

Marcelo Boado
Lorena Custodio · Raúl Ramírez

La deserción
estudiantil universitaria
en la Udelar y en Uruguay
entre 1997 y 2006

Marcelo Boado
con la colaboración de
Lorena Custodio y Raúl Ramírez

La deserción estudiantil universitaria
en la Udelar y en Uruguay
entre 1997 y 2006

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Sociales integrado por Adriana Berdía, Ruben Tansini y Daniel Chasquetti.

© Marcelo Boado, 2011

© Universidad de la República, 2011

Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

José Enrique Rodó 1827 - Montevideo C.P.: 11200

Tels.: (+598) 2408 57 14 - (+598) 2408 29 06

Telefax: (+598) 2409 77 20

www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm

infoed@edic.edu.uy

ISBN: 978-9974-0-0788-8

CONTENIDO

PRESENTACIÓN, Rodrigo Arocena	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS SOBRE LOS DETERMINANTES DE LOS LOGROS EDUCATIVOS Y OBJETIVOS DEL TRABAJO..... 13	
La tradición teórica de la investigación socioeducativa.....	13
La deserción en la enseñanza universitaria: definiciones y reflexiones.....	15
La reflexión sobre la deserción estudiantil en Uruguay.....	28
Los objetivos específicos, resultados esperados y limitantes de este trabajo.....	29
CAPÍTULO 2. EL SISTEMA UNIVERSITARIO URUGUAYO Y EL UNIVERSO DEL ESTUDIO DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA..... 33	
Introducción	33
El impacto del sistema universitario uruguayo en la estructura social.....	34
La situación de Udelar.....	36
A modo de resumen	45
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN Y ESTIMACIÓN DE LA TITULACIÓN Y LA DESERCIÓN Y SUS DETERMINANTES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA 47	
Introducción	47
Un pantallazo general de la titulación y el ingreso en Udelar	48
Titulación en Udelar.....	50
Una aproximación a la deserción.....	57
Una aproximación a los determinantes de la deserción en Udelar en base a la información agregada disponible.....	61
Una <i>addenda</i> : una propuesta de estimación de costos de la deserción.....	69
Resumen y reflexión	71
CAPÍTULO 4. EL SISTEMA UNIVERSITARIO PRIVADO URUGUAYO..... 75	
Breve reseña histórica de las universidades privadas.....	75
Tamaño y tendencias de las universidades privadas uruguayas.....	80
A modo de resumen	93
CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE CAUSALES DE LA DESERCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE UDELAR: <i>UN AVANCE CUALITATIVO</i> 95	
Introducción	95
Los principales ejes de análisis y las dimensiones de la pauta de entrevistas.....	96
La pauta de entrevista y la selección de casos.....	98
Estudiantes desertores de «carreras tradicionales».....	100
Estudiantes desertores de carreras «no tradicionales».....	113
Conclusiones.....	121

CAPÍTULO 6. LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LOS DECANOS DE LAS FACULTADES DE DERECHO, MEDICINA E INGENIERÍA.....	125
Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Derecho.....	125
Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Medicina.....	127
Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Ingeniería y en la carrera de Ingeniería civil.....	130
Conclusiones.....	132
 CAPÍTULO 7. ESTIMACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DESERTORES EN UDELAR.....	135
Características generales de la Base de Desertores de Udelar.....	135
Características generales de los estudiantes que desertan.....	138
Situación por servicios.....	149
Conclusiones.....	151
 CAPÍTULO 8. LOS ESTUDIANTES QUE DESERTARON DE UDELAR, PRIMERA ENCUESTA NACIONAL.....	153
Introducción.....	153
Metodología.....	155
Algunas hipótesis.....	157
Características sociodemográficas.....	164
Motivaciones, significados y expectativas al ingreso de la carrera universitaria.....	170
Antecedentes académicos y rendimiento académico.....	174
Evaluación de la institución y de la vida universitaria.....	180
Los motivos de la deserción en Udelar.....	184
Tipología de desertores según carreras: comprobando hipótesis.....	188
A modo de síntesis.....	192
 CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	197
¿Qué halló este estudio?.....	198
¿Qué recomienda este estudio?.....	207
 ANEXOS	
Anexo al Capítulo 1.....	211
Anexo al Capítulo 2.....	213
Anexo al Capítulo 3.....	217
Anexo al Capítulo 5.....	229
Anexo al Capítulo 6.....	233
Anexo al Capítulo 7.....	235
Anexo al Capítulo 8.....	239
 BIBLIOGRAFÍA.....	243

Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ése es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber sólo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no sólo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; ésta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

Rodrigo Arocena

Introducción

La deserción universitaria es un fenómeno de interés para muchos actores educativos, políticos y sociales por cuanto es un tipo de resultado académico en la educación superior. A nivel internacional existen numerosas propuestas de análisis, que responden a las motivaciones que sustentan los estudios, por ello no fue posible contar con una solución o abordaje protocolar único del fenómeno. En nuestro país los estudios recién se están iniciando en este tema, y los antecedentes son episódicos.

Ante la falta de antecedentes sistemáticos sobre el tema en Udelar y en el país, fue nuestro interés realizar una aproximación al tratamiento del fenómeno a la manera que recibe en otros contextos, según la bibliografía especializada, y dentro de las posibilidades de los recursos institucionales, de manera de avanzar de manera cautelosa y secuencial para no prometer reflexiones ni resultados poco confiables.

Esta investigación es el resultado de tres años y medio de esfuerzo sistemático y sostenido. Nuestro trabajo se inició en agosto de 2004 con un financiamiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE); y apuntaba a examinar el fenómeno de la deserción en algunos servicios de Udelar. Desde de abril de 2005 y hasta diciembre 2006 contamos con apoyo de CSIC, para continuar con la investigación, lo cual permitió ampliar la cobertura de servicios, y las tareas inicialmente proyectadas, y consecuentemente el marco muestral de los trabajos de campo implicados.

Sus primeros resultados convergieron con una convocatoria del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) para participar de un diagnóstico comparativo en América Latina y el Caribe. Un primer informe en 2005 de 95 páginas a ambas instituciones, y cuatro artículos, dieron cuenta del avance sobre el tema. Ese primer informe se publicó como libro por Iesalc en Caracas, uno de los artículos se publicó en Chile, dos en Montevideo, y uno permaneció inédito hasta el presente. Junto al presente libro, hay dos nuevos artículos en vías de edición en Montevideo, y una tesis de Maestría, lo cual exhibe que ha sido una labor ardua y productiva.

Los objetivos generales de esta investigación que propusimos a los dos proyectos sucesivos que pudimos desarrollar, pueden agruparse en dos líneas de trabajo articuladas que son: a) la detección de lo que denominamos ‘bajas potenciales’ como indicativas de deserción, y b) el estudio específico de estas. Los diferentes capítulos de este trabajo dan cuenta del logro de estos objetivos generales. De manera desagregada los objetivos generales de esta investigación apuntaron a:

- la exploración y elaboración de información sistemática sobre la deserción estudiantil a partir de la información disponible en microdatos en Udelar que surge del Sistema General de Bedelías (SGB), de la Dirección General de Personal (DGP), y del último censo estudiantil de 1999;
- el análisis comparado y señalamiento de particularidades de la deserción los estudiantes en los servicios universitarios;

- la realización de un estudio en profundidad de la deserción de estudiantes universitarios a partir de una muestra especialmente elaborada a partir de los resultados anteriores;
- el análisis de los efectos de algunos determinantes no académicos sobre la deserción que están disponibles en las antes mencionadas bases de información de Udelar (sociales, demográficos, geográficos, laborales), y de los que surjan del estudio muestral (de opinión, de experiencias, etcétera).

Se partió de una situación muy limitada, donde las expectativas superaban ampliamente a las posibilidades. Era una situación muy limitada de información para tratar el fenómeno de la deserción en Udelar en 2004, por el desarrollo desigual de la informatización de los servicios, por el cumplimiento irregular de completar los formularios de ingresos, y por otro conjunto de factores que impidieron las soluciones estandarizadas usuales en otras universidades.

En consecuencia, este libro es resultado de un proceso y como tal debe percibirse la secuencia de aproximaciones sucesivas a las variantes del objeto de estudio.

Así despegamos, y construimos diversos instrumentos generadores de información, diversos conjuntos de datos. La situación nos obligó en cada aproximación al fenómeno ir ajustando la definición del fenómeno. Este trabajo procuró con ello capturar la complejidad, y transmitir en cada ocasión representaciones simples, ajustadas en cada caso. Combinamos como recomiendan las buenas prácticas de investigación recursos cualitativos y cuantitativos.

Esta experiencia procuró echar mano a todos los recursos de investigación disponibles para lograr una investigación exitosa, dados los datos y los recursos. Es una investigación perfectible, porque permite avanzar en diferentes direcciones ya para la acción política, ya para la producción científica.

Como todo proceso de investigación tiene una historicidad de la que no puede escapar, el día de su publicación es probable que sus métodos estén a punto de ser superados. Lejos de ser un defecto esta es una virtud innegable del conocimiento científico: el contraste, la verificación y la evaluación de su aporte por el investigador o el lector atento.

Constituimos un equipo interdisciplinario de capacidad, integrando al Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), a la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento Universitario (Dgplan), y al SGB del Servicio Central de Informática (Seciu) de Udelar. También integramos a numerosos estudiantes que participaron en diferentes etapas de su formación como ayudantes y asistentes. Y una de ellas realizó su tesis de Maestría, e importantes contribuciones a este libro.

Los siguientes capítulos han respondido con objetivos y logros específicos a los objetivos generales antes mencionados.

El capítulo 1, «Antecedentes teóricos sobre los determinantes de los logros educativos, y objetivos del trabajo», desarrolla una exposición y discusión teórica sobre determinantes de los logros educativos en general; recoge la reflexión sociológica clásica

sobre la deserción universitaria; repasa las definiciones usuales para la estimación del fenómeno en la literatura internacional de la región; revisa los resultados de investigaciones nacionales sobre el tema o con interés para el tema; y concluye con una delimitación del objeto de estudio y los resultados posibles.

El capítulo 2, «El sistema universitario uruguayo y el universo del estudio de la deserción universitaria», apunta a caracterizar al sistema universitario uruguayo, y fundamenta algunas de las decisiones técnicas tomadas para definir el Universo dada la información disponible; y se fundamenta un criterio de distinción entre Udelar y las universidades privadas del Uruguay. Seguidamente se describe el impacto de la educación universitaria en la estructura social; se caracteriza el perfil social de Udelar, y su variación intercensal 1988-99. Fue culminado antes de 2007.

El capítulo 3, «Descripción y estimación de la titulación y la deserción, y sus determinantes, en la Universidad de la República», expone, estima y analiza, primero las tendencias generales de la eficiencia de titulación (E); seguidamente estima la tasa de deserción (D), y finalmente se examinan las correlaciones entre la tasa de deserción y varios indicadores del presupuesto de los servicios de Udelar, de varios indicadores sociodemográficos, y de indicadores de ingresos laborales. Se anexa como addenda una estimación de costos de la deserción.

El capítulo 4, «El sistema universitario privado en Uruguay», estima tamaño y tendencias de cada universidad privada en los años recientes, y también incluye estimaciones de eficiencia de titulación por carrera y sexo para todas las universidades privadas que fue posible.

El capítulo 5, «Exploración y análisis de causales de la deserción en los estudiantes de Udelar: un avance cualitativo»; recoge y examina los factores determinantes de la deserción, a través del análisis de 25 entrevistas a estudiantes desertores de diversas carreras de Udelar; y elabora una tipología de desertores.

El capítulo 6, «La perspectiva de los actores institucionales: análisis de las entrevistas a los decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería de Udelar», recoge y sistematiza la opinión y experiencia de algunos Decanos y altos funcionarios de tres facultades de carreras representativas en el universo profesional; e incluye recomendaciones y experiencias piloto para confrontar el fenómeno.

El capítulo 7, «Las características del universo de los desertores universitarios, 2003», explicita el procedimiento de creación del marco de observación de la deserción: la creación de una población de historias académicas de todos los estudiantes de Udelar a partir de la articulación de tres diferentes bases de datos disponibles (censo 1999, formularios de ingreso a Udelar, SGB) en una sola (la megabase). Seguidamente se define la subpoblación de estudiantes desertores y se analiza descriptivamente las características sociodemográficas principales y su composición por servicios y la contribución a la deserción.

El capítulo 8: «La primera encuesta nacional de desertores universitarios de Udelar, 2006», presenta la primera investigación muestral realizada a la población objetivo. Se

presenta definiciones metodológicas, instrumentos de relevamiento, procedimientos y resultados, y se aplican algunas de las hipótesis usuales de las teorías ya revisadas a la información muestral inédita.

El capítulo 9 desarrolla las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

Dirigió el estudio, y elaboró este trabajo Marcelo Boado. Participó como investigador asociado, elaborando la megabase de datos de historias académicas de los estudiantes y la muestra de estudiantes desertores: Raúl Ramírez. Preparó la información del SGB de Seciu Gabriela Luján.

Fue asistente y tesista contribuyendo en dos capítulos a este libro: Lorena Custodio. Fueron asistentes del proyecto en diferentes etapas Marianela Bertoni e Ignacio Pardo en el Departamento de Sociología. Fue ayudante en la elaboración de la megabase de datos el Dirección de Planeamiento Joaquín Cardeillac. El equipo de relevamiento de la encuesta a desertores fue liderado por Mariángeles Caneiro en el Departamento de Sociología, e integrado por Victoria Sotelo, Florencia Dansilio, y Cecilia Chohuy.

En 2004 el proyecto tuvo financiamiento de la CSE. En 2005 y 2006 tuvo financiamiento de la CSIC. Su informe final y un volumen más breve que este libro se entregó en marzo de 2007.

Marcelo Boado
Montevideo, 2009

Antecedentes teóricos sobre los determinantes de los logros educativos y objetivos del trabajo¹

La tradición teórica de la investigación socioeducativa

Inicialmente los estudios de los años cuarenta y cincuenta —especialmente en Estados Unidos— privilegiaron la interpretación de los resultados educativos a partir de dos conjuntos de factores que enfatizaban el logro individual. Por un lado, un conjunto de factores personales —o de características de los individuos—, entendiendo por ello los que indicaban racionalidad, inteligencia y efectos acumulativos de desempeños exitosos; y por otro, un conjunto de factores indicativos de la adscripción a valores de superación personal en una sociedad que promovía el éxito. Así por una parte, y no en vano, numerosos desarrollos didácticos de los textos de econometría y psicometría se basaban en las experiencias aplicadas a tales fines estimativos, y por su lado la sociología funcionalista erigía los cimientos de las recompensas de la sociedad adscriptiva y liberal.

Las críticas, especialmente europeas desde inicios de los sesenta, se hicieron oír a los efectos de corregir esa suerte de perversión «eugenésica», que conformaba el trasfondo de estas aplicaciones, donde indudablemente los privilegiados por algo no explicitado no dejaban de aparecer como triunfadores, y, los fracasados como inevitablemente condenados. Los informes de Coleman en los sesenta, de Jenks y colaboradores en 1972, los trabajos de Bowles y Gintis de los setenta, y de Carnoy en los ochenta, todos ellos en Estados Unidos, de Bernstein en los setenta en Reino Unido, y, de Boudon, y Bourdieu y colaboradores en Francia, desde fines de los sesenta, conformaron el escenario para cambio de rumbo de las investigaciones de ciencias sociales sobre los logros educativos y sus relaciones con factores *extraacadémicos e intraacadémicos*. De manera clara, y más allá del desempeño educativo *strictu sensu*, cambió el perfil y contenido de los estudios sobre los desempeños y logros educativos en las instituciones de enseñanza, especializándose cada vez más las diferentes corrientes en los factores *extra o intraacadémicos*, relegando sensiblemente los aspectos psicométricos, la propensión racional, y la adscripción al logro.

1 Este capítulo fue elaborado por Marcelo Boado, y contó con la colaboración de las licenciadas M. Bertoni y L. Custodio, que hicieron sus tesis de maestría en la temática, para la preparación de los gráficos y tablas.

Por un lado, se ha reconocido que los factores *extraacadémicos*, que reúnen a los factores de contexto social, demográfico, cultural y económico, tienen un efecto innegable en el desempeño. No obstante es posible admitir una importante variabilidad de sus impactos entre los diferentes países. Numerosos trabajos han tenido el mérito de señalar cómo afectan los orígenes familiares a los desempeños educativos de los estudiantes, indicando el papel de la situación socioocupacional de los padres, el nivel cultural de los padres, el ingreso económico del hogar, el tipo y tamaño del hogar, el número de hermanos o dependientes, la presencia o no de pareja completa, el grupo étnico. Y también las sucesivas interacciones entre estos factores con la educación. Como a su vez, en otro plano, algunos de estos estudios indicaron las claves ‘reproductivistas’ de la desigualdad preexistente a los logros, que sostenían una apropiación social de la educación que no parecía expuesta a cualquier tipo de permeabilidad.

Los estudios específicos de movilidad social dieron lo suyo, e indicaron al respecto cuánto del cambio estructural observado en la posguerra se debía a la universalización del acceso educativo, y cuánto a la reproducción de la desigualdad, en casi todos los países de Europa, y de América (Crompton, 1993; Wright, 1997; Boado, 2003 y 2005).

Por otro lado, con el desarrollo de políticas sociales educativas (ya de tipo redistributivo, ya de compensación por acción afirmativa) y de las nuevas administraciones creadas por tales políticas en Europa —desde fines de los cuarenta— y en Estados Unidos —desde fines de los cincuenta— emergió la preocupación por los factores intraacadémicos, que aportaron el espacio ‘institucional’ propio de la enseñanza.

Así, entre los polos del determinismo individual y de la sociedad, emergió el interés en desentrañar el *black body* institucional, sin el cual los resultados que se sostenían en la polaridad anterior, no podían evitar caer en contradicciones que derivaban en polémicas encarnizadas y agrias, las cuales a su vez rápidamente se vertían en los cauces del desacuerdo ideológico que por esos años dominaba el mundo.

Desde los setenta con el desarrollo de la investigación aplicada en ciencias sociales a tales efectos, con los reclamos desde la experiencia pedagógica, con los requerimientos para la planificación, con el desarrollo de la estadística, y especialmente con el desarrollo de la informática, se dispuso de bases de datos que superaron los contornos restringidos de los estudios iniciales.

La preocupación por el espacio institucional daba cuenta de una pregunta que en su formulación reunía sin embargo muchos más verbos de los que exhibía en la simplicidad el qué, el cómo, y el cuánto, hacía la institución educativa —primaria, secundaria, técnica o superior— por sus alumnos.

