tinto, 1973). También para los alumnos adultos que regresan a la universidad cada vez en mayor número, es de real importancia establecer interacciones con los nuevos condiscípulos para lograr la permanencia en la Universidad.

La llegada masiva de estudiantes a los estudios universitarios, conlleva una heterogeneidad en virtud de las características propias de los jóvenes que han construido y elaborado cualidades en los contextos educativos y sociales a lo largo del tiempo. Esto hace que la idoneidad y la disciplina para el estudio no se distribuyan de igual forma para todos.

Las diferentes trayectorias en los niveles educativos previos y la incorporación de conocimientos y la disposición que tengan los jóvenes para avanzar en sus estudios, así como otros factores referidos a la transición y la incorporación a un nuevo espacio y clima de estudio como factores personales o socio económicos, hace que ese acceso luego se traduzca en el abandono, sobre todo durante el primer año de ingreso. Para el estudiante, el cambio radica en el pasaje de una etapa centrada en intereses variados como lo es la educación media, a la concreción de un proyecto de vida que puede incluir como objetivo el llegar a ser un profesional.

Las primeras experiencias del individuo en su tránsito en la Universidad son relevantes, ya que hace un balance entre su proyecto y su adecuación y expectativas a la realidad

que se enfrenta. (Aguilar Rivera, 2007). Diferentes estudios focalizan en las primeras semanas de transición “*y en la necesidad de programas de intervención preventivos y de orientación para los ingresantes a la universidad*” (Aguilar Rivera. 2007, p.4)

Otros aspectos indicados como importantes vinculados al abandono son mencionados por diferentes autores. La situación económica, la constitución o situación familiar, y la actividad laboral, en muchos casos condicionan la permanencia del estudiante ya sea en forma transitoria o en forma definitiva, alejándolo de la posibilidad de transitar por la Educación Universitaria.

La familia es un soporte que aparece como el más importante en el rendimiento académico. Ésta conforma una dimensión afectiva de soporte emocional, material y de disponibilidad de recursos. Estudios recientes confirman que “estudiantes universitarios con alta percepción de soporte familiar, se relacionan mejor con compañeros y profesores y confían más en superar los objetivos académicos.”(Aguilar Rivera. 2007, p.4)

Respecto a la situación laboral como factor individual de abandono, Boado (2005) refiere que este aspecto se agudiza teniendo en cuenta el perfil de universidad abierta , con gran participación de estudiantes trabajadores a medida que crece la edad, expresa que “ allí donde predomina el trabajo y la extra edad, la deserción es más fuerte.(p.33)

Este grupo de estudiantes es denominado por Tinto (1989) "estudiantes atípicos", se encuentran en desventaja o pertenecen a minorías o asisten a la universidad medio tiempo mientras desempeñan trabajos de tiempo completo. También los que se reincorporan a la Universidad después de cierto tiempo de haberla abandonado, son los que requieren generar interacciones con el mundo de los jóvenes compañeros. La investigación ha demostrado que la integración es de suma importancia para la persistencia en la institución.

Para Tinto (1975), los estudiantes actúan de acuerdo *con la teoría de intercambio* cuando intentan integrarse social y académicamente. Si el estudiante percibe que la permanencia en la Universidad conlleva más beneficios que los costos personales, entonces el estudiante permanece en la institución “En el sentido contrario, si percibe que otras actividades son percibidas como fuentes de recompensas más altas, el estudiante tenderá a desertar” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p.52)

2.3.2 El abandono desde la perspectiva institucional.

Las instituciones educativas, en este caso la Institución Universitaria, establece la necesidad de una socialización del sujeto en la particular cultura que en ella se expresa. Las normas, las reglas, y las relaciones sociales establecidas, determinan una necesidad de socializarse de la persona que recién se incorpora, ya sea desde los aspectos formales como de aquellos aspectos informales, estos últimos considerados como vías más fuertes de incorporación a la cultura.

El pasaje del estudiante de una Institución de Educación Media a una Institución de Educación Superior, determina enfrentarse a una organización que le demandará un aprendizaje de aspectos sociales especialmente preparados para provocarlos. Otros, por la mera interacción social y por la vía de un nivel de comunicación inconsciente, llevan al sujeto a captar significados y estructurar imágenes que le permiten percibir la realidad y seleccionar experiencias para la interacción.

El pasaje a la Universidad determina en el sujeto una adecuación y puesta en marcha de mecanismos de adaptación a un nuevo contexto ya que “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social... la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” (Fernández, 1994, p. 1)

Si pensáramos la transición como el momento de la culminación de la educación media y el comienzo de la educación superior, estaríamos cometiendo un error que no nos permitiría establecer lineamientos y acciones para minimizar los efectos de la que para

muchos significa la ruptura de la inercia curricular, la que genera temor a lo desconocido, reacciones y expectativas frente a la nueva Institución formadora.

Las instituciones educativas cumplen en primera instancia con esa función, la de transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones. Esta sería la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; “permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social”. (Gutiérrez, 2012, p. 89). Resaltamos entonces la importancia capital de los docentes como referentes ya que son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber”. (Gutiérrez, 2012)

Ese encuentro representa una construcción a través del cual algo de lo educativo circula entre sujetos que ocupan distintos lugares, el de la apropiación y el de la trasmisión, dando lugar a un espacio de encuentro que no es otro que el de la cultura que acoge al que llega. La relación sujeto de la educación y oferta educativa, estará determinada de acuerdo a Tizio (2001) por la demanda de acuerdo a la oferta que se realice. Una oferta que ofrezca posibilidad de futuro y reconocimiento va a posibilitar realizar un nuevo pacto social.

Los factores mencionados, docentes, organización académica, beneficios, como apoyos académicos y de salud, así como actividades complementarias y las experiencias de los estudiantes, determinan, de acuerdo a varios autores la calidad de las instituciones de Educación Superior. Ésta puede influir en la retención o deserción estudiantil como menciona De los Ríos (2007). “Si de reducir la desvinculación se trata, ello pasa por una mejor formación y dedicación horaria de los docentes, por adecuaciones curriculares y de infraestructura” (Diconca, 2011, p.55).

2.3.3 El abandono desde la perspectiva de las políticas educativas

La deserción universitaria constituye uno de los indicadores sobre la capacidad de gestión universitaria en un mundo educativo más complejo y de altas exigencias sobre el cuidado de los bienes públicos, que requieren de una estructura organizacional de gestión ágil, oportuna, eficiente y eficaz, (Giraldo, U. et al, 2005).

En la actualidad, se considera que los sistemas de educación superior deben tener la capacidad de analizar el problema para generar condiciones en las instituciones que les permita obtener recursos y orientar a que este fenómeno pueda ser abordado. La finalidad se debe centrar en disminuir el riesgo de abandono de la población estudiantil y contribuir al desarrollo humano (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013.)

La agenda de la UNESCO en su documento de posición de la educación después del 2015, establece que ésta debería basarse en los derechos y garantizar una perspectiva de equidad, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad en todos los niveles, prestando especial atención al aprendizaje.(Unesco, 2014)

La UNESCO recomienda a sus Estados Miembros “Lograr para todos por igual una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2030” como posible objetivo global de la educación, encaminado a construir sociedades justas, inclusivas, pacíficas y sostenibles (Unesco, 2014).

En el Foro Mundial sobre Educación y dentro de los objetivos del milenio se expresa la importancia de atender las necesidades de aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y de reducir el abandono:

“los sistemas de educación en particular y los gobiernos en general, deben estar comprometidos con reducir los índices de abandono, e invertir para ampliar la cobertura con calidad en la educación superior. Estas acciones permiten reducir la exclusión y generar oportunidades con calidad y equidad” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p.7)

Las nuevas formas de producción de trabajo requieren cada vez más de profesionales calificados y con conocimientos en avances tecnológicos, hecho que ha incidido notoriamente en la Educación. La globalización ha generado precariedad en los empleos e incertidumbre respecto a la sostenibilidad de los trabajos, eso ha motivado incrementar los años de escolarización.

Dice Delors (1997) en el informe para la Unesco, que la educación tiene como misión permitir a todos sin excepción hacer que fructifiquen sus talentos y todas sus capacidades creativas, de manera que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Una sociedad cada vez más competitiva y un mercado laboral exigente y cambiante, interrogan acerca de cuáles son los pasos que se están dando en torno a las políticas educativas para que estas acompañen estos cambios y contribuyan a incrementar no solo los años de escolaridad si no la calidad de los procesos educativos.

Los gobiernos y las Instituciones educativas tienen un reto, asegurar la inclusión, la retención y la permanencia de las personas para que alcancen su pleno desarrollo y posibilidades a través de la educación. Se debe tener en cuenta que la masificación del sistema universitario de Uruguay transita de un nivel medio (36 a 45% de tasa bruta de escolaridad) a un nivel alto (55% o más) o medio-alto (Brunner, 2011), por lo tanto implica un aumento de la demanda que debe ser atendido.

Para efectivizar esto, los gobiernos deben implementar políticas que aseguren recursos financieros suficientes que posibiliten espacios edilicios con capacidad de contener el aumento de la matrícula, cantidad de docentes en cantidad y calidad adecuada, y recursos que sostengan y acompañen necesidades socio económicas de los estudiantes.

El acceso a la educación, es un tema que aún no está suficientemente atendido en el Uruguay, así lo expresa el informe 2011 Educación Superior en Iberoamérica, presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia. Plantea que el acceso no sería visto como un problema ya que este es ilimitado y libre en nuestra educación, pero los datos expresan que “el modelo sigue siendo excluyente para los estratos sociales de menor capital social y cultural lo que significa la gran inequidad que existe. (CINDA, 2011). Este informe agrega la preocupación por la calidad de la formación que se obtiene en la educación secundaria, lo que acarrearía un costo en la calidad de los aprendizajes que se experimentan en los primeros años de la Universidad,

así como la deserción que acarrea cuando los jóvenes ven superadas sus posibilidades ante las exigencias del estudio. (CINDA. Universia, 2011).

Como vimos, el abandono responde a la interacción de diferentes variables que confluyen en un espacio donde se unen o se encuentran varios actores. El estudiante que llega a la Institución educativa con un objetivo o deseo buscando una respuesta de construcción y desarrollo de su vida; la Institución que lo recibe con sus componentes, docentes, funcionarios que establecen un contexto o medio ambiente social que rige la Institución y también las políticas establecidas que derivan en currículos, recursos, normas y reglas, en definitiva en cultura Universitaria. Todos confluyen en un sistema, el sistema Educativo Universitario.

Estos procesos que se dan en el sistema educativo podríamos abordarlos desde la Teoría de Sistemas (Bertalanffy, 1989), ésta plantea que las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de elementos separados. La comprensión de los sistemas solo ocurre cuando son estudiados globalmente involucrando todas las interdependencias de sus partes.

Esta teoría plantea que los sistemas tienen tres momentos importantes en toda organización, la entrada al sistema, el proceso que se realiza dentro de la organización y la salida que retroalimenta a la entrada como se observa en el siguiente diagrama:

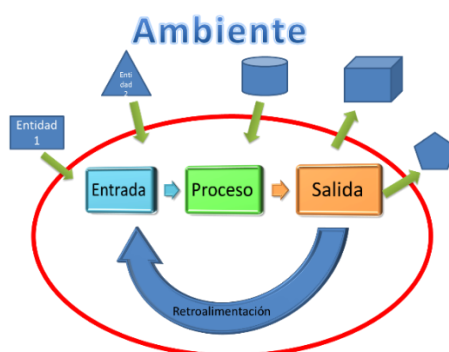


Diagrama No3. Explicación gráfica de la teoría general de sistemas

Mirado desde el sistema educativo, la entrada al sistema es el discente que llega dispuesto a recibir enseñanza con sus características personales y académicas previas. Es recibido por la organización en sus diferentes niveles y con características propias, comenzando el proceso como estudiante universitario. En ese encuentro se puede dar una interacción positiva o negativa que resulta en una salida o resultado. En el caso de la Universidad será un egresado, un profesional, por el contrario, si el proceso fue negativo ese estudiante puede retrasar su salida o en definitiva abandonar el sistema educativo. Todo este proceso debe generar una retroalimentación para la nueva entrada.

2.4 La Universidad de la Republica y las propuestas frente al problema de abandono y retención estudiantil.

En este último apartado abordamos las políticas que ha instrumentado o se ha propuesto llevar adelante la Udelar frente al problema del abandono. Las propuestas a nivel central y a nivel regional, teniendo en cuenta las investigaciones que se han realizado al respecto.

La existencia de casos de estudiantes que abandonan sus estudios sin haberse graduado comienza a ser visto como un problema socioeducativo que limita las condiciones de desarrollo de las personas y de las comunidades a las cuales ellas pertenecen y, como resultado de ello, la reducción del abandono ingresa a las agendas de los gobiernos nacionales como un asunto prioritario, dando lugar a una serie de acciones estratégicas, entre las cuales se encuentra el mejoramiento de las formas de investigación y análisis del evento (Brunner, 2004).

2.4.1 Las propuestas centrales

Los cambios en la Educación Superior en el Uruguay, han tratado de acompañar las propuestas de Educación para todos a los largo de la vida declarado por la Unesco y los compromisos asumidos dentro del Mercosur , dentro de los cuales se encuentran la

acreditación de las Instituciones de Educación Superior /(a partir de ahora IES). La segunda reforma universitaria, propuesta por el CDC y por el rectorado del Dr. Arocena, compleja y vista como necesaria, tuvo un avance con el cometido de favorecer y ampliar el acceso a la educación al flexibilizarla y renovarla.

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR) se formula tomando como referencia este escenario de cambios necesarios. Este se vertebra en torno a siete grandes objetivos estratégicos, dentro de los cuales cuatro de ellos, el número uno, el cuatro, el cinco y el siete, tienen un enfoque hacia la problemática que se da hoy en la Educación superior y que nos interesa para nuestra investigación.

Ellos son:

1. Responder a la demanda creciente en educación superior, profundizando el proceso de Reforma Universitaria y promoviendo la equidad social y geográfica. Producto: Formación universitaria

4. Impulsar procesos de modernización en la gestión capaces de sustentar eficientemente las transformaciones de la Universidad de la República. Producto: Mejora de la gestión institucional y técnico administrativa.

5. Impulsar el desarrollo de la Universidad de la República en todo el país, como forma de promover la equidad geográfica y social. Producto: Descentralización de sus funciones universitarias integrales y en forma articulada.

7. Mejorar los procesos y las condiciones de estudio y trabajo, para incrementar la calidad en el desempeño de las funciones sustantivas de la Universidad de la República. Producto: Mejora de las condiciones de estudio y trabajo. (PLEDUR, 2005, p.25)

Las estrategias utilizadas por la Udelar, para mantener la vinculación con el estudiante y favorecer la equidad y la igualdad social, son muchas y variadas. Entre ellas se destaca la descentralización, hacia el interior del país, siendo hoy en día, considerada uno de los mayores avances hacia la disminución de las desigualdades de oportunidades.

Una estrategia importante de la Udelar ha sido el trabajo desde el año 1993 de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), cuyos fines son la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de la enseñanza universitaria. Ésta ha promovido la implementación de un plan de apoyo y seguimiento a los estudiantes que ingresan a los diferentes centros universitarios, con la preocupación de lograr su inclusión y el desarrollo de sentido de pertenencia a la Udelar con el fin de disminuir la deserción en el año de ingreso. Este plan pasa en el año 2009 a denominarse Programa de Respaldo al aprendizaje, PROGRESA.⁵

La finalidad de este programa es contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de la educación media superior y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de toda su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee.

Desarrolla múltiples y diversas líneas de intervención, que buscan instrumentar caminos diferentes para jóvenes diversos. Esto incluye diversificar regímenes y modalidades de enseñanza y aprendizaje, brindando mayores facilidades para la progresión o diversificación de las trayectorias curriculares y crear ambientes educativos facilitadores de la innovación y la mejora permanente de la calidad de la enseñanza.

Para tal fin, coordina y articula con diferentes actores institucionales dentro de la Udelar y fuera de ella, y desarrollan líneas de intervención vinculadas al pre ingreso, ingreso y permanencia del estudiante. En el contexto que nos interesa el ingreso y tránsito en el primer año existen diferentes líneas, las más relevantes: son Expo educa, La Previa, aulas comunitarias. Talleres de orientación Vocacional Ocupacional, Tutoría entre Pares: Enseñanza Media- Enseñanza Superior: Programa Compromiso Educativo, Espacios de

⁵ PROGRESA inicialmente fue denominado Programa de Apoyo y Seguimiento a la Generación de Ingreso a la Universidad. Fue aprobado por el CDC el 12 de diciembre de 2006 ante propuesta del Rectorado y con lineamientos generales elaborados por la CSE. Comenzó a aplicarse con el ingreso de la Generación 2007. CSE (2009.p.22)

Consulta y Orientación, Red de Centros de Información y Ferias Educativas. Todas estas en el pre ingreso.

Para el ingreso y permanencia del estudiante en la Universidad Actividades y Jornadas de Bienvenida a la Udelar: Ciclos Introdutorios y Bienvenidas en los Servicios Universitarios como el “Tocó Venir”, Tutorías Entre Pares en la Universidad (a partir de ahora TEPs) de Vida Universitaria, TEPs Académicas y TEPs en el Aula, Apoyo a estudiantes con materia previa. Talleres de inserción en la vida universitaria y en la ciudad de Montevideo Becarios Fondo de Solidaridad. Introducción a la lectura y la escritura en la Universidad. Estrategias de Aprendizaje. Taller de Dislexia. Proyectos Estudiantiles para Dinamizar la Vida Universitaria. Hogares Estudiantiles en Montevideo. Comedores Estudiantiles del Servicio Central de Bienestar Universitario. Talleres sobre elección de Carreras y Orientaciones. Herramientas para la presentación y búsqueda de empleo.

Dentro de las líneas transversales destacamos: Becarios Fondo de Solidaridad Formación Docente en la Udelar. Incidentes Críticos , Tránsitos vitales de los jóvenes universitarios: expectativas hacia la formación, adaptabilidad y desarrollo de competencias para la inserción socio laboral , en conjunto con la Universidad de La Laguna, España, Proyecto de Gestión Universitaria Integral del Abandono (ALFA GUÍA) - Grupo de Trabajo Integración, junto a 20 instituciones de Educación Superior de 16 países. (CSE, 2014)

Por lo tanto existe una diversidad de propuestas dirigidas a estudiantes y también a docentes, con una estrategia de trabajo en red donde las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de las facultades, escuelas y centros universitarios del interior son el eslabón más destacado.

Dentro de la órbita de la CSE se encuentra el Departamento de Apoyo Técnico Académico que es un servicio de asesoramiento, consultoría y apoyo en procesos de incorporación de recursos educacionales y en la diversificación de cursos de grado e integración a la plataforma educativa. Dentro de sus funciones de apoyo a la enseñanza se encuentra la gestión de la plataforma educativa de apoyo a la enseñanza de grado

Entorno Virtual de Aprendizaje, que permite la diversificación de cursos grado mediante la semipresencialidad de la enseñanza. (CSE, 2014)

También, en esta nueva reforma, se lleva adelante diversos procesos de evaluación y acreditación de las Facultades así como la evaluación, revisión y reforma de los diferentes planes de estudio en una apuesta a mejorar la calidad de la Enseñanza en la Educación Superior pública.

2.4.2 Las propuestas regionales

Los antecedentes históricos ubican la presencia de la Udelar en el interior del país en las década del 50 con cursos universitarios en la región noroeste del país, concretamente de la Facultad de Derecho. A principios de los años '70, el entonces Rector Ing. Oscar Maggiolo, suscribe el contrato de arrendamiento con la Diócesis de Salto (1968) por el local del ex - Seminario, que servirá de sede para las actividades universitarias.

En esa misma década se crean las casas Universitarias de Salto y Paysandú y las estaciones de agronomía, primero en Paysandú y luego en Salto. Comienza así el desarrollo de algunos tramos de carreras de agronomía y veterinaria. (Jung, 2012)

Luego del golpe de estado, en el año 1975 se reabren los cursos universitarios en la ciudad de Salto, ofreciéndose los primeros años de las carreras de Agronomía, Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Económicas y Veterinaria. En el año 1984 reabren los cursos de Derecho y Notariado. A partir de ese momento comienza la paulatina restauración de la autonomía universitaria (Ley de 1958). En 1986 se concreta la aprobación de lo que era hasta 2008, el estatuto regulador de la otrora Regional Norte y en el año 1989, reunido el Consejo Directivo Central en Salto se realiza el reconocimiento oficial de la Universidad al proceso descentralizador que se venía gestando.(Jung, 2012)

El siguiente período en la historia institucional da comienzo en 1996, cuando se generó todo un movimiento social al interior y al exterior de la institución en pro de buscar una solución al problema edilicio, el que hasta ese momento era arrendado. Este culmina con la concreción en 2001 de la inauguración del nuevo edificio.

En el proceso de construcción de la descentralización o desconcentración de carreras y Facultades la primera carrera completa que se instala en la ex Regional Norte Salto es Derecho, con docentes que viajan de Montevideo y docentes locales y en el año 1997 el desarrollo de la carrera completa de Enfermería. (Jung, 2012)

En el año 2004, se crea por resolución del Consejo Directivo central una comisión Gestora de Descentralización, la Comisión Coordinadora del Interior (CCI), que comienza a operar en el año 2005. Fue creada a impulso del Orden Estudiantil como resultado del Encuentro sobre Descentralización Universitaria llevado a cabo en Paysandú en Diciembre de 2004. Esta comisión paso a administrar el presupuesto general de todo el interior del país y en julio del 2007, el CDC, reconvierte esta comisión en Comisión Coordinadora del Trabajo en el Interior. (Fernández, 2014)

Esta comisión ha trabajado sobre todo en la conformación de polos de desarrollos universitarios, orientados a la investigación y a atraer a Científicos calificados para mejorar la generación de conocimientos en diferentes regiones del interior orientados a las necesidades locales y nacionales y responder a la necesidad de Educación Superior de Calidad.

El año 2013, se marca la concreción de la conformación de los CENUR descentralizados, culminación de un largo y progresivo proceso de incorporación de propuestas académicas comenzado por algunos servicios universitarios preocupados, por la necesidad de aumentar la formación de profesionales en diferentes áreas del conocimiento. (Fernández, 2014)

La regionalización ha incorporado como política inclusiva y de retención nuevas modalidades o carreras que aportan una mayor flexibilidad y horizontalidad en el cursado para los estudiantes. Esto se ha traducido en la creación de los Ciclos iniciales Optativos que se encuentran en los dos CENUR creados hasta ahora, el Cio Salud, el Cio del

área Social, el Cio Científico Tecnológico y el Cio Matemática que se encuentra solo en el CUS.

Comprobamos que se han instrumentado a través de políticas, una multiplicidad de decisiones y recursos con el fin de incluir y retener al estudiante que ingresa a la Udelar, sobre todo en su transición de la educación media hasta la incorporación a la vida universitaria.

3. METODOLOGIA

En esta sección se presentan las decisiones metodológicas asumidas para realizar esta investigación, las estrategias, fuentes e instrumentos de recogida de información. Se pretende realizar una aproximación al problema y conocer la situación de abandono de los estudiantes de carreras tradicionales y nuevas modalidades en un servicio descentralizado, más precisamente en CUS de la Udelar. Identificar las características socio demográficas de la población que abandonó, las características académicas previas al ingreso, las condiciones institucionales y académicas posteriores al ingreso. La valoración de ese primer encuentro y los motivos principales que determinaron el abandono. Determinar si el estudiante que abandonó persiste en la Udelar o en otras instituciones. Al mismo tiempo se pretende tener la visión de los actores relevantes de la Institución formadora sobre el abandono estudiantil en esta Región.

3.1 Justificación del enfoque y diseño de investigación

De acuerdo a los antecedentes expuestos sobre el tema, la conceptualización teórica realizada, el problema de investigación y las preguntas de investigación elaboradas, se realizó un estudio descriptivo explicativo ya que este tipo de enfoque permite “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.”(Hernández, 2010, p.85). Con el enfoque explicativo, pretendemos responder por qué ocurre el fenómeno y en qué condiciones se manifiesta. (Hernández, 2010). Para acceder al problema hasta ahora desconocido en esta región, se plantearon dos fases: Una primera fase exploratoria en dos tiempos: primero, determinar la estructura por Áreas, Facultades y carreras de la Udelar, cuáles de ellas están presentes en el CENUR y cuales se focalizan en el CUS. Que carreras están completas y que opciones nuevas se presentan. Requirió de revisión documental en formato electrónico a nivel central de la Udelar y a nivel local en la página web, documentos en formato papel aportados por el Departamento de Educación del Centro

Los criterios para seleccionar esta área fueron: en primer lugar la trayectoria histórica y académica, por ser un centro que lleva 65 años desarrollando actividad universitaria,

la que fue incrementando paulatinamente con inicio de cursos primero en forma parcial y luego con desarrollo completo de carreras. En segundo lugar por ser un centro que cuenta con una organización importante en gestión y cogobierno y con una estructura académica con Facultades llamadas tradicionales y con nuevas modalidades de cursado. Y en tercer lugar, la proximidad geográfica para el investigador y la experiencia docente en el mismo, que permitió observar y determinar la importancia del problema a estudiar y que aumento la posibilidad de acceso a la información.

Un segundo momento con entrevista a funcionarios del mismo departamento para ubicar el lugar y los documentos que permitieran recuperar información sobre los estudiantes y su situación de cursado desde su inscripción a las carreras.

3.1.1 Enfoque de investigación

Por las características multidimensionales del abandono, asumimos utilizar un enfoque mixto, cuanti- cualitativo, ya que interesaba no solo realizar un estudio estadístico de variables cuantificables, si no poder ver la percepción que se tiene en la Udelar en esta región, de las motivaciones, factores que inciden y medidas tendiente a abordar este problema. *“el enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas la ciencias y de enfocarlos holísticamente de manera integral”*. (Hernández Sampieri, 2010.)

Para Pole (2009) *“Los enfoques con metodologías mixtas pueden ser a veces superiores a las investigaciones con métodos individuales.”* La investigación con metodologías mixtas puede responder a preguntas que otros paradigmas no pueden.

El estudio priorizó un enfoque de triangulación metodológica, que integró métodos cuantitativos y cualitativos por considerar que ambos paradigmas de investigación son complementarios Al respecto Taylor y Bogdan (1990), consideran que la triangulación está concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador, al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la

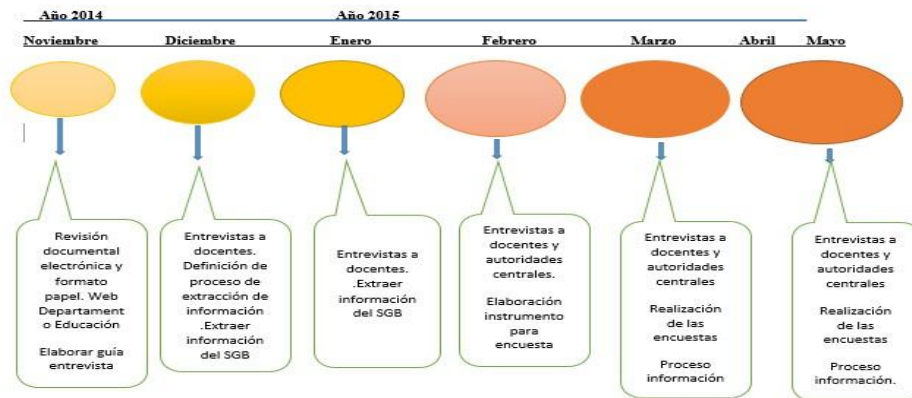
investigación. Denzin citado en Pérez Serrano (1998), señala que existen diversas modalidades o tipos de triangulación, entre ellos la triangulación de métodos. Se pretende con esta modalidad de integración reforzar la validez de los resultados. Es especialmente útil cuando lo que buscamos son resultados convergentes y válidos.