En el contexto de la preocupación por el espacio institucional emergieron análisis sobre distintos componentes de este «interior» del proceso educativo: los equipamientos físicos de la institución, los materiales, los equipamientos administrativos, los equipamientos pedagógicos, los climas organizacionales, las modalidades de uso de los equipamientos antes nombrados, la *praxis* docente, la calidad y cantidad de la producción científica, etcétera. Todos fueron señalados como importantes determinantes de

los resultados educativos en un sentido amplio. La mayor atención en ellos tiene asimismo preocupaciones de carácter presupuestal que van más allá de su relación más o menos directa con los logros educativos, porque formaron parte activa de la evaluación institucional que siguió a la expansión generalizada del sistema educativo en los países occidentales con Estado de Bienestar. Entonces, la importancia de los componentes del espacio institucional en relación con los logros educativos también se vinculó con aspectos de tenor exógeno al interior mismo del ámbito educativo. Así la preocupación por la eficiencia y eficacia del espacio institucional poco a poco fue cobrando mayor importancia, tanto para los mismos centros educativos como para los organismos de coordinación de política educativa y presupuestal².

La deserción en la enseñanza universitaria: definiciones y reflexiones

Es objetivo de este trabajo cubrir varios aspectos del fenómeno de la deserción estudiantil universitaria, en particular en Udelar, y en la medida de lo posible en las otras universidades, para tener un panorama lo más amplio posible. Para ese paso en profundidad es necesario abordar el fenómeno en sus varias facetas y en este contexto se destacan aportes de investigación de numerosos autores.

La secuencia expositiva que sigue comienza por las definiciones, prosigue por los modelos de determinantes y culmina con los objetivos generales e hipótesis más plausibles.

Definiciones usuales sobre la deserción estudiantil universitaria

¿Población o eventos?

Hay numerosas formas de definir la deserción universitaria, y como veremos seguidamente debe atenderse a la relación que existe entre las definiciones y el tipo de diseño de estudio implicado, porque no siempre las conclusiones o explicaciones pueden ser similares.

Lo más usual en la bibliografía es la definición de la deserción desde una perspectiva «demográfica» y de tipo *cross-section*, es decir determinar quiénes y cuántos en un momento del tiempo. Cualquier población que se defina tiene dos tipos de eventos básicos: las altas, o ingresos, o nacimientos, y las bajas, o salidas, o defunciones. En particular en el sistema educativo las altas claramente se asimilan a ingresos y no hay mayor cuestión en ello, ya que uno de los objetivos básicos del sistema educativo ha sido el crecimiento permanente del número de alumnos. Las bajas, o salidas son de 2 tipos: las que indican el logro del nivel educativo que ofrece el sistema, y por ende la

2 Sin duda aquí la discusión es muy amplia y la experiencias contrapuestas en varios sentidos, ya que en sociedades con alta descentralización de los recursos económicos existe una competitividad entre centros educativos que no es tal en los países de gestión más centralizada de los recursos. Pero volviendo al centro de interés, la preocupación tomó cuerpo en la investigación, predominantemente interdisciplinaria, que desembarcó en todos los aspectos internos del proceso educativo, haciendo especial rigor también en la labor docente.

culminación, o la graduación según sea el caso; y las que indican el abandono de los estudios, lo cual es casi siempre un resultado indeseado por diversos motivos.

En general todas las definiciones de deserción universitaria examinadas en la bibliografía internacional y latinoamericana comparten el rasgo demográfico de ser el saldo de diferencias interanuales en las matriculas de las universidades. Es decir la diferencia de conteo entre los ingresos y las graduaciones, en un período acotado. Caracterizamos como demográfica a esta definición bruta de la deserción por su aproximación metodológica a la estimación que emerge del conocido *método de los componentes* para la estimación de la población. Es una definición de la deserción que puede ser refinada, pero es necesario reconocer que es totalmente funcional o adecuada para ciertos usos administrativos y comparativos de política, como sugiere la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1994). Por ello es muy usada, y preferida cuando se trata relacionarla por ejemplo con las tasas brutas de escolaridad con el fin de analizar estimar la cobertura en los niveles del sistema educativo.

Estas definiciones son tomadas a partir del ingreso al sistema universitario, y tienen la particularidad de necesitar precisiones cuando se trata de matrículas, es decir inscripciones, o cuando se trata de personas, que pueden tener más de inscripción una por carreras o facultades. En ello también tienen la dificultad de que si no se trata de un sistema único de registro y conteo, las bajas de unas universidades o facultades pueden ser trasladados a otras facultades o universidades. En general los estudios revisados en pocos casos tienen bien definidas estas precisiones. Muchos estudios son informes sobre lo que ocurre en tal o cual institución de educación superior; pero no puede deducirse que en el país de referencia exista un censo o registro único de alumnos o matrículas.

Como señala Abadie (2000) la necesidad de resultados y evaluaciones del desempeño y del rendimiento de los alumnos, y especialmente, de las instituciones educativas que los forman, ha impulsado todo un marco de indicadores aproximativo al tema desde la perspectiva de la ‘administración’ del sistema educativo, en el Reino Unido y USA, la cual se apoya en indicadores basados en diseños cross-section. El desarrollo de los indicadores de desempeño tiene en particular referencias a la deserción porque es uno de los aspectos de importancia a evaluar en la distribución de recursos por parte de los gobiernos o de los donantes de fondos. Pero como la autora reconoce, dada la heterogeneidad que exhiben las instituciones universitarias de esos países, no existe un amplio acuerdo sobre los indicadores preferibles para la evaluación, y para la deserción, fuera de los más rudos y elementales.

Menciona Tinto (1987) que numerosos investigadores prefieren situar las definiciones y observar ciertos fenómenos, como eventos en el curso de vida, y para ello prefieren estudios longitudinales y no cross-section. Necesariamente la definición de la población así como de la deserción cambia, porque ya no es la población lo que se observa sino una serie de eventos en un subconjunto de la misma elegido a tales fines. Un enfoque así permite observar en especial la temporalidad de los eventos —secuencia y duración— a la vez que tipificarlos. Por ejemplo, estudiando paneles muy grandes de

población que es entrevistada periódicamente,³ es posible examinar la secuencia de los estudios superiores y las diversas fases que estos pueden presentar entre los individuos que declaran hacerlos o están en edad de hacerlo. Ello condujo en sus primeros trabajos a Tinto a sugerir que fuera necesario precisar qué es la deserción, si dejar la institución o dejar el sistema educativo, porque es factible reconocer variadas trayectorias educativas como para detectar de modo estático la deserción.

Otros estudios emparentados con esta perspectiva provienen de la simbiosis de las investigaciones biomédicas, la demografía y la economía, en el interés por analizar fenómenos de duración, por ejemplo la sobrevivencia a medicaciones, a períodos acotados de desempeño, en fases del ciclo de vida, o en el mercado de trabajo. La finalidad en este tipo de trabajos en cualquier caso es claramente el *desgranamiento* de la población observada, y por ende su aplicación analógica a la deserción como merma. Véase con claridad que esta apreciación temporal de fenómeno es notoriamente diferente de la propuesta por Tinto.

Por otra parte, los estudios temporales comparten ser de elevado costo y sólo se aplican a cohortes de población especialmente elegidas en pocos países, y en pocas universidades de no muy elevado tamaño. La virtud que tienen para el examen de proceso que conduce a la deserción, se sostiene en hipótesis sobre la regularidad del mismo para las generaciones (cohortes) que no se observan. Es decir, una preferencia por los efectos cohorte antes que los efectos período, y sobre la normatividad del curso de vida; algo que debe ser precisado con rigor por razones obvias aunque no siempre compartidas por todos los investigadores. El punto es muy claro porque las cohortes se observan y analizan aisladamente, pero no existen aisladamente, salvo en un número muy limitado de instituciones de escaso tamaño. No ahondaremos en esta perspectiva porque en este estudio, por razones de diseño y de tipo presupuestal, preferimos la perspectiva inicial.

¿Más de un tipo de deserción?

Existen diferencias en los resultados observados en los saldos interanuales de ingresos, egresos y abandonos, por países en función de los regímenes de educación universitaria existentes, porque hay países con y sin exámenes de ingreso a la educación universitaria; porque hay países con y sin arancelamiento general de la educación universitaria; porque a su vez hay países con sectores privado y público de la educación universitaria y no siempre la información está unificada; y porque hay países en los que la educación universitaria tiene regímenes jurídicos o institucionales que la someten o la excluyen del control del poder ejecutivo. Estos elementos conducen a pensar que puede haber, mismo dentro de los países, sistemas universitarios que reúnen universidades que tienen más de una modalidad de acceso, o de permanencia en ellas, y puede haber más de una forma de tipificar la deserción.

3 Como el National Longitudinal Survey (NLS) del Bureau of Labor, o el National Youth Longitudinal Survey (NYLS), del Departamento de Educación de Estados Unidos.

En primer lugar, hay diferencias en la deserción cuando el acceso a la Universidad es irrestricto o no lo es. Veremos más adelante que hay varias fundamentaciones sobre la asimetría observable entre instituciones o sistemas con restricciones y sin restricciones. Así como hay efectos diferenciales según el tipo de restricción (arancel, examen de ingreso, calificaciones de niveles educativos previos, calificación de la institución de procedencia, etcétera). Estos aspectos se resumen en la visión sobre si hay una selección institucional al ingreso, o si hay una selección interna al proceso en la universidad. Y ambas exhiben resultados diferentes en materia de deserción.

En segundo lugar, resulta claro, en parte de los ejemplos de universidades revisados, que por tratarse de poblaciones finitas que están reguladas —por un examen de admisión, o por un nivel de actividad mínimo acotado temporalmente, o por un arancel—, las bajas, que es lo que importa, están definidas de manera muy precisa para saber cuántos y por qué quedan fuera. Esto permite distinguir a unos autores entre la deserción o baja académica —debida al bajo rendimiento en las evaluaciones, o al rezago en cumplir con los cursos en los lapsos predeterminados—, y la baja o abandono voluntario, debido a factores extraacadémicos (trabajo, accidentes, desinterés).⁴

En tercer lugar, cuando los estudios se basan no desde el lado de la demanda (los ingresados a la universidad) sino del lado de la oferta, por ejemplo toda una cohorte de nacimiento en un estudio poblacional, la deserción se muestra como un proceso de sucesivas interrupciones de actividad académica, de traslados entre instituciones educativas, hasta un cese definitivo de la actividad académica en el sistema educativo. Los mismos muestran razones más complejas que las que a veces se imputan sobre la racionalidad de las acciones observadas.

En cuarto lugar, hay autores que pretenden mostrar que más allá de las becas y de las condiciones institucionales, o de la existencia o no de restricciones de acceso, hay un margen irreducible de candidatos a la deserción simplemente porque sus objetivos personales no son necesariamente la graduación, ni la adecuación de los mismos a los de la institución. Y que, sorprendentemente no transmiten un sentimiento de fracaso en la experiencia educativa trunca, sino lo contrario.

En quinto lugar, es necesario recordar lo adelantado por Abadie en torno a la evaluación institucional (ob. cit.), y refrendado por Tinto (ob. cit.) en su enumeración de los diferentes abordajes a la deserción, y es el punto de vista de la administración académica. Claramente para la visión de la administración académica la deserción es —pese a cualquiera de los factores explicativos que veremos más adelante— un fracaso siempre. Y como tal, es contado, explorado, explicado, y contrarrestado, porque implica antes y después de todo, un gasto institucional irrecuperable. Precisamente Tinto preocupado por la reversión del fenómeno señaló que a la vez que conocer al estudiante es preciso conocer y explicitar a la institución para mejorar el proceso adaptativo del estudiante.

4 Es el caso de Osorio y Jaramillo (1999): *Deserción en los programas de pregrado 1995-1998*; Oficina de Planeación Integral; Universidad EAFIT; Medellín.

En definitiva este tipo de definiciones que aportan los estudios son posibles siempre que haya buenos registros en las universidades para distinguir los casos una vez que tienen lugar los eventos de interés.

Los anteriores aspectos que definen la deserción y los tipos de la misma presentan diferencias sustanciales con la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay, porque es gratuita, no tiene examen de ingreso (en la mayoría de los servicios con excepción de 4),⁵ y no cuenta con restricciones al nivel de actividad académica del estudiante (no hay plazos para aprobar los niveles, no hay límite de repeticiones, ni hay límites de exámenes). En el caso de Udelar la situación reglamentaria que deriva de su Ley Orgánica de 1958 y de modificaciones a su marco electoral de 1972, hace que la titularidad⁶ en el orden estudiantil —y también en el de egresado— sólo se extingue con la muerte del titular. Así, quien accede a la condición de estudiante universitario siempre tendrá derecho a estudiar, a continuar sus estudios, o mejor dicho, a retomarlos indefinidamente hasta recibirse. En cierto sentido, este complemento a la gratuidad, es un acceso ilimitado al tiempo necesario para los que tienen limitantes de contexto social externo a la Universidad. Es decir se paga en tiempo a los que deben enfrentar mayores costos para graduarse⁷. Por lo que a efectos de un análisis en profundidad de fenómeno de la deserción en Udelar emerge la necesidad de: supuestos adicionales, a las nociones de conteo habituales para la deserción, dado que tiene un tipo de población singular en la que no es sencillo determinar en un instante preciso las bajas y las altas; y un esfuerzo exploratorio ajustado a lo anterior para distinguir tipos de desertores⁸.

Una medida típica: la tasa de titulación o eficiencia terminal

Los estudios revisados sobre deserción universitaria también se centran en la estimación y explicación de una tasa de deserción interanual, y en algunos casos de una

5 Traductorado, Escuela Universitaria de Música, Escuela de Tecnología Médica y Escuela de Nutrición y Dietética.

6 En el sentido que reconoce T. H. Marshall (1947) de un derecho inalienable y básico por integrar la comunidad.

7 Hasta hace poco tiempo no fue usual en el Uruguay como en otros países del área, el otorgamiento de becas en dinero 'vivo' para dedicación exclusiva al estudio. Los apoyos económicos a los estudiantes los otorgaba como complementos o subsidios Udelar a través de su servicio de Bienestar Estudiantil. En otra modalidad los becarios fueron contra prestatarios en trabajo temporario en los servicios administrativos. Sólo recientemente merced a la una legislación especial los graduados de Udelar de más de cinco años de actividad, pagan un impuesto que se llama Fondo de Solidaridad, y que se destina a Becas para alumnos de Udelar. En la actualidad hay cerca de 4000 becarios en diversas modalidades.

8 Por ello antes de ajustar modelos econométricos de deserción preferimos otra estrategia comprensiva que: primero, definió un período de observación; segundo se estimó el universo de desertores probables, por medio de una sola base de datos que reuniera toda la información de altas y el nivel de actividad académica que fuera posible; tercero, se definieron inclusiones y exclusiones porque el aporte de información de cada facultad era de desigual calidad; cuarto, se compiló todo y se estimó la subpoblación; quinto, en paralelo se hizo un estudio cualitativo; sexto, se hizo un estudio estadístico descriptivo de la subpoblación definida; y séptimo, se hizo un estudio muestral que permitiera medir los hallazgos del estudio cualitativo, e incorporar las variables clásicas de los estudios internacionales que no surgían de las fuentes previas revisadas.

tasa acumulativa. Más allá de las utilidades descriptivas de cada una de ellas, estas tasas dependen de la calidad de las bases administrativas de datos utilizadas para el conteo, y de las restricciones establecidas para el conteo. Por ejemplo, en la medida que las unidades de análisis son las carreras, o escuelas, o programas, o facultades, y los registros son las matrículas en ellas, en los estudios de muchas universidades se eliminan las chances de migración entre carreras (o escuelas) para el conteo, por lo que sólo importan las diferencias entre altas y bajas.

Es usual la estimación y análisis de la deserción de manera relacionada a la titulación o egreso de los cursos. La idea básica es relacionar tamaño del egreso, o titulación, o logro, de un curso, o formación, respecto del tamaño inicial del alumnado en un momento del tiempo. Y cuando se estudia la titulación de manera generacional, ella es referida al tamaño de cada generación de alumnos. Esta relación se expresa corrientemente en el coeficiente «E», o «eficiencia terminal», o «tasa de titulación». Es fácil deducir que $1 - \text{«E»}$ es la proporción que indica la deserción si el lapso en que se mide es de un año. En otro caso cuando el lapso es mayor, esa proporción, o tasa, ya reúne al rezago, la repetición, y la deserción.

Sin duda vinculada a una idea de evaluación de resultados, la tasa de titulación estima cuántos son los graduados en relación con cuantos alumnos iniciaron el proceso. Como se verá en las páginas siguientes, la mera comparación interanual no agrega más información que la proporción y deja abierta la interpretación.

A continuación veremos que hay más de una forma de aplicar esta medida. Cuando no se dispone de mejor información que declaraciones anuales de ingresos y egresos es posible aplicar una estimación «bruta» que define a «E», como un cociente entre los egresos de un año y el tamaño de la generación de ingreso «t» años atrás, siendo «t» la duración esperada de la carrera. Esta es una definición llena de contaminaciones por sobre posición de generaciones cuando el funcionamiento de las carreras universitarias no es sucesivo, o cuando «t» es desconocido, o no es inestimable. No obstante, la estimación bruta es preferible cuando no se tienen sistemas de información muy desarrollados y no puede manejarse la información por cohortes.

Tikiwal y Tikiwal (2000) entre otros, a partir de una polémica sobre la situación de la educación superior en India entendieron que la calidad de las bases de datos existentes para los diagnósticos y la planificación eran deficientes; y que era necesaria la elaboración de mejores datos para el nivel macro y procurarse mejor sistematicidad para el nivel micro. Su preocupación central estaba en obtener buenos datos longitudinales para resolver mejor cuestiones de política educativa, dentro de una perspectiva eminentemente económica, que privilegiaba el enfoque de los costos personales para los ciudadanos y presupuestales para los gobiernos. Para ello propusieron una definición de la «eficiencia terminal», que es la proporción de aprovechamiento de cursos o posiciones en los cursos, a partir de datos longitudinales, análogos a los que se recolectaron en las encuestas agrícolas de su país. O sea estimar la eficiencia en las cohortes que se identificaran.

En sus palabras, la eficiencia terminal es un concepto complejo que implica dos dimensiones separables, por un lado, un aprovechamiento «interno» (proporción de logro o aprobación de cursos de una cohorte en un tiempo acotado), y por otro, un aprovechamiento «externo» (proporción de puestos necesarios en la estructura socioeconómica que son logrados por quienes se formaron para ellos)⁹.

Los resultados fuera del efecto del estudio longitudinal, no son muy diferentes de los que sugieren las tasas brutas; el énfasis sí está claro en la interpretación de los resultados desde una perspectiva individual y racional afín a la teoría del capital humano. Pero debe atenderse que la estimación de E en una cohorte si no hay truncamiento- por ejemplo a una fecha límite- es variable, primero tiene un valor muy bajo, que luego crece y crece, y finalmente se estabiliza de manera definitiva. La pregunta es cuándo truncar para comparar. En este caso desaparecen las contaminaciones de generaciones sucesivas de la aplicación bruta del concepto, pero mismo así: ¿las generaciones existen aisladamente como se las mide?

Estas medidas descriptivas de la titulación y la deserción deben relacionarse con otros aspectos de las instituciones y de las poblaciones que las conforman, para lograr mayor sustancia como veremos.

La reflexión sobre los determinantes de la deserción universitaria

Hay estudios que apuntan de modo directo a explorar los determinantes de la deserción como Latiesa y Tinto. Desarrollaremos algunos de sus aportes de que orientarán nuestros próximos pasos.

La desigualdad social y la deserción universitaria: la perspectiva de Latiesa.

Latiesa (1992), inspirada en Boudon (1983), desarrolló una importante investigación sobre la deserción universitaria en España en los ochenta y noventa. Ello le permitió señalar que se trataba de un fenómeno multicausal en el que influyen: el proceso de acceso a la educación superior, los condicionamientos objetivos y subjetivos de los individuos, la estructura educativa del sistema universitario, las dificultades de los estudios, y finalmente, la inserción profesional. A estas conclusiones, que aportaron un modelo explicativo, arribó habiendo partido de una preocupación por determinar el influjo de la desigualdad social de oportunidades en los resultados de la educación superior. Su estudio clásico se basó en el análisis de los registros escolares de la Universidad Complutense de Madrid, y en una encuesta a sus estudiantes.

Entre el conjunto de factores mencionados arriba, que sostienen la multicausalidad del fenómeno, es necesario distinguir cuáles, y cómo, operan a nivel macro o a nivel micro social.

9 Por definición, el complemento de la proporción de la eficiencia terminal interna es el rezago y la deserción. En el caso de la eficiencia externa ello es más difícil de determinar si no se sigue un modelo lineal similar al subyacente en la tasa anterior. Si bien el objetivo claro de 'planificación' es evitar el exceso de aspirantes, la función de predicción, como muestra la tradición de la movilidad social en sociología es muy compleja de por sí, y no contempla esos ingredientes explicativos sino otros.

Para la autora a nivel macro, y en primer lugar, en la época contemporánea la deserción universitaria es un fenómeno de entidad en casi todos los países europeos y de América del Norte, a consecuencia de la expansión de la matrícula universitaria.

En segundo lugar, la tasa de deserción universitaria que se observe será diferente según el tipo de universidad que se trate. Así la universidad —o facultad— que cuente con examen de ingreso, o que tenga cualquier tipo de selección al ingreso, tendrá no sólo menos alumnos, sino especialmente, una muy baja deserción estudiantil. Por el contrario, las universidades de perfil de ingreso más abierto tendrán tasas de deserción elevadas, ya que en ellas son los alumnos los que se autoseleccionan a lo largo del proceso formativo.

En tercer lugar, señala una correlación negativa entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral, y por el contrario una correlación positiva entre la deserción y las profesiones no consolidadas.

En cuarto lugar, basada en evidencia relevada por ella y por otros, concluye sobre la relación negativa que existe entre la facilidad de la carrera y la retribución en el mercado de trabajo.

En quinto lugar, para la autora los factores de contexto de origen social desigual, tanto de clase y nivel cultural, como geográfico, etcétera, tienen incidencia en la elección de las carreras, y también en el acceso a los empleos posteriores a la universidad, ya en el éxito o en el fracaso¹⁰ pero no en los niveles de titulación o deserción observados.

A nivel micro, Latiesa considera en primer lugar que la deserción es un resultado del rendimiento académico del alumno en la universidad (éxito, rezago, abandono) y de factores que tienen que ver con la realidad que el estudiante vive en ese proceso. Los mejores predictores del rendimiento académico en la Universidad que halló en su investigación son los antecedentes académicos previos del alumno (el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario, y el tipo de institución secundaria de procedencia).

En segundo lugar, luego de haber ingresado en la Universidad la autora no halló evidencia significativa de incidencia en el rendimiento observado de: la inteligencia, ni del sexo, ni del nivel cultural ni la categoría sociocupacional de los padres, ni de las variables psicológicas de personalidad. En general los estudios han mostrado que estas variables tienen incidencia en los logros educativos de primaria, secundaria, y enseñanza técnico-profesional, pero una vez que se arriba a la universidad, que se han superado otros filtros, dejan de tener potencial explicativo. Este resultado es convergente con los estudios pioneros realizados por Germani y Sautú en la Argentina (1965), que señalaron que la selección tiene que ver más con las aptitudes intelectuales que con los aspectos motivacionales en el examen de ingreso. Pero una vez dentro de la Universidad, la motivación y el compromiso con el estudio son las variables que tienen mayor peso al determinar la regularidad, el rendimiento y el éxito; a la vez que el set de indicadores del origen social tiene nula o escasa influencia en el éxito en la Universidad.

10 También tienen incidencia desigual en el retorno a los estudios después de un episodio de abandono.

En tercer lugar, halló una relación positiva entre la deserción y la condición de estudiante que trabaja o busca trabajo. Relación que es también observable cuando la edad media de los alumnos de una facultad dada está por encima del promedio de la universidad. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor población extraedad suelen ser carreras con mayor nivel de deserción. Y asimismo suelen ser carreras con mayor proporción de alumnos que trabajan.

En cuarto lugar, y vinculado a lo anterior, señala la autora que la Teoría del Capital Humano hace una distinción entre quienes estudian como inversión y quienes estudian como consumo. Quienes invierten, no lo harían para perder esfuerzo y dinero, sino para obtener un retorno a futuro. Quienes consumen, no estarían tan preocupados por el retorno en primera instancia, y podrían diferir su graduación y hasta abandonarla. Ocurre que carreras con baja salida laboral, y no pocas veces cursadas en segunda instancia, o con finalidades formativas o complementarias, suelen exhibir altas tasas de deserción.

En quinto lugar, prácticamente en todas las investigaciones existen correlaciones significativas entre la motivación y el rendimiento académico. Especialmente el factor de compromiso con el estudio se ha mostrado muy pertinente para entender y predecir el rendimiento. Acceder a la Educación Superior como una continuidad, un derecho adquirido, explica la indiferencia relativa de los estudiantes con su quehacer académico y existe, por tanto, ya en sus inicios, una propensión a abandonar los estudios, como consecuencia de esta ausencia de motivaciones vinculantes. El abandono de los estudios no sería el producto de un fracaso estrictamente pedagógico, sino el producto de una escasa implicación personal de los alumnos con los estudios. Y adjunto a las motivaciones la autora destaca la necesidad de medir también la conjunción o disyunción de las expectativas y lo encontrado en la educación universitaria.

Finalmente la autora entiende que hay indicadores de carácter institucional (presupuesto, libros, docentes, computadoras, metros cuadrados construidos, etcétera) que guardan relación con los resultados educativos, pero de estos indicadores no se ha observado que tengan un resultado unívoco a nivel internacional. De cualquier modo recomienda examinarlos para tener evidencia de que ocurre con ellos.

Concluye Latiesa su trabajo con una reflexión sobre la relación entre la deserción universitaria y el sistema educativo en general, señalando a la deserción como uno de los procesos de selección que se opera en la Enseñanza Superior, y, como medida del rendimiento académico del alumnado y de la eficacia del sistema educativo en general.

El proceso de selección se enmarca en el enfoque sociológico clásico, por ello la selección que se opera en la Enseñanza Superior constituye un filtro social que regula la movilidad social. Este tema ha sido extensamente tratado en diversos países, y destaca las asimetrías en el acceso y en el egreso de la institución de enseñanza superior. No pueden observarse a nivel internacional tendencias convergentes, salvo en el largo plazo, pero sí

se observa indudablemente el efecto que sobre ello tiene la estructura de desigualdad de oportunidades propia de cada país. Por lo cual no deja de ser un tema abierto¹¹.

La deserción como medida del rendimiento académico en una Universidad es la contracara de los desempeños esperados. Para ello muchos investigadores ensayan el abordaje de tres dimensiones: el éxito en los estudios, el retraso y el abandono de los mismos. Aquí el debate se abre nuevamente ya que las experiencias según las colecciones de datos no son necesariamente convergentes. Antes que nada porque las universidades asumen con cierta '*naturalidad*' que la deserción o abandono es uno de los resultados posibles, a diferencia de otras instituciones educativas en las que la cobertura de grupos de edades de niños y jóvenes es parte co-constitutiva del objetivo de la formación (primaria y secundaria), o de aquellas instituciones de formación de oficiales civiles o militares en las que el abandono tiene que ser mínimo por razones propias al fin mismo de la institución.

En tanto medida de la eficacia del sistema educativo, la deserción representada por ejemplo en la tasa «E» sólo da cuenta de efectos, pero no aporta ninguna luz acerca de las acciones que la produjeron.

La autora indica —y nuestra opinión es coincidente con ella— que en varios estudios se registra una mayor tendencia al abandono en las instituciones que no tienen examen de ingreso, pero no se explicitan análisis posteriores al ingreso de los procesos vinculados con el logro de los objetivos educacionales. Así en buena parte de la bibliografía consultada se muestra un escaso interés político y científico por el problema de la deserción universitaria, pero existen numerosos estudios sobre el rendimiento académico y las tasas de abandono. En el problema de la deserción universitaria, las tasas representan un punto de partida para su análisis, ya que éstas permiten la comparación de la información a nivel internacional como requieren muchos organismos internacionales y agencias para sus colecciones de indicadores e índices, pero indudablemente requieren de mayor preocupación y examen.

El Gráfico 1.1 resume y articula las dimensiones explicativas y predictivas de la deserción universitaria según Latiesa, y como tal inspira parte de los análisis de los siguientes capítulos siguientes.

11 Por ejemplo, Bucheli y Casacuberta (2001) probaron las grandes e irreducibles brechas entre los retornos del capital humano de los trabajadores con universidad incompleta y de los graduados universitarios en Montevideo.

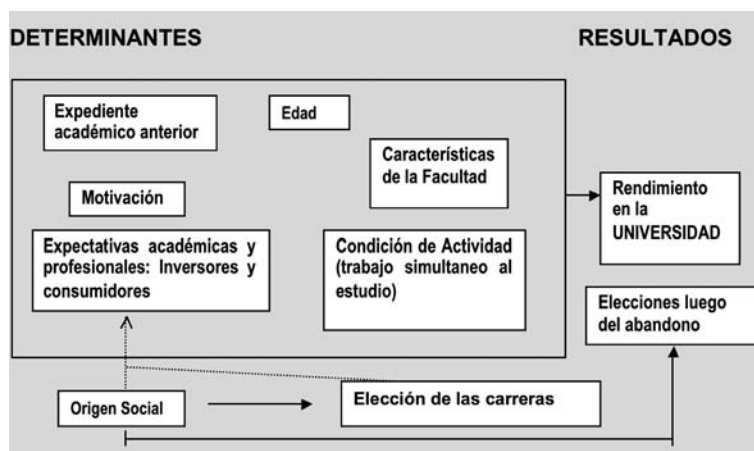


Gráfico I.I. Modelo sobre la deserción universitaria de Latiesa (1992)

Adaptación y desajuste en la inserción universitaria: la perspectiva de V. Tinto.

Por su parte Tinto que ha realizado numerosas investigaciones sobre el tema (1987, 1993, 2002, 2003), ha señalado los déficits sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y las buenas bibliotecas en las universidades y *colleges* norteamericanos.

Por un lado, para Tinto hay muchas formas de analizar la deserción: es diferente el punto de vista de la administración de la institución educativa (*management*) del punto de vista de los alumnos. Ocurre que para los individuos el abandono de los estudios no necesariamente es un fracaso, aunque sí lo es para la institución que siempre trata de mostrar su éxito formando la mayor cantidad de alumnos. Hay alumnos a los que el abandono de los estudios es el reconocimiento de que estudiar una carrera no era lo suyo, y a la vez de poder hallar lo que verdaderamente les gusta en otras actividades. No obstante la universidad les dio la chance de mejorar sus capacidades de rendimiento, y de descubrir cosas que en la secundaria no hubieran hecho. Por eso en sus investigaciones Tinto halló que un número importante de desertores no consideraba al abandono de una carrera como un fracaso.

Para la institución educativa la deserción es siempre una enojosa y preocupante relación entre los costos y los ingresos monetarios, en la medida que una baja es un costo mal asignado, pese a ser imprevisible, porque un estudiante no viene con un letrado que dice cuando va a lograr el grado universitario. En el caso de una universidad pública una baja es una pérdida porque a alguien se le asignó plaza o beca para que se recibiera y no se recibió, y todo conforma un gasto de dinero público perdido. Y en el caso de una universidad privada, una baja es una pérdida siempre porque pagó para no recibirse y porque dejó de pagar, porque es necesario saber cuánto va a pagar, o mejor aún cuánto tiempo está dispuesto a hacerlo hasta recibirse. Debe entonces enfrentarse el estudio del fenómeno de manera sustantiva enfocando lo que se quiere saber. Para

Tinto entonces, por qué se deserta no saldrá únicamente de las interpretaciones desde la administración educativa, que serán preferentemente demográficas y contables, puesto que allí las causas permanecerán siempre ocultas.

Por otro lado, Tinto dice que hay al menos dos tipos de deserción la académica y la voluntaria. La primera, que responde al bajo rendimiento, no es necesariamente la mayoritaria, y la voluntaria que es la mayoritaria, responde a un mix complejo de factores y razones que se operan desde el ingreso a la universidad. Tinto sostiene que tener la capacidad intelectual para la universidad no equivale a aplicarla a las tareas de la labor que la institución requiere cotidianamente, algo que lo acerca a los clásicos trabajos psicosociales de Kohn y Spenner sobre trabajo y capital humano (1983). Por ello afirma que la mayoría de los abandonos responden a la voluntad de abandonar que se forma en alumnos que no tienen precisamente bajas calificaciones.

Esto se sostiene en dos grupos de factores, que a su entender determinan el resultado: *discrepancias* entre los propósitos personales del estudiante y los compromisos de la labor institucional; y *dificultades* en la integración a la universidad que ellos ingresaron. La integración al ambiente universitario, que puede variar de facultad en facultad, o de universidad en universidad según el tamaño y los contenidos, pero es decisiva para el abandono voluntario.

Entre sus múltiples abordajes del fenómeno de la deserción, Tinto lo exploró en la perspectiva longitudinal, basado en la muestra panel de la juventud norteamericana (NYLS) de 1972; disponible desde fines de los setenta. Para esa cohorte nacional de población Tinto focalizó el período de acceso a la educación superior (universidades y colleges) y trabajó con la subpoblación que tuvo esa experiencia de integración al sistema universitario.

Para Tinto hay un proceso longitudinal en el que intervienen cinco dimensiones que explican la deserción voluntaria (que a su juicio es la mayoritaria): la social, la económica, la psicológica, la organizacional y la interaccional.

Es fácil percibir que la dimensión social responde a diferencias de clase, de grupo étnico, o de género; mientras que la dimensión económica responde a la desigualdad de ingresos de los hogares de los estudiantes. Por su parte la dimensión psicológica, hace a las diferencias en las metas y propósitos de los estudios universitarios, los motivos de la elección de la carrera, y el compromiso o involucramiento con la carrera y la institución. Estas 3 dimensiones condicionan a los alumnos.

La dimensión organizacional y la interaccional refieren a las instituciones, en cuanto a equipamiento y relaciones sociales, y por tanto indican la posibilidad de intervenir en la reducción de la deserción. La dimensión organizacional (por ejemplo, número de docentes, número de libros, presupuesto por alumno, calidad de docentes, residencias, becas, duración de los cursos, etcétera), es una dimensión importante, que revela la masificación, el nivel de los docentes, y el tamaño de la institución (grande, pequeño), pero a su juicio no es suficiente para explicar la deserción. No obstante, es una dimensión necesaria, aunque no suficiente, sobre la que es posible actuar. La dimensión

interaccional: es decisiva y supone: la integración social y el relacionamiento con docentes y compañeros (condicionado por raza, sexo, edad/ minorías desfavorecidas); la adaptación al ambiente universitario en sus condiciones y exigencias. La dimensión psicológica condiciona las diferentes conductas estudiantiles. Y esto se percibe cuando se requiere en las entrevistas sobre las metas y propósitos en los estudios universitarios, los motivos de la elección de la carrera, y —como en el caso anterior— el compromiso o involucramiento con la carrera y la institución. Es importante, como el autor destaca, que de la reunión de lo psicológico y lo interaccional es posible rescatar como se configuran las interpretaciones de las experiencias estudiantiles

Pero la preocupación de Tinto toma cuerpo porque la deserción a condiciones extra-académicas constantes (por ejemplo misma clase social, o mismo nivel cultural en la familia, mismo nivel de ingresos), no distingue aptitudes (IQ: coeficiente intelectual), ni infraestructura (libros, docentes con doctorado, o computadoras), sino que se trata de un fracaso escolar que depende del clima institucional y de la integración al mismo. Allí Tinto entiende que convergen las dos grandes dimensiones que agrupan a lo institucional, y a lo interaccional.

Por eso admite la necesidad de una teoría explicativa, y no descriptiva, de la deserción universitaria. Hay razones interaccionales e institucionales del abandono que exigen una teoría que muestre como el ajuste, las dificultades, la congruencia y el aislamiento influyen en el abandono. Para Tinto en muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el precio de la adaptación a la universidad. El autor ha observado que este problema es sintomático en contextos donde el peso del espacio y clima institucional se soslaya *a priori* como factor explicativo, cuando al menos puede tener un papel tan importante como los factores más clásicos de tipo individual y social en el rendimiento académico.

En definitiva, a nivel general de grandes muestras admite la operación de 5 conjuntos de factores. A escala más propia de las instituciones advierte que no en todos los casos estos factores tienen la misma, o a veces, significativa, incidencia en la deserción. Y destaca la centralidad de lo institucional y lo interactivo, qué se ofrece y exige, y cómo es interiorizado los estudiantes. El Gráfico 1.2 articula las dimensiones explicativas de la deserción universitaria según Tinto, e inspirará parte de los próximos análisis.

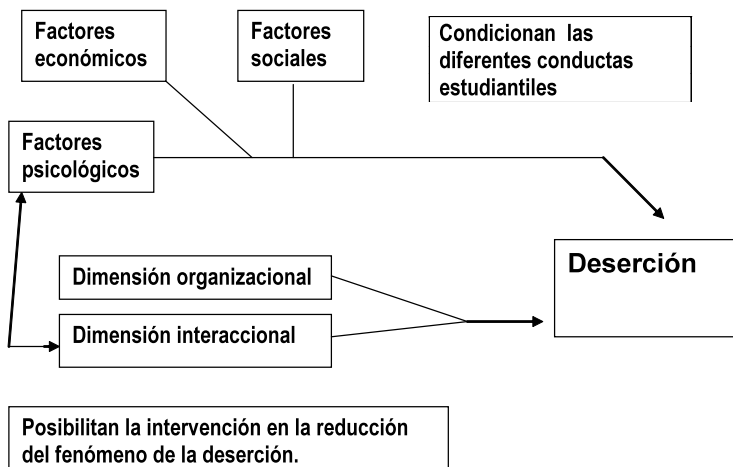


Gráfico 1.2. Modelo sobre la deserción universitaria de Tinto (1993)

La reflexión sobre la deserción estudiantil en Uruguay

En el momento que se inició este proyecto, en el Uruguay los pocos trabajos que se aproximaban al tema de la deserción y el abandono de los estudios tenían dos perfiles distintos, los que examinaban los rasgos de las trayectorias de los estudiantes por generaciones y los que exploraban las propensiones al abandono de los estudios.