3.1.2 Tipo y Fases del Diseño

El tipo de diseño que asumimos es de modelo mixto ya que se combinaron en la misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos. Se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad. Se utilizó la forma de expresión concurrente CUAL + CUAN para poder responder al objetivo de la investigación: **comprender y explicar el abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de ingreso a las carreras de grado en el Centro Universitario Salto, Cenur litoral noroeste de la Universidad de la Republica.**

Se realizaron diferentes fases para la aproximación a los datos necesarios. La primera etapa fue exploratoria para acercarse a datos de ingresos de estudiantes durante los años 2012, 2013 y 2014, con revisión documental tanto digital, web de la Udelar, Web del CUS, para definir macro áreas de estudios, facultades y carreras que integran esas áreas. Se identificó responsables docentes carreras o áreas, donde los estudiantes realizan sus trayectos curriculares e informantes claves para realizar la aproximación cualitativa. Esto permitió también aportes para definir como se estructuran las carreras en el primer año y recabar la visión de estos actores claves.

En el siguiente cuadro se puede observar el proceso realizado desde Noviembre del año 2014 a Mayo 2015, donde las diferentes decisiones metodológicas asumidas permiten ir incrementando la información obtenida interrelacionando el proceso cualitativo y el cuantitativo, representado por las esferas.



Cuadro N° 1: Diseño de la Investigación. Fuente Elaboración propia.

En los siguientes cuadros, se presentan los procesos de selección que se fueron realizando para aproximarnos al problema de estudio de acuerdo a las decisiones metodológicas asumidas. En primer lugar la estructura general de Facultades y carreras, su inserción en la región para localizar las carreras más consolidadas, (más años de desarrollo en la región y completas) las carreras tradicionales de la Udelar y las nuevas carreras y modalidades de cursado.

MACRO AREAS- FACULTADES Y CARRERAS COMPLETAS EN CENTRO UNIVERSITARIO SALTO

MACRO AREA	AÑO	FACULTAD	CARRERA
CIENCIAS DE LA SALUD	1997	ENFERMERIA	Licenciado en Enfermería
	2012	ODONTOLOGIA	Higienista en Odontología Asistente Dental
TECNOLOGIAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HABITAT		INGENIERIA	Licenciatura en Ciencias Hídricas Aplicadas
	2012	ARQUITECTURA	Licenciatura en Diseño Integrado
CIENCIAS SOCIALES Y ARTISTICA	2005	FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION	Licenciatura en Turismo Binacional
			Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU- español -LSU
	1995	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	Licenciatura en ciencias Sociales
			Licenciatura en Trabajo Social
	1995	FACULTAD DE DERECHO	Notariado
			Abogacía
	ESCUELA UNIVERSITARIA DE MUISICA	Técnico en Interpretación opción Piano, Guitarra, Canto	
		Técnico en Dirección de Coros	

Cuadro N° 2 Fuente: Elaboración propia Página Web Carreras de Grado de la Udelar. Página web Unorte.edu .uy Carreras de grado en el CUS.

MACRO AREAS: TRAMOS DE CARRERAS DE GRADO A PARTIR DE PRIMER AÑO

MACRO AREA	AÑOS	FACULTAD	CARRERA
TECNOLOGIAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HABITAT	1 AÑO desde año 1999	QUIMICA	Licenciatura en Química, Químico Farmacéutico, Ingeniero Alimentario, Ingeniero Químico, Bioquímico Clínico, Químico, y Químico Agrícola y Medioambiental
	3 años desde 1995	AGRONOMIA	Ingeniero Agrónomo opción agrícola ganadera
	3 años desde 1995	VETERINARIA	Doctor en Medicina Veterinaria- opción Producción animal
CIO CT	1 AÑO desde 2012		
CIO SOCIAL	1 AÑO desde 2013		
CIO MATEMATICAS	Segundo año Desde 2013		

Cuadro N° 3: Fuente: Elaboración propia. Página Web Carreras de Grado de la Udelar. Página web Unorte.edu .uy Carreras de grado en el CUS.

En la elección de las Facultades y carreras para estudiar el abandono, los criterios fueron, áreas disciplinares con perfiles profesionales diferentes, carreras tradicionales que se han desarrollado históricamente en el centro, con matrículas estudiantiles importantes y que estuvieran completas en la Región, y aquellas nuevas modalidades de estudios, los nuevos tramos de carrera propuestos por la Udelar como elementos que aumenten la diversidad y la flexibilidad de estudio que son los CIO. En el siguiente cuadro se registra las carreras seleccionadas y la matrícula por años 2012 y 2013, en los que aumentó significativamente el ingreso

FACULTADES Y CARRERAS TRADICIONALES Y NUEVAS - INSCRIPCIONES

Macro área	Facultad	Carrera	Inscripciones 2012		Inscripciones 2013	
CIENCIAS DE LA SALUD	ENFERMERIA	Licenciatura en Enfermería	65		64	
	ODONTOLOGIA	Higienista en Odontología	43	61	21	28
		Asistente Dental	18		7	
CIENCIAS SOCIALES Y ARTISTICA	CIENCIAS SOCIALES	Licenciado en Ciencias Sociales	143		10	92
		Licenciado en Trabajo Social			82	
	DERECHO	Escribano Publico (notariado)			41	

		Dr. en Derecho y Ciencias Sociales (Abogacía)	124	85	126
TECNOLOGIAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HABITAT	AGRONOMIA	Ingeniero Agrónomo	57	104	
	VETERINARIA	Dr. en Ciencias Veterinarias	63	82	
	ARQUITECTURA	Licenciado en Diseño Integrado	25	60	
CIO AREA SOCIAL				390	
CIO CIENTIFICO TECNOLÓGICO			105	31	

Cuadro N° 4: Fuente: Elaboración Propia Departamento de Educación. Centro Universitario Salto. Cenur Litoral Norte

Otra definición metodológica que se tomó fue la elección del año de ingreso de los estudiantes que permitiera observar el abandono durante tres semestres consecutivos, en ese sentido se podía tomar el año 2012 o el año 2013, se optó en definitiva por este último por razones metodológicas y por interés del investigador. Las razones metodológicas fueron en primer lugar elección del año 2013, pues se incorporó el Sistema de Gestión de Bedelía para registro de ingresos por lo que nos permitiría acceder con mayor facilidad a los datos, en segundo lugar fue un año de mayor ingresos y se incorporó uno de los CIO como opción de estudio.

En el siguiente gráfico se presenta la tendencia de la matrícula estudiantil años 2012-2013-2014 en el CUS de acuerdo a los datos aportados por el Departamento de Educación. Observamos que el año 2013 fue el de mayor ingreso.



Gráfico N°5. Tendencia en la matrícula años 2012-2013-2014
Centro Universitario Salto. Fuente Elaboración propia.
Datos aportados por el Departamento de Educación.

En el gráfico N° 6, podemos apreciar la matrícula en el CUS por género, con una clara feminización de la misma.



Gráfico N° 6. Matriculación femenina y masculina -2013-2014
Centro Universitario Salto. Fuente Elaboración propia.
Datos aportados por el Departamento de Educación.

3.2 Etapa cualitativa de la Investigación

Esta etapa nos permitió a través del relato de actores relevantes de las Facultades y modalidades seleccionadas, acercarnos en forma específica a la diversidad en la conformación o estructura de los diferentes cursos. Tener la visión que estos y otros informantes calificados de la Universidad tienen sobre la problemática del abandono, como manera de acercarnos al conocimiento del problema en estudio y analizar las diferentes perspectivas.

El abordaje desde un enfoque cualitativo nos permite desarrollar hipótesis antes, durante y luego de la investigación. “Nos permite determinar cuáles son las preguntas de investigación más importantes para poder refinarlas y responderlas”. (Hernández, 2010, p.7). El realizar la inmersión en el campo nos permite sensibilizarnos con el ambiente donde se va a llevar a cabo el estudio, identificar los informantes que aporten datos y nos guíen, a decir de Hernández (2010) la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente en el mismo momento. (Hernández, 2010, p.8).

El propósito de este enfoque consiste en reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. *“Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendiendo del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones”*. (Hernández, 2010, p.9)

3.2.1 El método de entrevista.

Para acceder a la información de los actores relevantes, se procedió a realizar entrevistas. La entrevista cualitativa, *“se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)”* (Hernández S, R, 2010, p.418). Citando a Janesick, Hernández (2010) refiere que a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y una construcción de significados entre el entrevistador y la persona entrevistada.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas o abiertas. En nuestro caso se realizaron entrevistas semiestructuradas, las que se basan en una guía de preguntas, teniendo el entrevistador la libertad de introducir otras preguntas adicionales para precisar las respuestas u obtener datos adicionales.(Hernández,2010)

Para ello se procedió a elaborar una guía de contenido.⁶ *“Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.”* (Taylor, S.J, 1987, p.35). La Guía de contenido o de entrevista se conformó teniendo en cuenta las preguntas de investigación y los tópicos que se generaron a partir de dichas preguntas. Las preguntas de la guía respondían a cada tópico o tema establecido.⁷

⁶ Ver Anexo N° 1

⁷ Ver Anexo N° 2

Se mantuvo el criterio de fiabilidad de los datos, esto significa que la guía de observación o de preguntas fuera el más metodológicamente reproducible de la subjetividad del relato. Se tuvo en cuenta las fuentes de distorsión.

Para poder mantener la fidelidad de los datos aportados en la entrevista, se realizó el registro de las mismas mediante la grabación, solicitando la autorización previa a cada entrevistado, teniendo en cuenta el espacio privado adecuado para no recibir interferencias que hicieran dificultosa luego la desgravación por distorsión del sonido, interrupciones.

3.2.2 Muestreo teórico.

A fin de realizar la recolección de la información necesaria de acuerdo a los objetivos de esta investigación fue necesario establecer una muestra cualitativa, para este caso lo que se denomina una muestra intencional para la selección de los participantes y escenarios. Esta selección se realiza de acuerdo a Patton (1990) en función de la rica información que aportan para el estudio y no por criterios externos, como por selección aleatoria. Un buen participante o informante es una persona que tiene el conocimiento y experiencia que el investigador precisa, tiene habilidades de comunicación, dispone de tiempo y está dispuesto a participar en el estudio.

Para definir la muestra, Patton (1990) especifica *“El investigador busca obtener rica información de los informadores clave, grupos, escenarios o eventos para el estudio.”* El mismo autor sugiere utilizar diferentes tipos de muestreo intencional para incrementar la comprensión, uno de ellos, el muestreo de variación máxima que nosotros asumimos para esta investigación que permite seleccionar una muestra heterogénea representativa de la variedad del fenómeno estudiado.

En el siguiente Diagrama se expresan los criterios generales para la selección de la muestra teórica.

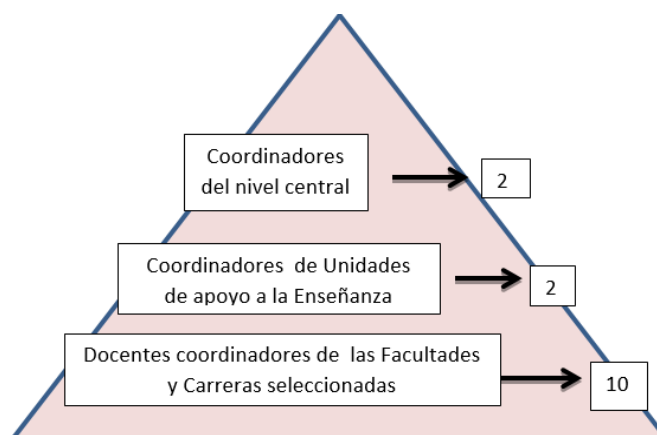


Diagrama N° 2: Fuente: Elaboración propia. Representatividad y Jerarquía de los Informantes de la muestra cualitativa

Los informantes fueron seleccionados de acuerdo a la pertenencia jerárquica académica y de gestión dentro de la Udelar y del CENUR, por el conocimiento y la experiencia de estos informantes y para poder contar con visiones heterogéneas del problema a investigar. La elección de la muestra se hace en base al atributo de representatividad que debe tener, como lo expresa Navarrete (2011) “éstos *deben exponer en forma explícita los contenidos del fenómeno social, expresan al grupo sociocultural y su modo de vida del que forman parte*” (p. 49).

En el siguiente se cuadro se muestra la representatividad y la jerarquía de la muestra seleccionada.

Entrevistas	Informante		Denominación	
INFORMANTES CALIFICADOS NIVEL GESTION SUPERIOR	Udelar central	Autoridad de la CCI	EA1	
	Udelar central	Autoridad de la CSE	EA2	
INFORMANTES CALIFICADOS NIVEL GESTION DE UNIDADES	Udelar Montevideo Facultad Macro área Salud	Responsable de UAE	EU1	
	Udelar Cenur litoral norte	Responsable de UAE	EU2	
DOCENTES Y COORDINADORES	Udelar Regional Norte	Macro área ciencias de la salud	EC1.1 EC1.2 EC 2	
		Macro áreas Tecnología y ciencias del habitar	EC3 EC4 EC5	
		Macro área ciencias sociales	EC6 EC7	
		Ciclos Iniciales optativos	EC8 EC9	

Cuadro N°5. Fuente: elaboración propia. Representación y nivel jerárquico de los entrevistados.

A efectos de mantener el anonimato de los informantes se les atribuyeron nombres de fantasía.

3.2.3 Estrategia para el análisis de datos

Para el análisis de los datos, en primer lugar se procedió a la desgravación de las entrevistas y se utilizó el programa Express Scribb, con licencia libre para el uso doméstico, que permitió obtener con precisión la información al tener un sistema de retroceso, pausa y enlentecimiento de la voz. Luego de desgravadas las entrevistas, el texto se separó en unidades de carácter físico en este caso número de líneas, para poder identificar las partes del texto, seleccionar párrafos para establecer las categorías analíticas y definir los códigos.

Para Navarrete (2011) la “categorización supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio “(p.51). La información se descompone o divide en unidades temáticas que expresan la idea relevante del objeto de estudio. Esas unidades se codifican para volver a reagruparlas (Navarrete, 2011)

3.2.4 Validez y ética de la investigación

Con respecto a los aspectos éticos se tuvo en cuenta en primer lugar la solicitud por escrito a la Dirección del CUS, para realizar la investigación. Se debió realizar una entrevista con el Director con el fin de explicar la finalidad de la investigación y la autorización para acceder a la información. Previo a las entrevistas se realizó contacto con los responsables del Departamento de Educación y docentes para acordar fecha y hora. Para mantener el anonimato de los entrevistados, se asignó un código numérico.

Como el estudio incluyó un área de formación que involucraba al investigador, se realizaron entrevistas a dos docentes del área, uno del primer año de la carrera y un docente Director general de carrera a efectos de contrastar la información brindada y

disminuir el sesgo que podría incluir la relación laboral entre el entrevistador y los entrevistados.

En el caso de uso de fuentes de datos elaborados, se respetó la autoría y se consignó la fuente de los datos presentados.

3.3 Etapa cuantitativa

En esta etapa, nos acercamos a la población objeto de estudio, el estudiante que abandono estudios universitario de forma temprana en el CUS. Para poder localizar y rescatar la información de un número representativo de estudiantes se decidió realizar una encuesta telefónica que permitió sortear variables como distribución geográfica de los estudiantes y localización. Se estableció una muestra no probabilista y se determinó el universo y la unidad de análisis.

3.3.1 La encuesta

El procedimiento para la recolección de los datos cuantitativos fue la encuesta, que es un procedimiento dentro de la investigación descriptiva que busca recopilar datos por medio de un cuestionario. Hernández (2010) refiere que es una entrevista que se puede hacer “cara a cara” o por otros medios. El fin es aplicar un cuestionario previamente elaborado.

Para recabar los datos se aplicó una encuesta telefónica, en el cual el teléfono fue el medio para aplicar la entrevista, *“son las formas más rápida de realizar una encuesta... es la manera más económica de aplicar un instrumento de medición, con la posibilidad de asistir a los sujetos de la muestra.”* (Hernández, 2010,p.241)

El instrumento para recolectar los datos consistió en un cuestionario,⁸ este es un conjunto de preguntas donde se establecen las variables a medir ya sea una o más variables. Se establecieron preguntas cerradas, y preguntas cerradas con varias opciones de respuesta. Con la finalidad de valorar la actitud sobre algunas variables, se utilizó el escalamiento tipo Likert. Este escalamiento consiste en un *“conjunto de ítems presentados en forma*

⁸ ANEXO N° 3

de afirmación o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes.”(Hernández, 2010, p.245)

Se realizó un cuestionario con 33 preguntas agrupadas por dimensiones y tópicos que respondieran a las preguntas de investigación como se observa en el cuadro N° 6

Estructuración del cuestionario			
<i>Pregunta de Investigación</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Tópicos</i>	<i>Preguntas del Cuestionario</i>
Qué perfil social y académico presentan los estudiantes que han abandonado?	Características Sociodemográficas	Edad	5
		Sexo	6
¿Qué factores aparecen como posibles determinantes?	Características académicas pre-ingreso	Procedencia	3
		Composición familiar.	7,8,9
		Origen socio cultural	11,20
¿Existen características propias de la región en este tema?	Condicionantes Institucionales y académicas pos ingreso	Situación ocupacional	16
		Personas con las que vivía al ingreso	10
		Procedencia educativa	14,15
		Condiciones académicas para el ingreso	22,23
¿Existen características propias de la región en este tema?	Motivos de abandono	Motivos de ingreso	24,25
		Información recibida sobre la carrera	26
¿Existen características propias de la región en este tema?	Persistencia – indefinición vocacional	Interacción Académica	18, 27, 28,29,30,31 18
		Condiciones laborales	17,21
¿Existen características propias de la región en este tema?	Persistencia – indefinición vocacional	Factores valorados	32
		Estudio Actual	12,13
¿Existen características propias de la región en este tema?	Persistencia – indefinición vocacional	Institución en la que estudia	

Cuadro N° 6. Fuente: elaboración propia. Estructura del cuestionario de investigación.

A fin de validar el cuestionario, se aplicó una prueba piloto a tres estudiantes Universitarios que se matricularon en el 2013 en el CUS a dos carreras y abandonaron una de ellas para continuar el estudio en segunda opción de inscripción.

3.3.2 Muestreo no probabilístico

El muestreo aplicado fue no probabilístico. En la muestra no probabilística de acuerdo a Hernández (2010) *“la elección de los elementos no depende de la probabilidad, si no de causas relacionadas con la características de la investigación o de quien hace la muestra.”*(p.176) Este tipo de muestras son también llamadas muestras dirigidas, el procedimiento de selección es informal.

3.3.3 Universo y unidad de análisis

Para determinar el Universo y la unidad de Análisis utilizamos la siguiente definición de abandono: *“aquel estudiante de una institución de educación superior que no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos.”* (Castaño, 2004, p.4). Para identificar los casos se realizó una revisión documental enviada por bedelía en formato electrónico donde constaba inscriptos a todas las carreras seleccionadas.

Se realizaron entrevistas a tres funcionarias de bedelía para determinar las definiciones que tiene la Universidad sobre lo que significa un estudiante activo o inactivo. Se define el estudiante inactivo cuando no realiza ninguna actividad académica por 2 años consecutivos. También mediante la entrevista, accedimos a identificar elementos que nos pudieran ayudar a localizar información de los estudiantes a efectos de contactarlo, como lo expresa una de las funcionarias: *posibilidades de contactarme con aquellos estudiantes porque ustedes al ingreso tienen dirección teléfono? “Si tenemos, cuando vos quieres contactarte con algún estudiante de una generación en particular, yo voy por generación al sistema y ahí me da el nombre del estudiante y me da el directorio” (EB1:286-290) _ “vamos a consulta en el SGB, vamos a consulta inscripción de estudiante y te va a listar a todas las carreras que está inscripto” (EB2:191-192).*

Para recuperar la información, corroborar el acceso al registro de inscripción de estudiantes y registro de actividad académica en Sistema General de Bedelía (a partir de ahora SGB), se trabajó en el Departamento de Educación con un funcionario de repartición asignado a tal fin por su jefe directo en horario de 17 a 19 hs. El procedimiento fue el siguiente: Se emitieron listas de inscriptos a Gen 2013 en las carreras seleccionadas que constaban en el SGB en formato electrónico, salvo en Facultad de Agronomía que aún se encontraba en formato papel. Para poder ubicar y delimitar la población que había abandonado, se analizaron 983 escolaridades y los datos digitalizados de las fichas de cada uno de los estudiantes.

En el siguiente cuadro se muestra el proceso para recuperar la información.

Acceso a escolaridad	Acceso a datos filiatorios	Acceso a inscripción a otras carreras
Menú principal	Menú principal	Menú principal
Producción	Misceláneas	Misceláneas
Certificados	Datos filiatorios	Constancia de inscripción.

Cuadro N° 7. Fuente Elaboración propia. Proceso de Acceso a la información en el SGB para la Determinación del Universo y la Unidad de Análisis

Este proceso se realizó desde el 20 de Diciembre 2014 a 5 de marzo de 2015. Por razones de licencias, licencia anual de enero y otros días de licencias especiales del funcionario asignado, incluidos los feriados no laborables, y el tiempo que podía dedicar la investigadora, el proceso se demoró más de lo previsto

En la revisión de la escolaridad de los estudiantes de cada carrera o ciclo, se fue seleccionando aquellos que entraban en los criterios de inactividad durante 3 semestres consecutivos desde la inscripción.

Se procedió a la elaboración de cuadros por facultades con datos filiatorios de los estudiantes (nombre y número telefónico).

Se identificaron los estudiantes inscriptos a carreras en el año 2014, delimitando la población de estudio a la definición de estudiantes sin actividad durante tres semestres

consecutivos. Finalizado este procedimiento se llegó a definir una población de 303 estudiantes a encuestar.

Con el fin de conservar el anonimato de los estudiantes se realizó una codificación alfa numérica por cada facultad para identificar luego a los estudiantes por facultad y por nuevas carreras. Por lo que cada estudiante quedó asignado con una doble codificación la de la Facultad y la del estudiante a fin de confeccionar luego la base de datos

3.3.4 Procedimiento de aplicación de la encuesta telefónica

En la siguiente fase se estableció como criterios: captar a través de la encuesta telefónica entre un 30 y 40 % de la población de estudiantes que abandonaron en cada carrera. Se propuso realizar en las carreras con menor población de abandono hasta tres llamadas telefónicas para poder captar al estudiante y aplicar la encuesta.

Se creó un documento con cuadros por macro áreas y dentro de ellas las Facultades o ciclos optativos. Se identificó cada facultad con un código y dentro de cada cuadro se incluyeron los nombres de los estudiantes que abandonaron por orden alfabético con un código numérico y con sus respectivos números telefónicos. En el caso del CIO Social el criterio de selección de los estudiantes fue en los trayectos con mayor cantidad de estudiantes, en ese caso trayectos Psicología y economía.

Las llamadas se realizaron en forma secuencial por orden alfabético y por facultad, en primer lugar a los que contaban con telefonía celular, registrando en cada uno fecha y hora de cada llamada realizada. En el caso de las facultades que contaban con menor número de estudiantes con abandono y manteniendo el criterio de captar entre un 30 y 40% de estudiantes, el criterio fue realizar hasta tres llamadas para mantener la proporción establecida. En los casos en que no se logró la captación por vía de la telefonía móvil, se realizaron llamadas a telefonía fija de aquellos estudiantes que contaban con ese registro aportado por el Departamento de Educación.

Las encuestas telefónicas se comenzaron en el mes de marzo 2015 y se finalizó en mayo 2015. De acuerdo a los criterios establecidos se realizaron 387 llamadas de las cuales de los 303 estudiantes que abandonaron se logró acceder a 123 casos.

3.3.5 Plan de análisis de datos

Finalizado el trabajo de campo se procedió a organizar los datos, codificarlos para su tabulación. Se confecciono la matriz de datos en una plantilla Excel, La Matriz de Datos (Abritta, 2007) es un modo de ordenar la información estadística recogida de manera que sea particularmente visible la estructura tripartita de los datos.

Los datos se arreglaron de tal forma que las unidades de análisis se ubicaron en los renglones y cada variable en las columnas. Si se desea conocer todas las características de una unidad específica se recorre todo el renglón, de esa manera para conocer cómo se distribuían las unidades en los distintos valores de una variable, se recorrió la columna. Las celdas entonces quedaron formadas por las intersecciones de los renglones y las columnas con los valores. Para el análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS, realizándose un análisis descriptivo univariado con lecturas porcentuales de frecuencia.

Finalizada la etapa de organización de los datos, se procedió al análisis e interpretación, lo que permitió extraer conclusiones en función del problema, las variables, los objetivos y las preguntas de la presente investigación.

Finalizada dicha etapa se procedió al análisis e interpretación de los datos, lo que permitió extraer conclusiones en función del problema, las variables, los objetivos y las preguntas de la presente investigación.

DISEÑO DE TRIANGULACION METODOLOGICA

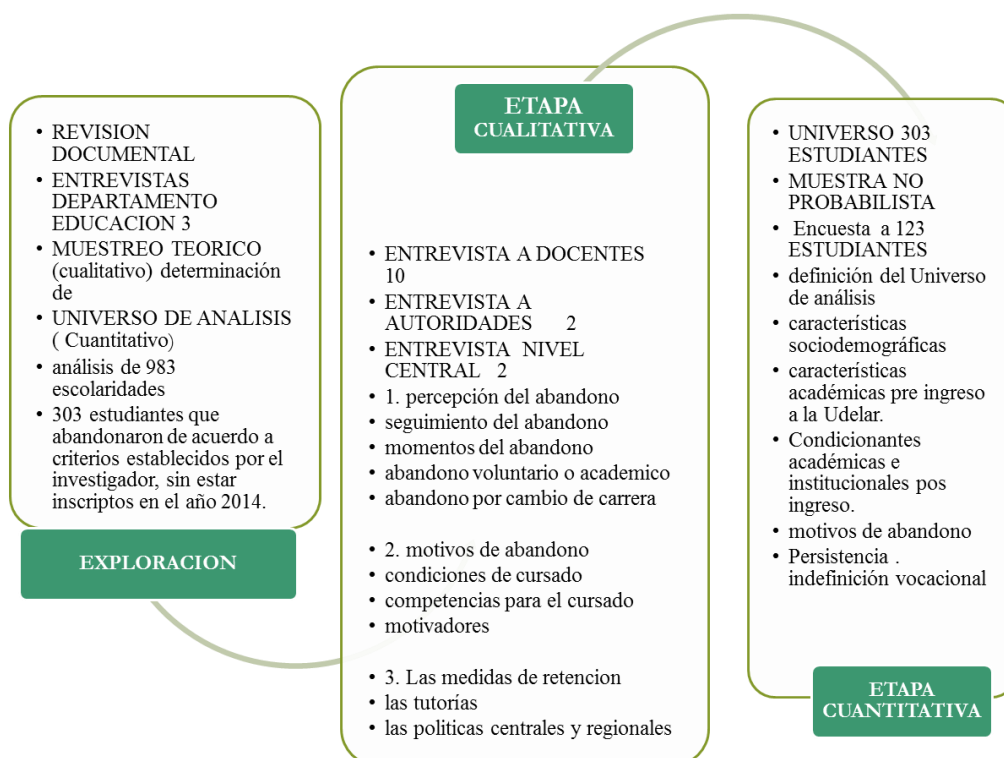


Diagrama N° 3 .Diseño de Triangulación Metodológica

4. RESULTADOS

En esta sección, se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado. El mismo se estructura en diferentes apartados de acuerdo a las dimensiones consideradas, en un análisis que articula las miradas desde lo cuantitativo, lo cualitativo y una síntesis que integra los hallazgos y que permite una explicación del fenómeno.

En el apartado cuantitativo nos interesa analizar el número de estudiantes que abandonaron, el tránsito del estudiante dentro del sistema entre su decisión de ingreso, su proceso como estudiantes universitario y la salida del sistema. Este proceso se expresa en cinco dimensiones fundamentales: la definición del Universo de estudio, características sociodemográficas, características académicas pre ingreso, condicionantes institucionales y académicas pos ingreso, motivos de abandono y persistencia /indefinición vocacional.

El análisis cualitativo presenta las miradas y opiniones de actores relevantes de la Udelar a nivel Central y del CUS en sus diferentes niveles de organización e implementación de las políticas educativas y de descentralización. La percepción que expresan sobre el abandono y los motivos que llevan al mismo, sus consideraciones sobre fortalezas y debilidades que surgen del proceso de ingreso de los estudiantes a la Universidad que permitan abordar esta problemática.