Los primeros se desarrollaron, puntualmente, en las facultades de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) y de Medicina (FMED) de la Universidad de la República. Se basaron en la descripción de una cohorte de estudiantes y en la aplicación de modelos de duración y de logits sucesivos. En estos modelos se incorporaba en el factor predictivo al conjunto de variables sociodemográficas¹² disponibles en las bases de datos de las Bedelías de FCEA y FMED. Esas variables estaban en el formulario típico que administraba SGB de Udelar, pero que hasta 2003 era muy limitado a fines descriptivos, ya que el mismo no fue diseñado para esta clase de estudios sino para fines administrativos básicos. Se procuró en estos trabajos caracterizar las trayectorias de las subpoblaciones (definidas como generaciones) y sus tendencias. La deserción fue observada como un fenómeno de desgranamiento frente a la sobrevida, que fue interpretada como permanencia y avance en los estudios. En consecuencia, a fines predictivos la deserción fue tratada en modelos de sobrevivencia, con las virtudes y déficit que ello supone¹³, en la medida que imputa decisiones o racionalidades que no fueron objeto de requerimiento a los estudiantes observados.

Los del segundo tipo, se desarrollaron en los equipos técnicos de los programas de monitoreo de «la reforma educativa» de la Enseñanza Secundaria que impulsó y

12 Sexo, edad, origen geográfico, y tipo de institución secundaria de procedencia (pública o privada).

13 Ver en bibliografía: Goyeneche, J. *et al.* (2001); Altmark, S. *et al.* (2000 y 2002); Blanco, J. *et al.* (1999)

dirigió la Administración Nacional de la Enseñanza Pública (ANEP) del Uruguay en los años noventa. Los estudios de la ANEP tuvieron un grado mayor de prospección y aquí se citan a manera de ejemplo. Por un lado, en su estudio de la deserción en la enseñanza secundaria ANEP analizó la tasa interanual de deserción, y como contaba con alguna información adicional, logró establecer si el desertor se reinscribía o no al año siguiente. En este caso todas las bajas producidas en el año por abandono de clase, más las no reinscripciones de aquellos que aprobaron el año lectivo y por algún motivo no continuaron, conformaban el total de desertores.

Por otro lado, lo importante de conocer, y al menos de no imputar *a priori*, eran las ideas y expectativas sobre el estudio, o al menos las propensiones, de los estudiantes del tercer año de Ciclo Básico de enseñanza secundaria (pública y privada) y de enseñanza técnica, y algunos de los estudios de ANEP versaron sobre ellos. Allí se rastreó la propensión al abandono y las expectativas futuras de los alumnos, y se las relacionó con factores sociológicos clásicos (nivel educativo del hogar, clima del hogar, grupo de pares, tipo de institución escolar, género, nivel socioeconómico) como forma de explorar el aprovechamiento que se ha hecho de la oferta educativa de la enseñanza secundaria y técnica.¹⁴

En ninguna de las líneas de trabajo enunciadas en este punto sobre la deserción, fuera de la identificación secuencial de un subgrupo de baja actividad, o del registro de una no reinscripción en secundaria, los desertores han sido objeto mismo de un examen. No obstante en el caso del estudio de ANEP resultan inspiradoras las interpretaciones sobre las afinidades de ciertos factores en la propensión al abandono de los estudios, y las mismas no dejan de señalar el fuerte papel de las condiciones estructurales y exógenas a la institución educativa respecto de la propensión al abandono.

Los objetivos específicos, resultados esperados y limitantes de este trabajo

Hasta la fecha en que se inició este proyecto los antecedentes de investigación sobre la deserción estudiantil eran puntuales, exploratorios y parciales. Los mismos precisaban re-examen, ampliación y reflexión. Por ello desde 2002 la CSE de Udelar, preocupada por los temas de rendimiento, masificación y deserción, impulsó estudios específicos sobre cada tema, que fueron comparativos en todos sus servicios (sinónimo que se aplica en adelante para facultades y escuelas).

El objetivo de este trabajo es entonces cumplir con caracterizar y cuantificar la deserción en Udelar, a nivel general y por servicios, a través de la exploración y articulación de diversas bases de datos, y generando bases de datos cualitativas y cuantitativas de la población específica. Como se señala en la introducción esta ha sido una

14 Ver en bibliografía: MEMFOD (2000): *El ciclo básico y la experiencia piloto. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*; y MESYFOD (2000), *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes de tercer año de enseñanza media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999*.

investigación comprensiva en la medida que ha procurado aplicar buenas prácticas de investigación, cualitativas y cuantitativas, para lograr una mejor precisión en el análisis de deserción.

1. Udelar es —al decir de Didrikson (2006)— una «macrouniversidad» porque: es la institución de enseñanza más representativa de la demanda social de formación superior; abarca todas las áreas del conocimiento; concentra el mayor porcentaje de la investigación científica y los posgrados; y por ser pública y autónoma tiene un espacio propio en el presupuesto nacional.

Por lo tanto siendo Udelar el 90% del sistema educativo no puede esperarse una comparación *tête à tête* con otras universidades no públicas, más recientes, de menor tamaño, de diferente marco jurídico, y de diferente proceso de selección al ingreso. En este sentido es necesario destacar que la deserción como desvinculación de los estudios es bien diferente entre las universidades. Para la interpretación de los resultados en Udelar, no debe olvidarse el rasgo específico de la población matriculada de población como latente en la medida que la condición de estudiante adquirida no se pierde nunca. A diferencia de los ejemplos de otras universidades, como las aranceladas, o las que definen niveles de actividad, en Udelar no se produce una baja definitiva en la población salvo cuando la baja corresponde a la graduación misma, por eso a los presentes fines es realmente difícil estimar para predecir cómo y cuándo se produciría una baja que es deserción. Uno debe contar a aquellos que de algún modo, y por diversos motivos están actuando en el momento del conteo, y también dar cuenta de otros que no lo están, pero que de cualquier modo, y hasta un cierto límite, podrían estarlo si así lo dispusieran. Un aspecto complejo sin duda y al cual no ayudan *a priori* las interpretaciones de racionalidad individualista por cierto¹⁵. No obstante hacemos nuestra la hipótesis que aporta Latiesa (1992): las diferencias en la magnitud de la deserción responden al tipo de selección de ingreso a la universidad, o al tipo de selección interna al sistema universitario.

2. Asimismo todos los trabajos revisados convergen en que la deserción es un resultado académico en el proceso de la formación universitaria. No es un fenómeno ajeno al proceso de la educación superior. Y es un fenómeno de entidad en varios países del continente. En la medida de lo posible acercaremos evidencia de estas tendencias explicitando las diferencias de sistemas en los países.
3. No puede esperarse, pese a la expansión de la matrícula que la deserción se reduzca sustancialmente, si las condiciones son las mismas. Inevitablemente la deserción acompañó, acompaña, y acompañará los resultados educativos superiores, a menos que la política educativa y el mercado de trabajo se modifiquen sustancialmente,

15 La preferencia terminológica por baja, abandono, o deserción, no es menor ni casual. Baja o abandono tienen connotaciones de gravedad desigual según los contextos idiomáticos, nosotros preferimos deserción en la medida que el evento refleja un componente personal inalienable como muestran las evidencias en este trabajo y en la literatura revisada, que está unido a otras numerosas causales que también hemos nombrado. En especial la preferencia también atiende al tipo de universidad que es Udelar, que no tiene restricciones de ingreso ni de permanencia temporal.

lo cual parece difícil en el corto plazo. En consecuencia en primer lugar, a nivel descriptivo, vamos a presentar el sistema universitario uruguayo y ubicar el papel de Udelar en el mismo. En especial, vamos a señalar la apertura y el reclutamiento social que se opera, así como fundar, la preferencia por estudiar el fenómeno en ella y no en todo el conjunto de universidades.

4. Vamos a desarrollar un estudio comprehensivo de la deserción en Udelar. Esto supone generar y articular diferentes conjuntos de datos, afines a explorar la plausibilidad de las hipótesis en boga que provienen especialmente de Latiesa y Tinto por proponer los marcos de investigación más desarrollados. Esto implica varios pasos: El examen descriptivo de los ingresos y las titulaciones en Udelar y su evolución, por áreas grupos de facultades, y cuando sea posible, por carreras. Este examen se basará en estimaciones de la titulación y la deserción de carácter convencional, ya que no es posible desertar plenamente en Udelar como ya explicamos.

El análisis de los niveles de deserción a nivel agregado guiado por las hipótesis de señaladas por Latiesa y Tinto. Esto implica analizar la tasa de deserción, por un lado en función, de indicadores de origen social, de características económicas, y antecedentes educativos de los estudiantes, y por otro, de indicadores de los servicios, como presupuesto, exigencia de estudio, dotación de docentes, y finalmente niveles de remuneración de las profesiones.

5. Pero además de contornear la deserción en los datos agregados de diversas fuentes, es necesario generar información específica, que permita un estudio en profundidad de la población desertora de Udelar. Este trabajo se desarrollará en varias fases.

Primero, se desarrollará un estudio exploratorio de tipo cualitativo, donde se aplicaron entrevistas en profundidad a una muestra intencional de 25 ex estudiantes desertores de Udelar, cuyas características se detallarán debidamente. Se procura explorar los factores determinantes de los resultados educativos que se señalaron en este capítulo, desarrollando un análisis de ejes de tipo cualitativo.

Junto a ello se desarrollará un estudio de opiniones a informantes claves, que nos aportarán, como se señaló en su momento, la visión de la administración, desde los mismos puestos de dirección de tres servicios. Sus testimonios acercarán tanto elementos de diagnóstico, como de solución de esta situación.

Segundo, se presentará un estudio estimativo y descriptivo de la población estudiantil desertora entre 1999 y 2003. Esta población fue demarcada entre las sucesivas generaciones de ingreso sobre la base del criterio de considerar desertor a quien tuviera 2 años o más de inactividad total acumulada. Esto supuso como paso previo la confección de una megabase de datos que articuló información sociodemográfica y de actividad académica de todos los ingresos de Udelar a partir del V Censo estudiantil de 1999, y la adición de información del SGB y de los formularios de ingreso de la Dgplan, hasta diciembre de 2003.

Tercero, por primera vez en el país se presentará un estudio muestral de los desertores de todos los servicios de Udelar, incorporando y analizando las dimensiones

mencionadas en la bibliografía de Latiesa, Tinto y Bourdieu, y las observadas en las entrevistas.

Por último es necesario indicar que también se incluye un capítulo descriptivo con estimaciones de la deserción en universidades privadas, cuya comparabilidad es limitada, pero incluye a manera de ejemplo.

El sistema universitario uruguayo y el universo del estudio de la deserción universitaria

Introducción

El difícil denominar a la educación superior uruguaya como un sistema ya que ello supondría un esquema de relacionamiento predefinido de alguna forma entre las partes del mismo, lo cual no es claro, con excepción de ciertos mecanismos legales vigentes, sin embargo se puede preferir tal denominación a efectos morfológicos, o descriptivos, y convencionales.

Este sistema se compone actualmente por la Universidad de la República (Udelar), que según el censo de 1999 tenía 70.156 estudiantes matriculados a nivel de grado¹⁶; y por cuatro universidades privadas¹⁷, la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (Ucudal), la Universidad Uruguay-ORT (ORT), la Universidad de la Empresa (UDE), y la Universidad de Montevideo (UM), que en su conjunto, según estimaciones basadas en datos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a 2004, alcanzaron los 8100 alumnos de grado.

Hasta 1995 el sistema universitario en Uruguay estuvo compuesto únicamente por la Udelar. A partir de esa fecha el MEC), basado en la Ley N.º 15.738, y su decreto de reglamentación 308/95, reconoció a las universidades privadas la capacidad de para expedir títulos universitarios. Por ello, en los datos del último censo de población de 1996, las universidades privadas no tenían casi graduados universitarios, y, en consecuencia, las estimaciones de este capítulo no permiten medir el efecto de las universidades privadas sobre la estructura social pero sí el de Udelar.

Asimismo, inspirados en el concepto de *macrouniversidad* sugerido por Didriksson (ob. cit.), para caracterizar a Udelar, que tiene más del 90% del alumnado del sistema universitario, resulta inconveniente realizar comparaciones directas sin mediar el peso del tamaño, y las normas que organizan a cada subconjunto de universidades, que precisamente las hacen tan desiguales. En consecuencia, la descripción y análisis de información y tendencias de las universidades privadas aplicando, en la medida de lo

16 Y que según estimaciones de este proyecto alcanzaron los 80.000 alumnos a fines 2004 (Boado, 2005b).

17 Las universidades privadas para ostentar dicho rango deben tener un número mínimo de 4 áreas de conocimientos diferentes y sus respectivas carreras. Los institutos universitarios tienen menos de ese número de carreras y áreas, porque en general se centran sobre una carrera o área. En este trabajo no nos referiremos a los institutos universitarios.

posible, mediciones similares a las que aplicamos a Udelar, está reunida en el capítulo 4 de la presente obra.

El impacto del sistema universitario uruguayo en la estructura social

La Tabla 2.1 nos presenta un indicador grueso del impacto del proceso de crecimiento universitario en el país, y con respecto a algunos vecinos de interés como los del Mercosur y asociados. Es la Tasa Bruta de Educación Universitaria (TBEU), basada en estimaciones de trabajos como Errandonea (1990), Dgplan e Iesalc. Esta tasa es el cociente entre la matrícula universitaria y el tamaño de la cohorte de veinte a 24 años, que es el tramo de edad teórico de los estudios universitarios. Estima cuántos jóvenes serían cubiertos por el sistema universitario.

Allí vemos que la educación universitaria se expandió notablemente los últimos 2 decenios en el continente y la región del cono sur de América. En la mayoría de los países la educación universitaria creció más que en nuestro país. En nuestro caso los datos reflejan el influjo de Udelar. Asimismo si los números se comparan con los de la OCDE están bien por debajo.

En este sentido el crecimiento de la educación universitaria es un fenómeno que debemos esperar continúe hasta encontrar su techo demográfico. No obstante, veremos las particularidades de ello en Uruguay donde Udelar es una macrouniversidad sin restricciones.

Tabla 2.1. Tasa bruta de escolarización universitaria y superior				
	1960	1968	1988	1999
Argentina	11		38,6	48,7
Brasil	1,6		10	14,6
Uruguay	7,6	9,2	27,1	31,3
Chile	4,1		16,6	35,5

Fuente: Iesalc (2006); Errandonea (1990).

Por su parte la Tabla 2.2 nos acerca información sobre la magnitud del impacto de la formación universitaria en la Población de 25 años y más del Uruguay, es decir sobre los que ya estuvieron, o hubieran podido estar en la Universidad. Según el último censo de población de 1996 el 91,3% de la población de 25 años y más no tenía estudios terciarios-universitarios de ningún tipo; y del 8,7% restante, aproximadamente la mitad tenía estudios universitarios completos, mientras que la otra mitad no los completó. Hasta 1996 las universidades privadas no tenían graduados universitarios, por lo que, tanto el efecto del logro como el de no completar los estudios, se debían exclusivamente al pasaje por Udelar.

Se destaca entonces que la proporción de personas que por diversos motivos tiene una formación universitaria incompleta (ya sea porque la abandonaron, o porque

todavía la están completando) es importante en relación con los que sí la adquirieron. Asimismo, si bien la población femenina es levemente mayor que la masculina, se advierte que son ligeramente estables las proporciones por sexo en los subconjuntos de población con estudios completos y con estudios incompletos.

Hay que advertir otras dos cosas importantes, por un lado, por tratarse de un país de población envejecida y con alta esperanza de vida, en el subconjunto de 25 años y más pesan mucho los adultos mayores que tuvieron bajo nivel educativo a lo largo de su vida; y por otro lado, no aparecen en esta selección los jóvenes menores de 25 años, que están realizando sus estudios universitarios por ser menores de esa edad, y que vimos que aproximadamente rondaban 1/3 de su cohorte en la Tabla 2.1.

Como señalan numerosos docentes universitarios, y lo reiterarán más adelante nuestros entrevistados mayoritariamente, el acceso a la Universidad de la República, cubre un aspecto de formación ciudadana y social muy apreciable más allá del logro de la titulación. A ojos vista, tenemos que la formación incompleta entre los que deberían haber pasado por la universidad es casi tan importante numéricamente como la formación completa. Veremos más adelante ejemplos y consecuencias de ello, estimadas por otras investigaciones.

Finalmente, para no leer estos resultados fuera de contexto, en el anexo del presente capítulo, adjuntamos dos tablas que resumen la evolución de la Población Económicamente Activa (PEA) entre los censos de 1963 y 1996, en el país y de su capital Montevideo, por sexo y por ocupaciones, para reflejar el influjo de la Universidad en el incremento del número de profesionales universitarios en la PEA. La tabla A1 aporta un índice de crecimiento de la PEA del país, para ambos sexos. Allí vemos que la PEA creció un 46% entre los censos de 1963 y 1996, y la categoría que reúne a los profesionales y técnicos universitarios (PRO) en la PEA de ambos sexos lo hizo un 153%. Y las tendencias fueron levemente superiores para las mujeres que para los hombres (Boado, 2005). Aspectos que condicen con las tendencias de movilidad social ocupacional observadas por otros investigadores y por nosotros. Por ejemplo, en nuestra encuesta de movilidad en Montevideo estimamos en 27% la retención del estatus profesional (Boado, 2009; Boado *et al.* 1997); el censo universitario 1999 indicó un 30% de retención del origen universitario en el total de estudiantes censados, y en el estudio de la condición socioeconómica de los profesionales de G. Errandonea (2004) la retención de estatus universitario entre profesionales fue de 26% y de la misma profesión del 8%. Todo señala el gran aporte a la movilidad social por titulaciones que impulsó la estructura abierta de Udelar.

Tabla 2.2: Distribución de la población de 25 años y más por nivel de instrucción terciaria según sexo

Sexo	Población total con 25 años y más	Población sin estudios terciarios	Población con estudios universitarios incompletos (menos de 16 años de escolaridad)	Población con estudios universitarios completos (16 o más años de escolaridad)
Hombres	873684 (46,9) (100)	795609 (46,8) (91,1)	39455 (48,3) (4,5)	38620 (48,1) (4,4)
Mujeres	990252 (53,1) (100)	906401 (53,2) (91,5)	42271 (51,7) (4,3)	41580 (51,9) (4,2)
Total	1863936 (100) (100)	1702010 (100) (91,3)	81726 (100) (4,4)	80200 (100) (4,3)

Fuente: Banco de datos de FCS con información del VI Censo de Población (1996) del Instituto Nacional de Estadística (INE)

La situación de Udelar

Tendencias generales del estudiantado de Udelar

La Udelar en Uruguay tiene 155 años de existencia y reconocimiento constitucional, es pública, gratuita, sin restricción de ingreso y autónoma.

La Universidad de la República, según su Ley Orgánica de 1958, se cogobierna por sus tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados), en las facultades y a nivel central. Cada cuatro años se suceden elecciones generales en cada orden universitario para integrar los organismos de gobierno de cada facultad y de toda la Universidad. Los decanos de cada facultad y el rector de la Universidad son elegidos por mayorías especiales en los Claustros que reúnen a los representantes electos de los tres órdenes antes mencionados. Como ente autónomo reconocido por la Constitución de la República, la Universidad de la República define y administra su presupuesto; y su rector tiene rango de ministro de gobierno.

Según el *Censo Estudiantil Universitario* de 1999¹⁸ tenía 70.156 alumnos de grado. Como se verá más adelante, ingresaban en promedio 15.000 alumnos al año, y egresaban 3500. Los alumnos acceden a Udelar sin examen de ingreso. Las opciones por áreas del bachillerato diversificado de la enseñanza secundaria habilitan a las diferentes facultades de Udelar¹⁹.

18 A la fecha de culminación este trabajo los datos más recientes fueron los del *V Censo Estudiantil* de 1999.

19 Ver en: Anexo gráfico 1 «La estructura del sistema educativo uruguayo».

Por Constitución, y Ley orgánica, Udelar es la única institución con potestades para expedir títulos universitarios, sin consulta a los poderes del Estado, ni leyes especiales, ni consultas corporativas.

Entre 1960 y 1999, con períodos de diferentes ritmos, la matrícula universitaria se multiplicó por 4,6,²⁰ ello fue consecuencia de múltiples causas: la expansión de la cobertura de la enseñanza secundaria desde fines de los años cincuenta, el irrestricto acceso a la educación superior, la convicción de los colectivos universitarios del papel social de la educación universitaria, mismo que incompleta, para la formación de la ciudadanía, la aceptación de sufragar los costos de la formación de profesionales universitarios por la mayoría de los hogares de los estudiantes, y en particular las transformaciones del mercado de trabajo que incrementó su demanda de graduados universitarios en diversas áreas. Como vemos muchas de estas determinantes, y otras no mencionadas, se inscriben en el proceso histórico reciente del país. Las mismas revelan el grado de inserción de la Universidad en el país y su compromiso ciudadano. En este sentido la estimación y exploración de la deserción estudiantil es la contracara de la inserción de la Universidad en el país, o en otras palabras, cómo el país se ha metido dentro de la Universidad.

La masificación de la educación superior a partir de la década del setenta, la brecha entre ingreso y graduación de estudiantes, los cambios en la composición interna (por edad y sexo) de la matrícula, los cambios en la distribución de matrícula entre las carreras universitarias; los ritmos de realización de los carreras, con fenómenos de desgranamiento y abandono de estudios, han sido registrados de manera más o menos sistemática, o cuando menos episódica, en las facultades y escuelas de Udelar, y han alimentado una preocupación recurrente e indicativa de las autoridades y comisiones de cogobierno, por las particularidades o dificultades en el desempeño educativo de los estudiantes universitarios, y en su resultante específica que es la deserción.

En ese sentido, si bien no constituye su objetivo principal, muchos aspectos de este trabajo están vinculados tanto a las tendencias de la matrícula —en la medida que es factible que muchos aspectos referidos por la deserción sean funciones complejas de la matrícula y su progresión—, como al desempeño académico de los estudiantes. Comparte un estudio así con otros que recientemente realizó Udelar, la preocupación por las determinantes personales (motivación, vocación, expectativas, etcétera), por las determinantes intraacadémicas o institucionales (aspectos reglamentarios, edilicios, pedagógicos, didácticos, etcétera), y por las determinantes sociales, entendiéndolo por ello a un vasto conjunto de factores exógenos o extraacadémicos (factores económicos, laborales, culturales, etcétera).

20 *Estadísticas Básicas de la Universidad de la República. Catálogo 2001*, Dgplan-Udelar, Montevideo, 2001; *El Censo Estudiantil Universitario 1999*, Documento de trabajo de Rectorado N.º 7, Udelar, Montevideo, 2000.

Las tablas 2.3, 2.4 y 2.5 nos acercan entonces las tendencias generales por Tipo de Servicio Universitario (TSU), ya se trate de facultades o escuelas²¹, y por sexo. Si bien en el proceso las facultades y las profesiones clásicas y nuevas tuvieron importancia, algunas escuelas cuyas profesiones, como la enfermería, crecieron sustancialmente, se transformaron en facultades a comienzos de los 90 reformando la duración de sus carreras, por ello la tasa de crecimiento de las escuelas se enlenteció a partir de esa fecha.

Hasta 1988 las facultades tuvieron predominio masculino y las escuelas predominio femenino, el clivaje de la duración podría haber sido ser un indicador de las expectativas. A partir de ese año la irrupción femenina en Udelar se erigió en predominio absoluto en casi todos los servicios, con excepción de Agronomía, Arquitectura, Ingeniería y Música. Y lo que comienza a advertirse no sólo es una tendencia a la feminización de los profesionales universitarios sino una *desmasculinización* de la matrícula universitaria. Desde entonces Udelar la matrícula creció cada año con menos hombres²². Una buena interrogante para el capítulo siguiente, dadas estas tendencias, y las observadas en la PEA, es si las mujeres se titulan más o menos que los hombres.

Año	Matric. en facultades	Variac. neta	TAAF %	Matric. en escuelas	Variac. neta	TAAE %	Matric. total Udelar	Variac. neta	TAAU %
1960	13791			1529			15320		
1968	16942	3151	2,61	1708	179	1,39	18650	3330	2,49
1988	55682	38740	6,13	5746	4038	6,25	61428	42778	6,14
1999	63205	7523	1,16	6951	1205	1,75	70156	8728	1,22

Fuente: Oficina del Censo - Año 1999

TAAF: Tasa acumulativa anual del total de facultades.
TAAE: Tasa acumulativa anual del total de escuelas universitarias.
TAAU: Tasa acumulativa anual del total de Udelar.

21 La diferencia que puede reconocerse entre estas es la duración de las carreras, en las Facultades fue de cuatro años y más, y en las escuelas de tres años. Pero existen otros rasgos que hacen a las jerarquías profesionales establecidas en los procesos de trabajo donde se insertan los graduados en sus empleos. Esto es fácil de observar en las profesiones del área de la salud y de la administración, por ejemplo. No es una determinación de Udelar sino mismo de la legislación laboral y de la dinámica social.

22 Las razones del 'aprecio' o rechazo por parte de los hombres es un aspecto que merece una profundización que va más allá de los límites del presente estudio, pero que procuraremos explorar con alguna pregunta en las entrevistas a los desertores.

Tipo de Servicio Universitario	1960			1968			1988			1999		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
Facultades	63	37	100	63	37	100	45	55	100	39	61	100
Escuelas	23	77	100	27	73	100	25	75	100	23	77	100
T. Universidad	59	41	100	60	40	100	42	58	100	37	63	100

M: Masculino; F: Femenino.
Fuente: Oficina del Censo, Año 1999

Servicio	Masculino		Femenino		Total
	Frec	%	Frec	%	
Agronomía	1002	69,4	441	30,6	1443
Veterinaria	763	46,8	868	53,2	1631
Arquitectura	2911	51,6	2730	48,4	5641
Bellas Artes	345	36,3	606	63,7	951
Música	168	58,9	117	41,1	285
Ciencias	736	39,9	1109	60,1	1845
Química	536	27,7	1400	72,3	1936
FCS	455	28,1	1166	71,9	1621
Comunicación	750	40,1	1119	59,9	1869
Derecho	4282	29,7	10156	70,3	14438
Humanidades	741	29,8	1743	70,2	2484
Ingeniería	4179	76,9	1257	23,1	5436
FCEA	4209	42,1	5788	57,9	9997
EDA	990	27,0	2676	73,0	3666
Bibliotecología	58	19,0	247	81,0	305
Medicina	2264	36,3	3972	63,7	6236
Odontología	542	27,0	1463	73,0	2005
Psicología	691	16,7	3441	83,3	4132
Enfermería	174	11,3	1366	88,7	1540
Escuela T. Médica	298	21,6	1079	78,4	1377
Nutrición	32	4,5	682	95,5	714
Parteras	-	-	152	100,0	152
ETO	104	23,0	348	77,0	452
Total	26230	37,4	43926	62,6	70156

Fuente: Oficina del censo, año 1999

Conformación social y ocupacional del estudiantado de Udelar

No queremos finalizar esta sección sin internarnos en uno de los aspectos usualmente polémicos sobre la educación superior: ¿Quiénes la aprovechan? Al los efectos del tratamiento de la deserción y la titulación en el próximo capítulo es necesario aquí dar unas pinceladas a esta pregunta, que usualmente alude a la desigualdad social subyacente en la universidad. Veamos que ha ocurrido tomando en cuenta dos aspectos: uno que ayuda a describir el origen social de los estudiantes, y otro que ayuda a percibir cómo es la vida económica de los estudiantes.

Respecto del origen estimaremos dos elementos que representan el origen social de los estudiantes, por un lado, una aproximación a la clase social considerando la ocupación más calificada de cualquiera de los padres, y, por otro lado, una aproximación al nivel cultural del hogar que indica el nivel educativo de los padres, tomando al más avanzado de cualquiera de ambos. Estos factores tienen amplia evidencia de influir en los rendimientos de los alumnos de primaria y secundaria como muestran numerosos trabajos nacionales y extranjeros en educación; examinaremos aquí su evolución en la universidad, y en otro capítulo su impacto en la titulación.

Seguiremos el criterio de estratificación social de Errandonea (1990), que fue usado para analizar lo mismo en el censo de 1988 —que se expone en el Anexo de este capítulo— para representar la desigualdad de origen de clase social. Errandonea, como otros autores aportó una definición de clase social predominantemente basada en lo ocupacional. A tal efecto en los censos de 1988 y 1999 se preguntó de la misma manera sobre el origen social a partir de la ocupación de ambos padres.

La Tabla 2.5 nos aportan una aproximación a la estructura social interna de Udelar, porque compara los porcentajes de estudiantes por sexo y según origen de estrato social, en los últimos dos censos. Los resultados son ilustrativos las transformaciones ocurridas en los años noventa, hacia 1988 el origen social de estrato alto duplicaba al de origen bajo, y a su vez el origen social de estrato medio era 2,5 veces el origen bajo, para ambos sexos. En 1999 algunos cambios se operaron, y el origen alto estiró diferencias a 2,5 veces el origen bajo, a la vez que el origen medio redujo su prevalencia a dos veces el origen bajo.

Podemos ver entonces que entre el penúltimo y el último censo se estiró la desigualdad de origen de los estudiantes de Udelar. En otras palabras, Udelar creció, pero dentro de ella más lo hizo el origen más alto. El origen medio retrocedió de manera importante, ya que era dominante en números en Udelar previamente. Y el origen bajo se mantuvo casi constante.

Vemos también que con pequeñas diferencias hombres y mujeres siguen la misma tendencia, por lo que el género en este caso no parece incidir demasiado. Así hombres, que se redujeron en números absolutos como vimos, y mujeres que crecieron sustancialmente siguieron el mismo padrón social. Este es un proceso que se dio en todas las facultades y escuelas, como se observa en las tablas A2 y A3 del anexo de este capítulo.

Tabla 2.6: % población estudiantil de Udelar por sexo según grandes estratos sociales				
Año censal y grandes estratos sociales de origen del estudiante		Sexo		
		Masculino	Femenino	Total
Censo 1988	Alto	35,3	35,9	35,7
	Medio	46,6	45,8	46,2
	Bajo	18,1	18,3	18,1
	Total	100	100	100
Censo 1999	Alto	45,8	42,7	43,8
	Medio	37,8	39,3	38,7
	Bajo	16,5	18,0	17,4
	Total	100	100	100

Fuente: Planeamiento; y Errandonea et al. (1990).

El otro aspecto importante del origen social es el que refiere al nivel educativo de los padres. Se tomó en cuenta el nivel educativo máximo logrado por cualquiera de ambos padres, independientemente de si el estudiante vivía con al menos uno de ambos al ingreso a Udelar; porque nos importaba observar la retención del nivel universitario y su relación con el origen social. Como en el caso anterior se cotejó la información sobre ambos padres, prefiriendo el nivel más alto logrado por al menos uno de ambos, y con la finalidad señalada colapsamos la variable en dos categorías: los estudiantes que tenían al menos un padre universitario (y hasta los dos), frente a los que no tenían este antecedente. Los datos muestran que los estudiantes que en su origen tenían al menos uno de los dos padres universitario (y hasta los dos) fueron un contingente que se incrementó de manera importante de 1988 a 1999.

Tabla 2.7: % estudiantes por año censal y según padres de nivel universitario			
Padres nivel universitario	Año censal		
	1988	1999	Diferencia
Al menos 1	18,1	28,9	+10,8
Ninguno	80,3	69,4	-10,9
S/D	1,6	1,7	-0,1
Total	100	100	-

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990)

Ello no en vano se relaciona con el incremento de la participación de la enseñanza privada en la formación preuniversitaria. Es decir que se refuerza una presencia de quienes ya tienen elementos económicos y culturales-educativos en el período. Por ello vemos como la procedencia de hogares con nivel universitario se asocia claramente a

la procedencia de sexto año de secundaria privada antes pública, lo cual no desdice tampoco la inequidad que se impulsó en el país en los años noventa. Este es un proceso que también se dio en todas las facultades y escuelas como se ve en las tablas del anexo de este capítulo.

Tabla 2.8: % estudiantes por tipo de institución donde culminó 6° año secundario y según nivel universitario de los padres, 1999

Padres universitarios	Tipo de institución donde cursó sexto año			
	Pública	Privada	No contesta	Total
Al menos 1	21,8	48,7	16,1	29,1
No univ.	76,5	49,7	71,0	69,2
SD/NC	1,7	1,6	12,9	1,7
Total	100	100	100	100

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).

Es importante advertir que en este proceso los hombres, un subconjunto que se reduce en Udelar, exhibieron mayor proporción de padres universitarios que las mujeres. O de otra forma, correspondió a las mujeres contribuir en mayor medida al componente de procedencia familiar no universitaria. No obstante, ello no debe llamar a mayor error, porque ya vimos que socialmente no había sustanciales diferencias por sexo. Es decir las mujeres procedían de hogares de niveles similares a los hombres sólo que con menos antecedentes universitarios.

Tabla 2.9: % De estudiantes por sexo y según padres nivel universitario, 1999

Padres nivel universitario	Sexo		
	Masculino	Femenino	Total
Al menos 1	34,0	25,8	28,9
No univ.	64,3	72,5	69,4
SD/NC	1,7	1,7	1,7
Total	100	100	100

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).

Finalmente el examen del nivel educativo y los estratos sociales de origen presenta una información adicional, los niveles socioocupacionales no siempre corresponden o concentran los antecedentes de nivel educativo. En este caso no hay sustanciales diferencias según origen educativo y social de los alumnos. Aguardaremos que consecuencias tienen estos factores en lo que nos interesa de la titulación en el próximo capítulo.

Grandes estratos sociales de origen	Padres universitarios			
	Al menos 1 es univ.	No univ	Sd/ncont	Total
Alto	32,7	65,6	1,7	100,0
Medio	24,2	74,4	1,4	100,0
Bajo	29,2	69,3	1,4	100,0
Total	28,8	69,6	1,5	100,0

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al (1990).

El otro aspecto que nos interesa introducir aquí refiere a las características económicas mismas de los estudiantes de Udelar. Y como vimos, Udelar es una universidad abierta y de estudiantes que trabajan. Este rasgo ya era importante en el censo de 1968 donde la mitad de los estudiantes tenía trabajo, y con el paso del tiempo solo continuó acentuándose. Aproximadamente tres de cada cinco estudiantes trabajaban desde 1988 en adelante, lo cual se advierte que creció a la tasa general porque las proporciones son estables. Infelizmente no es posible distinguir en ese año entre los que no trabajan, a los inactivos de los desocupados. No trabajan dos de cada cinco. Podemos entonces hablar de una universidad de trabajadores y trabajadoras, ya que en ambos años censales la mayoría absoluta de cada sexo trabajaba. Hubo algunos cambios en 1999 porque las mujeres elevan su nivel de actividad en la ocupación y en el desempleo. Así 82% de hombres y 80% de mujeres dicen ser activos, lo cual es un guarismo muy elevado.

Condición de actividad y año censal	Sexo		
	Masculino	Femenino	Total
1988			
Ocupado	67,2	53,8	59,4
No trabajan (*) (Desocupados + inactivos)	32,8	46,2	40,6
Total	100	100	100
1999			
Ocupado	64,5	57,3	59,9
Desocupado	17,8	22,8	20,9
Inactivo	17,6	19,9	19,2
Total	100	100	100

(*) No distingue desocupados de inactivos esta tabla en Censo 1988.
Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).

Pero, ¿los estudiantes de qué estratos sociales trabajaban más? Es una pregunta importante porque una hipótesis corriente sostendría que los de orígenes sociales más desfavorecidos deberían trabajar y esforzarse más en cursar la carrera, y por ende tal vez estar más expuestos a la deserción. Ya vimos que el porcentaje total de inactivos rondaba 1/5 de los estudiantes, pero entre ellos los de origen en estrato social bajo tenían en más chance de ser inactivos que los de los otros estratos sociales. Y a su vez, los de origen en estrato social alto y medio tienen más chances de estar ocupados. En consecuencia, los de origen social bajo enfrentan en mayor inactividad y mayor desempleo, y si tienen más necesidad de generar ingreso para su casa, o para sí mismos, son los que menos chance tienen de hacerlo. Dada la proporción de los orígenes sociales que vimos al principio de la sección, se trata de una universidad de estudiantes que trabajaban pero que provenían de orígenes acomodados en su mayoría, mientras para los de en estratos bajos la situación fue más dificultosa ya que eran pocos y más de la mitad estaban desempleados o eran inactivos.

Grandes estratos sociales de origen	Condición de actividad				
	Inactivo	Ocupado	Desocupado	No contesta	Total
Alto	19,3	62,3	18,1	0,3	100
Medio	15,6	63,6	20,6	0,3	100
Bajo	25,9	45,8	28,0	0,3	100
Total	19,0	59,9	20,8	0,3	100

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).