Por último, la síntesis de integración de los dos análisis que permita explicar el fenómeno del abandono en esta región.

4.1 Definición del Universo de Análisis

En este apartado se presenta el análisis de los datos cuantitativos. Partiendo del Universo de Análisis y la muestra obtenida en la encuesta, nos permite identificar la situación de abandono de los estudiantes sobre el total de inscriptos o sea cuantos estudiantes abandonaron y el momento en el que se produjo ese abandono.

De la primera revisión documental enviada por el departamento de Educación y la segunda revisión documental electrónica en el Sistema General de Bedelía, se determinó el número real de inscriptos a cada carrera y luego el número de estudiantes que abandonaron. De acuerdo a nuestra definición, los que no presentaron actividad registrada en su escolaridad durante 3 semestres consecutivos. Se realiza un análisis de abandono global y un análisis de abandono por facultades para poder determinar diferencias entre las áreas de conocimiento.

4.1.1 Universo de estudiantes que abandonaron

El Universo de estudiantes que abandono representa 303 estudiantes, como se representa en el cuadro N°8. Estos pertenecen a la cohorte 2013 y a las facultades y cursos que fueron definidos metodológicamente. Este número de estudiantes representa un 31% aproximado de abandono sobre el total de Inscriptos de este año. Podemos decir que el abandono de estudiantes en el CUS se comporta en forma similar que en los estudios realizados a nivel Nacional y estudios de Montevideo que oscilan entre un 30 un 38%, como Diconca (2011), Boado (2007) y Fiori (2014).

En cuanto al abandono por macro áreas y carreras, la licenciatura en Diseño Integrado es la que presenta un mayor abandono, con un 50%, seguida por el del Área Social, Odontología y CIO Científico Tecnológico. Debemos considerar que salvo la carrera de Higienista Dental y Asistentista Dental que integran la Facultad de Odontología, las otras carreras o tramos como son los CIO son nuevas en el CUS, ya que comenzaron en el año 2012 e integran las nuevas carreras o modalidades de estudio. En el caso del CIO CT, los datos del informe de evaluación de los CIO presentado en el 2014 por la CSE, expresa que solo un poco menos del 10% de la matrícula del CIO CT completa los cursos. En nuestro cuadro, el CIO CT presenta un 35 % abandono, esto representaría que un 65 % de estudiantes de esa modalidad continuo estudiando.

Macro área	Facultad	Inscritos por Facultad de acuerdo a cuadro elaborado por departamento de educación	Inscritos por Facultad reales según SGB (revisión documental)	Total de estudiantes que abandonaron por Facultad	
Ciencias de la salud	Enfermería	64	63	15	23,80%
	Odontología	28	28	10	35,71%
Ciencias sociales y artística	Ciencias sociales	92	101	29	28,71%
	Derecho	126	121	26	21,48%
Tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat	Agronomía	104	104	14	13,46%
	Veterinaria	82	83	17	20,48%
	Arquitectura	60	57	29	50,87%
Ciclos Iniciales Optativos	Cio área social	390	383	148	38,64%
	Cio científico tecnológico	31	43	15	34,88%
TOTAL			983	303	30,82%

*Cuadro N°8 Estudiantes inscritos y abandono estudiantil por Facultades en ingreso 2013
Elaboración Propia. Fuente: Revisión documental en Departamento de Educación.
Escolaridades de estudiantes en Soporte de datos electrónico del Sistema General de Bedelía
y soporte papel en caso de Facultad de Agronomía*

4.1.2 Abandono por macro áreas, facultades y nuevas modalidades de estudio en estudiantes encuestados

Luego de aplicar la encuesta se obtuvo una muestra no probabilista de 123 casos. Podemos observar en el gráfico N°7 que el mayor porcentaje de abandono se mantiene en los ciclos iniciales optativos, seguido por el área tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat, donde incide el abandono en licenciatura en Diseño Integrado. Sin embargo a diferencia del cuadro anterior, Ciencias de la Salud, es el que tiene menor porcentaje de abandono. En este caso si comparamos con investigaciones nacionales como en la de Boado (2001) es coincidente esta área con la menor proporción de abandono. En un estudio de abandono de los CIO Rocha el 66,7% de los estudiantes encuestados abandono. El 72% correspondía a CIO social de acuerdo a Rodríguez (2010), dato importante que supera el abandono de los CIO de nuestro estudio.

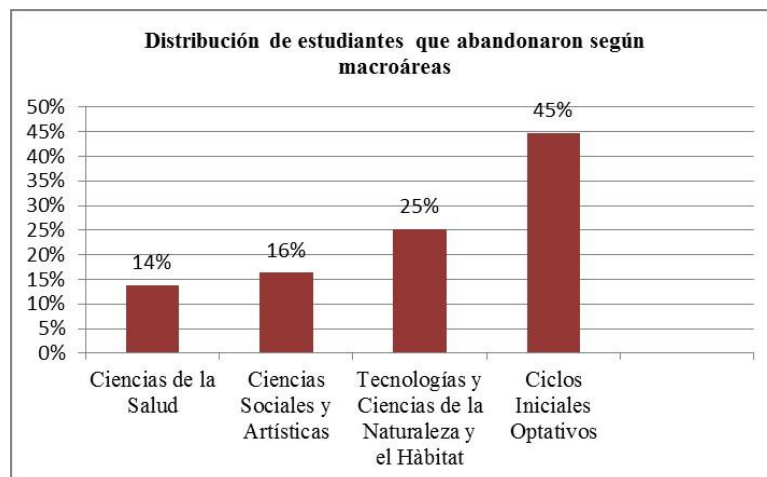


Gráfico N° 7. Distribución de estudiantes que abandonaron según macro áreas.
 . Fuente: Elaboración propia. (n: 123)

4.1.3 Momento del abandono desde el ingreso.

Si bien se estudia el abandono temprano de estudiantes, es importante analizar el momento en el que se produce el abandono, lo que puede determinar a posteriori que el estudiante continúe o no sus estudios en otro momento. En el Gráfico N°8, podemos ver que el porcentaje mayor de estudiantes, 44%, abandono luego de inscribirse y haber asistido a clases pero no llego a rendir parciales. Esta situación también es corroborada y percibida por los docentes como en este caso que expresa: *“entonces entre el número de inscriptos y los que dieron el primer parcial, hay un número importante de gente que no hizo nada, que no vino, o que vino unos pocos días y abandono, y nosotros consideramos ese número que es el número exacto que tenemos como el primer escalón de abandono, que es el más grande”* (ECT: 63-67)

Teniendo en cuenta que las carreras se organizan en semestres y tienen los primeros parciales en las primeras 8 semanas de cursado, podemos decir que existe similitud con lo que se expresa en estudios, donde el momento de mayor riesgo de abandono es en las primeras 6 semanas luego del ingreso. Si sumamos los dos grupos de estudiantes (los que no cursaron y los que cursaron y no llegaron a rendir ninguna parcial) estos representan un 68 % de la población que abandono.

El momento de ingreso desde la perspectiva individual es un factor importante, las primeras experiencias del individuo y de su tránsito en la Udelar son relevantes, ya que el sujeto hace un balance entre su proyecto de vida y su adecuación y expectativas con la realidad que se enfrenta. Aguilar Rivera. (2007). La Institución Universidad determina en el sujeto una adecuación, y puesta en marcha de mecanismos de adaptación a un nuevo contexto como expresa Fernández (1994) ya que “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social.... la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” (p. 1)

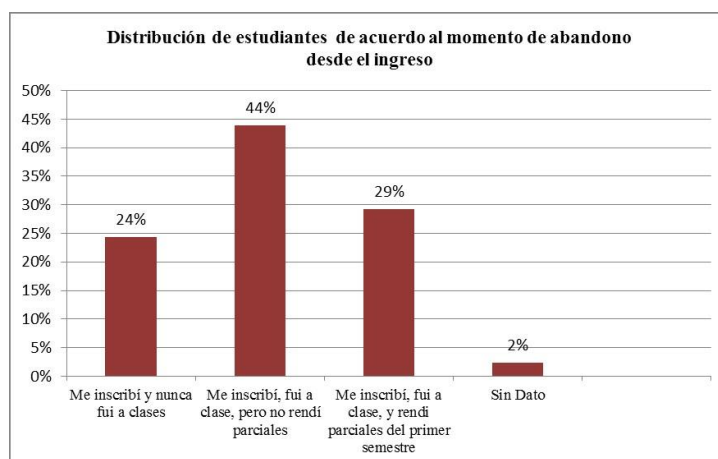


Gráfico N°8. Distribución de estudiantes de acuerdo al momento de abandono desde el ingreso. Fuente: Elaboración propia. (n: 123)

4.2 Características Sociodemográficas

A fin de conocer el estudiante que abandono y sus características, analizamos algunas variables que lo identifican, y que nos permiten compararlo con otras poblaciones estudiantes que abandonaron. El conjunto de esas características conformaran su perfil que puede ser particular de la región o ser coincidente a la población de otros estudios sobre abandono que tomamos como referencia. Las características individuales están identificadas como factores que inciden en el abandono en estudios de autores como Tinto (1075) y Díaz Peralta (2008) , este ultimo los considera factores de integración social.

4.2.1 Edad

La edad es una variable que interesa ya que nos da cuenta si la población se encuentra dentro de edades típicas de ingreso al contexto universitario o por el contrario, se presenta como una población extra edad. Para el análisis de la edad de los estudiantes que abandonaron, se realizó la agrupación de los mismos por tramos de edades, las consideradas típicas para el ingreso a la Udelar y tramos de edades consideradas extra edad.

El gráfico N° 9, muestra que el tramo de edad comprendido entre 17 y 20 años es el que presenta mayor cantidad de abandono con un 40% seguido por el grupo comprendido entre 21 y 24 años. Ambos tramos comprendidos en edades típicas de ingreso a los estudios universitarios. Los resultados difieren con los encontrados a nivel nacional, ya que en la investigación de Diconca (2006) el mayor porcentaje se presentó en el grupo etario entre 20 y 24 años con un 39,8%. y en Fiori (2014) el grupo de 25 años y más se presentó con un 48,4% de abandono

Podemos afirmar, como conclusión primaria, que son los jóvenes de más reciente egreso del sistema de educación media superior los que presentan mayor abandono en este centro. Los grupos comprendidos en extra edad (los mayores de 25 años), se presentan con menores porcentajes de abandono. Observamos que aun sumados los dos grupos categorizados como extra edad, la cifra de abandono es menor a la que presenta el grupo de más jóvenes. En consecuencia, que el abandono, para este estudio, es inversamente proporcional a la edad: a menor edad, mayor abandono.

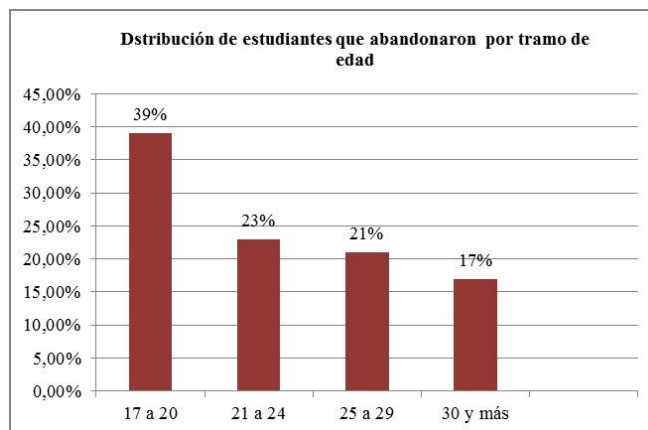


Gráfico N° 9. Distribución de estudiantes que abandonaron por tramo de edad. Fuente: elaboración propia. (n: 114).

Si observamos los datos de distribución de inscriptos por edad del Censo Universitario 2012 presentados en el gráfico N° 11, el grupo de menos de 20 años es el que presenta menor porcentaje de inscripción con un 13, %. No tenemos datos en el Censo que discrimine edades por región, pero llama la atención el gran número de jóvenes por debajo de la edad típica que abandonó sus estudios en nuestra investigación. Debería considerarse realizar un Censo por regiones para poder observar grupos etarios característicos por región.

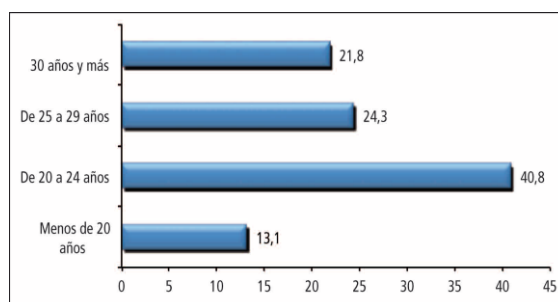


Gráfico N° 11. Fuente: Censo Web 2012, Udelar

4.2.2 Género

Cuando analizamos la variable Género, las evidencias indican que el abandono tiene una expresión femenina, con una cifra de 68%, estando muy cercana a las cifras

de la investigación de Custodio (2006) con un 72 % en el primer año. Otras investigaciones como la de Fiori (2014) muestran una tasa de abandono similar aunque un poco más baja (63%).

Destacamos que la matrícula de la cohorte 2013 en nuestra región, se manifiesta igual que en el contexto nacional, donde aparece el sexo femenino con un 65% de inscriptos. O sea por cada hombre que se matricula, lo hacen dos mujeres. De acuerdo al Censo estudiantil 2012 casi el 64% de los estudiantes de la Udelar son mujeres. “Dicho de otro modo, por cada hombre que estudia en la Udelar, lo hacen 1,76 mujeres.” (Udelar, 2012.p: 34). La feminización del abandono podría responder entonces a esa expresión en la matrícula local y nacional. Debemos tener en cuenta que en estudios Internacionales Uruguay presenta uno de los tres mayores porcentajes de graduación femenina entre todos los países, por lo que sería interesante realizar estudios en otros momentos del proceso, por ejemplo en etapas tardías de la carrera.

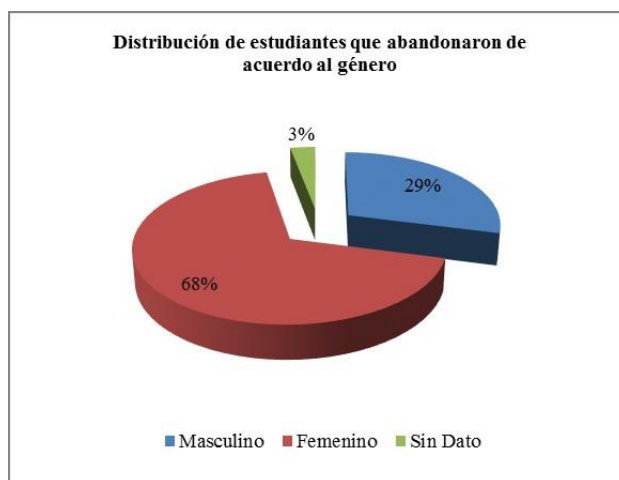


Gráfico N° 9. Distribución de estudiantes que Abandonaron de acuerdo al género.
Fuente: elaboración propia. (n: 123)

4.2.3 Lugar de procedencia

La descentralización y la regionalización de la enseñanza, vino a satisfacer las demandas crecientes de enseñanza Universitaria en determinadas regiones, con características socio

económica y con necesidad de profesionales propios de la región. La región Litoral Norte, donde se ubica el CUS, abarca los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, y Río Negro. Cuando observamos la procedencia de los estudiantes en el gráfico N° 10, la mayoría, casi la mitad, pertenecen a Salto, un 48% los otros departamentos están bastante por debajo de este porcentaje.

Los estudiantes provenientes de la ciudad de Rivera, que no pertenece geográficamente a esta región, aparecen posicionados en segundo lugar de procedencia en la población estudiantil encuestada. Rivera cuenta con un centro Universitario, pero la oferta de enseñanza universitaria es diferente a la que se ofrece en Salto, no existiendo oferta de cursos de Facultades consideradas tradicionales, y tampoco las nuevas modalidades o trayectos de enseñanza como los CIO. Esto podría ser lo que motiva a esos estudiantes a concurrir al CUS. Otro elemento importante es la presencia de estudiantes que concurrieron de ciudades distantes de Salto y que tienen la capital del país como centro de estudio más próximo.

Una consideración especial merecen los datos que expresa el área rural, con un porcentaje mucho menor de abandono y que importa en el contexto de la enseñanza inclusiva y democratizadora a la que apuntan las políticas educativas. Sería importante tener datos de matrícula general de estudiantes de la zona rural en el Censo Universitario.

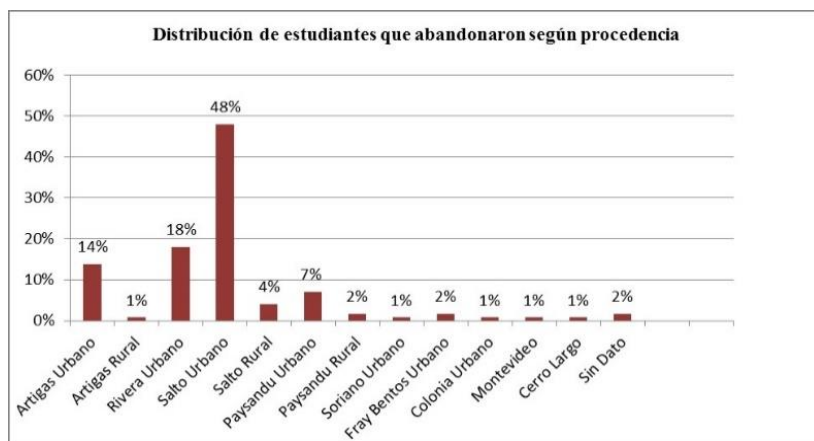


Gráfico N°10. Distribución de estudiantes que abandonaron según procedencia.

Fuente: Elaboración propia.

(n: 121).

4.2.4 Composición Familiar

Uno de los componentes sociales que pueden generar dificultades en el proceso de estudios Universitario y que está considerado dentro de los factores y determinantes del abandono es la composición familiar, que puede ser factor de integración social en el proceso de ingreso a la Universidad. El construir una familia, y el cuidado de los hijos generan obligaciones que pueden determinar el abandono de los estudios. Para ello nos interesó conocer el estado civil de esta población así, como la presencia y número de hijos.

4.2.4.1 Estado Civil

Con respecto al estado civil, podemos ver en el gráfico N° 11 un predominio notorio de estudiantes solteros al momento de inscribirse a la carrera. En esta variable se observa una relación de tres estudiantes solteros por cada estudiante en pareja, ya sea casado o en unión libre.

La situación de estado civil de esta población que abandonó sus estudios es bien diferente a la encontrada en las investigaciones a nivel nacional. Por ejemplo en el estudio de Fiori (2014), prácticamente el 90 % de los desafiados se encontraba en situación civil de casados y unión libre. El hecho que predomine la población de solteros en nuestro estudio podría deberse a que el grupo etario que predomina entre los encuestados es el de los más jóvenes o puede relacionarse a otras variables que no están consideradas en este estudio.

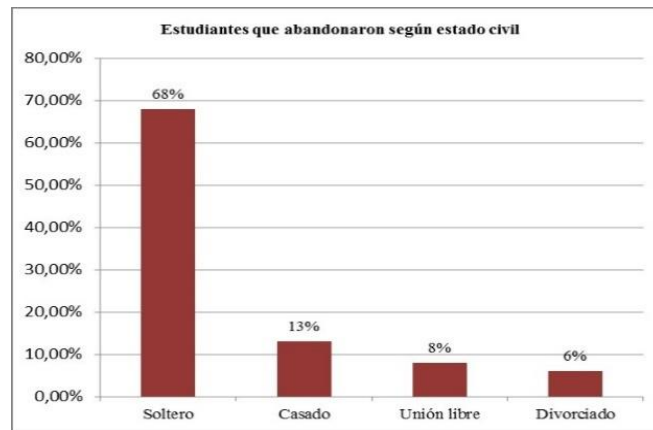


Gráfico N° 11. Estudiantes que abandonaron según estado civil.
Fuente: Elaboración propia. (n: 116)

4.2.4.2 Presencia de Hijos

Como expresa el Gráfico N°12 la presencia de hijos en la población encuestada es baja, existiendo una proporción de uno cada tres estudiantes que presenta hijos. Datos coincidentes con los del Censo 2012, donde el 86% de los estudiantes no tienen hijos.

Dentro de los factores individuales de abandono, los factores familiares son algunos de los que inciden para que el estudiante interrumpa sus estudios, aunque no está especificado en los estudios si el número de hijos es un factor de abandono. Si comparamos el resultado que se presenta en la variable estado civil, con un 68% de solteros, este hecho podría asociarse fuertemente al bajo porcentaje de estudiantes que presenta hijos.

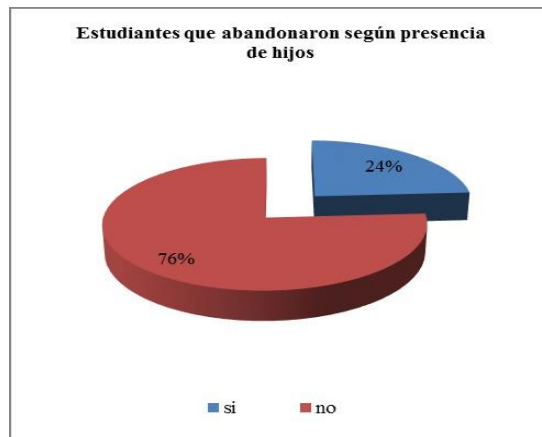


Gráfico N°12. Estudiantes que abandonaron según presencia de hijos. Fuente: elaboración propia. (n: 112).

4.2.4.3 Número de hijos

Cuando comparamos el número de hijos dentro de la población, existe un predominio marcado de dos hijos (83%). Si bien los estudiantes que abandonaron tienen un porcentaje bajo de hijos, cuando analizamos número de hijos, es coincidente con el estudio de Fiori (2014) donde la presencia de más de dos hijos se expresa entre los que abandonan, siguiendo la tendencia a mayor número de hijos mayor abandono. Cuando analizamos nuestros datos con los del Censo estudiantil 2012, no existe concordancia ya que la presencia de un hijo es la constante en ese estudio.

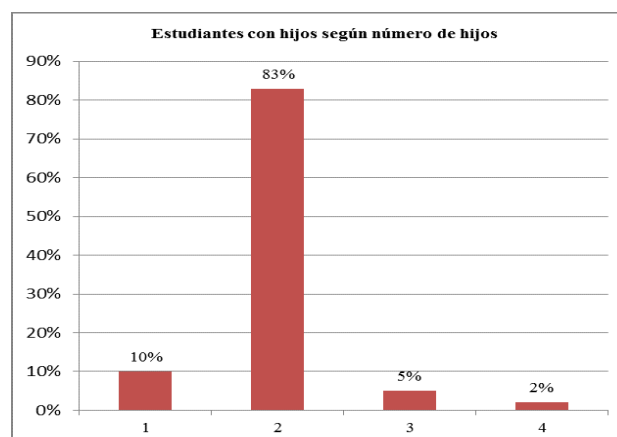


Gráfico N°13. Estudiantes con hijos según número de hijos. Fuente: elaboración propia. (n: 114)

4.2.5 Origen Socio Cultural

El origen socio cultural del estudiante, tiene una relevancia particular, ya que integra dos aspectos importantes que pueden incidir tanto en aspectos de integración social como en la integración académica. El capital cultural de una familia puede ser un factor que contribuya a mejores resultados en el contexto escolar universitario. Por otro lado la situación económica del grupo familiar puede generar dificultades en aspectos de traslados, costo de bibliografía y sustento del estudiante a la hora de trasladarse de su lugar habitual de residencia.

4.2.5.1 Nivel educativo alcanzado por los padres

El nivel educativo alcanzado por los padres es una variable importante que aparece como determinante de abandono en estudios de autores como Tinto o Spady, (Velázquez 2003) y en los diferentes modelos y enfoques del abandono. En el modelo de Díaz Peralta (2008), el nivel educacional de los padres aparece como un factor familiar que afecta la integración social.

Los datos derivados de nuestro estudio muestran en el Gráfico N° 14, un predominio de secundaria incompleta en el grupo parental a predominio del padre, lo que nos presenta un nivel educativo medio de escolaridad. En cambio cuando analizamos por integrante, se destaca el nivel educativo de la madre que presenta mayor educación terciaria completa con un 20%. Nuestra población estudiada se comporta diferente al estudio de Fiori (2014), en el que predomina el nivel educativo bajo de los padres. En cambio en el estudio de Custodio (2006) aparece que un 25% de la población tiene uno de los padres con nivel educativo terciario completo o incompleto, datos más cercanos a los de nuestra investigación. En cuanto a factor de abandono, esta variable no podría ser considerada como determinante o motivo de abandono.

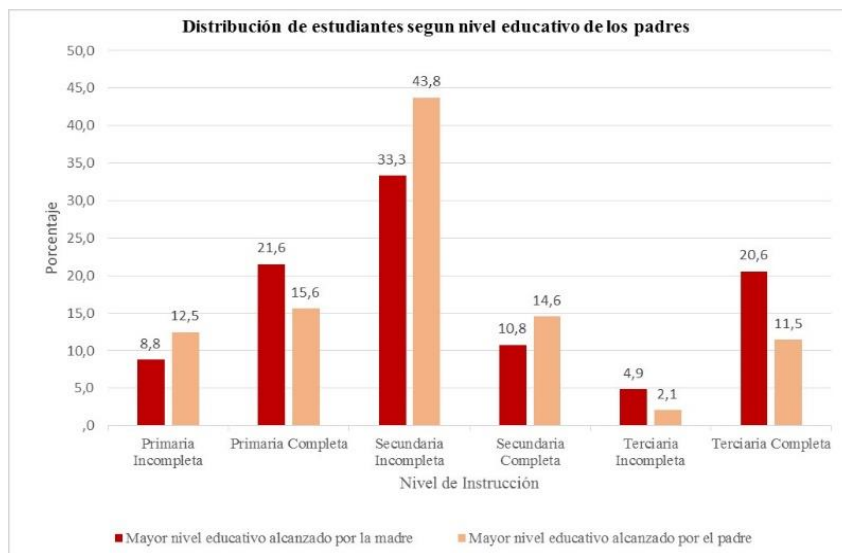


Gráfico N° 14: distribución de estudiantes según nivel educativo de los padres. Fuente: elaboración propia. (n: 102).

4.2.5.2 Ingreso económico del grupo familiar al momento de inscribirse

El ingreso económico en el grupo familiar de estos estudiantes se expresa en forma positiva como observamos en el Gráfico No 15, ya que el mayor porcentaje de ingresos está por encima o igual a dos salarios mínimos (62% de la población). Solo el 11 % de la población se encuentra en un nivel bajo de ingresos económicos, lo que coincide con el 12 % encontrado en el estudio de Custodio (2006). Este factor no podría considerarse con un motivo principal de abandono en esta cohorte. Esto no implica que no sea un factor que afectó el ingreso de algunos estudiantes.

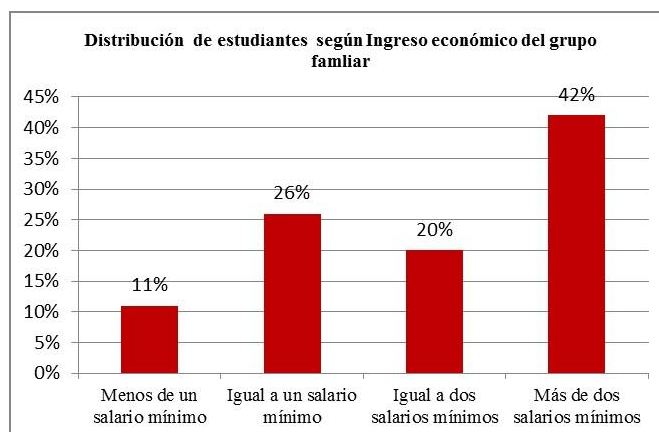


Gráfico N° 15. Distribución de estudiantes según ingreso económico del grupo familiar. Fuente elaboración propia. (n: 97)

4.2.6 Situación ocupacional

La situación ocupacional, es el factor individual con mayor peso al momento de determinar el abandono de los estudios universitarios. Dentro de la investigación se lo ha referido como determinante individual que afecta la integración social como refiere Díaz Peralta (2008). En los trabajos de Tinto (1975), se lo refiere como factor socioeconómico de abandono. En cualquiera de los dos casos, es un determinante que obstaculiza la integración del estudiante al ámbito social y también afecta el proceso académico.