Una preocupación derivada de la anterior fue saber cuánto tiempo trabajaban los que estaban empleados, y entre ellos quienes lo hacían en mayor medida. Se advirtió una evolución en la dedicación de los que trabajaban entre 1968 y 1999. Pese al crecimiento de la matrícula, retrocedió en número de inactivos de 1968 a 1999. Pero a la vez vemos que el 50% de los estudiantes en 1999 declaró tener una dedicación importante al trabajo, superior a las veinte horas semanales. En particular entre los dos censos creció mucho la dedicación horaria más elevada.

Tabla 2.13: % Población estudiantil de Udelar según condición de actividad y carga horaria por años censales 1968, 1988 1999; en %.			
Horas por semana	1968	1988	1999
No trabajan(*)	47,5	40,4	40,1
Hasta 19 hs. sem,		15	10,5
Hasta 20 hs. sem (**)	5		
20-39 hs.sem		28,4	23,3
21-40 hs.sem (**)	37,5		
40 y más	10	16,2	26,2
Total	100	100	100
(*) Desocupados +Inactivos (**) Tramos horarios sólo de censo 1968. <i>Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990)</i>			

Nuevamente sólo para 1999 tenemos oportunidad de examinar quiénes trabajaban por origen social. Vemos que los que tienen la chance de trabajar y hacerlo más horas, no son los tal vez más necesitados, sino los más favorecidos en origen. Mientras que los de origen en el estrato social más bajo tienen menos trabajo.

Tabla 2.14: % de estudiantes por tramos de horario semanal de trabajo según grandes estratos sociales de origen, 1999.						
Grandes estratos sociales de origen	Horas semanales trabajadas					
	No trabaja	Hasta 20 horas	21 horas o más	Rentista	No contesta	Total
Alto	37,3%	15,9%	45,6%	,4%	,8%	100,0%
Medio	36,3%	13,5%	49,1%	,1%	1,0%	100,0%
Bajo	54,1%	11,2%	33,9%	,1%	,7%	100,0%
Total	39,9%	14,2%	44,9%	,2%	,8%	100,0%
<i>Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).</i>						

A modo de resumen

En este capítulo hemos visto que:

1. La educación universitaria se expandió notablemente los últimos 3 decenios en el continente y la región del cono sur de América. En la mayoría de los países con quienes nos importaría comparar la cobertura de la educación universitaria creció más que en nuestro país. Asimismo los números están bien por debajo de los de la OCDE.

2. Los datos para medir el influjo del sistema universitario están des-actualizados porque no ha habido nuevo censo de población desde 1996: por ello hasta el momento los efectos de la educación superior en la población sólo pueden atribuirse a Udelar, que es una ‘macrouniversidad’ sin restricciones.
3. El crecimiento de la educación universitaria es un fenómeno que debemos esperar continúe hasta encontrar su techo demográfico.
4. En el subconjunto poblacional de 25 años y más, la proporción de quienes arribaron a la universidad no alcanzaba el 9%. A su vez esta proporción se divide por mitades entre las de personas que lograron un grado universitario y aquellas que por diversos motivos tiene una formación universitaria incompleta (ya porque la abandonaron, o porque todavía la están completando). En consecuencia el abandono ha sido casi tan grande como el logro; aunque este resultado hasta el presente ha sido leído como beneficioso por muchos actores universitarios como contribución al mejoramiento social generalizado. En este resultado, de momento no hay casi diferencias entre hombres y mujeres.
5. En los cuarenta años que separan al primero del último censo, la población de Udelar se multiplicó 4,6 veces, y los estudios muestrales sugieren que la masa de egresados lo hizo 4,9 veces. En el último período intercensal la población estudiantil creció al 1,16% anual, que es el guarismo más bajo de todos, pero que casi triplica al del crecimiento de la población de Montevideo, y que duplica al de la PEA.
6. Ha ocurrido un cambio importantísimo e irreversible la población estudiantil de Udelar se feminizó masivamente en casi todos los servicios, y a la vez se «desmasculinizó». Este proceso no fue independiente del proceso de desigualdad social general del Uruguay reciente.
7. Así los estudiantes más nuevos fueron de origen socioeconómico más favorecido y de hogares de mejor nivel cultural.
8. Pese a su procedencia social, los estudiantes no descuidan el trabajo antes de recibirse, y la gran mayoría culmina sus carreras como empleados. La proporción de estudiantes que trabajan no ha cedido desde 1968.
9. Se destaca que los estudiantes universitarios de origen social en los estratos más favorecidos, son más propensos a trabajar y a hacerlo en mayor horario, y probablemente a tener mejores empleos.

Los presentes datos introducen un conjunto de señalamientos necesarios para el estudio de la titulación y la deserción en el próximo capítulo, que recupera a manera de preguntas las propuestas de Latiesa: ¿cuánto incide el origen social y cuánto el trabajo propio en la titulación y la deserción?; y seguidamente: ¿cuánto inciden las exigencias académicas y la infraestructura o equipamientos? ¿cuánto el presupuesto?

Descripción y estimación de la titulación y la deserción y sus determinantes en la Universidad de la República

Introducción

El objetivo de este capítulo es realizar una prospección inicial sobre la titulación, el rezago y la deserción en la Universidad de la República. Para ello se introduce y analiza información agregada proveniente de la Dirección General de Planeamiento de Udelar, que está publicada en los anuarios de dicha dependencia.

Para el análisis de las magnitudes de la titulación y la deserción se proponen formas convencionales de estimación y prospección, y en función de ellas se examina la plausibilidad de ciertas hipótesis de la literatura ya citada en el capítulo 1. La distinción establecida en el capítulo 2 respecto al tipo de universidades por su tamaño, naturaleza institucional, y también por el tipo de información disponible dadas las fuentes revisadas, nos condujo a analizar a las universidades privadas en su propio capítulo siguiente a este; donde se aplican las mismas formas de estimación.

La unidad de observación y análisis de la titulación y la deserción en este capítulo —y en la medida de lo posible también en los siguientes— fue la facultad, escuela, servicio, o «área de conocimiento» según definición de Unesco/Iesalc. Parece prudente preferir esta unidad por los siguientes motivos. En muchas facultades existen ciclos básicos, donde se imparten materias que son comunes a varias especialidades, y esto dificulta la estimación de tasas específicas por carrera o especialidad, hasta que se extingue la cohorte de ingreso, es decir cuando se sabe lo que hicieron todos y cada uno de los alumnos. A lo que se agrega la identificación de planes de estudio, etcétera. Por otra parte, un estudio de varias cohortes suponiendo que fuera fácil escogerlas, es muy oneroso y presupone un sistema de información que de momento no existe con ese grado de precisión. Finalmente, no tanto en Udelar, pero sí en las universidades privadas, se procesan muy frecuentes fusiones y divisiones de facultades o institutos que afectan la identificación y localización de carreras y generaciones. Todo converge en preferir los servicios (facultad o escuela) a las carreras. Pero la razón de más peso, nos parece que es institucional, porque la titulación y la deserción importan a las unidades ejecutoras y no a las carreras por sí mismas.

Para este análisis se va a utilizar varios conceptos y medidas, que tienen limitaciones o imperfecciones, lo cual se hará notar en cada caso en relación con las oportunidades de generalización que brindan.

Las secciones que siguen examinan la titulación y la deserción de acuerdo a varios criterios. En la primera sección, se acerca un pantallazo general, a nivel global y por servicios de Udelar, al período, y al procedimiento de estimación de la titulación y la deserción para Udelar, y su complemento deserción rezago y repetición. En la segunda, estima la titulación a nivel general, por Áreas de conocimiento, adoptando una definición internacional, y por sexo. No obstante, se ofrecen resultados en el anexo sobre las definiciones de áreas de Udelar. En la tercera, se estima la deserción en Udelar, a nivel global, por Áreas de conocimiento y por sexo.

En la cuarta, se procesa la estimación previa de la deserción en cada servicio de Udelar y se la correlaciona con otra información sustantiva que describe la situación de Udelar. Esa información refiere a la dotación de recursos económicos, docentes, a las retribuciones profesionales y a las características de la población de Udelar.

En la quinta sección se anexa un ejercicio sumario y sencillo que estima rudamente el costo de la deserción, lo cual es muy útil para relacionar con los datos previos.

En la sexta parte se aporta un breve resumen de los principales resultados obtenidos y una breves reflexiones en torno a los marco de hipótesis.

Un pantallazo general de la titulación y el ingreso en Udelar

Como ya se hizo notar en los capítulos previos el marco normativo de Udelar no permite definir de manera precisa la deserción, en consecuencia se desarrollarán seguidamente estimaciones que relacionan el tamaño de las generaciones y la cantidad de graduados que corresponden, o hubieran correspondido a ellas, dadas ciertas restricciones convencionales.

En la siguiente tabla 3.1 se presentan resumidos los datos que vamos a utilizar en el análisis para el conjunto de Udelar período 1997-2004, con información disponible en los anuarios de la Dgplan.

Convenimos con las anotaciones de Serna (2005), sobre la poca precisión que aporta relacionar ingresos y egresos en un mismo año, pero el resultado acumulado en un período sí aporta una idea del proceso global que tuvo lugar. Y ello permitirá examinar las estimaciones parciales interanuales que presentaremos más adelante. A tales efectos estimamos el acumulado de ingresos y graduados para una duración media de 5 años de las carreras de Udelar; por eso los ingresos se acumulan de 1992 a 2000, y los graduados de 1997 a 2004. Tal como informa Dgplan sabemos que hay carreras de cuatro, cinco, seis y ocho años teóricos de duración en Udelar, pero nuestro interés está en los ingresos y egresos de los servicios de Udelar y no en cada carrera, siendo así la observación de la duración media de las carreras para cada servicio, con la excepción de Medicina y alguna otra, se aproximan a $d=5$ años, como también señala la bibliografía internacional.

Un primer procesamiento nos confirma lo adelantado por el *V Censo Universitario* de 1999: no ingresa el mismo caudal de estudiantes a todos los servicios, ni hay necesariamente una correspondencia con los egresos. Así por un extremo hay carreras con

mucho ingreso de estudiantes y mucho egreso, y por el otro, carreras con bajo ingreso y bajo egreso. Desarrollaremos más adelante este punto porque puede haber más de una razón.

Tabla 3.1: Totales acumulados de ingresos y graduados, razón graduados e ingresados (para «d» = 5 años de duración), y participación de los servicios en el acumulado de graduados y de ingresos.

Servicios	Acumulado graduados 1997-2003	Acumulado ingresados 1992-1999	Razón graduados/ingresados	% Servicio en	
				Acum. Grads	Acum. Ingres
Udelar	24123	93.349	0,26	1	1
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	232	5.390	0,04	0,010	0,058
Facultad de Agronomía	1073	1.674	0,64	0,044	0,018
Facultad de Arquitectura	1585	4.824	0,33	0,066	0,052
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	2762	9.775	0,28	0,114	0,105
Facultad de Derecho	4292	16.481	0,26	0,178	0,177
Facultad de Ingeniería	1770	6.072	0,29	0,073	0,065
Facultad de Medicina	2384	5.929	0,40	0,099	0,064
Facultad de Odontología	721	2.110	0,34	0,030	0,023
Facultad de Química	366	2.283	0,16	0,015	0,024
Facultad de Veterinaria	558	1.596	0,35	0,023	0,017
Escuela de Administración	1475	7.564	0,20	0,061	0,081
Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines	139	593	0,23	0,006	0,006
Escuela de Tecnología Odontológica	463	1.381	0,34	0,019	0,015
Instituto Nacional de Bellas Artes	143	3.599	0,04	0,006	0,039
Instituto Nacional de Enfermería	1051	2.431	0,43	0,044	0,026
Escuela de Nutrición y Dietética	348	1.747	0,20	0,014	0,019
Escuela Universitaria de Música	30	411	0,07	0,001	0,004
Escuela Universitaria de Parteras	338	742	0,46	0,014	0,008
Facultad de Psicología	1742	5.553	0,31	0,072	0,059
Escuela de Tecnología Médica	1250	1.982	0,63	0,052	0,021
Ciencias de la Comunicación	538	3.525	0,15	0,022	0,038
Facultad de Ciencias	469	3.667	0,13	0,019	0,039
Facultad de Ciencias Sociales	394	4.020	0,10	0,016	0,043

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan 2003.

Titulación en Udelar

En primer lugar, como en el presente estudio no es posible un estudio de cohortes como sugieren por ejemplo Tikiwal y Tikiwal (2000), nos adscribimos a la sugerencia del Iesalc de Unesco, en 2004 para estimar la eficiencia de titulación tomando la serie temporal de ingresos y egresos de Udelar 1992-2003, y la sugerencia de que el intervalo $d=5$.

Propuso en 2004 el Iesalc que:

Para obtener una estimación de la deserción global utilizando datos más factibles de estar disponibles, se define la eficiencia de titulación «E» del sistema —también llamada en la literatura especializada de «eficiencia terminal interna»— como la proporción de estudiantes «T» que se titula en un año «t» en comparación a la matrícula nueva en primer año «N» en el tiempo correspondiente a una duración «d» de las carreras establecidas en los planes de estudios oficiales. Es decir:

$$E = T_{(t)} / N_{(t-d)}$$

Para calcular la duración promedio de las carreras, en caso de que no se pueda obtener el dato exacto, es posible hacer una estimación gruesa de la duración promedio de las carreras de pregrado (licenciaturas), en cinco años. Para evitar posibles distorsiones debido a situaciones especiales en algún año determinado, el cálculo debe hacerse para los últimos cinco años²³.

Es decir que la eficiencia de titulación es un cociente entre el número de graduados de una cohorte, o generación, en un lapso «d» ($d=5$ años), y el número de ingresados de esa cohorte o generación. Y por defecto, como reconoce la literatura sobre el tema, el complemento de esa proporción es el rezago, la repetición y la deserción ($1-E$).

Los resultados de las tablas que siguen no dan cuenta 'exacta' de la deserción, pero permiten darse cuenta de la magnitud que adquiere junto a la repetición y el rezago. Se puede señalar que para el cálculo se asume que los repetidores de años anteriores compensan a los rezagados de cada cohorte de ingreso, supuesto que muchas veces no es equívoco, pero que oscurece nuestro objetivo.

A continuación se exponen en la Tabla 3.2 los resultados de la estimación de la titulación, en el período 1997-2004, según sexo, con información disponible en los Anuarios de Dgplan, para el conjunto de Udelar.

El perfil general de Udelar para el período 1997-2004 indica que tiene una titulación promedio del 28% de los alumnos matriculados por cohorte, con mínimo de 23% y máximo de 34%. Su complemento corresponde al rezago, la repetición y la deserción.

No se advierten en estas estimaciones para el conjunto de Udelar contraposiciones sustantivas por sexo, no obstante se advierte una mínima tendencia descendente de los hombres frente a una tendencia, aunque oscilante, más estable de las mujeres.

23 Ver en: González, L. (2006): «Repitencia y Deserción Universitaria», en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Rama, C. (ed.), Iesalc/Unesco, Caracas.

En resumen en una Udelar que se ha feminizado sustancialmente, y se ha desmasculinizado de igual modo, sólo se advierten tendencias muy tenues de momento para profundizar con claridad respecto de la titulación y la deserción más el rezago. Será de utilidad examinar desagregaciones más específicas.

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Promedio
Total Udelar	SD	0,28	0,29	0,23	0,34	0,25	0,28	0,28	0,28
Hombre	SD	0,31	0,32	0,23	0,33	0,25	0,27	0,26	0,28
Mujer	SD	0,27	0,28	0,23	0,34	0,26	0,29	0,29	0,28

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

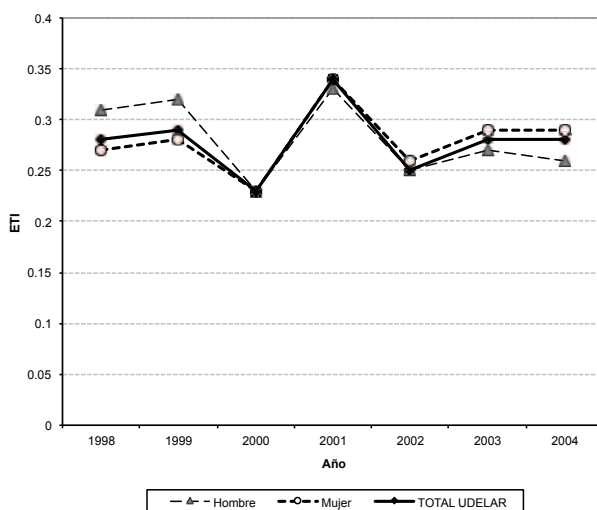


Gráfico 3.1. Titulación en Udelar, global y según sexo. Período 1998-2004; (d=5 años)

En 2005 realizamos un primer abordaje de la deserción para Iesalc, y aplicamos una agrupación de servicios (facultades y escuelas) que es diferente de la usual de grandes áreas en Udelar, pero muy recomendable para comparaciones a nivel internacional. Es de rigor nuevamente basarnos en ella para el lector interesado...

Tabla 3.3: Agrupamiento de servicios de Udelar según áreas de conocimiento de Iesalc/Unesco 2004.	
Áreas del conocimiento propuesta Iesalc	Aplicación a Udelar
Agropecuaria	Fac. de Agronomía Fac. de Veterinaria
Arte y Arquitectura	Fac. de Arquitectura Inst. Esc. de Bellas Artes Esc de Música
Ciencias Básicas	Fac. de Ciencias Fac. de Química
Ciencias Sociales	Fac. de Ciencias Sociales Esc. Ciencias de la Comunicación
Derecho	Fac. de Derecho
Humanidades	Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación
Educación	-
Tecnología e Ingeniería	Fac. de Ingeniería
Ciencias de la Salud	Fac. de Medicina Fac. de Odontología Fac. de Psicología Ins. Nal de Enfermería Esc. de Tecnología Médica Esc. de Nutrición y Dietética Esc. de Parteras Esc. de Tecnología Odontológica
Administración y Comercio	Fac. de Ciencias Económicas y Administración, Esc. de Administración. Esc. de Bibliotecología.

Las tablas 3.4, 3.5 y 3.6 exponen la eficiencia de titulación (para $d=5$) para las facultades y escuelas de Udelar por área de conocimiento y según sexo^{24, 25}, en el período 1997-2004.

24 La base para estas estimaciones de la tabla son las tablas 3.A.2 (Titulación por servicios) y 3.A.3 (ingresos y egresos por servicios 1992-2003).

25 En el Anexo la tabla 3.A.4 es la estimación de la eficiencia de titulación por año según servicios de Udelar basada en los promedios de duración de las carreras de cada servicio; es decir 'd' ya no es siempre cinco sino el número entero que más se aproxima al promedio real de cada facultad. Si bien esta forma de estimación podría entenderse como más exacta también produce su trastocamiento y los resultados nos parece oscurecen más que aclarar las cosas. A ello hay que incorporar que: dado que muchas facultades tienen ciclos básicos o comunes se torna difícil estimar la eficiencia de titulación por carreras ya que las tasas no dan cuenta de las trayectorias académicas que implican migraciones, y los resultados tienen entonces muchos 'ruidos' internos; en algunos servicios hay resultados nulos producto de las subdeclaraciones de las bedelías, o de los atrasos en inscripciones y egresos provocados por huelgas universitarias. En este caso la conclusión es que el *overlapping* que se nota en ciertos ejemplos resulta beneficioso en algunas carreras como surge de la tabla 3.A.2.