4.2.6.1 Trabajo al momento de inscribirse

Podemos observar en el gráfico N° 16, que la condición de trabajar y estudiar está presente en un 60% de la población, elemento que es casi similar al estudio de Custodio (2006). Los datos del Censo 2012 de estudiantes que trabajan en el interior, representan un 34% pero no nos permite conocer la situación de trabajo de estudiantes propios de esta sede.



Gráfico N° 16: Distribución de estudiantes que abandonaron según trabajo al momento de inscribirse. Fuente elaboración propia.
(n: 109)

4.2.6.2 Edad y género en la población que trabaja

Cuando observamos la distribución de la población que trabaja por tramos de edad y género en el Gráfico N° 17, las mujeres con extra edad son las que presentan esta característica en una proporción de una mujer de edad típica cada tres mujeres mayores de 25 años que trabaja. Podemos afirmar que esta situación es propia de esta región ya que en las investigaciones de Custodio (2006) y Fiori (2014) los hombres de extra edad son los que prevalecen.

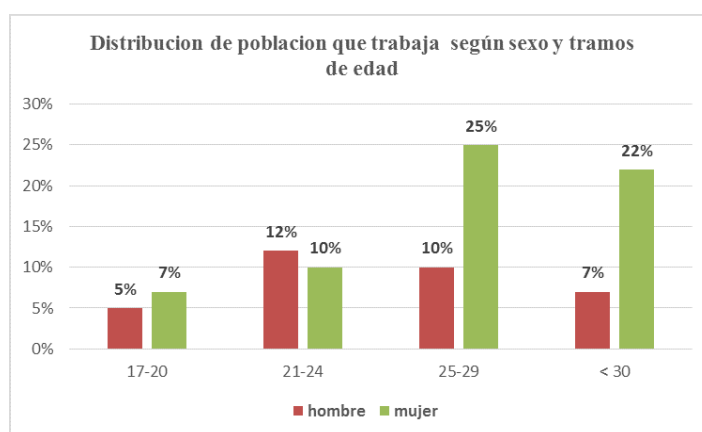


Gráfico N° 17: Distribución de estudiantes que trabajan según género y tramos de edad. Fuente elaboración propia. (n: 60)

4.2.7 Personas con las que vivía al ingreso.

Dentro de los factores sociales que inciden en el ingreso y el trayecto académico dentro de la Universidad, las personas con quien vive ese estudiante juegan un rol fundamental. La familia es un soporte que aparece como el más importante en el rendimiento académico, y que conforma una dimensión afectiva, de soporte emocional, material y de disponibilidad de recursos. Estudios recientes confirman que “estudiantes universitarios con alta percepción de soporte familiar, se relacionan mejor con

compañeros y profesores y confían más en superar los objetivos académicos.”(Aguilar Rivera. 2007, p.4)

Como podemos observar en el gráfico N° 18, el 38% de los estudiantes viven con alguno de los padres o con ambos, esto puede obedecer a que la mayor parte de los estudiantes de nuestro estudio son solteros. Existe también una proporción de estudiantes que viven con la pareja o pareja con hijos que se ubican en segundo lugar en cuanto a frecuencia de casos. Como veíamos anteriormente, la presencia de hijos es un factor que puede incidir en el abandono de los estudiantes.

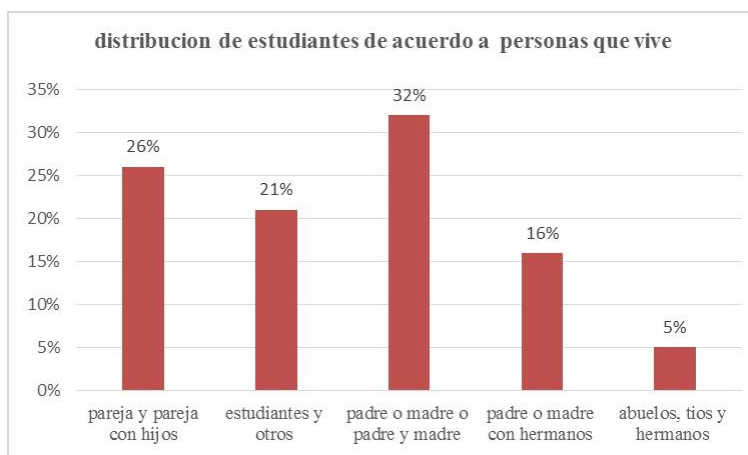


Gráfico N° 18: Distribución de estudiantes de acuerdo a personas con las que vive.. Fuente elaboración propia (n: 115)

4.3 Características académicas pre ingreso a la Udelar

Un elemento importante en la transición del estudiante a la Udelar son las características académicas previas. Estas son las que hacen a una construcción de un vínculo pedagógico y una mejor inserción en los trayectos curriculares de aquellas carreras a las cuales el estudiante opta al momento de inscribirse. Estas características interactúan con lo que luego sucede dentro de la Institución y estimulan la capacidad del estudiante de generar aprendizajes efectivos para quedarse en la Udelar. Para Santivieja (2011) la afiliación intelectual requiere un dominio de conceptos, discursos, categorizaciones y prácticas que son parte del trabajo intelectual en la educación universitaria. Por este motivo seleccionamos como criterio para conocer esta dimensión la procedencia educativa, y

las valoraciones que hacen los estudiantes sobre las condiciones académicas para los estudios universitarios.

4.3.1 Procedencia Educativa

La procedencia educativa, nos confiere una visión sobre algunos parámetros que tienen que ver con la posibilidad que tuvo el estudiante de obtener recursos, ya sea de tipo material o humanos. Estos últimos en el sentido de una relación docente estudiante que aumente o limite la incorporación de conocimientos. Y otros relacionados con el tiempo relativo entre egreso de la educación media e ingreso al ámbito universitario.

4.3.1.1 Institución en la que cursó bachillerato

En cuanto a la trayectoria educativa preuniversitaria, casi la totalidad de los estudiantes, 96 % realizaron bachillerato en instituciones públicas, con un escaso porcentaje en instituciones privadas y públicas y privadas. Datos asimilables a lo que expresa el Censo de estudiantes 2012 que muestra una matriculación en el interior para cuarto y quinto año de educación media en centros de educación públicos en un porcentaje alto que ronda el 90 y 99% -como el caso de los departamentos de Artigas (99,1%), Colonia (98,9%). Departamentos estos últimos que se encuentran dentro de la procedencia de esta cohorte 2013.

Las investigaciones sobre abandono Fiori (2014) y Custodio (2006), señalan también una población mayoritaria con Educación Media en Instituciones públicas, pero con un porcentaje cercano a 22% de estudiante que lo hicieron en instituciones privadas. Estas diferencias encontradas en esta región y Montevideo podrían estar respondiendo a un factor de ingresos económicos diferencial entre capital e interior, o también a una selección previa de aquella población de un contexto socioeconómico bajo que no puede acceder a los estudios universitarios.

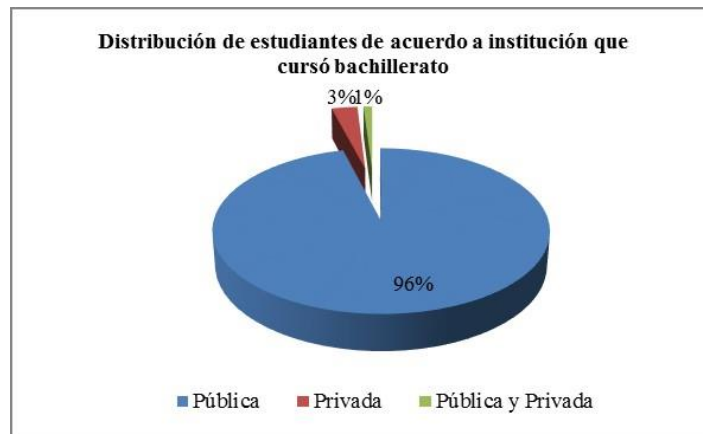


Grafico N 19: Distribución de estudiantes de acuerdo a Institución que cursó bachillerato. Fuente elaboración propia. (n: 97)

4.3.1.2 Periodo entre la culminación del bachillerato y el ingreso

La filiación del estudiante es de suma importancia, ya que determina su permanencia o el abandono de la Institución como veíamos en la variable anterior. El periodo entre la finalización del bachillerato hasta la inscripción a la carrera significa para el estudiante un periodo de toma de decisiones sobre su trayecto, sobre lo que quiere hacer y donde desea llegar. Díaz Peralta (2008) en su modelo de grado de motivación, señala que el nivel de motivación cambia en el transcurso de los años de estudio, y lo relaciona a la integración académica y la integración social. La integración académica se ve afectada por características institucionales e individuales. Dentro de estas últimas, las características preuniversitarias como edad de egreso de la enseñanza media y la edad de ingreso a la Universidad son de gran importancia y se mueven en un equilibrio con otras características que pueden determinar una motivación positiva o negativa.

Los datos que nos aporta el gráfico N°20, expresan que la mitad de la población presenta un tiempo de transición entre su egreso del bachillerato hasta su inscripción en la Udelar, entre cero y tres años. Estos son coherentes con una población joven y de reciente egreso del bachillerato, lo que podría incidir en forma favorable o no en el proceso de adaptación y filiación a la institución de acuerdo a otros factores que lo acompañen.

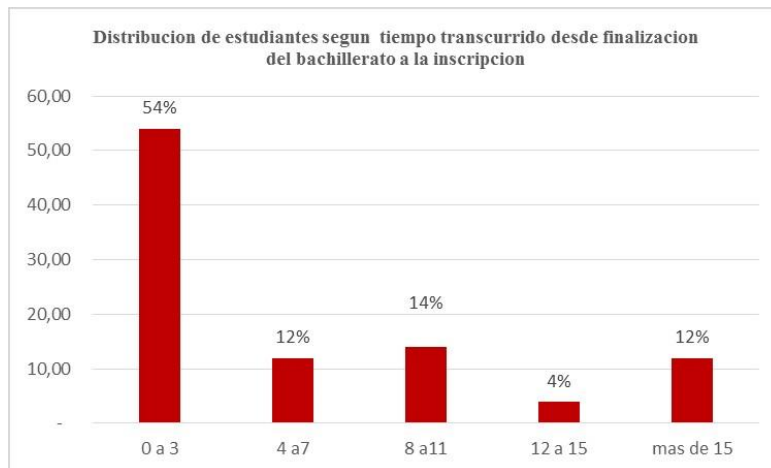


Grafico N 20: distribución de estudiante que abandonaron de acuerdo a tiempo transcurrido en años desde la finalización del bachillerato a la inscripción. Fuente: elaboración propia. (n: 99)

4.3.2 Condiciones académicas para el Ingreso a la Universidad

Consideramos relevante para la investigación, valorar las características previas al ingreso y las condiciones académicas que dispone el individuo para integrarse en el status de estudiante universitario. En este sentido tomamos la decisión de considerar las percepciones declaradas por el estudiante para que nos aporten una mirada subjetiva de quien llega con una finalidad y con un deseo. Considerando que este estudiante abandono sus estudios, adherimos a Castaño (2004) en el sentido que el estudiante es un aspirante a recibir conocimiento y conformar un trayecto hacia una titulación pero que no logra concluir su proyecto. Si bien esta investigación no profundiza en las percepciones de los estudiantes, consideramos que es una aproximación que puede aportar a otras investigaciones de corte cualitativo.

4.3.2.1 Valoración del aporte de conocimiento en el liceo suficiente para empezar la carrera.

Los estudiantes hacen una valoración positiva de su condición académica previa a realizar la carrera. Se observa en el gráfico N° 21, que más de la mitad de la población que abandonó afirma que el aporte de conocimientos recibido en la educación media fue suficiente para comenzar la carrera. Podemos decir que esto es una motivación interna del estudiante a enfrentar el reto académico por lo que es un factor positivo para la integración al ingreso a la carrera. No obstante uno de cada dos estudiantes valora en forma indiferente o negativa su formación previa para cursar.

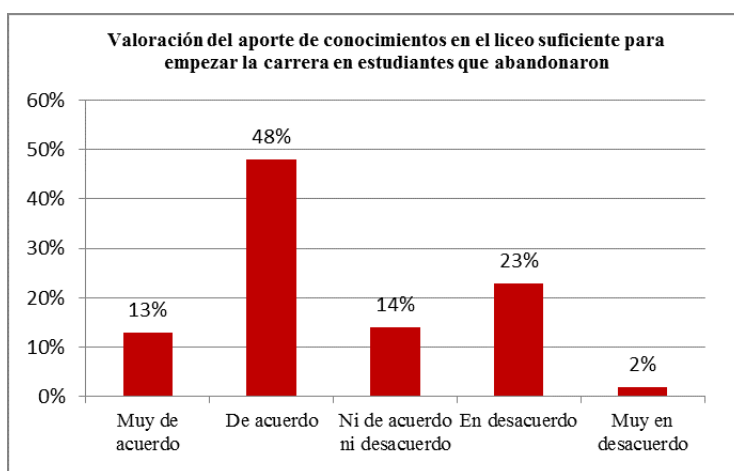


Gráfico N° 21. Fuente: elaboración propia. Análisis de la afirmación: el aporte de conocimientos fue suficiente para empezar la carrera universitaria (n:104)

4.3.2.2 Valoración de la seguridad de la carrera que seguiría al culminar el bachillerato

En cuanto al aspecto vocacional hacia la carrera, podemos ver en el siguiente gráfico que un poco más de la mitad de los estudiantes ya sabían qué carrera seguirían al culminar el bachillerato, aunque no es menos significativo el número de estudiantes que aún no tenían una perspectiva clara sobre la carrera a cursar.

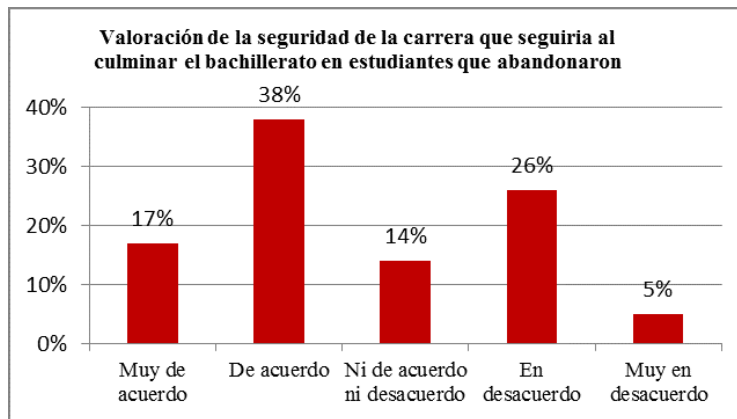


Gráfico N° 22. Fuente elaboración propia. Análisis de la afirmación: Al culminar el bachillerato te sentías seguro de la carrera que seguirías. (n: 107)

4.3.2.3 Otros estudios terciarios previos

Los estudios terciarios previos Universitarios o no Universitarios, pueden ser un capital que aporte al nuevo tránsito educativo del estudiante. En nuestra población, el 88% de los estudiantes que abandonaron no posee estudios terciarios previos. Esta cifra es totalmente coincidente con el estudio de Fiori (2014) y muy próxima al Censo estudiantil Universitario donde el “16,3% de los estudiantes censados posee otros estudios universitarios y/o terciarios previos a la/s carrera/s por la cual se censó” (Censo 2012, p.59)

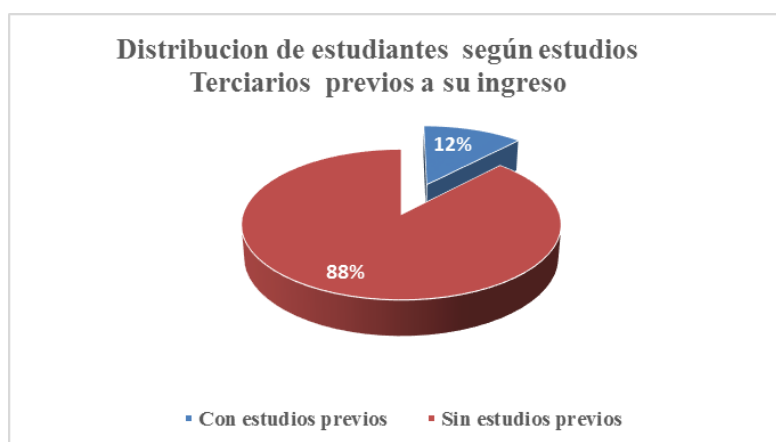


Gráfico N° 23. Distribución de estudiantes según estudios Terciarios previo al ingreso. Fuente Elaboración propia (n.123)

4.3.2.4 Motivo de elección de la carrera

Los motivos que mueven al estudiante a ingresar a una carrera universitaria pueden determinar el abandono temprano de sus estudios. Las investigaciones son recurrentes en este factor, como Díaz Peralta (2008) que en su modelo de la motivación integra a la preferencia por la carrera como factor de integración académica

De los motivos expresados por los estudiantes la elección vocacional de la carrera es lo que se manifiesta en un 70 %. Por debajo de éste y en igual proporción, se ubican factores geográficos, el ser más cercano al lugar de residencia y tener la carrera completa en la región se identifican como claros motivadores.

Comparando nuestros datos con los de investigaciones como Custodio (2006) se encuentra similitud, ya que los estudiantes al “iniciar sus estudios universitarios refieren a la vocación, al gusto por las asignaturas afines a la carrera en secundaria” (p.12). Los motivos de carácter geográfico, son un elemento propio de esta región que deberían ser valorados como elemento de inclusión al ingreso, pero no inciden en la retención del estudiante de acuerdo a los resultados de abandono obtenidos.

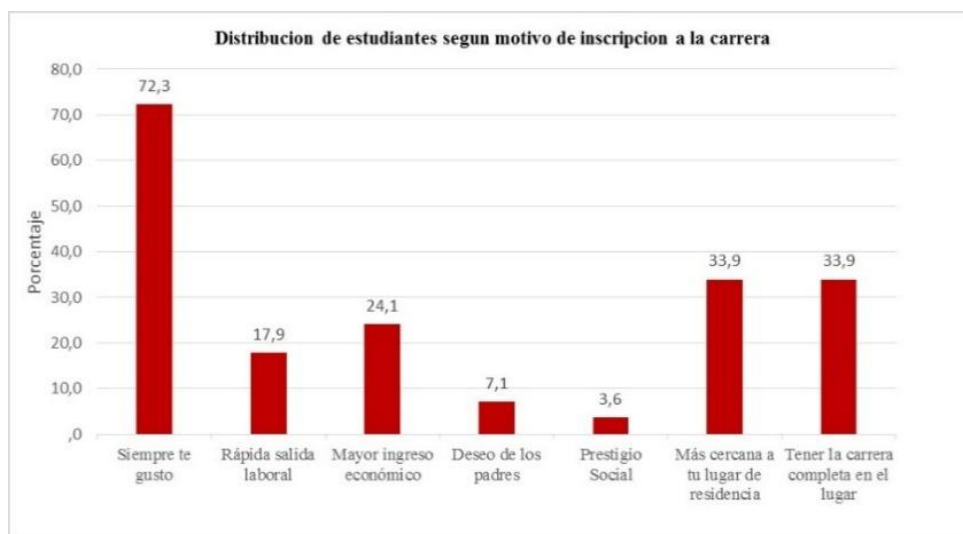


Gráfico N° 24: Distribución de estudiante según motivo de inscripción a la carrera.
Fuente elaboración propia. (n: 113)

4.4 Condicionantes Académicas e Institucionales pos ingreso

El momento del encuentro del estudiante con las Institución y las condiciones académicas en la que se ve comprometido, hacen de esta etapa la más importante para la interacción e integración del estudiante. La teoría de intercambio aportada por Tinto (1975) refiere que los estudiantes van a lograr la integración académica y social, si perciben que el quedarse en el ambiente universitario conlleva más beneficios que costes personales. En esta dimensión interesa conocer la información recibida por el estudiante sobre la carrera y aquellos elementos que inciden en la interacción académica como beneficios económicos, integración por relaciones sociales y elementos que nos aproximen a la valoración del “núcleo pedagógico- curricular- didáctico” (Fernández, 2014, p.134)

4.4.1 Valoración de la claridad de la información recibida sobre la carrera a cursar.

Uno de los elementos muy importantes al ingreso a las carreras en el primer año, es la información que se brinda al estudiante en el momento de inscribirse y en la primera semana de encuentro con la academia. La constitución curricular de las carreras, las normas administrativas, derechos y deberes, deben ser claros para orientar al estudiante en ese primer encuentro con el espacio universitario. En ese periodo las UAE desarrollan el curso Introductorio establecido a nivel central por la CSE. El trabajo conjunto del Departamento de Bedelía y los coordinadores docentes de carrera y las UAE es fundamental en este periodo.

Del análisis del gráfico N° 25, observamos que un porcentaje importante de la población de estudio valora en forma positiva la claridad de la información recibida sobre la carrera a cursar, lo que es corroborado en la entrevista con los docentes: *...”se coordina al principio en la primeras semanas en los primeros 10 días de comienzo de los cursos se coordina con al UAE, y el estudiante se trabaja con todo lo que es la Universidad, se trabaja con las diferentes áreas , se hace una orientación a los diferentes servicios de la*

sede y luego este , este año incluso se hicieron trabajos, a través de lecturas y discusión de diferentes documentos, para que el estudiante pudiera incorporar más las funciones de la Universidad. Pero se hace más orientado a las funciones de la Universidad y no tanto a la formas de aprender en la Universidad.” (EC1.1:138-144).

Desde la teorías y enfoques del abandono, la de integración sustentada por Tinto, entiende el abandono desde la relación estudiante y contexto universitario, el desequilibrio, la insuficiente integración, debilitamiento de las expectativas, falta de satisfacción. Se sustenta en el concepto de anomia de Durkeim “según el cual la falta de integración del individuo con el contexto social, económico, cultural u organizacional lleva al abandono.” (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2013, p.35)

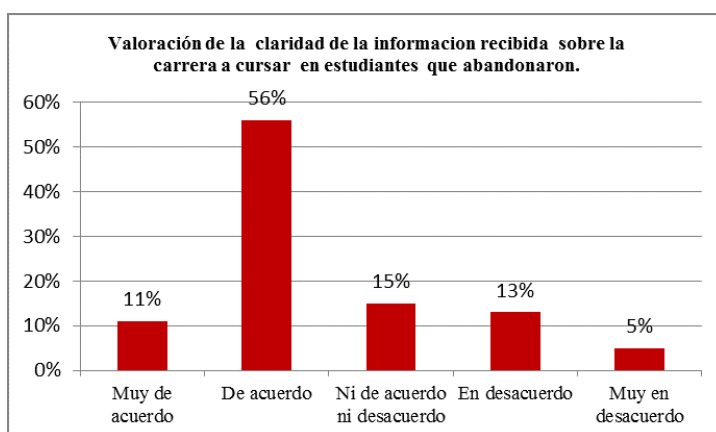


Grafico N 25: Fuente: elaboración propia. Análisis de la afirmación: la información recibida sobre la estructura de la carrera a cursar fué suficientemente clara (n: 85)

4.4.2 Interacción Académica

Como veíamos en el análisis anterior, la interacción académica como sugiere Gutiérrez (2012) es un enlace, cumple la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; “permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social.” (p. 89)

4.4.2.1 Beca de apoyo económico

Para que se cumpla la interacción y la filiación del estudiante uno de los recursos es el apoyo económico que éste pueda recibir.

Respecto al apoyo económico que recibió esta población para el estudio, el gráfico N° 26 refiere que solo el 17% de la población recibió beca de apoyo económico. En nuestra población esto podría estar relacionado a un nivel de ingresos económico medio alto y que una gran proporción de la población trabajaba o comenzó a trabajar al ingreso al CUS. Si observamos los resultados del Censo 2012, solo el 7,1% de estudiantes matriculados en la Udelar declararon que usufructuaban una beca al momento de censarse.



Gráfico N° 26: Distribución de estudiante según beca de apoyo económico. Fuente elaboración propia.
(n: 97)

4.4.2.2 Valoración de la facilidad del cursado que permitían las materias y la forma de acreditar.

Las percepciones declaradas que registra el gráfico N° 27, evidencian una valoración positiva hacia la facilidad del trayecto curricular, aunque si observamos los que están en un punto intermedio y los estudiantes que no acuerdan con la afirmación representan el 50% de la muestra., por lo que sugiere que una proporción importante de estudiantes presento dificultades en su trayecto.

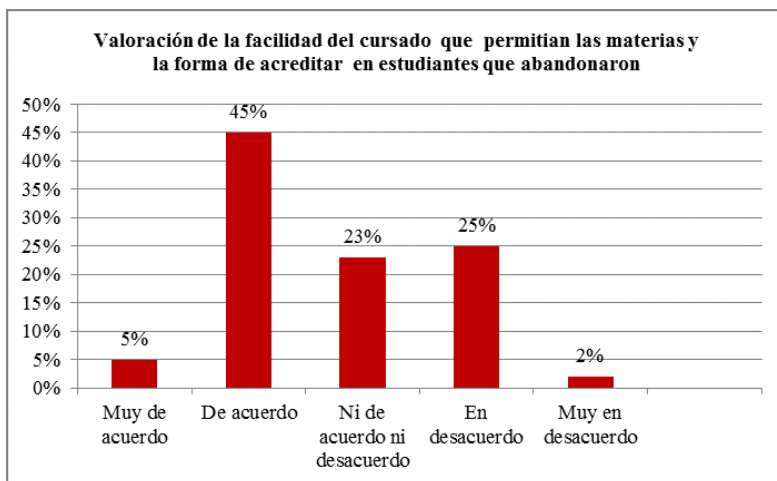


Gráfico N° 27. Fuente elaboración propia. Análisis de la afirmación:
 Las materias y la forma de acreditar facilitaban el cursado
 (n: 82)

4.4.2.3 Valoración de la facilidad de comprensión de las materias

Analizando la variable anterior y la facilidad de comprensión de las materias, apreciamos que los estudiantes tienen una percepción positiva en su grado de comprensión de las materias, lo que estaría estableciendo en cierta forma un elemento en estructuración de los cursos que les resulta dificultoso .

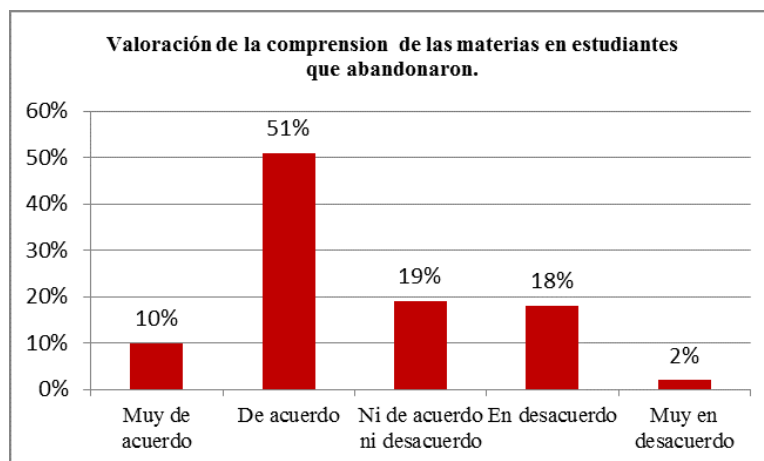


Gráfico N° 28 Fuente elaboración propia. . Análisis de la afirmación:
 Resultaba fácil entender las materias. (n: 82)

4.4.3.3 Valoración de la integración a la carrera en relación con compañeros

El pasaje a la Universidad determina en el sujeto una adecuación y puesta en marcha de mecanismos de adaptación a un nuevo contexto, ya que “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social... la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” (Fernández, 1994, p. 1)

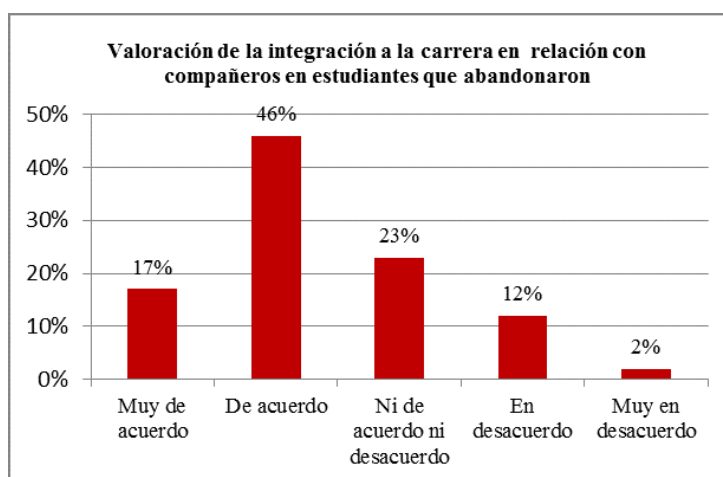


Gráfico N° 29. Fuente: elaboración propia. . Análisis de la afirmación: La relación con compañeros me ayudo a integrarme a la carrera. (n: 83)

4.4.3.4 Valoración de la integración a la carrera en relación a los docentes.

Los docentes son las figuras preponderantes en la función integradora al contexto universitario. A decir de Gutiérrez (2012), tienen dentro del sistema Udelar una función “filiadora” de lo educativo con lo social; permiten un lazo que habilita el vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social. Son referentes fundamentales ya que son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber” de acuerdo a lo que expresa Gutiérrez (2012).