De las tablas 3.4, 3.5, y 3.6 surge, por un lado, diferencias sensibles en las tendencias de titulación por área de conocimiento, y por otro, diferencias respecto de las tendencias generales por sexo.

En la Tabla 3.4 se destacan dos resultados: por un lado discrepancias notorias entre las Áreas de conocimiento y por otro la estabilidad temporal de estas diferencias.

Entre las *áreas de conocimiento* surgen discrepancias sensibles, en el promedio de titulación, y en consecuencia también en el rezago y la deserción. El nivel de titulación más bajo, y con oscilaciones más leves es el de del área Humanidades y Ciencias de la Educación (que en este caso es una misma facultad), el cual no supera el 5% 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, Ciencias Sociales es 2,5 veces mayor, Derecho 5,5 veces mayor²⁶, Ingeniería 6,5 veces mayor, Administración y Comercio 5,5 veces mayor²⁷, y Ciencias de la Salud 8,5 veces mayor²⁸.

Este resultado observado afirma la hipótesis sugerida por Boudon y reafirmada por Latiesa (ob. cit.), como vimos, sobre los niveles de titulación más pronunciados de las áreas de conocimientos más típicamente profesionales respecto de las áreas humanísticas, científicas, y no profesionales en general. Ello responde como la autora sugiere a expectativas personales y profesionales, y a la demanda de trabajo, aspectos que ya se observan desde la tabla 2.4 en el capítulo anterior. Y por su parte, puede esperarse que la repetición, el rezago y la deserción, sean más pronunciadas en aquellas áreas de mayor incertidumbre laboral, o de mayor costo de espera, no necesariamente de mayor esfuerzo personal o de mayores capacidades. Este conjunto de elementos es polémico y sustantivo y se desarrollará en la próxima sección de análisis.

El otro aspecto que se destaca es el ordenamiento o estabilidad de las tasas de titulación en el lapso examinado. Agro-veterinaria y Ciencias de la Salud son siempre primer y segundo resultado de titulación y por su parte Humanidades es siempre novena. Ingeniería casi siempre tercera, y Derecho y Administración y Comercio alternan en el cuarto y quinto lugar, luego Artes y Arquitectura, Ciencias Básicas, y Ciencias Sociales, se alternan entre el sexto y octavo lugar. Es decir que a lo largo del período 1997-2004 las áreas de conocimiento no presentan variaciones extremas y reflejan una tendencia en la eficiencia de titulación —y de su complemento: la deserción y el rezago— que sustenta el promedio solicitado para el período. Hay una estabilidad temporal sostenida en las especificidades de las áreas de conocimiento, y no hay cambios bruscos en los datos —dada la forma como se decidió tratarlos. El Gráfico 3.2 sustenta esta conclusión.

26 Esta categoría tiene la facultad más numerosa de Udelar (Tabla 2.4) y es la 2 área en tamaño poblacional.

27 Esta categoría tiene la segunda facultad en tamaño de Udelar y es la 3er área en tamaño.

28 Esta categoría tiene la tercera facultad en tamaño de Udelar, pero conforma el área de conocimiento más grande de la clasificación utilizada.

Algunas conclusiones deben suavizarse por causa de los mismos promedios, y se debe a la varianza que subyace a ciertas áreas de conocimiento. Por eso incluimos en el anexo 3.A.2, a la manera sugerida por Iesalc una estimación de la titulación para cada facultad o escuela de Udelar. No se realizó una interpretación de ello, pero a allí se advierten diferencias importantes al interior de algunas categorías de áreas de conocimiento: se ve como Arquitectura arrastra la titulación hacia arriba porque Bellas Artes y Música son más pequeñas y tienen titulación notoriamente más baja que ella. Algo parecido ocurre en la categoría Ciencias de la Salud y también en Agro-veterinaria. En Ciencias Sociales y Ciencias Básicas hay dispersión, pero es mínima porque se trata de un servicio en cada área. Aunque es de esperar que al interior de las carreras en cada categoría puede haber dispersiones importantes. Ingeniería, Derecho, Ciencias Económicas y Administración, y Humanidades son áreas de conocimiento que corresponden a una sola facultad por lo que en ese caso no hay intravarianza.

Tabla 3.4: Titulación para el período 1997-2004 según área del conocimiento (ambos sexos)

Área de conocimiento	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	0,40	0,68	0,70	0,41	0,57	0,49	0,46	0,46	0,52
Artes y Arquitectura	0,25	0,21	0,20	0,13	0,22	0,19	0,26	0,25	0,22
Ciencias Básicas	0,09	0,14	0,17	0,12	0,16	0,12	0,19	0,15	0,14
Ciencias Sociales	0,13	0,10	0,09	0,08	0,18	0,16	0,18	0,12	0,13
Derecho	0,38	0,27	0,26	0,21	0,33	0,26	0,32	0,28	0,29
Humanidades y C. Educación	0,05	0,04	0,04	0,06	0,06	0,03	0,05	0,07	0,05
Ingeniería	0,25	0,30	0,39	0,27	0,42	0,28	0,30	0,30	0,32
Administración y comercio	0,25	0,29	0,28	0,22	0,38	0,24	0,23	0,23	0,27
Ciencias de la Salud	0,36	0,39	0,42	0,37	0,48	0,37	0,39	0,46	0,41
Total Udelar	sd	0,28	0,29	0,23	0,34	0,25	0,28	0,28	0,28

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

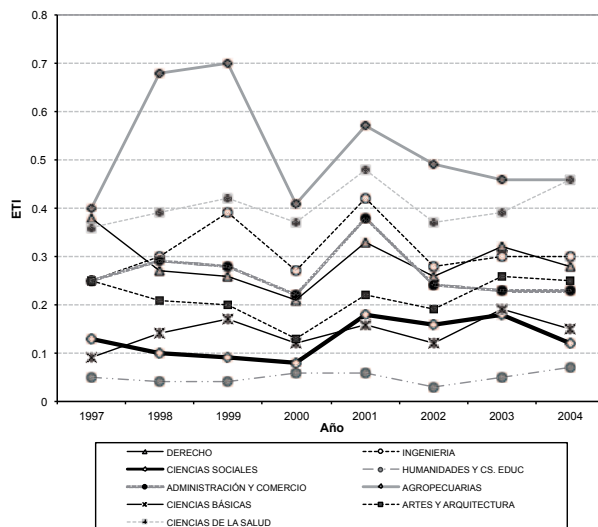


Gráfico 3.2. Titulación en Udelar, según áreas de conocimiento UNESCO. Período 1997-2004; (d=5 años)

Nunca previamente se había estimado la titulación y la deserción por sexo para las áreas de conocimiento y en este caso pareció oportuno hacerlo. Ya vimos la feminización, la distribución de estudiantes por facultades y escuelas, y la procedencia social y cultural de los alumnos de los alumnos a nivel global según el o los Censos. Ahora es necesario examinar los logros de los estudiantes en esta dirección.

Vamos a examinar la titulación 1997-2004 a partir de una razón (o ‘ventaja’, u *odd*) que relaciona para cada año observado las tasas de titulación de hombres y mujeres: E_{H97} / E_{M97} .

Preferimos este método de contrastación, que exhibir una secuencia tediosa de tablas. No obstante, las mismas son la base de los gráficos que siguen y pueden verse en el anexo de este capítulo (tablas 3.A.5 y 3.A.6).

Qué cosas se pueden observar de las tendencias de la titulación?

- Que los hombres, que son minoría demográfica en Udelar, tienen mejor eficiencia de titulación que las mujeres en todo el período en la mayoría de las *áreas de conocimiento*;
- Que esa ventaja en la titulación tiende a disminuir a lo largo del período;
- Que los hombres han exhibido ventaja en la titulación en Agropecuarias, Artes y Arquitectura, Ingeniería y Ciencias de la Salud. Salvo en este último caso en los restantes son *áreas de conocimiento* en las que tienen primacía numérica según la tabla 2.4;
- Que las mujeres tienen ventaja en la titulación en Ciencias Básicas y Derecho;
- Que las oscilaciones en el período en la titulación no exhiben ventajas acumulativas decisivas a favor de hombres o mujeres en Ciencias Sociales y Administración y Comercio.

Área de conocimiento	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	1,96	1,65	1,62	1,53	1,58	1,23	1,47	1,30	1,96
Artes y arquitectura	1,41	1,50	1,22	1,17	1,42	1,06	1,12	1,04	1,41
Ciencias Básicas	0,73	0,87	0,48	0,47	0,53	0,71	0,64	0,71	0,73
Ciencias Sociales	1,00	1,20	1,00	0,88	0,46	0,78	1,00	0,92	1,00
Derecho	*	1,00	0,92	0,77	0,77	0,96	0,69	0,67	0,86*
Humanidades y C. Educación	1,40	1,00	0,75	1,00	2,25	1,67	1,25	1,17	1,40
Ingeniería	1,08	1,19	1,48	1,08	0,89	0,93	1,11	4,60	1,08
Administración y comercio	1,00	0,93	1,11	1,05	1,14	0,92	1,04	1,09	1,00
Ciencias de la Salud	1,11	1,11	1,20	1,11	1,00	1,22	0,97	0,61	1,11

* No incluye 1997 porque falta dato.
Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2004.

Por su parte las gráficas exhiben que mientras las tendencias del período observadas en los hombres conservan a grandes rasgos la tendencia ya observada a nivel general en la titulación, entre las mujeres se advierten oscilaciones sensibles, que sostienen avances en Ciencias de la Salud, Derecho y Ciencias Básicas. También en el Anexo del presente capítulo para el lector interesado puede apreciarse las gráficas de tasas de titulación para las áreas de conocimiento Udelar desagregadas por sexo. Y en el Anexo general las gráficas de las tasas para cada área Unesco: el promedio general, y por sexo.

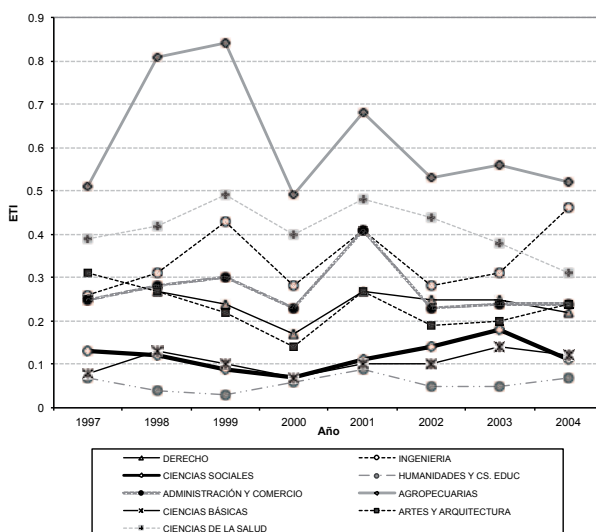


Gráfico 3.3. Titulación en Udelar, según áreas de conocimiento UNESCO. Sólo hombres. Período 1997-2004; (d=5 años)

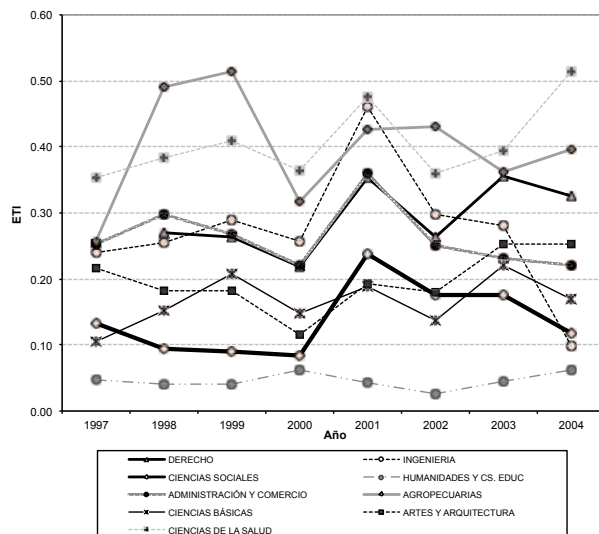


Gráfico 3.4. Titulación en Udelar, según áreas de conocimiento UNESCO. Sólo mujeres. Período 1997-2004; (d=5 años)

Una aproximación a la deserción

Hasta el momento nos hemos manejado con la deserción y el rezago como un bloque que se contraponen a la titulación. La pregunta que surge es: ¿cuál es el cuántum de la deserción en ese mix? Nuestra estimación de la deserción se guió por dos criterios: el aportado por Iesalc, y el reportado por nuestro trabajo de campo sobre los desertores de Udelar. Iesalc sostuvo en su estudio latinoamericano de la deserción universitaria que podía esperarse que el 50% de los rezagados de una generación —los que no se reciben en el plazo esperado— lleguen a recibirse de cualquier modo (González, 2006). Los estudios sobre el rezago y la graduación en el caso de la Facultad de Medicina en nuestra universidad también sugieren evidencia en ese sentido (Macri, 2001). Finalmente, nuestra muestra de desertores que se analiza más adelante en el segundo volumen del presente informe, señaló en la evaluación de la tasa de respuesta una proporción levemente mayor de estudiantes que retomaron sus estudios y se graduaron, o están en vías de hacerlo, que de desertores consumados. En consecuencia, dada las carencias en los datos ya señaladas, es posible a los presentes fines estimar la deserción como:

$$(1-E) * 0,5$$

sin descuidar ninguna de las limitaciones antedichas sobre la estimación de 'E'.

Tabla 3.6: Deserción estimada al 0,5 en Udelar, ambos sexos, por año, según áreas de conocimiento.

Áreas de conocimiento Unesco	Años								
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	0,30	0,16	0,15	0,29	0,21	0,26	0,27	0,27	0,24
Artes y arquitectura	0,37	0,39	0,40	0,44	0,39	0,41	0,37	0,37	0,39
Ciencias Básicas	0,45	0,43	0,42	0,44	0,42	0,44	0,40	0,43	0,43
Ciencias Sociales	0,43	0,45	0,45	0,46	0,41	0,42	0,41	0,44	0,43
Derecho	0,31	0,36	0,37	0,40	0,34	0,37	0,34	0,36	0,36
Humanidades y Educación	0,47	0,48	0,48	0,47	0,47	0,48	0,48	0,47	0,48
Ingeniería	0,37	0,35	0,30	0,36	0,29	0,36	0,35	0,35	0,34
Administración y Comercio	0,37	0,35	0,36	0,39	0,31	0,38	0,38	0,39	0,37
Ciencias de la Salud	0,32	0,30	0,29	0,31	0,26	0,31	0,30	0,27	0,30
Total Udelar	0,37	0,36	0,35	0,38	0,33	0,38	0,36	0,36	0,36

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2004.

¿Qué cosas se pueden observar de las tendencias de la deserción estimada en general?

- Que en todos los casos es mayor que la titulación en $d=5$.
- Que la titulación en $d=5$ más el rezago siempre superan a la deserción
- Y que se mantiene a grandes rasgos el ordenamiento de Áreas de conocimiento ya observado en la titulación, lo cual es importante porque como indicó Latiesa ello guarda relación con la demanda de título en el mercado de trabajo.

Nuevamente reiteramos el método de razones para examinar la deserción estimada entre hombres y mujeres. ¿Qué cosas se pueden observar de las tendencias de la deserción estimada entre hombres y mujeres?

- Que sólo en tres áreas de conocimiento (Arte y Arquitectura. Agroveterinarias, e Ingeniería) de clara mayoría masculina según el censo 1999, es donde también hay una mínima prevalencia masculina;
- Que los hombres desertan mínimamente menos que las mujeres en Derecho y Ciencias Básicas;
- Que en las demás áreas de conocimiento son prácticamente iguales las chances de mayor o menor deserción según sexo;

Tabla 3.7: Razón hombres/mujeres de deserción estimada en Udelar, por año, según áreas de conocimiento.

Áreas de conocimiento	Años								
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	PROM
Agropecuarias	1,23	1,56	1,60	1,17	1,38	1,08	1,19	1,11	1,25
Artes y arquitectura	1,05	1,05	1,03	1,00	1,03	1,00	1,00	1,00	1,03
Ciencias básicas	1,00	0,98	0,95	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98	0,98
Ciencias sociales	1,00	1,00	1,00	1,00	0,93	0,98	1,00	1,00	1,00
Fac. Derecho	1,19	1,00	1,00	0,98	0,94	1,00	0,94	0,94	0,97
Fac. Humanidades y C. Edu.	1,02	1,00	1,00	1,00	1,02	1,02	1,00	1,00	1,00
Fac. Ingeniería	1,03	1,06	1,20	1,03	0,93	0,97	1,03	1,29	1,06
Administración y comercio	1,00	1,00	1,03	1,00	1,03	0,97	1,00	1,00	1,00
Ciencias de la salud	1,00	1,03	1,03	1,03	1,00	1,03	1,00	0,89	1,00

Y nuevamente las tasas de deserción son la base de los gráficos que siguen y pueden verse en el anexo de este capítulo (tablas 3.A.7 y 3.A.8).

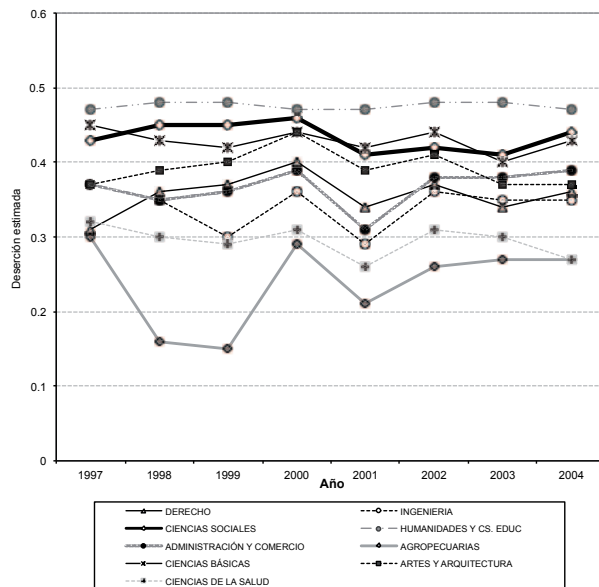


Gráfico 3.5. Deserción estimada en Udelar, según áreas de conocimiento UNESCO. Ambos sexos. Período 1997-2004.