Las valoraciones de los estudiantes que abandonaron, refleja en este sentido un porcentaje significativo de un 42% en el punto intermedio. Esto podría estar expresando que no existió una interacción docente estudiante efectiva o que, si existió, el estudiante no lo pudo percibir como elemento integrador a la carrera. Por otro lado al agrupar las respuestas positivas de integración, éstas superan levemente a las respuestas indiferentes. Podemos decir que para un gran grupo de estudiantes la relación con el docente si bien fue vista como integradora, esta no fue suficiente para retener al estudiante en la Institución.

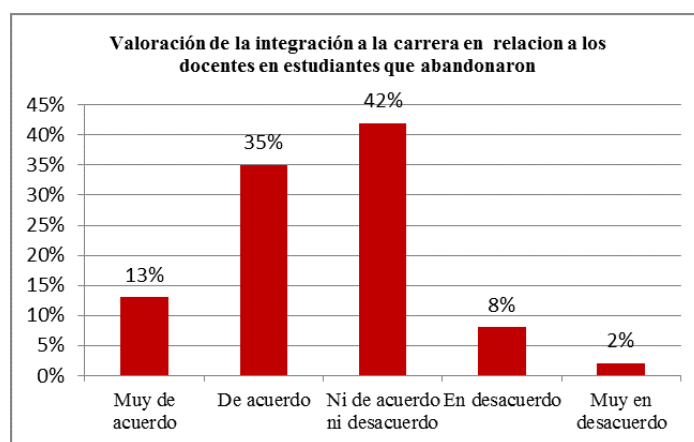


Gráfico N° 30 Fuente elaboración propia: análisis de la afirmación *La relación con los docentes me ayudo a integrarme a la carrera* (n:83)

4.4.3.5 Presencia de Tutores pares y docentes

En el siguiente gráfico, podemos ver que casi la totalidad de los estudiantes manifestó no tener asignado un tutor docente ni par. Cuando analizamos las respuestas docentes del CUS frente a los recursos implementados para retener al estudiante, un docente de una carrera consolidada refiere sobre la tutoría: *“Eh la tutoría habían empezado 2009, 2008, por allá se había empezado con el tema de las tutorías, se habían hecho jornadas y se estaba trabajando desde la UAE, pero luego no se implementó, este año como que se había orientado a trabajar más con el estudiante que viene con un diagnóstico de algún problema en el aprendizaje, como dislexia, por ejemplo, pero no con el estudiante en términos generales, no se ha podido trabajar.”*(EC 1.1:153-158). Frente a la pregunta del Entrevistador - *Y la modalidad de tutores de pares? Aquel estudiante que hizo el*

CIO y que luego sea tutor? : “También, lo estamos pensando para el año que viene, no lo hemos hecho.”(EC9: 258-259)

Los relatos docentes son congruentes con lo que expresan los estudiantes al respecto.

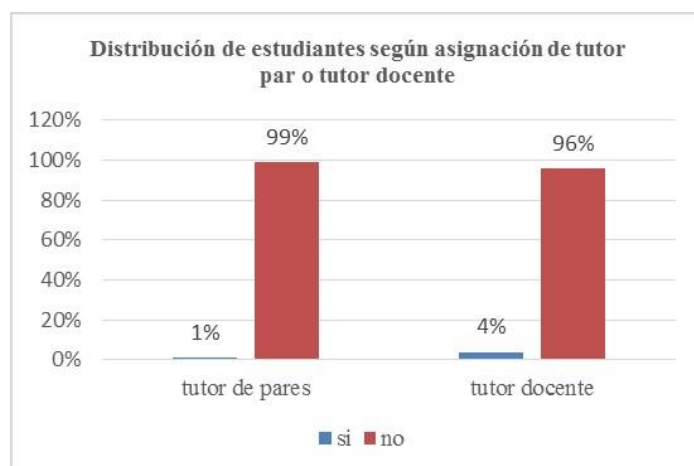


Gráfico N° 31: Fuente: elaboración propia. Distribución de estudiantes según asignación de tutor par o tutor docente (n: 97)

4.5 Motivos de abandono

Para poder observar con mayor exactitud los motivos de abandono, asumimos la decisión al momento de elaborar el cuestionario de introducir mayor peso a preguntas relacionadas con las condiciones laborales de los estudiantes, teniendo en cuenta que la característica general en la Udelar es de un estudiante que estudia y trabaja. Nos interesó valorarlo en el proceso pre ingreso, luego del ingreso y las valoraciones declaradas por la población de estudio.

4.5.1 Condiciones laborales

Para un análisis en mayor profundidad de esta variable, medimos el trabajo en el transcurso del año que cursó y la percepción valorativa del estudiante del impedimento del estudio por el trabajo.

4.5.1.1 Comienzo de trabajo en el transcurso de ese año

Podemos apreciar en el gráfico N°31, que del 41% de los estudiantes que no estudiaban al ingreso, un 44 % comenzaron a trabajar en el transcurso del año de ingreso al CUS. Esto responde, como dijimos anteriormente, a las características generales de los estudiantes que ingresan a la Udelar. Considerando estos datos, podemos decir que al momento de abandonar los estudios alrededor de un 60% de los estudiantes se encontraba trabajando.



Gráfico N° 31: Estudiantes que no trabajan según comienzo de trabajo luego de inscribirse.

Fuente elaboración propia.

(n: 27)

4.5.1.2 Valoración del trabajo como impedimento para el estudio

Cuando observamos las valoraciones que hacen los estudiantes sobre el trabajo y si tuvo incidencia en el estudio, el gráfico N° 32 muestra que las expresiones se dividen prácticamente en igual proporción en forma positiva o negativa. Si tenemos en cuenta que en la población estudiada más de la mitad trabajaba o comenzó a trabajar luego de ingresar, podemos pensar que hay otros factores y no específicamente el trabajo, que incidieron para que esta población abandonara.

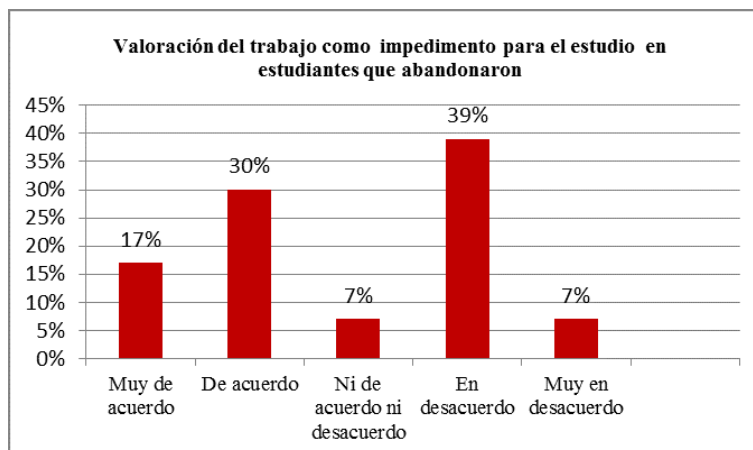


Gráfico N° 32: Fuente: elaboración propia. Análisis de la afirmación: *el trabajo es un factor que te impidió el estudio* (n :110)

4.5.2 Factores Valorados

Se buscó conocer los factores más destacados en la población, los que el estudiante señalara con mayor frecuencia como determinantes de su abandono

4.5.2.1 Principales motivos de abandono

Observamos en el gráfico N°33, que el motivo que se presenta con mayor frecuencia dentro de los declarados por el estudiante como motivo de abandono es el laboral en casi un 50%, en segundo lugar y en igual frecuencia expresan la organización y estructura de los cursos y el factor económico en casi un 25%. Con una diferencia de casi un punto porcentual por debajo, los horarios en todo el día.

Estos datos encontrados son coincidentes con investigaciones a nivel internacional donde los problemas económicos, la incompatibilidad trabajo estudio de la población, junto con otros factores, aparecen como motivos de abandono en una encuesta en línea realizada en Latinoamérica y España. (Gestión Universitaria Integral del abandono, 2012). A nivel nacional en el estudio de Diconca (2011) el Trabajo (27,8%) y Horarios (18,5 %) aparecen con mayor frecuencia. Para Custodio (2006), "los motivos que predominan en la mayoría de sus declaraciones son los vinculados a la dificultad del trabajo y estudio simultáneo. (Custodio 2006.p:8).

Sería importante profundizar el motivo económico en nuestro estudio, teniendo en cuenta que en las características sociodemográficas surge un nivel económico medio alto. Quizás podría este motivo estar explicando la proporción de estudiantes que luego de comenzar a transitar en sus carreras, ingresaron al mercado laboral.

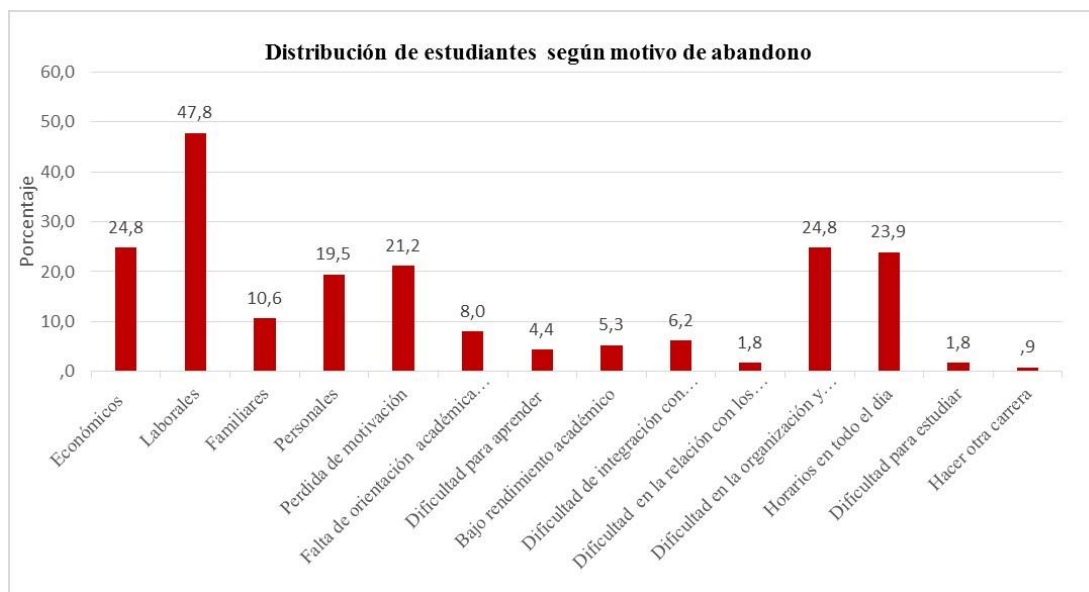


Gráfico N° 33. Fuente: elaboración propia. Distribución de estudiante según el motivo de abandono. (n: 123)

4.6 Persistencia - Indefinición vocacional

La medición de acuerdo al espacio, establece los cambios que realiza el estudiante en sus opciones de estudio: dentro de la misma Universidad cambiando la orientación académica, saliendo de la Universidad hacia otra Institución y el abandono definitivo. (Castaño, 2004). Esta situación de persistencia es una característica de los estudiantes de la Udelar, como expresa Fernández (2014)

4.6.1 Estudio actual

Cuando preguntamos a los estudiantes si continuaban estudiando, prácticamente la mitad de los estudiantes responden afirmativamente como observamos en el gráfico siguiente. Consideramos un factor positivo y que expresa lo que en otros estudios se llama persistencia estudiantil como en el estudio de Fernández (2014). Esto puede responder a factores propios de los estudiantes previos al ingreso, como lo demuestran algunas investigaciones que consideran como factor que influye más la deserción la desorientación profesional y vocacional, que determina el 17,5 % de abandonos. Otros factores individuales como el nivel de conocimientos previos o las motivaciones pueden estar incidiendo también en este evento. El momento de ingreso a la vida Universitaria enfrenta a las personas a una transición desde el mundo adolescente al mundo adulto, no pudiendo definir sus metas en forma adecuada. Gutiérrez (2012) plantea que luego de los primeros meses de comenzar el estudio, “los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven. Cambian de Facultad, pero pueden quedarse” (p. 122).

Si observamos los datos de factores previos al ingreso de nuestra población, los factores motivacionales y de vocación no estarían dentro de las causas de abandono, sí podrían responder a otros factores individuales o institucionales. El nivel de conocimientos previos del estudiante, aunque no es percibido como un problema en las valoraciones de los estudiantes, sí es percibido por los docentes como un común denominador en los relatos que surgen de las entrevistas. .

Hay que considerar otros factores muy importantes como los Institucionales, la estructura y la organización de los cursos, la organización curricular de las carreras, la forma de acreditar, y la orientación y acompañamiento al ingreso. También el relacionamiento con docentes y pares, que pueden haber incidido en la vinculación necesaria a la Institución. Esta multiplicidad de factores está presente al ingreso de las personas que vienen a la Universidad en procura de alcanzar sus objetivos.

De acuerdo a (Aguilar Rivera, 2007) las primeras experiencias del individuo en su tránsito en la Universidad son relevantes, ya que hace un balance entre su proyecto y su adecuación y expectativas a la realidad que se enfrenta.



Gráfico N° 34: estudiantes que abandonaron según continuación del estudio al momento de la encuesta.
Fuente elaboración propia. (n: 123)

4.6.1.1 Tramos de edades de estudiantes que continúan estudiando.

Cuando desagregamos el grupo de estudiantes que continua estudiando en tramos de edad, prácticamente la mitad de ellos pertenecen al grupo de 17 a 20 años, aquellos que aparecen con mayor abandono en nuestro estudio como apreciamos en el gráfico N° 15. Lo sigue el grupo de 21 -24 años y luego el grupo que sale de la media de edad de estudio en la Udelar, los de más de 30 años. En este último grupo, los factores que motivan el estudio universitario son muy diferentes y muchas veces responden a generar créditos o aumentar conocimientos como sucede con profesores de secundaria o maestros, como lo afirma una docente *“pero en la mayor parte de las trayectorias, pero en psicología sobre todo el año pasado tuvimos mucha gente que ya eran maestros, profesores de secundaria, algunos psicomotricistas, trabajadores sociales.”* (EC9:92 - 94). O como expresa una autoridad de la Udelar *“población de más de 25, que responde básicamente a necesidades no satisfechas en su oportunidad por diferentes motivos, de gente que tiene la segunda oportunidad de entrar a la Universidad, entonces justamente se abre las sedes, salió una carrera nueva, le llamo la atención, tiene oportunidades y cree tenerlas en su vida diaria de poder encontrar horas para poder ir a sentarse a la*

Universidad y se queda” (EAI:237-241).



Gráfico N° 35: Distribución de estudiantes que siguen estudiando por tramo de edades. Fuente elaboración propia. (n: 64)

4.6.2 Institución en la que estudia

El resultado obtenido en referencia a jóvenes que continúan sus estudios (48%) y los tramos de edades que aparecen en mayor proporción vinculados al estudio, nos llevó a querer conocer la Institución elegida por esta población.

Podemos observar en el gráfico N° 36, que se presentan diferentes escenarios de acuerdo al tramo de edad, pero la continuación de estudios en el nivel Terciario no Universitario es el que aparece con mayor fuerza. En el tramo de 25 a 29 años, de cada cuatro estudiantes que prosiguen su estudio tres los hacen en ese nivel, y en el tramo de los de 30 y mas también aparece una cifra cercana a la anterior.

Los de edad ajustada al ideal teórico sobre la edad de una población universitaria (18 a 24 años según UNESCO), que se presentan como los que más abandonaron pero que persistieron, se encuentran estudiando en el nivel Terciario no Universitario y en Instituciones Privadas en un 60%. Este último lugar con mayor predominio en el grupo de 20 a 24 años. Estos datos nos permiten asegurar que el estudiante no prioriza a la

Udelar como ámbito para proseguir sus estudios o hay otros motivos como puede ser la oferta de carreras, sugeridos en la expresión de este docente: *“La oferta de grados de carreras universitarias en el CENUR todavía es restringida para el abanico de opciones o de vocaciones que puede tener el estudiante, es importante creo que hay un ruido ahí entre que opta por lo que hay y por no, dentro de eso, que es lo que más afinidad tiene.”*(EC7: 115-118)

Estos resultados también podrían asociarse a cambios en preferencias de los estudiantes referidos a salidas laborales más rápidas, carreras más cortas. En este sentido en el período 1988 a 2012 las Escuelas e Institutos crecieron a mayor ritmo que las Facultades en cuanto a matriculas, con un destaque en los dos últimos Censos 2007 y 2012.

Esta realidad puede tener dos perspectivas, una individual, como lo expresa Núñez (2012), donde los estudiantes son sujetos de la educación dispuestos a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y le exige en un momento. Para integrarse a la vida social ha de querer, es decir, consentir o disponerse de alguna manera a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización. Por otro lado la Institución, donde ese sujeto debe generar un vínculo que se dará de la mejor manera de acuerdo al lugar que la propia Institución le brinde. (Gutiérrez, 2012)

Como último insumo para analizar este hallazgo, en el estudio de Fernández (2014), “alrededor del 12% de la cohorte de estudio cambió de carrera (circunstancia que predominantemente deriva de una cambio de institución)” (p. 145). En el Universo de estudiantes de nuestro estudio (303 estudiantes), la población que fue encuestada y que cambio de Institución representa un 21% del total.

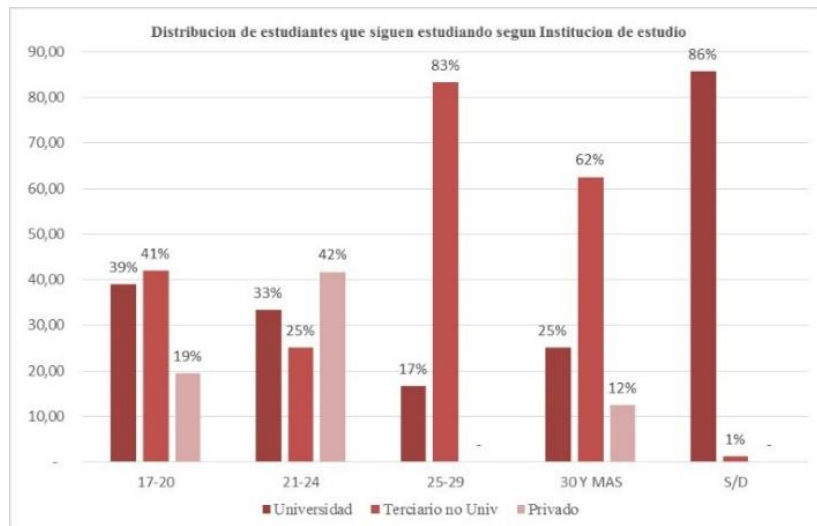


Gráfico N° 36: distribución de estudiante que siguen estudiando según Institución de estudio. Fuente: elaboración propia. (n: 64)

4.7 La mirada cualitativa sobre el proceso de abandono de los estudiantes

En el presente apartado, se realiza un análisis cualitativo del problema de investigación en tres niveles: la visión de los actores relevantes del CUS, de las UAE a nivel regional y Central y de autoridades relevantes del nivel Central de la Udelar. El interés se centró en la percepción del abandono, seguimiento o estimación, en averiguar si hay elementos en sus relatos que sean considerados factores asociados al abandono. Si existen medidas que hayan considerado para retener e integrar a los estudiantes, y su relación con los programas centrales de apoyo a la enseñanza de la Udelar. Se realiza un abordaje analítico a partir de los ejes temáticos y sus dimensiones, así como las categorías establecidas.

Con el fin de conocer más en profundidad el tema se realizó una primera categorización, partiendo de los ejes centrales y de las preguntas de entrevista, con un nivel de subcategorías que surgieron del marco teórico y del análisis textual y de las unidades de significación. Fue un análisis deductivo e inductivo al mismo tiempo,

Como resultado de la lectura y relectura de las unidades de significado, se realizó una re categorización con elementos que no habían surgido en la primera categorización,

posibilitando obtener otra visión del problema del abandono, propia de este contexto y región.

DISEÑO DEL ANALISIS CUALITATIVO

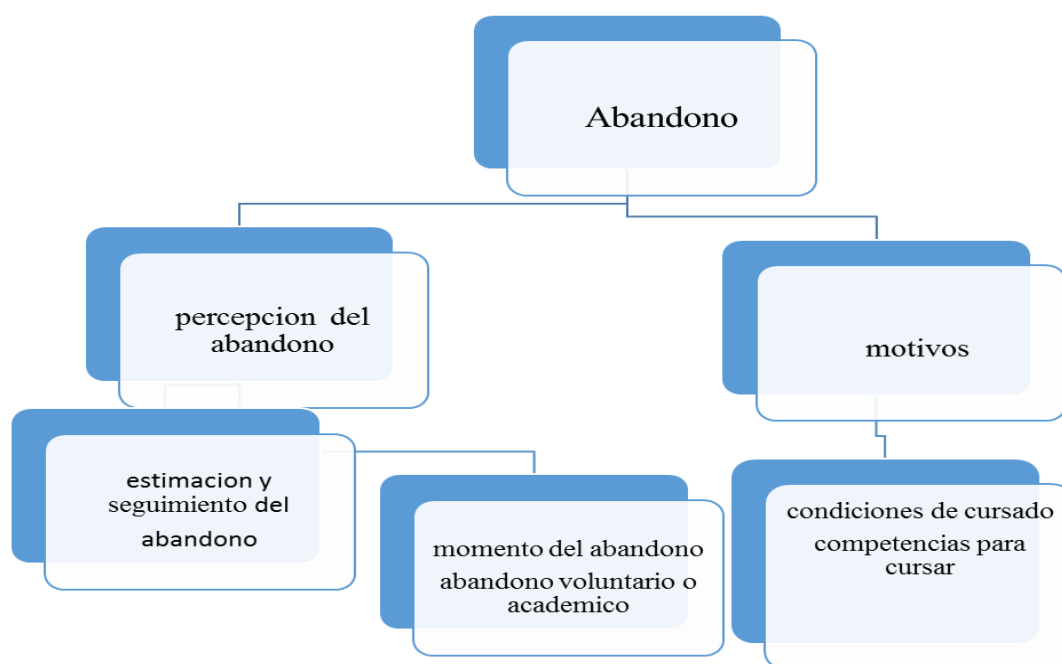


Diagrama N° 4 --Elaboración propia. Diseño del análisis cualitativo. Categorías y subcategorías que surgen de las entrevistas

4.7.1 Percepción del abandono

Uno de los elementos importantes para abordar el problema del abandono es saber si éste está dimensionado, si se percibe como problema desde las Instituciones, desde sus actores principales, docentes y autoridades que tienen a cargo la implementación de cursos, y la gestión de las políticas de los procesos educativos y descentralizados en la Udelar. A efectos del análisis se establecieron las siguientes categorías que surgieron de la expresión de los entrevistados.

4.7.1.1 Seguimiento del abandono

Tener elementos establecidos o percibidos de existencia o no de abandono, aporta datos e información importante para analizar al momento del ingreso del estudiante a la Udelar. Permite tomar medidas correctivas o preventivas que favorezcan la inclusión y retención de aquel que ha podido llegar y ha apostado a proseguir sus estudios, teniendo en cuenta que el abandono temprano es un indicador de riesgo para que ese estudiante no retorne a la Institución Universitaria.

La mirada desde los docentes y coordinadores es de suma importancia si consideramos que es la figura que en su rol acompaña y acompaña el proceso educativo de los estudiantes en forma permanente, y el que puede determinar medidas más próximas y rápidas para abordar la problemática del abandono.

Si bien los docentes expresan que no tienen estudios específicos, se desprende de sus palabras que hay una apreciación o estimación del abandono, en la mayoría existe alguna estadística y seguimiento primario. Se puede apreciar claras diferencias en los relatos de los docentes:

“Nosotros estudios puntualmente no hemos hecho, si sabemos que tenemos un abandono importante (EC9: 59-60).... lo que vemos que los de humanidades, empezaron a cursar, pero ahora han abandonado, lo tenemos identificados” (EC9: 63-64) “Sabemos que son pocos los estudiantes que abandonan “(EC3:117)

En otros casos hay una estimación más aproximada, con referencia a ciertos parámetros:

Entonces entre el número de inscriptos y los que dieron el primer parcial, hay un número importante de gente que no hizo nada, que no vino, o que vino unos pocos días y abandono, y nosotros consideramos ese número que es el número exacto que tenemos como el primer escalón de abandono, que es el más grande” (EC8: 63-67)

Este conocimiento de situación por parte de los docentes es imprescindible y está relacionado a lo que pueda suceder luego con ese sujeto como lo referencian algunos autores al decir que los docentes son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber”. (Gutiérrez, 2012).

En otros casos se expresa un acercamiento más preciso al problema, con datos estadísticos que permiten medir el problema y posibilitan realizar comparaciones con otras cohortes anteriores o futuras. Es la situación de un docente de una carrera consolidada:

“Nosotros tenemos datos de por lo menos 3 años atrás, 2012.... aproximadamente, entre los que nunca empezaron o vinieron solamente algunas clases al inicio del año y el momento del año que estamos que nos faltan 2 semanas para terminar el curso, este,, un 45 %.(EC1.1:

En este sentido, hay otras miradas de coordinadores en las que se perciben dificultades para abordar el problema del abandono. El siguiente relato de un docente entrevistado de una carrera tradicional consolidada, aporta su perspectiva sobre la posibilidad de registrar el abandono:

,” es muy difícil, en virtud de las características del plan de estudios actual, si se podría hacer seguimiento para los cursos reglamentados. Como se controla asistencia, es fácilmente determinable en virtud de quienes se inscribieron al curso reglamentado y quienes culminaron si hubo o no deserción y en este caso en que instancia del curso. Este....para los otros es casi imposible, eso no, al menos orgánicamente no se ha planteado el servicio, y pienso que bueno es un tema que ha futuro tendrá que plantearse” (EC7: 112-117)

Si bien en un principio el docente determina la dificultad de poder realizar estudios, queda abierto a la posibilidad de realizar en el caso de algunos cursos la identificación de la asistencia o no del estudiante.

A nivel de las UAE, la situación de seguimiento del abandono es dispar, pero coinciden cuando analizamos lo expresado por ambos interlocutores entrevistados respecto a los estudiantes de esta región.

En el caso del CUS, el tema se ha abordado muy puntualmente pero no ha estado, al menos hasta el momento de realizar la entrevista, en la agenda de trabajo de esta unidad. Lo apreciamos en el siguiente relato:

“Bueno nosotros no lo hemos abordado, el abandono no es un tema que hayamos abordado aun, este,, nosotros nos hemos incorporado al SGB en forma muy reciente, eh, el tema ,, nosotros hemos tenido como centro de nuestro trabajo fundamentalmente la intervención en territorio, más que ,, como te puedo decir, el encuentro con las personas, más que los estudios de carácter estadístico” (EU1: 241-245) “Hicimos si un año, un seguimiento al CIO CT. Esos datos lo trabajamos en coordinación con la coordinadora de aquel momento que estaba con nosotros trabajando era...él se encargó de hacer la encuesta telefónica uno a uno los estudiantes que habían abandonado” (EU1: 262-264)

Esta situación no es diferente en la UAE de una Facultad del área de la Salud de Montevideo con descentralización en el CUS, ya que se realiza seguimiento a nivel central pero no a nivel de la región, como se puede valorar en sus palabras:

“Después hacemos un seguimiento a lo largo del primer año para identificar que estudiante ese queda o cuales se van o de alguna manera poder mensurar ese abandono, este... y nos contactamos telefónicamente para entender las razones de por qué el abandono. “(EU2: 65-70). “Más de 30% de los estudiantes abandonan en el primer año y por los cálculos que hemos estado haciendo, de los que quedan solo el 25%.(EU2: 119-120)

“No, nosotros lamentablemente, solo estamos concentrados en estudiar lo que pasa en Montevideo, por una cuestión de recursos y no hemos podido proyectarnos al interior. En este año recién estamos viendo a posibilidad de apoyar el CURE porque es responsabilidad de Montevideo” (EU2: 151-153)

La situación expresada por las UAE dificulta conocer cómo se comporta el problema en la región Si bien se realizan actividades de acompañamiento y otras relacionadas con la inserción y vinculación del estudiante, no se puede valorar el impacto que esas actividades tienen en las cohortes de reciente ingreso y es un punto de atención ante lo que se menciona en el siguiente relato:

“El objetivo era fundamentalmente sostener al estudiante, dado que según había indagado la CSE en toda la Universidad, el primer semestre es el de mayor riesgo de abandono. Entonces esa política se diseminó a toda la Universidad.”(EU1: 27-29)

Al analizar la referencia anterior, inferimos que se debería instrumentar estudios de seguimiento del abandono en esta región, fundamentados además en el aumento masivo de la matrícula en esta sede y por las razones propias de justificación de la descentralización universitaria.

Lo que sucede en el nivel de organización educativa anterior, es similar al nivel organizativo superior donde se gestionan las políticas de descentralización. Si bien existe un estudio longitudinal sobre persistencia a nivel Nacional no existen estudios de la región según se afirma en el siguiente relato:

No específicos, específicos no. Hay un estudio en ese libro que yo le di hay un estudio sobre formación docente de Rivera y hay un estudio sobre el Cio de Maldonado, pero son todos muy limitados en cuanto a esto (EA1: 198-200). No tengo datos concretos de abandono, no hemos hecho todavía el estudio específico para eso, está en él debe de la gente de investigación (EA1: 232-23)

Entendemos imprescindibles los estudios regionales que posibiliten valorar características culturales y socio económicas propias de la población y su relación con el abandono. Sería además, una respuesta a las políticas de inclusión y los objetivos establecidos para el milenio de reducir los índices de abandono y permitir reducir la exclusión como se expresa en Gestión Universitario integral del abandono, (2013).

4.7.1.2 Momentos del abandono

Observamos en el segmento anterior, la importancia del seguimiento del abandono y la estimación del mismo. En ese mismo nivel, el momento del abandono tiene una significación desde las medidas a instrumentar. Es diferente aquel estudiante que se inscribió y nunca vino a clase, del estudiante que se inscribió concurrió a clases, o el que incluso rindió parciales o exámenes. Tinto destaca la necesidad de advertir la diversidad de características de los estudiantes, y también señala la importancia del período en el que ocurre el abandono. (Fernández: 2010)

Surge del relato siguiente, que los docentes conocen o perciben el momento que el estudiante decide abandonar como lo expresa el siguiente entrevistado:

“Y bueno esa primera etapa, hasta el primer parcial, o sea entre que se inscriben y vienen al primer parcial, es una etapa donde la mayor cantidad de estudiantes, no se presentan.” (EC8:68-70)

“tenemos aquel que sabemos desde el inicio del año que no van a seguir porque lo llamamos y a través de una entrevista telefónica nos dice que no van a seguir la carrera” (EC1-1:69-71) “el estudiante que nunca empezó, que lo identificamos a principio de año que es ese estudiante que a veces se inscribe como una segunda opción y luego no comienza, pero en términos generales el estudiante deja, cuando comienza las asignaturas con practica obligatoria.”

(EC1-1: 78-81) Si hay un registro aproximado que lo tiene el coordinador de primer ciclo, que abandona más o menos a mitad del año un 20%, y de segundo ciclo si no tengo la información.(EC1-2. 52-3) “dan el primer parcial, de los 200 y pico 180 o 150, ya perdimos y ese primer parcial, ponele que tienen nota entre 3 y 12, 60, 70,,o sea que ya perdimos, por eso te digo, y la deserción llega a más del 50% en el semestre.”(EC 7: 143-145)

Se visualiza en estas expresiones otros elementos significativos como medidas que instrumentan los docentes para contrarrestar el problema percibido a través de llamadas telefónicas de seguimiento, que son un factor vinculador y de capital importancia. Como lo expresa Gutiérrez (2012) los docentes son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el saber.

Al analizar el momento de abandono expresado por los entrevistados, es coincidente con los hallazgos de la etapa cuantitativa, ya que surge de la encuesta que el mayor porcentaje de estudiantes abandonó luego de inscribirse cursar y no dar parciales.

4.7.1.3 Abandono voluntario o académico

Dentro de la percepción del abandono, otro elemento importante es precisar si el abandono es por una razón de voluntad del estudiante o hay un elemento académico desde los requisitos de cada curso que determina el abandono forzoso o como le llama Tinto, la mortalidad académica. Para el análisis, tomamos algunos de los elementos que la componen: el rendimiento en exámenes o parciales, la cantidad de materias que tiene en el curso o un límite de inasistencias.

La constante en las carreras a las que pertenecen los entrevistados, tanto en carreras nuevas como tradicionales es la obligatoriedad de algunas materias con pase de lista. Algunos de ellos ante la pregunta si había estudios o estimación de abandono, aludieron a las inasistencias como elemento de abandono:

”Mira normalmente cuando excede las faltas prácticas o deja de concurrir a las clases prácticas que son la que se pasan lista y bueno hay un control de asistencia” (EC3:99-100) “ya sea porque el estudiante se inscribió al curso y no vino a ninguna clase, o porque se inscribió y vino a algunas y perdió por inasistencia. Si tiene más de 15 inasistencias, queda eliminado” (EC6: 84-85)

En otros casos, el factor de aprobación de evaluaciones y exámenes aparece como factor académico ya que son requisitos curriculares para pasar de un nivel a otro de conocimientos. Se puede observar de acuerdo al relato de los docentes que muchos estudiantes entran al grupo de los persistentes ya que retoman el estudio al año siguiente. Este elemento aparece en nuestro análisis cuantitativo en un 52% de los estudiantes que abandonaron, se considera un factor positivo y aparece en recientes investigaciones a nivel nacional como en Fernández (2014).

Esta situación se expresa en los siguientes comentarios:

“Muchos estudiantes comienzan ehh,... recomienzan el área uno, porque pierden en primero la primera vez. Y hay un número importante, yo te diría que de los 100 y pico que entran en primer año, debe haber unos 30 o 30 y pico que vienen del año anterior,

por lo cual la matrícula real o el número real de estudiantes en el primer año, andan en 140. Eso en nuestro caso en Salto” (EC4:52-55) este año particularmente, el mayor número fue porque no se sentían seguros en relación al nivel de conocimientos que tenían y ellos optaron porque se llevaron prácticamente todas las asignaturas, este, más el Esfuno” (). (EC1.1:96-99)*

() Acrónimo de estructuras y funciones normales*

A estas expresiones se agregan otras como la concentración de asignaturas en los diseños curriculares de las carreras que puede significar un esfuerzo y la imposibilidad del estudiante para poder abordarlas como se desprende del siguiente relato:

” Yo creo que lo curricular incide, también. Con 10 asignaturas por módulos, no se da la conexión entre los docentes para poder ver las dificultades que están teniendo y poder trabajarlas en conjunto” (EC1.1:232-234) “Si, si, exactamente, en cada semestre tiene varias materias, por ejemplo, en el primer semestre, para que tengas idea (saca el programa escrito) esta es más o menos la estructura de las materias, en el primer semestre tienen estas 3, DMC SIEP y bioestadística, ahí hay algunas materias que luego de las áreas son ... de las diferentes áreas son previas no puede pasar a otra área porque si no tienen la previa... Pero ves que cada una de las áreas tiene una determinada cantidad de materias y hasta el área 6 son las áreas que se dan acá en Salto” (EC4:51-56)

4.7.1.4 Abandono por cambio de carrera

El cambio de carrera surge como otra característica del abandono desde la percepción de los docentes, con diferentes aristas, que pueden responder a una decisión individual y voluntaria del estudiante o por razones de tipo académicas y estructurales. Tinto (1973) plantea que la deserción como decisión de interrupción definitiva, temporal o cambio de programa e institución, puede incluir entre sus causas la mortalidad académica como bajo rendimiento escolar u otros factores curriculares y el abandono de los estudios por

diferentes causas. Una de las causas puede ser vocacional como lo señalan algunos estudios como en Diconca (2011), donde el factor que influencia más la deserción es la desorientación profesional y vocacional, que determina el 17,5 % de abandonos.

El momento de ingreso a la vida Universitaria, en donde las personas se enfrentan a una transición desde el mundo adolescente al mundo adulto, puede conducir a no tener claramente definidas las metas o hacia donde orientarse al momento de pasar a la Universidad y tener que elegir una carrera

Los docentes refieren causas diversas, el más frecuente es el cambio de carrera como elemento de una indefinición vocacional o de la estructura de carreras en la región, lo que se advierte en los siguientes relatos:

“también pasa mucho que se inscribe en dos carreras y prueba en la que le va mejor sigue y en la otra la abandona.”(EC7: 18-120). “Muchas veces se inscriben en varias carreras o en dos carreras lo más que nosotros notamos....entonces a veces piensan hacer las dos y ya cuando comienzan ya no ingresan prácticamente.” (EC2:75-77) “los principales, que hacen dos carreras y descuidan esta, hacen enfermería y abandonan esta,..” (EC2:151-152)

“ una es la de inscribirse como segunda opción que ahí tenemos el mayor número de estudiantes que se inscriben y luego no concurrieron, como ocurrió este año...De otras carreras por ejemplo, tecnología médica y medicina, ta, hay muchos estudiantes que se inscriben para dar el examen de tecnología médica y a su vez se inscriben como segunda opción Facultad de Enfermería, para el caso que no pueden aprobar el examen de ingreso no quedar sin eh, con un año ocioso” (EC1.1: 149-156)

“segundo lugar la inscripción a más de una carrera. “(EC8:239-240)

Se percibe claramente en esa doble condicionalidad de inscripción a carreras que expresan los docentes, la indefinición con la que llegan los estudiantes a ese primer año. Esto no se refleja en la encuesta ya que los estudiantes manifiestan en un 70% haberse inscripto porque les gustaba la carrera. Quizá esto responda a elementos estructurales y académicos que determinan en el estudiante el inscribirse a varias carreras y cambiar opciones de cursado como relata este docente:

“no era lo que estaban buscando, es decir, en el momento aparecía como que era una carrera más corta, más sencilla, bueno cuando vieron que no, que era, la exigencia incluso, quizás más alta que la carrera de arquitecto ya dijeron , bueno no, no era lo que esperábamos”. (EC5 101-104). “las causas pueden ser variadas, algunos manifiestan que no es lo que pensaban, (EC5: 117-118)

En este sentido de la encuesta realizada surge que población extra edad continúa sus estudios en el nivel terciario no universitario en una proporción de tres de cada cuatro estudiantes. Diconca (2011) en su estudio encuentra que los estudiantes priorizan otra carrera fuera de la universidad (13,4 %).

A nivel de las UAE y de la organización de gestión de las políticas de descentralización existe una percepción clara y coincidente sobre este tema como surge en este relato, la percepción es de una migración interna en las primeras semanas de ingreso:

“Yo encuentro que hay un foco interesante de análisis, que es la definición de la carrera. Nosotros vemos muchísimo trasiego de una carrera a otra, lo vimos incluso este año, por primera vez lo vimos en el curso introductorio. Que teníamos, como los separábamos por semanas.. las primeras semanas, eran determinadas carreras y la otra semana otras para equilibrar el número,, nos encontramos que a la segunda semana veníamos y venía alguien y nos decía, bueno yo hice el curso la semana pasada, y , pero mi carrera es esta semana, pero y por qué viniste la semana pasada, porque me cambie de carrera, porque la semana pasada iba a hacer ciencias sociales, y ahora voy a hacer enfermería.vienen muchas consultas en el primer año de cómo seguir, hacia donde seguir, la definición del lugar, es decir como que la cuestión vocacional no está muy trabajada en el primer año. Como que ellos hacen ese trabajo de descubrimiento estando acá adentro, cada vez yo lo noto más, lo percibo más intenso” (EUI:345-356).

En el nivel de las políticas de gestión la visión es coincidente con un aporte desde la investigación como se desprende de las palabras de esta autoridad:

“el estudio que tenemos de persistencia, es decir de actividad académica en el primer año y luego de reinscripción al año siguiente, que está en el libro ese, bajo el título persistencia nos dice que aproximadamente un 25 , 28 % de cada cohorte que ingresa a la educación superior, no sigue es decir no persiste, o sea que de cada 10 ,7 sigue , se vuelve a inscribir al año siguiente, lo cual no quiere decir que en el medio no haya abandonado” (EA1:205-209).

4.7.2 Motivos de abandono

Los motivos o desencadenantes del abandono pueden ser múltiples y variados, podemos observar que en los relatos anteriores ya se definen o se aprecian algunos factores, como el vocacional o la falta de metas claras al ingreso de los estudiantes a la Udelar. Se plantean temas como estructura curricular, sistema de acreditación que se definen por diferentes autores como factores académicos. Díaz Peralta (2008) refiere que la integración académica puede ser afectada por las características pre -universitarias y las características institucionales.

Al analizar con mayor profundidad las entrevistas, surgen nuevos significados y nuevas categorías que nos orientan a contestar una de nuestras preguntas de investigación, qué fortalezas y debilidades aparecen sobre este problema desde la visión docente y actores relevantes.

4.7.2.1 Condiciones de cursado

De las expresiones docentes, surgen elementos que adquieren el valor de condiciones tanto para el éxito o el fracaso del estudiante en el tránsito en el primer año desde una visión Institucional.

4.7.2.1.1 Formas de acreditación

De las entrevistas a los docentes, surgen características propias a todas las carreras, como formas de cursado y acreditación establecidos en los currículos para transitar de un nivel a otro de conocimientos. Todas son por semestres, con parciales o distintas formas de acreditación, muchos a los tres meses de comenzar a cursar. Consideramos que esta organización curricular puede representar un obstáculo para el estudiante que se está adaptando e integrando a la vida universitaria. De la encuesta, se desprende una proporción de la población que hacen una valoración intermedia y negativa sobre la facilidad del cursado por las acreditaciones y las materias. Esto sugeriría que existe un factor que alienta el abandono a través de los formatos de acreditación. Las primeras experiencias del individuo en su tránsito en la Universidad son relevantes, ya que hace un balance entre su proyecto y su adecuación y expectativas a la realidad que se enfrenta. (Aguilar Rivera. 2007). Lo expresado por los docentes, nos transmite la complejidad que tiene que sortear el estudiante en su incursión en los primeros meses:

“hay sistema de previaturas, en muchas las asignaturas hay un sistema de previaturas, en general por ejemplo, son de curso a curso, si apruebas el curso de algebra uno apruebas el curso de algebra dos. Si no apruebas ese curso, algebra dos no lo puedes hacer. Este así con la mayoría de las matemáticas, algebra y calculo y ahora es también con la física. Tienes que aprobar física I para hacer el curso de Física II” (EC8: 36-40).

“Las asignaturas integradas, lo que tienen es que la práctica es obligatoria, necesaria para poder cursar la siguiente integrada inclusive luego para el pasaje de ciclo y para continuar a otro año.”(EC1.1:13-15).

“eeeeeeeeehh bueno.. el régimen de previaturas es prácticamente curso a curso, es decir los correspondientes digamos, que tienen contenidos que no se pueden desarrollar si no se tiene previos “(EC5:26-28)

4.7.2.1.2 Estructura

Unido a las formas de acreditación, las grillas curriculares, con alta concentración de materias y de horas clase concentrados en un solo día a la semana, son percibidos por los docentes como una dificultad y posibles causas de abandono. De hecho, en la encuesta, surge como segundo motivo de abandono la organización de los cursos y los horarios durante todo el día. Un docente introduce la problemática de las carreras que no están completas en la región. La expresión docente es elocuente:

“tiene una concentración de asignaturas muy importante y que muchas veces esa concentración y el corto tiempo que tiene cada asignatura, muchas veces no permite que el docente pueda trabajar esa” (EC1.1:184-186).

“Y en tercer lugar la no coincidencia de los horarios, con los horarios de trabajo.”(EC8:239-240) “la idea que tenemos que venimos conversando de hecho con diferentes autoridades de los servicios de referencia, es que nosotros tenemos el abandono o deserción si se quiere es en aquellos casos donde las carreras no están completas en la región.”(EC9: 71-74)

“hay un tema vos sabes que no lo hemos podido solucionar y que es por la organización de docentes que viajan a dar clase, que todavía viajan, se han concentrado las materias en un día, entonces fijate vos, ello tomas un teórico de mañana y tienen los prácticos enseguida del mediodía y la tarde, entonces donde haya otra materia entonces ese día están todo el día con esa materia más el teórico de otra” (EC3:184-188) “hay asignaturas que aún siguen viajando docentes de Montevideo que tienen una gran concentración horaria en un solo día a veces son clases de 4 o 5 horas, entonces venir a clase para el estudiante que trabaja se le complica”.(EC6:280-282)

Podemos apreciar que el docente se instala como un observador vinculator del proceso, al percibir y cuestionar elementos de la estructura académica propia de la región y otras generales a la Udelar. En cambio otro docente se posiciona con una mirada más rígida y no inclusiva depositando la responsabilidad en el estudiante, como percibimos en este relato:

“creo que hay un motivo personal muy fuerte, donde el estudiante no viene preparado para la estructura universitaria, no digo por el edificio, pero si con la información necesaria para lo que implica la universidad, quizás la universidad no sea la respuesta para un gran número de ellos, sea otro espacio terciario” (EC7: 220-223)

En este sentido, Diconca (2011) es muy elocuente, “Si de reducir la desvinculación se trata, ello pasa por una mejor formación y dedicación horaria de los docentes, por adecuaciones curriculares y de infraestructura” (p 55) por otra parte Gutiérrez (2012) expresa “el consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo”. (p.3)

4.7.2.1.3 Flexibilidad curricular

Contrapuesto a las dificultades estructurales de organización académica, la flexibilidad curricular es una de las propuestas de la Udelar para favorecer el tránsito de los estudiantes en los primeros años de carrera. Los tránsitos horizontales mediante la incorporación de créditos, los trayectos integrados, incorporados en los CENUR con la conformación de los CIO, están contemplados en el PLEDUR. Se expresa en uno de sus objetivos estratégicos: Impulsar el desarrollo de la Universidad de la República en todo el país, como forma de promover la equidad geográfica y social. Producto: Descentralización de sus funciones universitarias integrales y en forma articulada.

En los discursos docentes se puede apreciar la incorporación de estas políticas:

“Tienen la posibilidad de optar por un curso u otro, hay flexibilidad porque como no hay control de asistencia, lo pueden hacer a la distancia...La posibilidad de presentarse a dar parciales, y después rendir exámenes sin concurrir.” (EC6:288-291)

, “entonces que tengan un abanico de otras asignaturas, que siempre puedan hacerlas aunque haya perdido estas, y que les quede trabajo por hacer en el Cio, aunque no pueden hacer matemática” (EC8:253-254)

“Ellos salvan el curso, bueno hubo varias posiciones, la última era que salvaban el curso, sin presencia. Que eran solo obligatorios los prácticos, y después los parciales por supuesto.” (EC4:25-26)

“Y bueno ahí, eso surgió,, eh, porque siempre, decíamos no puede ser que puedan salvar sin venir a clase.” (EC4:28-30)

Si bien en las expresiones se refleja flexibilidad en el cursado, aparece otra mirada que se relaciona con la posición docente frente a las posibilidades que se abren a los estudiantes, como es la importancia de la presencialidad en los cursos. El compromiso y la adhesión del docente con las políticas instituidas es necesario para establecer coherencia entre, lo que cree el docente sobre la enseñanza y las medidas inclusivas determinadas. De esa manera la educación podría ser efectiva.

En la siguiente exposición se reafirma esta creencia:

“yo creo que esos planes de trayectoria sugerida, también hacen en cierta forma perder el sentido profesional, digamos si tu tenes estudiantes de otras profesiones y puedes tomar en otra carrera, tenes otro contacto, porque la idea es que el estudiante vaya viendo su trayectoria y optando, también contribuye a esa falta de noción que tiene el estudiante sobre todo a la entrada, donde se desdibuja bastante el perfil de la carrera” (EC7:301-305)

El docente, construye una apreciación de la flexibilización como un elemento que dificulta en el estudiante la elección de su trayecto curricular dentro de la Udelar. En el siguiente relato de un docente de las UAE, el posicionamiento es más potente respecto a las carreras tradicionales, los CIO y el contexto cultural intra y extra universitario, que no ha acompasado los cambios en las políticas diversificadoras:

“Yo creo que hay un factor... que tiene que ver... que es efecto de la diversificación y flexibilización. Hace 15 años atrás, las carreras, era definidas en el sentido que había un

trayecto que había áreas, había tradiciones. Hoy en día tenes oferta de carreras, que son de difícil identificación, Licenciatura en diseño integrado Licenciatura en ciencias Hídricas. Son novedosas son en la región, el estudiante, entra en incluso en el curso introductorio se termina enterando de carreras, porque, yo no creo que sea una falla en la difusión, ehh podrá ser una falla en la difusión pero creo que es más bien que los cambios culturales necesitan más tiempo de internalización, vos vas y decís abogacía y es abogacía, y vos vas y decís ciencias hídricas y de repente ni lo escuchas, porque no puedes registrarlo hasta que estás acá adentro” (EUI: 361-369).

“Los ciclos iniciales también generan eso porque entran con una guía , pensando que es una carrera y quizás menos el CIO del área social que tiene ya trayectos más definidos, quizás más el CIO CT, donde todos comparten más, son dos modelos de ciclos distintos, entonces el estudiante , queda ahí también, como en una indefinición, me parece, como que hay un primer año, como que todavía, que están inscriptos a una carrera pero que todavía hay por definirse” (EUI :371 -375).

Lo que plantea este actor relevante de la enseñanza, estaría en concordancia con los resultados de prevalencia de abandono en los CIO de esta región.

Desde las UAE, y en contraposición al relato anterior, aparece una preocupación a nivel central que expresa dificultades asimilables a las que se generan en forma global en la Udelar, pero bien diferentes a la realidad local.

“Así que en realidad las dos grandes planteos que hemos hecho para el primer año fueron el de modificar el reglamento en ese aspecto y hacer propuesta de cambios de horarios para las asignaturas incluso en algunos momentos hemos hablado con la coordinadoras del primer ciclo y la coordinadora del Esfundo ... Eso fue inviable al día de hoy seguimos con dos turnos, decir, el estudiante tiene que ir temprano en la tarde, de repente , a partir de las 13 hora inicia los cursos y son las 9 de la noche y sigue con clase, o sea que ocupa dos turnos de su vida en esto..” (EUI: 299-108)

4.7.2.1.4 Presencialidad

A los trayectos flexibles e integradores, se contraponen currículos con cursos presenciales que determinan una interrupción del trayecto escolar por inasistencias:

“Mira normalmente cuando excede las faltas prácticas o deja de concurrir a las clases prácticas que son la que se pasan lista y bueno hay un control de asistencia “(EC3: 99-100).

Ese control de asistencia, también limita al estudiante a concurrir a instancias de introducción a la vida Universitaria establecidas como surge en el siguiente relato:

“No existe una coordinación muy clara, de que ello bueno, esta semana muchachos no se pasa lista vayan al curso introductorio, no es así, se dictan las clases y tienen que estar si les da el tiempo para introductorio vayan y si no les da el tiempo pregunten lo que hablaron” (EC3:270-272).

La percepciones docentes y de autoridades relevantes, deja ver un entramado complejo de la institución con una contraposición de culturas que interactúan con el estudiante y pueden ser factores de exclusión. La flexibilidad y apertura establecidas por las políticas por un lado y luego estructuras rígidas curriculares, normativas y de trayectos obligatorios. Un contexto docente que asume la flexibilidad pero que aún no está convencido de sus beneficios, por el contrario percibe que aumenta las dificultades de decisión del estudiante al momento de decidir un trayecto.

Desde la teoría de la Integración, la relación estudiante y contexto universitario, el desequilibrio, la insuficiente integración, debilitamiento de las expectativas, falta de satisfacción son los que producen el abandono. Se sustenta en el concepto de anomia de Durkeim “según el cual la falta de integración del individuo con el contexto social, económico, cultural u organizacional lleva al abandono.” (Gestión Universitaria Integral del abandono, (2013.p.35). Santiviago (2011) refiere que existe una afiliación Institucional que requiere de un conocimiento de las formas y de cómo funciona la universidad, desde la “organización administrativa y funcional, sus principios y las normas que regulan la acción de sus actores” (p.3).

4.7.2.2 Competencias para el cursado

De las percepciones docentes y sus relatos surgen características que presenta el estudiante que puede posibilitar o puede obstaculizar su vida universitaria y ser factores de abandono.

4.7.2.2.1 Composición previa de conocimientos

Desde los relatos docentes, aparece recurrentemente como elemento importante percibido, los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes. Con mayor énfasis aquel adquirido en niveles escolares iniciales como ciencias y lectoescritura, el relato es elocuente:

“en nuestra carrera son carreras que implican un grado de lectura importante por ser una carrera de las áreas humanísticas y el estudiante no viene preparado para eso porque no leen, tienen deficiencia en escritura, de todo tipo en redacción, mi materia yo lo veo año a año y se ha ido agudizando. Carecen de formación en aspectos lógicos, en la construcción de la frase de una oración en todo su componente, hasta trabajar con cierto silogismo u otras cosas, con hipótesis, les cuesta enormemente, creo que se perdió bastante, ese tipo de pensamiento está muy ligado a la lectura y el cultivo de otras cosas” (EC7:224-230).

Estos docentes también lo expresan y agregan otras relacionadas a hábitos o costumbres:

“Tenemos una gran dificultad en la formación, desde primaria y secundaria, yooo..., la gente dice secundaria porque es la más cerca que tu tenes para la Universidad, pero, hay cosas que vos la miras bien en secundaria y en primero de la Facultad y eso viene de la enseñanza de más chico, el niño aprende de muy chico, muchas costumbres que no son solo de enseñanza si no que son de costumbre,” (EC4:158-162).

“Esa es la razón que encontramos más fuerte, o más veces repetida, la dificultad en su formación previa, que impiden que sigan estudiando, que sean exitosos en esta elección no.” (EC8: 125-128)

“yo creo como gran conclusión, que existe un deficiencia de formación estructural que viene de secundaria y cada vez vienen más jóvenes.” (EC7:241)

“Otra es por rendimiento, el estudiante sobre todo los más jóvenes hay una ruptura entre el modelo del liceo y el modelo de la universidad. Donde el modelo de la universidad no existe una exigencia personal, imagínate tengo 200 y pico de estudiantes, la exigencia y el seguimiento es complicada, por lo tanto depende mucho de cómo la persona se estructura su vida, su estudio y demás. (EC7: 125-128)

En otros casos exponen la dificultad que representa esa situación en el trayecto de estudios:

“en el caso de Ciencias económicas, tienen bastante dificultad con las matemáticas,.. y los economistas, en realidad solo una aprobó no recuerdo si calculo o algebra, de los 35 que se habían inscripto”(EC9:150-153)

“que no estaban preparados para el esfuerzo que les significa seguir las asignaturas acá. Esa es la razón que encontramos más fuerte, o más veces repetida, la dificultad en su formación previa, que impiden que sigan estudiando, que sean exitosos en esta elección no.”(EC5:125-128) “otros presentan algunas dificultades específicas con alguna materia, fundamentalmente bioquímica, y estadística que tiene un componente de matemática y una base de matemática importante y son los que les cuesta más y bueno eso también creo que pone una piedra en el camino de ellos”, (EC3: 118-121)

También surge en uno de los relatos, algunas medidas que pueden ser drásticas frente al problema y se contraponen a las políticas inclusivas e irrestrictas de la Udelar:

“Tenemos que empezar a pensar en un ingreso, ver cómo hacemos el ingreso de estudiantes y limitarlo, no limitarlo por los derechos, si no, un examen de ingreso que realmente valga la pena al estudiante, que sea un diagnostico también para las enseñanzas primaria y secundarias, que esa es otra variable”(EC4:155-158) una prueba

que el estudiante haga una prueba de idioma y de matemática que no es una prueba es un diagnóstico, que no se si los estudiantes le van a dar bolilla pero en Finlandia el examen de ingreso es eso, idioma y matemática” (EC4:357-359)

Lo expresado por los docentes es coincidente con la percepción de las autoridades de la Udelar a nivel central:

“mayor el fracaso en matemática es mayor la frustración de los estudiantes en matemática, mayor el desincentivo y en consecuencia es más alto el riesgo de abandonar el primer año “(EA1: 118-120)

Sin embargo, las apreciaciones que elaboran los docentes no son percibidas en la valoración que hace esta cohorte de estudiante respecto a su capacidad intelectual, ya que el 60 % presentan una percepción valorada positiva sobre la facilidad para entender las materias que cursaban y percibieron positivamente la cantidad de conocimiento adquiridos en el liceo para poder cursar.

4.7.2.2.2 Compromiso con el estudio

Surgen declaraciones interesantes en los relatos docentes sobre algunas características particulares de los estudiantes, que determinan la disposición o compromiso con su carrera y su autogestión. Se presenta la figura de la familia como contenedora, reforzando el vínculo con la Institución o en todo caso asumiendo responsabilidades por el estudiante:

“son estudiantes que vienen muy impregnados de la dinámica de secundaria y yo creo que eso le cuesta, incorporarse a la vida del estudiante universitario el lograr la autogestión es muy importante, para lograr el conocimiento ta, que lo hablamos con ellos y a ellos dicen que lo que más les cuesta es asumir que tienen que ellos buscar, ellos tienen que poner la iniciativa de donde ir a leer y además de leer el que no se lo dirija hacia donde específicamente está la respuesta de lo que tienen que saber lo dificulta “(EC1.1 : 214-219)

Se alude también en la visualización docente, un cambio paradigmático en las formas de comunicarse y relacionarse, asociadas quizás a las nuevas tecnologías de la comunicación y una visión de estudiante niño, “no maduro” para lo que tiene que afrontar:

“el estudiante no lee, no estudia, .. no se ,, no es un complejo, yo no quiero echarle la culpa a primaria y a secundaria, para mi es todo un complejo , el paradigma del estudiante cambio, las comunicaciones son, exacerbadamente complicadas y muy sencillas a la vez. Complicadas del punto de vista psicológico y sencillas porque cualquiera se conecta con cualquier rincón del planeta instantáneamente.”(EC4:173-177)

Por momentos, se puede percibir en las expresiones docentes una confusión, no saber cómo situarse frente a las nuevas características de los estudiantes, como abordarlas y como trabajar con ellas. Requieren quizás un apoyo para situarse frente al problema y como visualizarlo, se aprecia un posicionamiento desde las experiencias subjetivas propias más que de los atributos de las nuevas generaciones que llegan a la Universidad. En este sentido Gutiérrez (2012) plantea la importancia del lugar que la Institución brinda al sujeto *“el consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo”*. (p.122). En este caso, el principal interlocutor del ámbito universitario es el docente.

“El estudiante actual, no sabe a qué se enfrenta, parece ser que tiene una especie, a pesar que nosotros decimos que los padres están alejados de los niños, como que estuvieran los padres muy encima de ellos” (EC4: 302-304) Ni que hablar, ni que hablar, hay una falta de madurez muy grande y cada vez se va agravando más,(EC4: 320-321)

“pero me parece también como que los gurises, están con cierta inmadurez no? Yo me pienso en el 2005, cuando yo ingrese que vine sola a la ventanilla, a nosotros nos llegan cantidad de gurises con padres, que no es ese el problema no? Muchas veces no los dejan ni hablar a la gurises, se sientan y el padre es el que habla, y el gurí queda ahí relegado, entonces, viene el gurí alejado más apartado, sin ánimo de preguntar más en una postura de, a veces las comunicaciones “(EC9: 267-272)

Santiviago (2011), refiere que hay una iniciación que implica aprender un oficio del ser universitario. En ese pasaje, el estudiante pasa de novato a aprendiz y si ese pasaje tiene éxito pasaría a afiliarse a la Institución. Por lo tanto, la responsabilidad de la Institución es dar el lugar al estudiante que llega, conocerlo para que el vínculo se produzca.

4.7.2.2.3 Motivadores

Los discursos docentes infieren ciertos motivadores que son los que atraen al estudiante a la Udelar. Son diversos, pero se afirman sobre todo en razones de prestigio, de oportunidades, o razones laborales más que vocacionales.

“ellos les sirve, tener una formación universitaria, les aporta, no sé cómo es, pero les aporta cierto crédito puntos, para después, para su currículum, etc., pero después no pueden sostener, porque verdaderamente no están pensando en la estrategia de hacer primer año historia acá, y después irse a Montevideo, y esos casos son los que dejan.” (EC9: 100-103).

“tema también que es bastante reciente que puede ser de la última década podríamos decir que es un tema de perspectiva económica del empleo. Nosotros con el auge de la soja y todas esas cosas si bien ha tenido otras discusiones a nivel del país por el monocultivo y otras cosas, vemos que con la explosión de la agricultura la gente quería hacer agronomía porque salía y se empleaba al mes, como que no satisfacíamos la demanda de agrónomos. Y todavía creo se está arrastrando eso y todavía los que se reciben hoy tienen una perspectiva laboral bastante buena” (EC3: 159-165)

“uno es la inserción laboral, la seguridad de en qué puede trabajar, otra es la inserción laboral durante la carrera, porque hay quienes quieren les gusta trabajar durante la carrera, ahí se tendría que flexibilizar los cursos “. (EC4:291-293)

En este sentido, en otras investigaciones, el motivo laboral o económico y el prestigio social aparecen como factores de ingreso “valoran en mayor medida el prestigio y las oportunidades laborales de la profesión.”(Custodio, 2006.p:12)

En otros casos, lo que retiene al estudiante es la experiencia práctica, el ejercer o comprobar lo que ellos piensan que es la profesión que han elegido:

No, no hay necesidad, ellos se entusiasman porque saben que van a ir a la parte clínica eso para ellos es un motivo, de llegar a la clínica y atender a los pacientes, eso sí. (EC2: 100-101).

„ entonces eso no se afirma, el estudiante si vos le decís, vamos a salir a ver animales, bue,, le encanta salir, en camioneta a ensuciarse, dijera un profesor mío, bosta y sangre le encanta pero después los libros no. Entonces hay un complejo que no hemos podido asumir, todos los docentes, de primaria secundaria y la universidad, un complejo complicado (EC4: 196-199)

En otros, la práctica es un elemento que influye para que el estudiante abandone:

pero en términos generales el estudiante deja, cuando comienza las asignaturas con practica obligatoria (EC1.1 :78-81)

Los motivos que mueven al estudiante a ingresar a una carrera universitaria, pueden determinar el abandono temprano de sus estudios. Las investigaciones son recurrentes en este factor, como Díaz Peralta (2008), que en su modelo de la motivación integra a la preferencia por la carrera como factor de integración académica

Por último, en un análisis más macro de implementación de las políticas de enseñanza y de la gestión regional aparecen dos visiones que analizamos antes como factores de compromiso de estudio, uno es la familia como elemento motivador:

. Este... y la desvinculación del sistema no siempre es, de repente es por una imposición, nosotros trabajamos mucho el tema de por qué estudian en la universidad cuando hacemos el curso introductorio y hay muchas veces que son voluntad de los padres. Cumplir sueños de las generaciones anteriores y a veces la desvinculación para las personas es una liberación, hace su propio proyecto. Para la universidad es una persona menos un número menos una perdida. (EU1:287 292)

El segundo es un factor de oportunidades, en este caso propias, de cumplir metas anheladas y postergadas:

“gente que tiene la segunda oportunidad de entrar a la Universidad, entonces justamente se abre las sedes salió una carrera nueva, le llamo la atención, tiene

oportunidades y cree tenerlas en su vida diaria de poder encontrar horas para poder ir a sentarse a la Universidad y se queda” (EA1: 237-241)

4.7.3 La medidas de retención

En las expresiones docentes, se aprecian medidas implementadas o que consideran importantes implementar, pero a su vez, surgen otros elementos que dificultan llevarlas adelante por diferentes motivos, el más recurrente, la disponibilidad de recursos. De los relatos, el que surge con mayor fuerza es el recurso de la tutoría.

4.7.3.1 las tutorías

La tutoría surge como un recurso importante a aplicar en la mayoría de los relatos, existe una diversidad de experiencias de aplicación o intenciones de aplicarlas:

“eh instancia en que el estudiante tiene bajo rendimiento, se han instrumentado metodologías, donde se ha incorporado con mucha fuerza la tutoría” (EA1.1: 110-112)

Se han hecho talleres de seguimiento que han dado bastante resultado, y que han retenido un 50% de los estudiantes, que de otra manera abandonarían.”(EC1.2:60-62)

“Si mira la mayor experiencia la hicimos con tutorías, el sistema de tutores este año aún no se ha instrumentado, pero los años anteriores sobre todo la gente de ciencias sociales, alguna de las muchachas de primer año, habían establecido tutorías con algunos muchachos, que incluso habían sido exitosas y muchachos que además salieron con buena experiencia personal los tutores, que además ya estaban prácticamente terminando segundo o tercero ya con otra experiencia que habían salvado y perdido o sea que estaban en condiciones de acompañar a gente muy nueva y creo que eso fue exitoso, fue bueno sí.” (EC3: 211-217)

“pero bueno esta experiencia nos permite decir bueno por el lado que sea hostil la regional norte con ellos, no va a ser que es tan así, y que puedan ir entendiendo más o menos cómo funcionan las cosas, y que haya a quien preguntarles los detalles. Como se

inscriben en bedelía, que necesitan eh en fin una cantidad de detalles, y lo que los estudiantes del año pasado pidieron fue que los tutores estuvieran con ellos desde el primer día y eso vamos a tratar de implementar este año”. (EC8: 341-345)

Las tutorías se visualizan como un muy buen recurso, incluso, lo expresan como exitoso y con buenos resultados de retención de estudiantes. En otros relatos se expresa la intención de incorporarla. En todos los casos, la relevancia que le dan los tutores queda muy clara:

“Si yo creo que tendríamos que aplicar las que ya tiene la Universidad, la tutoría por ejemplo eso que hago yo, porque los veo y me arrimo a ellos, quizás si yo no tengo esa forma de ser, ese estudiante se va y no sabemos porque”(EC2: 158-160)

“quizás por ahí, el poder asignar, alguna especie de docentes tutores desde todo el año con ese estudiante, que tenga conocimiento, que pueda ir identificando y pueda ir trabajando las dificultades que va teniendo” (EC1.1:187-189)

Aunque, en las expresiones siguientes, existen dificultades o visiones diferentes sobre los fines de la tutoría, para qué son y en qué instancias y como aplicarlas, tampoco queda visualizada en algunos casos por los estudiantes:

“Algunos docentes cometieron el error de pensar que era académico el trabajo que se les pedía, entonces hicieron tutoría académica, eso elimino la tutoría, o digamos el acompañamiento...eso al hacerlo académico, se consigue un relacionamiento mayor con ese docente, pero no se obtuvo la otra situación que es este... eh... digamos donde los chiquilines podrían tener más necesidad,” (EC8: 316-324)

Se corrobora través de estos relatos, los hallazgos obtenidos en la encuesta, donde los estudiantes casi en un 100% expresan que no les fue asignado tutor par ni tutor docente Además, la valoración que realizan sobre la integración a la Udelar y la figura del docente como generador de relaciones vinculares, aparece con una tendencia indiferente o negativa.

“en realidad las evaluaciones de los estudiantes sobre este aspecto varían entre decir que les sirvió mucho, y otros que no se habían enterado quien era su tutor. Tampoco hubo tutores para todos los estudiantes, tuvimos que elegir aquellos estudiantes que no eran de Salto como decíamos y después de algunos días, aquellos estudiantes que veíamos con más dificultad.” (EC8:324-328)

Lo que sí existe acá, porque ,ta hay como un ámbito así como que se condensa mucha cosa y se dedica muchas horas más que en el taller donde se produce intercambio, también acompañamiento de generaciones mayores a las menores, nosotros intentamos en los trabajos de proyectos que se mezclen se vincules, hacemos este... un poco una.. una... algunos trabajos conjuntos donde se puede intercambiar y transmitir un poco (EC5: 197-202)

Aparece por ultimo, en estas expresiones, y reafirmando las anteriores, que las tutorías quedan supeditadas a voluntarismo o preocupaciones docentes específicas, no existiendo una sistemática de implementación y desarrollo de las mismas; si aparecen son puntuales y limitadas en el tiempo. Se reconoce la carencia de recursos para implementarlas a nivel local, y trasladar los recursos vigentes del PROGRESA a esta región:

“aquí, ehh primero no son programas controlados por nosotros, son controlados a nivel central y por la UAE de aquí, pero la tutoría entre pares es lo que he visto que los estudiantes han participado bastante(EC7: 178-180) no se en que esta ese programa ahora, creo que ha perdido vigencia digo, a partir de que nació, y luego desconozco si se han aplicado PROGRESA o algún otro plan a nivel central aquí, de hecho no existe una comunicación entre la dirección y la coordinación con esos planes. . Y si hay impulsos voluntarios de cada servicio en todo caso.” (EC7: 180-185).

“y también la descentralización de los programas que se dan a nivel central, donde los servicios están apoyados en Montevideo pero no están apoyados en el interior. Porque las unidades de apoyo a la enseñanza, tienen un equipo docente especialistas en la disciplina y psicólogos además, y otros que pueden tratar problemas de aprendizaje, y en

el interior esos equipos no, si bien existe acá en Salto una UAE no tienen el objetivo de hacer el seguimiento a los estudiantes para que no abandone” (EC1.2: 110-115)

“Mira yo no he sabido acá, en la regional norte, en Paysandú sé que hay, que hay muchos estudiantes que están trabajando en la tutorías de pares, se por la UAE, creo que la que te puede dar más información es la UAE más concretamente.” (EC4: 251-283)

Desde las UAE, hay una confirmación de lo que expresan los docentes sobre implementación; la carencia de apoyos centrales y una sistemática relativa a este recurso tan valioso, que está establecido como política dentro de la CSE. Queda clara la diferencia existente en este tema entre lo local CUS y lo central Facultades:

yo entre en agosto de 2008, inmediatamente tome el tema de las tutorías, era yo sola no éramos un equipo, ese tema me pareció importante, y en el año 2009 hicimos unas jornadas de tutorías de pares.entonces ahí trabajamos con docentes con estudiantes, y a partir de ahí empezamos a hacer los cursos en coordinación con Progresas pero cada vez progresas tuvo menos incidencia en los cursos.....Si eso lo hemos un poco abandonado, no, porque se dejó,.... el año pasado se dejó de hacer (EU1:203-2014)

“bueno a nosotros nos costó mucho la interacción con Progresas, en una primera instancia el programa vino a la Facultad buscando una , líneas de desarrollo, pero no tenían muy claro lo que podían desarrollar, tampoco nosotros teníamos claro que nos podía ofrecer el Progresas, así que ahí como que fracasamos un poco en esa primer interrelación. Ehh.. Estuvimos igual trabajando un año en conjunto buscando una ruta en común y después de un tiempo, apareció otro integrante del Progresas que estaba asignado a la Facultad con el cual ya pudimos canalizar las cosas ya mejor, y con ellos bueno, trabajamos los programas centrales, que tiene a propia Universidad, como el toco venir, o la feria de muestras universitarias, yy .. en conjunto con otros s servicios también de la Udelar. Pero eso lo organizamos a través de ellos. Luego trabajamos un proyecto que tienen ellos, que es el proyecto de tutorías entre pares,”. (EU2:25-38)

Como resumen, se desprende de los relatos, la importancia de las tutorías y la necesidad de implementarlas. Desde la gestión, se hace necesaria una sistematización e implementación de las mismas a nivel local y pensar cual podría ser el apoyo central, ya que el CUS es un servicio descentralizado.

4.7.3.2 Las políticas regionales y las centrales

Lo expresado por los actores relevantes sobre implementación de las políticas a nivel local, se orienta a trabajar en forma conjunta con los organismos centrales. Si bien percibimos orientaciones disimiles en torno a los problemas de la enseñanza, sistemáticas diferentes de acuerdo a demandas locales, en todos los casos se orientan a mejorar estos procesos y abordar el problema del abandono desde perspectivas diferentes:

“las UAE son dependientes de cada servicio o de cada Facultad. Lo que tenemos con la CSE es una relación de articulación este, nosotros constituimos la red de UAES, que cada dos meses, nosotros no reunimos y diseñamos las políticas en conjunto, compartimos la experiencias, tratamos de que, como te digo, como hay UAES, que están desde hace 20 años, trabajando, hay trayectorias muy disimiles. Incluso no todas se llaman igual....., yyyyy... y bueno lo que nosotros trabajamos es un poco a demanda, por ejemplo, esta línea de dificultades de aprendizaje, ha venido como demanda de los docentes, que se ha encontrado con estudiantes fundamentalmente con dislexia y piden apoyo y ahí mismo empezamos a ver este entramado institucional dificultoso y bueno primero empezamos como a mediar y ahora empezamos a intervenir un poco más, pero no todas la UAE hacen eso, en parte trabajamos a demanda de lo que surja le los propios actores.(EUI : 124-137)

. “Lo de las tutorías nosotros estimábamos, que iba a ser un trabajo, porque además esa era la idea que se no había planteado que iba a venir esa persona a trabajar yyy.. el año pasado lo dejamos. Este..... pero..... no sé..... digo es posible que lo retomemos, también hemos estado volcándonos más a proyectos, entonces,, como que va oscilando también, van surgiendo nuevas demandas.(EUI:227-231)

Así que líneas de investigación sobre el abandono, hasta este momento no hay?

“Es probable que empecemos porque al formarse el grupo en investigación cuantitativa y en evaluación en la CSE, este... y ya lo propuso el pro rector como una línea que va a ser central, este... va a bajar a la UAE y además la condiciones están mejor dadas para hacerlo, como te digo el SGB hoy en los CENUR funciona”. (EUI: 399-404)

Desde otra óptica, desde las competencias para el estudio que traen los estudiantes que ingresan, se relatan políticas a implementar:

“desde que asumió el nuevo Pro Rector de enseñanza, la CCI y CSE, han comenzado a trabajar en una política de tránsito, distinta de lo que es el PROGRESA, digamos, distinta en el sentido que el énfasis, es distinto, que está centrado en las disciplinas básicas, es decir lectura, escritura y matemática, está centrado en un primer diagnóstico al ingreso de Los estudiantes” (EA1: 94-97) “hay una propuesta de talleres en matemática hecha, hay que hacerla, entonces este año, tengamos que experimentar algo con talleres de matemática, pero vamos en ese camino y todo esto está en dialogo con la CSE “ (EA 1: 122-124) una vez que están diagnosticados los jóvenes que tienen insuficiencia en comprensión lectora y en matemáticas, , a ellos y no solo a ellos, se los va a invitar a participar en una taller de lectura académica.”(EA 1: 102-105)

4.8 Síntesis de interpretación de los hallazgos

Este apartado integra los análisis cuantitativo y cualitativo realizados, contrastando con la teoría de manera de explicar el problema del abandono en esta región y responder al objetivo general de esta investigación.

El abandono temprano en esta región, tuvo una expresión cuantitativa con cifras próximas al 31% en los estudiantes encuestados de la cohorte 2013, hallazgo similar a las investigaciones a nivel nacional que muestran entre 30% (Boado, 2013) y 38% (Fiori 2014). Si observamos el abandono por macro áreas y cursos, éste se produjo mayoritariamente en las nuevas modalidades de estudio, los CIO con más de 35% y la nueva carrera de Licenciatura en Diseño Integrado que supera el 50%.

Desde las políticas de inclusión geográfica y social instrumentadas por la Udelar, el problema tiene gran relevancia, al ser trayectos educativos propuestos para disminuir las brechas de inequidad social y favorecer la inclusión en la formación Universitaria. (PLEDUR, 2005). Cifras similares de abandono se presentan en el CIO del CURE

Rocha, lo que ameritaría realizar una investigación exhaustiva de estos trayectos para conocer qué elementos están incidiendo en el abandono temprano de los estudiantes.

Desde los relatos docentes y de las autoridades, surgen dos posicionamientos bien claros respecto a los motivos que podrían estar incidiendo en el abandono de estos trayectos y carreras. Por un lado, aluden al aumento de la indefinición del estudiante por una carrera lo que centraría el problema en motivos individuales y estructurales

“yo creo que esos planes de trayectoria sugerida, también hacen en cierta forma perder el sentido profesional, digamos si tu tenés estudiantes de otras profesiones y podés tomar en otra carrera, tenés otro contacto, porque la idea es que el estudiante vaya viendo su trayectoria y optando, también contribuye a esa falta de noción que tiene el estudiante sobre todo a la entrada, donde se desdibuja bastante el perfil de la carrera” (EC7:301-305) creo que es más bien que los cambios culturales necesitan más tiempo de internalización, vos vas y decís abogacía y es abogacía, y vos vas y decís ciencias hídricas y de repente ni lo escuchas, porque no podés registrarlo hasta que estás acá adentro” (EU1: 367-369).

Por otro lado, se refieren a las competencias para el cursado, dándole énfasis a la composición previa de conocimientos que traen los estudiantes y su compromiso con el estudio:

“en nuestra carrera son carreras que implican un grado de lectura importante por ser una carrera de las áreas humanísticas y el estudiante no viene preparado para eso porque no leen, tienen deficiencia en escritura, de todo tipo en redacción, mi materia yo lo veo año a año y se ha ido agudizando”(EC7:224-226). “Esa es la razón que encontramos más fuerte, o más veces repetida, la dificultad en su formación previa, que impiden que sigan estudiando, que sean exitosos en esta elección no.” (EC8: 125-128) “mayor el fracaso en matemática es mayor la frustración de los estudiantes en matemática, mayor el desincentivo y en consecuencia es más alto el riesgo de abandonar el primer año “(EA1: 118-120)

“que lo hablamos con ellos y ellos dicen que lo que más les cuesta es asumir que tienen que ellos buscar, ellos tienen que poner la iniciativa de donde ir a leer y además de leer

el que no se lo dirija hacia donde específicamente está la respuesta de lo que tienen que saber lo dificulta “(ECI.1 : 216-219)

Estas visiones docentes, se contraponen en cierta medida con los hallazgos de la encuesta, ya que en sus percepciones valorativas, más de la mitad de la población que abandonó afirma que el aporte de conocimientos recibido en la educación media fue suficiente para comenzar la carrera. No obstante, uno de cada dos estudiantes valora en forma indiferente o negativa su formación previa para cursar. Para Santiviago (2011), la afiliación intelectual requiere un dominio de conceptos, discursos, categorizaciones y prácticas que son parte del trabajo intelectual en la educación universitaria.

En cuanto al aspecto vocacional hacia la carrera, un poco más de la mitad de los estudiantes (55%), ya sabían qué carrera seguirían al culminar el bachillerato, aunque no es menos significativo, el 45% de estudiantes que aún no tenían una perspectiva clara sobre la carrera a cursar. Estos datos, estarían orientando a que existen otros motivos que influyen en el estudiante para que abandone. En la encuesta, los motivos de abandono que surgen con mayor fuerza son la condición de estudiante trabajador, un 60% de la población que abandonó trabajaba al inscribirse o comenzó a trabajar en el transcurso de ese año. Esta característica, es similar a todos los estudiantes de la Udelar (Censo, 2012), con un rasgo propio para esta región; las que trabajan son en su mayoría mujeres con extra edad. En segundo lugar y en igual frecuencia, manifestaron que la organización y estructura de los cursos y el factor económico en casi un 25% fueron motivos para abandonar. Con una diferencia de casi un punto porcentual por debajo, encontramos los horarios en todo el día.

La situación ocupacional, es el factor individual con mayor peso al momento de determinar el abandono de los estudios universitarios. Dentro de las investigaciones, se lo ha referido como determinante individual que afecta la integración social como refiere Díaz Peralta (2008). Si bien es el factor que se manifiesta en mayor proporción, surgen motivos importantes desde la Institución; la estructura y organización de los cursos y los horarios todo el día, son elementos que inciden y que se corroboran en los

relatos docentes. Díaz Peralta (2008) refiere que la integración académica puede ser afectada por las características pre- universitarias y las características institucionales.

La organización curricular en la mayoría de las carreras es compleja y rígida, contraponiéndose a las orientaciones del PLEDUR de la Udelar, que incorpora la flexibilización curricular como elemento de inclusión y retención del estudiante:

“hay sistema de previaturas, en muchas las asignaturas hay un sistema de previaturas, en general por ejemplo, son de curso a curso, si apruebas el curso de algebra uno apruebas el curso de algebra dos... Si no apruebas ese curso, algebra dos no lo puedes hacer.” (EC8: 36-40). “Las asignaturas integradas, lo que tienen es que la práctica es obligatoria, necesaria para poder cursar la siguiente integrada inclusive luego para el pasaje de ciclo y para continuar a otro año.”(EC1.1:13-15) “tiene una concentración de asignaturas muy importante y que muchas veces esa concentración y el corto tiempo que tiene cada asignatura, muchas veces no permite que el docente pueda trabajar esa” (EC1.1:184-186).) “hay asignaturas que aún siguen viajando docentes de Montevideo que tienen una gran concentración horaria en un solo día a veces son clases de 4 o 5 horas, entonces venir a clase para el estudiante que trabaja se le complica”.(EC6:280-282)

De los relatos docentes, se desprende una percepción de la situación laboral del estudiante y la dificultad que presenta para seguir su trayectoria académica, pero luego en las medidas de retención que proponen, no se expresa la utilización de recursos disponibles en la Udelar. La semipresencialidad a través del Espacio Virtual de Aprendizaje y otras medidas que flexibilicen el cursado, podrían estar siendo implementadas como forma de retención de los estudiantes. Díaz Peralta (2008) en su modelo de grado de motivación, señala que el nivel de motivación cambia en el transcurso de los años de estudio, y lo relaciona a la integración académica y la integración social. La integración académica, se ve afectada por características institucionales e individuales, y en este caso están afectando la permanencia del estudiante en el CUS. Por otro lado, la integración social puede ser un factor que también esté incidiendo. Si observamos los datos de la encuesta,

el estudiante no contó con el apoyo de tutores pares y escasamente con tutores docentes. En relación a la interacción docente como favorecedora de la integración a la Institución, un 42% de las valoraciones fueron neutras. Esto podría estar expresando que no existió una interacción docente estudiante efectiva, o que si existió, el estudiante no lo pudo percibir como elemento integrador a la carrera.

Los docentes son las figuras preponderantes en la función integradora al contexto universitario, tienen dentro del sistema Udelar una función “filiadora” de lo educativo con lo social; permiten un lazo que habilita el vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social. Son referentes fundamentales ya que son quienes sostienen la posibilidad del encuentro del sujeto educativo con el “saber”, de acuerdo a lo que expresa Gutiérrez (2012).

Como elemento que profundiza en la explicación del factor Institucional como motivo de abandono de esta población, se desprende de la encuesta, que el 52% de los estudiantes persisten en el estudio. Prácticamente la mitad de ellos pertenecen al grupo de 17 a 20 años que fue el que se presentó con mayor porcentaje de abandono, seguido por el grupo de 21 a 25 años. Como dato que corrobora esta explicación, se observa que el estudiante de edad ajustada al ideal teórico sobre la edad de una población universitaria (18 a 24 años según UNESCO), que se presentan como los que más abandonaron pero que persistieron, se encuentran estudiando en el nivel en Terciario no Universitario y en Instituciones Privadas en un 60%

Si bien, Gutiérrez (2012) plantea que luego de los primeros meses de comenzar el estudio “los estudiantes universitarios trasiegan por la UR. Van, vienen, vuelven, cambian de Facultad, pero pueden quedarse” (p. 122), en la población estudiada del CUS, esto no se manifestó como una constante.

De la encuesta, surge un factor importante que orienta a considerar la no persistencia del estudiante dentro del CUS y genera un mayor riesgo de abandono del espacio

universitario, es el momento en que se produce el abandono. El porcentaje mayor de estudiantes, 44%, abandonó luego de inscribirse y haber asistido a clases pero no llegó a rendir parciales. El abandono antes de las primeras 6 semanas es un factor que incide para que el estudiante no retorne a la Universidad. Los docentes perciben también este momento como el de mayor incidencia de pérdida de estudiantes:

“dan el primer parcial, de los 200 y pico 180 o 150, ya perdimos y ese primer parcial, ponele que tienen nota entre 3 y 12, 60, 70,,o sea que ya perdimos, por eso te digo, y la deserción llega a más del 50% en el semestre.”(EC 7: 143-145)”Y bueno esa primera etapa, hasta el primer parcial, o sea entre que se inscriben y vienen al primer parcial, es una etapa donde la mayor cantidad de estudiantes, no se presentan.” (EC8: 68-70)

Es de suma importancia el conocimiento que tenga el docente del trayecto del estudiante desde su ingreso, ya que lo habilita a instrumentar posibles mecanismos de retención e inclusión. Pero tendría mayor peso, si se pudieran instrumentar mecanismos de seguimiento de abandono estudiantil a través de políticas Institucionales con recursos genuinos que garantizaran su implementación. De lo contrario, el seguimiento queda supeditado a voluntarismos y motivaciones docentes, muy válidas, pero que no se pueden sostener en el tiempo, generando pérdidas sociales y económicas a los estudiantes y su familia. El abandono, constituye uno de los indicadores sobre la capacidad de gestión universitaria en un mundo educativo más complejo y de altas exigencias sobre el cuidado de los bienes públicos (Giraldo, U. et al. 2005) .

5. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se presentan las principales conclusiones que surgen del análisis de los resultados de la encuesta, de las valoraciones expresadas en las entrevistas y del análisis y contrastación de los resultados.

5.1 Conclusiones de la encuesta

En la cohorte de estudiantes del año 2013 analizada, la cifras de abandono se presentan similares a los porcentajes globales para estudiantes universitarios del país, con un predominio en la nuevas modalidades y nuevas carreras de estudio, como vimos los CIO CT y AS y Licenciatura en Diseño Integrado. En la primer aproximación al Universo constatamos que un porcentaje importante de abandono pertenece a una de las facultades tradicionales, odontología. En un segundo momento del análisis, luego de definir la muestra final de estudiantes que abandonaron esta Facultad en el conjunto de la Macro área Salud es la que menos porcentaje de abandono presenta. Probablemente existe un sesgo en la muestra final. Los datos deberían corroborarse y confirmarse en estudios posteriores. En el universo de análisis relevado la mayor proporción de abandono se observó en los estudiantes que luego de inscribirse cursaron y no rindieron parcial y cursaron y rindieron algún parcial.

Uno de los hallazgos de nuestro estudio es la tasa de feminización en el abandono universitario temprano en esta región, no coincidiendo con algunos estudios nacionales. En el CUS las mujeres presentaron un 68%, de abandono, en Fernández (2014) lo varones tomaron la decisión de abandonar el primer año en un 15%.

Algo similar ocurre cuanto comparamos la variable edad. Esta variable presenta valores diferentes en la región estudiada, ya que se observa un mayor porcentaje del grupo de edad 17 a 20, estudiantes de reciente egreso de la Educación Media Superior. También se constató que la proporción de los estudiantes que abandonan con extra edad es importante (38%).

Otra característica del total de estudiantes universitarios que abandonaron de forma temprana sus estudios es que en su mayoría son solteros (68%). El grupo familiar de los estudiantes relevados tiene un nivel educativo medio y en un 20 % uno de los padres tiene educación terciaria universitaria completa. Con respecto al nivel socioeconómico el poder adquisitivo es medio alto ya que predomina la población con ingreso mayor a dos salarios mínimos. La mayoría estudió en instituciones públicas de Educación Secundaria. La población analizada vive, en una proporción importante en la región con una clara prevalencia de la ciudad de Salto sobre el resto de los departamentos. No obstante, se observó que existe una población mínima de otras regiones como Rivera, Colonia y Montevideo.

El abandono, al igual que en otros estudios se presenta en población con la doble condicionalidad de estudiar y trabajar en un porcentaje importante (60%), con un predominio de mujeres con extra edad. La mayoría vivía con padres y en segundo lugar solo con la pareja o la pareja con hijos.

Las características académicas previas al ingreso, presentan a esta población que abandonó, proveniente casi en un 100% de liceos públicos, con un periodo transcurrido entre la finalización del bachillerato y la inscripción de 0 a 3 años. Más de la mitad de la población valoró que los conocimientos adquiridos en el liceo eran suficientes para comenzar la carrera, al igual que tenían la seguridad sobre la carrera que cursarían al finalizar el bachillerato. Aunque en este último caso, un número significativo no tenía una perspectiva clara de la carrera a cursar. El 88 % no tenía estudios terciarios universitarios o no universitarios previos. La elección vocacional de la carrera fue el factor que más motivo la inscripción a las carreras seguido por el factor geográfico, en este caso, el tener más cerca o completa la carrera en la región, incluyó a estos estudiantes en la Udelar.

Dentro de las condiciones académicas e Institucionales pos ingreso al CUS de la población que abandonó, la valoración de la información recibida al ingreso sobre la estructura de la carrera fue positiva en más de la mitad de los estudiantes. Dentro de la

Interacción Académica, el aporte de ayuda económica por becas fue del 17% solamente. La valoración que realizan del tránsito curricular en un 50% es positivo, la otra mitad se divide entre las valoraciones negativas y la indiferencia. Sin embargo, la percepción declarada sobre comprensión de las materias es claramente positiva. Podría denotar una dificultad en la estructura curricular u otras variables que dificultan el tránsito hacia la educación superior.

La integración al ámbito universitario por medio de la relación con los compañeros, tiene una percepción positiva en más de la mitad de la población. La valoración de la relación con los docentes como estrategia de integración académica, se muestra en su gran mayoría en un punto intermedio y con igual proporción en los extremos de la escala. La expresión de las respuestas a la pregunta sobre integración académica a partir de las relaciones sociales si bien fueron positivas, no fue un factor vinculante que retuviera a los estudiantes. Casi el 100% de la población manifiesta que no le fue asignado tutor par, ni tutor docente.

Los factores que surgen de la encuesta que motivaron la salida de la Udelar en este periodo, fueron en primer lugar los laborales y en segundo orden la organización y estructura de los cursos. Con respecto a esta última variable, surge como problemática la alta carga horaria y la multiplicidad de horarios de clase durante el día. Una proporción importante de estudiantes (44%) comenzó a trabajar durante el trayecto de ese primer año. Consultados al respecto, la percepción valorada del trabajo como impedimento para el estudio se divide en partes iguales en acuerdo y desacuerdo, lo que indicaría que las opiniones están divididas.

Otro hallazgo de nuestra investigación, es la identificación de un grupo importante de estudiantes (52%) que persisten en el estudio. Los que continúan son los estudiantes de edad ajustada al ideal teórico sobre la edad de una población universitaria (18 a 24 años según UNESCO). Fundamentalmente se encuentran estudiando en el nivel Terciario no Universitario y en Instituciones Privadas e (60%). Con mayor predominio en este último nivel y en el grupo de 20 a 24 años.

5.2 Conclusiones de las entrevistas

Existen visiones disímiles en cuanto al abandono y su percepción y estimación

La percepción del abandono en la población de entrevistados si bien es disímil, se acerca a una estimación y en algunos casos existe seguimiento con estadísticas mínimas que permiten valorar el problema. Se expresa preocupación por el tema y perciben el momento del abandono en forma coincidente con los hallazgos cuantitativos. A nivel de las UAE, la situación también es dispar no existiendo estudios ni seguimiento del abandono en esta región, al igual de lo que surge de las autoridades relevantes de la Udelar.

En las expresiones docentes, se manifiestan factores académicos presentes en las diferentes carreras tradicionales y nuevas que pueden determinar el abandono. Las construcciones curriculares con evaluaciones semestrales, la asistencia obligatoria y la concentración de asignaturas, son las características que pueden determinar a decir de Tinto (1973) la exclusión académica. El cambio de carrera o la migración interna, es otra característica que surge de los relatos.

Los motivos de abandono que surgen, se relacionan a factores institucionales y factores individuales. Dentro de los factores institucionales, los motivos son coincidentes con la percepción del abandono que tienen los docentes. La presencialidad surge con fuerza, tanto en las carreras tradicionales como en las nuevas modalidades. Tránsitos rígidos, con previaturas y asistencias obligatorias en contraposición a la flexibilidad que se ha generado con las nuevas propuestas educativas para los CENUR. A su vez la flexibilidad es percibida por algunos actores universitarios, como un elemento que puede incidir en la desorientación vocacional y lo ven expresado en la inscripción a dos o más carreras al ingreso. Las contraposiciones en las opiniones, de adherir a la flexibilidad curricular establecidas por las políticas y conservar la presencialidad del estudiante, hablan de una cultura aun no institucionalizada en los docentes frente a los rápidos cambios de la reforma Universitaria.

Otro motivo percibido, es la composición previa de conocimientos del estudiante como factor individual de abandono. Dificultades en ciencias básicas, lectura y escritura. El compromiso con el estudio, también es visualizado como un componente en las nuevas generaciones, y lo relacionan a falta de madurez del estudiante

A su vez, refieren a motivadores que pueden favorecer el ingreso y la retención del estudiante. Los motivos laborales y de prestigio social, y el motivo vocacional aparecen en el relato de los docentes, las experiencias prácticas se perciben como elementos que orientan al estudiante al ejercer o comprobar lo que ellos quieren ser como profesionales.

Como estrategias de retención del estudiante surgen las tutorías, con una expresión unánime de los docentes y actores relevantes entrevistados. A su vez, expresan la dificultad en cuanto a la implementación de las mismas, relacionadas a recursos y apoyos desde el nivel central.

Por último, surge desde los actores relevantes de gestión e implementación de la políticas, trabajar en forma conjunta para favorecer los procesos de tránsito del estudiante. Aunque se perciben orientaciones disímiles en torno a los problemas de la enseñanza, y sistemáticas diferentes de acuerdo a demandas locales, en todos los casos, se orientan a mejorar estos procesos y abordar el problema del abandono. Existen perspectivas diferentes, sin una política común que oriente a la retención y seguimiento del abandono en el CUS y la Udelar.

Finalmente, se concluye que existe un problema estructural de contraposición de elementos, por un lado políticas de flexibilización para favorecer la inclusión y retención de estudiantes frente a estructuras rígidas que no tienen en cuenta las características socioeconómicas de la población estudiantil. Se percibe el problema del abandono con cifras que se aproximan al resultado de este estudio, pero las acciones frente al problema quedan sujetas a la demanda y al voluntarismo de los docentes. Existe un problema de acuerdo a Tinto (1973), de exclusión académica que aún no ha sido abordado con políticas de seguimiento de trayectorias estudiantiles al ingreso a la Educación Superior.

5.3 Propuestas de investigación a futuro

Un posible camino para avanzar, es generar nuevas evidencias y estudios de trayectorias en educación superior a partir de contemplar la perspectiva del estudiante universitario en el 1er año de la Universidad. Para ello, se considera la realización de entrevistas en profundidad, estudios de cohorte y diseños mixtos de investigación social que consideren la organización y la puesta en práctica de focus group.

Otra propuesta, es mejorar la base de datos de la Udelar, generando Censos con datos más específicos Regionales que permitan conocer las características de los estudiantes del interior del país y realizar investigaciones que profundicen las realidades específicas de los CENUR.

5.4 Limitaciones de la tesis.

No contar con datos estadísticos aportados por el Censo para esta región que nos permitiría trabajar con una base de datos consistente.

La realización de encuestas telefónicas para poder acceder a una población dispersa geográficamente y en el tiempo.

El trabajar con una muestra no probabilista, que no nos permite generalizar los datos.

No contar con registros de datos telefónicos exactos en muchos de los casos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abrita, G. (2007). Noción y estructura del dato. Accedido el 30 de noviembre 2014. Desde:
<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/comunicacion/teoricos/abrita.htm>
- Aguilar Rivera, M. (2007, Mayor). La transición a la vida universitaria Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono. Artículo presentado en IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos Buenos Aires. República Argentina.
- Alto índice de deserción estudiantil (2013, octubre 15) Diario Cambio Digital. Accedido el 15 de julio de 2014, desde www.diariocambio.com.uy/index.php
- Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Anguera, M. (1986) Investigación Cualitativa, *Educar*, (1), 23-50.
- Arocena, R. (2013) Universidad de la Republica, informe del rectorado 2013
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicación*. México. Fondo de cultura Económica.
- Boado, M, & Custodio L. (2011) *La deserción estudiantil Universitaria en la Udelar y en el Uruguay, 1997 y 2006*. Recuperado de: www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/22672/sitId/3
- Boado, M. (2005). Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Montevideo. (pp 10-24) UNESCO.
- Brunner, J. J. (2011). Ferrada, r. (eds.)(2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios *RELIEVE*, 12(2)71-203. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm
- Carbajal, S, (2012). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *Intercambios*, 1(1), Accedido el 4 de agosto de 2014, desde <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J., (2004).Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración Universidad de Antioquia. Colombia. *Lecturas de Economía*, (60), 39-65. Accedido el 3 de octubre 2014, desde [ttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155217798002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155217798002)

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia, (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011*
- Comisión Académica de Grado, CSE. (Marzo 2014) *Evaluación Ciclos Iniciales Optativos*. Accedido el 28 de diciembre de 2014, desde www.cci.edu.uy/sites/default/files/Anexo%20XII.pdf.
- Comisión Sectorial de Enseñanza. Accedido el 10 de mayo de 2014, desde <http://www.cse.edu.uy/>.
- Custodio, S. L. (2006) Caracterización de los desertores de Udelar: desde la inversión y el consumo hacia la exclusión académica y la deserción voluntaria. Accedido el 21 d agosto de 2014, desde http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320770009_3362.pdf
- De Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. . Recuperado de Gestión universitaria integral del Abandono: http://www.alfaguia.org/alfaguia/v2/busqueda_general.php?lista=pais
- De los Ríos, D. & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201.
- De los Santos, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7.
- Departamento de Apoyo Técnico Académico. Accedido el 23 de marzo de 2015, desde http://data.cse.edu.uy/data_servicios.html.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (2) 65 – 86.
- Diconca, B., Dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Recuperado de <http://www.libreroonline.com/uruguay/libros/17929/dos-santos-soledad-egana-ana/desvinculacion-estudiantil-al-inicio-de-una-carrera-universitaria.html>
- Fernández .T (2014, Octubre). La política de descentralización de la Universidad de la República (2007-2014): siete componentes y dos orientaciones subyacentes. Artículo presentado en V Congreso de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política (AUCIP) Montevideo. Uruguay.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As. Paidós.

- Fernández, T. (2010) *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo. Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de temas de Interés General
- Fernández, T., Ríos González, A (Eds.). (2014). *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*. Montevideo. Colección Art.2.
- Fiori, N; Ramírez, R (2014). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. *InterCambios*, 2, (1).
- González (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe 2000-2005*.
- Gutiérrez, A. (2012). *Lazo con la Universidad: investigación biográfico-narrativa de estudiantes universitarios: estudio de caso* (Tesis de maestría, Universidad de la Republica)
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/2653?mode=ful>.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw Hill.
- Ibáñez, J., (2003) “Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas”, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. & Alvira, F. (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, (pp. 57-98). Accedido el 12 de mayo de 2015, desde <https://www.uned.es/611087/tema%20%20a.doc>.
- Jung, E. (Ed.). (2013). *Antecedentes históricos de la Universidad en el interior del país (1906-1973)*. Montevideo. Universidad de la Republica
- Jung, E. (Ed.). (2013). *Antecedentes históricos de la Universidad en el interior del país (1973-2007)*. Montevideo. Universidad de la Republica
- Longman. (1992). *Active Study. Dictionary of English*. Glasgow. Longman Group
 LK.Limite
- López, N., Salcedo, A., Casaravilla, A., & Diconca, B. (2013) Percepción social del abandono en Latinoamérica y España. *Gestión Universitaria Integral del Abandono*. Accedido el 16 de octubre 2014, desde www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/ebook/guia.pdf
- Navarrete, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales* .4(5),166-170.
- Núñez, V. (coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

- Olave, G., Rojas, I., & Cisneros, M. (2014). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3).
- Pérez, G. (2007) *Desafíos de la investigación cualitativa* Accedido el 23 de Febrero de 2015, desde http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf.
- Perfil Regional Norte. Accedido el 5 de octubre de 2014, desde <http://www.unorte.edu.uy/perfiln>.
- Pole, K. (2009) Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas". *Reglones*, (60). Accedido el 30 de Enero de 2015, http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhryn_pole.pdf?sequence=2
- Proyecto Alfa III, Gestión Universitaria Integral del Abandono, (2013). *Marco Conceptual sobre el abandono. Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. Recuperado de: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Actividades_integracionestudiantes_nuevo_ingreso.pdf.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46)11-24.
- Universidad de la Republica, (2010). Camino a la renovación de la enseñanza, hacia la reforma Universitaria. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Fasc%C3%A9culo%2011%20Ense%C3%B1anza.pdf>
- Rodríguez, M., (2005). Deserción en carreras de la Facultad de Química: estudio de cohortes 2000-2003. Recuperado de: unadeq.fq.edu.uy/docs./informes/Deserción
- Rodríguez, P, Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, Rossana, Núñez, Clara, Verrastro, Natalia, & De León, Gastón. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la educación superior*, 43(170), 113-134. Accedido el 2 de setiembre de 2015, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000200006&lng=es&tlng=es.

- Santiviago, C. Mosca, A. Arias, A. De León, F. Dominguez. L, Erlich, L. Ramos, & S. Rubio, V. (2012) *Fundamentos Conceptuales de las tutorías entre pares*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Taylor, S. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V; & Culen, J. (1973). *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical of Planing, Budgeting, and Evaluation*. Columbia Univ., New York, N.Y. Teachers College.
- Tizio. H. (2001) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa
- Universidad de la Republica, (2007) “*VI Censo de Estudiantes Universitarios Universidad de la República*”, Uruguay. Informe 2007 Recuperado de: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/.
- Universidad de la Republica, (2013) *Censo de estudiantes universitarios de grado. Informe 2013* Recuperado de: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/.
- Universidad de la Republica. (2011). *Ordenanza de los centros universitarios regionales*. Recuperado de http://dgjuridica.udelar.edu.uy/publicacion_generica/164-ordenanza-de-los-centros-universitarios-regionales.
- Velásquez, J. V., Vélez, E. C., Gómez, S. G., & Portilla, K. G. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*.
- Vitale, C. R. (2010). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46)

7. ANEXOS

7.1 ANEXO N° 1: Entrevista en profundidad a docentes y coordinadores de facultades y nuevas modalidades de cursado.

UNIVERSIDAD ORT

INSTITUTO DE EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN INVESTIGACION

ENTREVISTA A COORDINADORES DE CARRERAS SELECCIONADAS PARA LA INVESTIGACION

Agradezco la posibilidad de concederme esta entrevista. Motiva la misma el desarrollo de una tesis de maestría en Educación, para la cual necesito recolectar datos que posibiliten llevar adelante la investigación. El tema de la investigación es el abandono de estudiantes en el primer año de su carrera Universitaria en Regional Norte.

La autorización solicitada para realizar esta investigación ante las autoridades correspondientes, fue aprobada, y se asegura la confidencialidad y privacidad de la información aportada por Ud.

GUIA DE ENTREVISTA

¿Cómo se estructura el primer y segundo año de su carrera en cuanto a acreditación de cursos ¿

Qué referencia toma para definir que un estudiante acredite o no un curso?Cuál es la diversidad de opciones que existen? En el primer año y segundo año?

Qué referencia toma para definir que un estudiante abandono el curso?

En su carrera/Facultad, se hace seguimiento de estudiantes que han abandonado el curso?

¿Podría estimar el porcentaje, de forma aproximada, de la cantidad de estudiantes que abandonan en primer año? Y en segundo?

En el caso que se haga seguimiento de estudiantes que han abandonado? Conoce los factores o motivos que determinaron el abandono?

Existen en su carrera/Facultad medidas para retener a los estudiantes en el primer y segundo año?

La Universidad, a nivel central, desarrolla programas de apoyo a estudiantes de 1er año, como el PROGRESA y las tutorías de pares o tutorías docentes, apoyo a la lectura y escritura. cuál es la experiencia en su Facultad? Se aplican? Que impacto han tenido según su valoración y experiencia?

POR ULTIMO, cuáles considera Usted que son los factores determinantes para explicar el abandono de estudiantes en el primero/segundo año de la carrera?

¿Sugiere alguna medida, propuesta o actividad específica para tratar de reducir el abandono en 1er año?

7.2 ANEXO N° 2. Entrevista en profundidad a autoridades relevantes

ENTREVISTAS EN PRODUNDIDAD A ACTORES RELEVANTES		
Pregunta de Investigación	Tópico	Guía de Entrevista
<p>¿Cuál es cuantitativamente la situación de abandono de los estudiantes en los tres primeros semestres de estudio en el Centro Universitario Salto?</p> <p>¿Cuál es la situación de abandono de los estudiantes que ingresan a carreras tradicionales con respecto a los estudiantes que ingresan a las nuevas propuestas educativas que existen en esta región?</p>	PERCEPCION DEL ABANDONO	<p>Pregunta No 4</p> <p>Pregunta No5</p> <p>Pregunta No 6</p> <p>Pregunta No7</p>
<p>Qué perfil social y académico presentan los estudiantes que han abandonado?</p> <p>¿Qué factores aparecen como posibles determinantes? ¿Existen características propias de la región en este tema?</p> <p>Cuál es la visión de los docentes responsables de las carreras respecto al abandono y los motivos que lo determinaron?</p>	MOTIVOS DE ABANDONO	Pregunta No 8
<p>¿Cuál es la visión de los actores relevantes de la Universidad respecto al abandono temprano, que factores aparecen como debilidades y como</p>	MEDIDAS DE INCLUSION Y RETENCION	<p>Pregunta No 1</p> <p>Pregunta No 2</p> <p>Pregunta No3</p>

fortalezas para trabajar este problema?		
---	--	--

7.3 ANEXO No 3. Encuesta a estudiantes que abandonaron

UNIVERSIDAD ORT

INSTITUTO DE EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN INVESTIGACION

ENCUESTA A ESTUDIANTES QUE ABANDONARON SU CARRERA

Estimado estudiante, con motivo de recabar datos para mi tesis de maestría sobre abandono responder este breve cuestionario. Los datos que pueda aportar, serán de gran ayuda para esta investigación y para actuales y futuros ingresos a la Universidad de la Republica. Se asegura el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Formulario N°:

1) Carrera _____

2) Procedencia _____

3) Nombre: _____

4) ¿Cuál fue tu situación de inscripción y cursado a la carrera de _____?

- Me inscribí y nunca fui a clase
- Me inscribí, fui a clase, pero no rendí parciales
- Me inscribí, fui a clase y rendí parciales del primer semestre

Masculino	
Femenino	
Transexual	

5) Edad al inscribirse a la carrera _____

6) Género:

Soltero	
Casado	
Unión libre	
Divorciado	
viudo	

7) Estado Civil al inscribirse a la carrera:

8) Hijos: NO__ SI__ 9) Nº

Madre	
Padre	
Hermano	
Pareja	
Abuelo	
Tíos	
estudiantes	
Otros	

10) Con quien vivía durante el año que abandono la carrera:

	Primaria	secundaria	terciaria	
Madre	incompleta	incompleta	incompleta	
	completa	completa	completa	
Padre	incompleta	incompleta	incompleta	

	Completa		completa		completa	
--	----------	--	----------	--	----------	--

11) Mayor nivel educativo alcanzado por sus padres:

12) Estudia actualmente? NO __ SI__

13) Que estudia?

14) En qué año culmino el bachillerato: ____

15) Institución Publica ____ Privada____

16) Trabajaba al momento de inscribirse: NO__ SI__

17) Comenzó a trabajar en ese año? NO__ Si ____

18) Recibió beca de apoyo económico para el estudio? Sí ____ No__

19) Considera que la necesitaba? SI__ NO__

20) Sus ingresos o del grupo familiar al momento de Inscribirse era de:

Menos de un salario mínimo__ igual a un salario mínimo__ igual a dos salarios mínimos __ más de dos salarios mínimos __

Ahora, hare unas afirmaciones, en las que hay cinco opciones para responder. Tendrás que decirme cuál de ellas es la correcta para ti.

21) El trabajo es un factor que te impidió el estudio:

Muy de acuerdo __ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo__ en desacuerdo__ muy en desacuerdo__ .

22) El aporte de conocimientos que recibiste en el liceo fue suficiente para empezar la carrera universitaria:

Muy de acuerdo __ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo__ en desacuerdo__ muy en desacuerdo__

23) Al culminar el bachillerato te sentías seguro de la carrera universitaria que seguirías

Muy de acuerdo __ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo__ en desacuerdo__ muy en desacuerdo__

24) En función de tu experiencia en la Universidad, cual dirías tu que fue el principal motivo o factor que incidió en la elección de la carrera de _____

25) A términos generales, cuál de los siguientes factores, incidieron para elegir la carrera de _____

Siempre te gusto		Tener la carrera completa en el lugar.	
Rápida salida laboral			
Mayor ingreso económico			
Deseo de los padres			
Prestigio Social			

Más cercana a tu lugar de residencia		otros	
--------------------------------------	--	-------	--

En el siguiente apartado te preguntare sobre tu experiencia en la Universidad
 Cuál es tu opinión con respecto a las siguientes afirmaciones?

26) La información que recibí sobre la estructura de la carrera a cursar fue suficientemente clara.

Muy de acuerdo ___ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo___ en desacuerdo___ muy en desacuerdo___

27) Las materias y la forma de acreditar facilitaban el cursado

Muy de acuerdo ___ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo___ en desacuerdo___ muy en desacuerdo___.

28) La relación con compañeros me ayudo a integrarme a la carrera

Muy de acuerdo ___ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo___ en desacuerdo___ muy en desacuerdo___

29) la relación con los docentes me ayudo a integrarme a la carrera.

Muy de acuerdo ___ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo___ en desacuerdo___ muy en desacuerdo___

30) Resultaba fácil entender las materias

Muy de acuerdo ___ de acuerdo__ ni de acuerdo ni desacuerdo___ en desacuerdo___ muy en desacuerdo___

31) Al ingreso o durante el transcurso del año tuviste designado algún tuto?

TUTOR de pares? SI ___ NO___

TUTOR docente? SI ___ NO___

FINALIZANDO

32) Cual o cuales consideras tu que fueron los factores que contribuyeron al abandono de la carrera?

Económicos (compra de materiales, costo del traslado)		Bajo rendimiento académico	
Laborales		Dificultad de integración con compañeros	
Familiares (falta de apoyo, responsable de un familiar,)		Dificultad en la relación con los docentes	
Personales (embarazo, viaje a otro país, casamiento, enfermedad)		Dificultad en la organización y planificación de clases (falta de docentes, falta de planificación, mucha carga horaria, falta de salones)	
Perdida de motivación			
falta de orientación académica administrativa			

Dificultad para aprender			
--------------------------	--	--	--

33) De todos estos factores, cual dirías que es el principal motivo de abandono de los estudios?