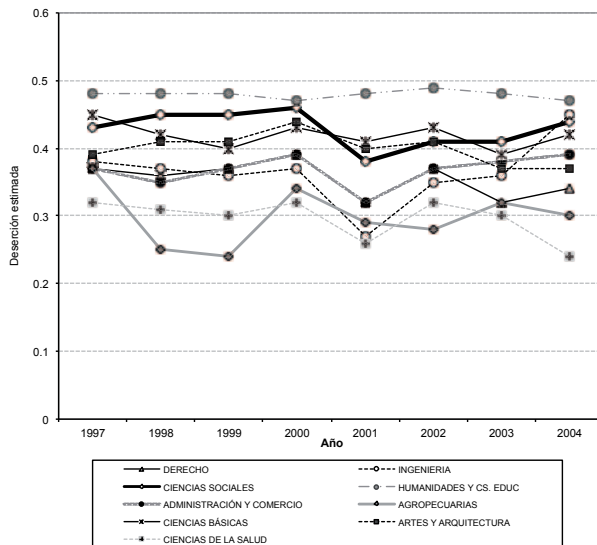


Gráfico 3.6. Deserción estimada en UdelaR, según áreas de conocimiento UNESCO. Sólo hombres. Período 1997-2004.

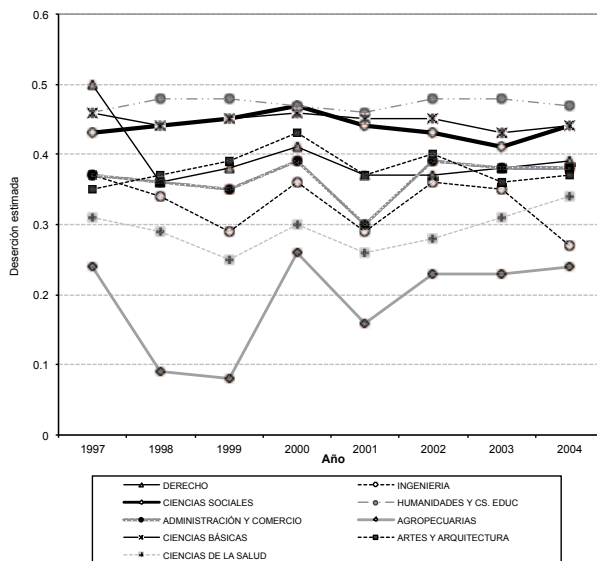


Gráfico 3.7. Deserción estimada en UdelaR, según áreas de conocimiento UNESCO. Sólo mujeres. Período 1997-2004.

Una aproximación a los determinantes de la deserción en Udelar en base a la información agregada disponible

Hasta aquí hemos podido avanzar descriptivamente sobre la deserción, ahora es necesario pasar a otro encare, para precisar términos en la interpretación de los datos. Ya sabemos a grandes rasgos que: según sea el área de conocimientos será la deserción; ya sabemos que los hombres son cada vez menos en Udelar, pero en general, en el período 1997-2004 se han titulado en promedio más que las mujeres, y también son menos propensos a desertar que las mujeres. Es preciso relacionar toda esta información con otros aspectos de Udelar. Como vimos en capítulo 1 en relación con la deserción hay aspectos que hacen al perfil de los estudiantes (inteligencia, motivación, vocación, esfuerzo, inversión en esfuerzo a largo plazo), hay aspectos que hacen a los factores «endógenos» a la institución (salones, bibliotecas, becas, profesores, horas de clase, horas de consulta, horas de estudio necesario, duración de los planes de estudio), y hay aspectos que hacen a los factores «exógenos» (características de origen social, tendencias del mercado de trabajo). Entonces, vamos vincular la nuestra estimación de la deserción con estos conjuntos de indicadores siguiendo las teorías que vimos sobre el tema para interpretar los resultados.

En primer lugar, recordemos lo que ya señalamos en el capítulo anterior: en la época contemporánea la deserción universitaria es un fenómeno de entidad en casi todos los países, a consecuencia de la expansión de la matrícula universitaria. Y efectivamente Uruguay con su Universidad sin restricciones tiene altas tasas de deserción.

En segundo lugar, Latiesa destacó que la tasa de deserción universitaria que se observe será diferente según el tipo de universidad que se trate. Así, la universidad —o facultad— que cuente con examen de ingreso, o que tenga cualquier tipo de selección al ingreso, tendrá no sólo menos alumnos, sino especialmente, una muy baja deserción estudiantil. Por el contrario, las universidades de perfil de ingreso más abierto tendrán tasas de deserción elevadas, ya que en ellas son los alumnos los que se ‘autoseleccionan’ a lo largo del proceso formativo.

Efectivamente, en el caso de la macrouniversidad uruguaya Udelar, la tasa de titulación es baja, considerando que se trata de una universidad abierta, sin restricción de ingreso, ni de estadía temporal. Así la matrícula ha crecido acompañando la expansión de la enseñanza secundaria en los pasados cuarenta años; y, como señaló Errandonea (2003) lo hizo a una tasa inferior a la titulación en ese período. No obstante si bien no puede compararse la macrouniversidad con las universidades privadas de Uruguay, porque son de menor tamaño y desarrollo en la mayoría de las áreas de conocimiento, si se considera como dos únicas restricciones el arancelamiento y la cuota, la selección de ese tipo ya provee fundamento para tasas diferentes de titulación y deserción. Y como mostraron otros trabajos nuestros previos se advierte la sensibilidad de ello a la fase del ciclo de la economía.

En tercer lugar, se ha visto tal como señalan Latiesa y Boudon que se percibe una correlación negativa entre los niveles de deserción y las profesiones consolidadas en el mercado laboral, y por el contrario una correlación positiva entre la deserción y las profesiones no consolidadas. Efectivamente cuanto más consolidadas las profesiones menor deserción y más titulación, cuanto menos consolidadas más deserción y menos titulación.

Hasta aquí llegamos con lo que hemos hecho, y con lo que ya se sabe o sabía. Es necesario reparar en las demás hipótesis propuestas por Latiesa y por Tinto para seguir avanzando. A continuación no nos proponemos un desarrollo sofisticado del análisis, sino sólo un paso adicional. No creemos que sea imposible hacer formulaciones complejas, pero preferimos el camino exploratorio, descriptivo, más pausado y parcial.

El siguiente análisis procura, como ya se dijo señalar la plausibilidad de hipótesis conocidas, y es preciso cuidar el nivel en el cual ellas se formulan: nos vamos a referir a Udelar como un conjunto, no lo haremos respecto de lo que ocurre en cada servicio en particular, ni mucho menos a los comportamientos específicos de los alumnos, los cuales de tratan más adelante. Las unidades de observación serán los servicios y examinaremos cómo sus características correlacionan en conjunto.

En este sentido en este punto nos conformaremos con un examen de los coeficientes de correlación de Pearson de la deserción con otros factores tomados individualmente, que simplemente nos señalen la plausibilidad de las proposiciones de las teorías más recibidas.

$$r_{xy} = \Sigma xy / (\Sigma x^2)(\Sigma y^2)$$

¿Y qué variables escogimos para analizar las tendencias de Udelar a través de las características que presentan sus servicios?:

La tasa media de deserción 1997-2004 (estimada por este trabajo)

Las características de los alumnos en cada facultad

En este título reunimos variables disponibles que hacen a características propiamente de los estudiantes como el sexo y la edad, y sobre su procedencia educativa y sobre su origen social. Suele verse confusión sobre lo social y lo personal en muchos trabajos, inevitablemente los estudiantes portan información sobre su familia que es decisiva para ver el efecto de contexto de origen y aquí se hará notar esto. Las mismas acercan los valores esperados en cada facultad para: edad media, sexo, origen social, procedencia educativa, condición de actividad.

Características de los servicios

Ya vimos en la referencia a Abadie (ob. cit), pero también en los autores citados respecto de la deserción, la importancia de estos aspectos ya para exhibir incidencia

como para eximir a las instituciones en las evaluaciones. Salvo el tamaño que procede del censo de 1999 los restantes indicadores surgen del concienzudo trabajo que una comisión de expertos²⁹ elaboró para la Dgplan en 2000 para el análisis del presupuesto de Udelar. No creemos que a los presentes efectos haya mejor material para asumir el examen de la influencia sobre la deserción de los factores institucionales, y son: Tamaño del servicio en número de alumnos; presupuesto dedicado a enseñanza; dedicación docente; nivel de graduación; hacinamiento y espacio físico; dedicación exigida a la carrera en horas anuales.

Características del mercado de trabajo

También vimos la necesidad de una referencia hacia el ‘afuera’ y el ‘después’ de la universidad. Este es un aspecto importante para la reproducción de la desigualdad, así como para percibir como la movilidad puede colarse en la presente estructura de oportunidades. Y lo mismo en referencia a la deserción. En este caso el indicador más importante es el *ranking* de remuneraciones profesionales —supuestamente conocido por los estudiantes según las teorías habituales, aunque dejamos para más adelante cuánto de este *ranking* conocen efectivamente las personas que desertaron—. Para tener una información precisa nos basamos en la remuneración de los profesionales que analizó Errandonea (2003) en su encuesta para la Caja de Profesionales Universitarios, que fue una muestra específica, detallada por profesiones, y con mayor cobertura de profesionales que la de la *Encuesta de Hogares* en ese año. Dado que este autor presentó los datos en franjas, nos pareció mejor considerar un umbral que marcara una diferencia necesaria y suficiente, así fijamos el porcentaje de profesionales que ganaba U\$S 1600 y más (\$u 20.000 y más en la época). Así se ordenaron todas las profesiones, y paso seguido, los valores medios fueron imputados por facultad.

En la Tabla 3.8 se detalla la definición de las variables consideradas. Y en la Tabla 3.9 se resumen los principales resultados de interés de la matriz de correlaciones que involucra a las variables seleccionadas. Allí se indican las variables que correlacionan respecto de cada una y los signos correspondientes que dan sentido a la relación observable, a dos niveles de confianza menos de 5% y menos de 10%, como es usual en este tipo de trabajos. Nuevamente para el lector atento se incluye al final del capítulo la matriz de correlaciones, identificando a las que son significativas en diferentes tonos.

29 Bucheli, M.; Abadie, P.; Batthyany, K.; Cascudo, A.; Machado, A.; Porrini, A.; Ramírez, R.; Riella, A.; Ruiz, B. (2001): *Indicadores de la Universidad de la República. Informe para la Comisión Programática Presupuestal*, Udelar, Montevideo.

Tabla 3.8. Definiciones de las variables utilizadas en las correlaciones examinadas.	
Sigla	Definiciones
TDES	Tasa de Deserción
EDAM	Edad Media Estudiantes del Servicio s/Censo 1999.
6PUB	% Estudiantes del servicio hicieron 6 ^o secundaria en institución pública s/Censo 1999.
6PRI	% Estudiantes del servicio hicieron 6 ^o secundaria en institución privada s/Censo 1999.
NUMCA	N ^o Matrículas s/Censo 1999.
TRAB	% Estudiantes del servicio que trabajan s/Censo 1999.
MALE	% Estudiantes del servicio de sexo masculino s/Censo 1999.
SI_5P	% Estudiantes del servicio hicieron 1 ^o a 5 ^o secundaria en institución pública s/Censo 1999.
CALTA	% Estudiantes del servicio clase alta s/Censo 1999.
CMEDI	% Estudiantes del servicio clase media s/Censo 1999.
CBAJA	% Estudiantes del servicio clase baja s/Censo 1999.
PAUNI	%Estudiantes del servicio c/ al menos 1 padre univ. s/Censo 1999.
HSDEE	Masa de horas docentes en enseñanza por estudiante equivalente.
\$ENEQ	Presupuesto enseñanza por estudiante equivalente
PEES	Promedio de egresados equivalentes
DEDIC	Dedicación media anual exigida por carreras del servicio: doble producto de la masa de horas de duración de la carrera, ponderado por 1,2 en caso de tener más de 50% hs. en ciencias básicas, matemáticas, laboratorios o clínicas.
UP20K	% de profesionales egresados del servicio que ganaban + de \$20000 en 2000.

Tabla 3.9: Resumen de las correlaciones significativas, se indican signos, significación y cantidad de variables.			
Vars	P	Q	Correlaciones y signos
TDES	p 0,05	4	+EDAM; +TRAB; -PEES; -DEDIC
	<p 0,10	2	-HSDEE(,07); +\$ENEQ (,08)
EDAM	p 0,05	3	+TDES; +TRAB; -DEDIC
6PUB	p 0,05	6	+6PRI; +NUMCA; +HSDEE; -\$ENEQ; +PEES; +UP20K
6PRI	p 0,05	5	+6PUB; +NUMCA; -S1_5P; +PEES; +UP20K
NUMCA	p 0,05	6	+6PUB; +6PRI; +HSDEE; -\$ENEQ; +PEES; +UP20K
TRAB	p 0,05	4	+TDES; +EDAM; -HSDEE; -DEDIC
MALE	p 0,05	5	-S1_5P; +CALTA; -CMEDI; +PAUNI; +UP20K
S1_5P	p 0,05	6	-6PRI; -MALE; CALTA; +CMEDI; -PAUNI; -UP20K
	p 0,05	6	+MALE; -S1_5P; -CMEDI; -CBAJA; +PAUNI; +PEES
CMEDI	<p 0,10	2	+6PRI (0,08); +UP20K (0,06)
	p 0,05	9	-MALE; +S1_5P; -CALTA; -CBAJA; -PAUNI; -HSDEE; -PEES; -DEDIC; -UP20K
CBAJA	p 0,05	2	-CMEDI; -HSDEE
PAUNI	p 0,05	4	+MALE; +CALTA; -CMEDI; -S1_5P
	<p 0,10	1	+\$ENEQ (0,08)
HSDEE	p 0,05	8	+6PUB; +NUMCA; -TRAB; -CMEDI; -CBAJA; +PEES; +DEDIC; UP20K
	<p 0,10	2	- TDES (0,08); +6PRI (0,06)
\$ENEQ	p 0,05	3	+PEES; -6PUB; -NUMCA
	<p 0,10	3	+PAUNI (0,08); +TDES(0,08) -6PRI(0,06)
PEES	p 0,05	9	-TDES; +6PUB; +6PRI; +NUMCA; CALTA; -CMEDI; +HSDEE; -\$ENEQ; +UP20K
	<p 0,10	3	-S1_5P(0,06); +CBAJA(0,07); +DEDIC(0,08)
DEDIC	p 0,05	6	-TDES; -EDAM; -TRAB; -CMEDI; +HSDEE; +UP20K
	<p 0,10	1	+PEES(0,08)
UP20K	p 0,05	9	+6PUB; +6PRI; +NUMCA; +MALE; -S1_5P; -CMEDI; +HSDEE; +PEES; +DEDIC
	<p 0,10	1	+CALTA (0,06)

Lo primero que resalta es que, tal como propone y pronostica Latiesa, la tasa de deserción para el conjunto de Udelar no correlaciona con el perfil de clase social de origen de los estudiantes de cada servicio, ni con el nivel educativo de sus padres, en especial si al menos uno era universitario. En resumen, para el conjunto de los servicios de Udelar, si uno piensa en la clase social, o en el nivel cultural de los padres, de los estudiantes, no se advierte correlación significativa alguna entre esos indicadores y la tasa de deserción. Debe quedar claro que a nivel propio de algún servicio esto puede variar, pero en este momento se observa el conjunto de los servicios. Esta evidencia refuerza la idea que Latiesa sostiene, como lo hicieron Germani y Sautú en los sesenta, de que

luego de haber ingresado en la Universidad no se perciben datos significativos de incidencia en el rendimiento observado de la inteligencia, el sexo, el nivel cultural y la categoría socioocupacional de los padres, ni de las variables psicológicas de personalidad.

Como vimos en las secciones previas, en algunas Áreas del conocimiento se observaron tendencias a la titulación diferentes entre hombres y mujeres, y a su vez la tendencia a la deserción era bastante más pareja entre los sexos. Que las clases sociales de origen no influyen no quiere decir que algunos pobres no abandonen porque son pobres y no pueden continuar estudiando, sino que otros ricos también abandonan, pero porque son ricos, y con ello equilibran la tendencia de las correlaciones. Así a unos les cuesta mucho seguir y a otros no les cuesta desistir. Este es un aspecto no menor y muchas veces soslayado, pero que particularmente interesa a autores como Tinto (ob. cit.) y Bourdieu, y lo exploraremos en las entrevistas y la encuesta.

En segundo lugar, si bien Latiesa y Tinto reconocen que los mejores predictores del rendimiento académico de los estudiantes en la Universidad son los antecedentes académicos previos, tanto el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario, como el tipo de institución secundaria de procedencia, no podemos sostener lo mismo con nuestros datos. La tasa de deserción no correlaciona con la procedencia educativa de los estudiantes en los servicios. Por haber terminado el preparatorio en la enseñanza pública o en la privada, o por haber cursado la mayor parte de la secundaria en enseñanza pública, no se percibe que haya una propensión a la mayor o menor deserción entre los servicios de Udelar. También es cierto que no tenemos información sobre rendimientos escolares previos en ningún caso, y a los efectos del presente análisis muy agregado, ello sería difícilmente confiable y de utilidad.

En definitiva no parece que la carga de los indicadores de contexto de origen y de procedencia educativa, que perfilan a los servicios, tengan un impacto unívoco en todos o una mayoría de los mismos; más bien es posible que haya comportamientos contrapuestos.

En tercer lugar, se destaca claramente que hay una relación positiva entre la tasa de deserción y la condición de estudiante que trabaja, o busca trabajo. Relación que es también observable cuando la edad media de un servicio está por encima del promedio de Udelar. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor deserción es porque tienen mayor proporción de población que trabaja y mayor población extra edad. Algo que no extraña porque ya vimos en capítulo 2 que la condición de trabajador se incrementa aceleradamente entre los estudiantes a partir de los veinte años.

En cuarto lugar, correlacionan de modo inverso con la tasa de deserción el promedio de egresados equivalentes y la dedicación exigida por la carrera: Lo primero es lógico porque se debe a la afluencia o número de casos en los servicios³⁰. Que la deserción se relacione negativamente con la alta exigencia de esfuerzo, o dedicación de horas de estudio, sostiene la hipótesis de Latiesa respecto de la dedicación y grado de dificultad de los estudios. Esto último es significativo y refuerza lo indicado por la edad

30 Recuérdese que los servicios con más altos guarismos de deserción en general son de bajo tamaño.

y la condición de trabajador, ya que mantienen ambos una correlación negativa con la dedicación. En definitiva es difícil no adherir a ello el corolario de la alta correlación entre extra edad y alta proporción de estudiantes que trabajan suelen ser carreras con baja salida laboral, que no plantean las exigencias de dedicación horaria más elevada, y que no pocas veces pueden ser cursadas en segunda instancia, o con finalidades formativas, pero no siempre profesionales. Conclusiones que convergen con las de hipótesis Latiesa y Boudon como vimos en el capítulo 1.

En quinto lugar, Para Latiesa y para Tinto hay relación, aunque no muy marcada, entre la titulación y el equipamiento, y el «clima» del centro educativo. En nuestro caso en el límite de la significación de la variación conjunta ($p < 0,10$) se encuentran dos indicadores importantes: la deserción correlaciona negativamente con la dedicación de horas docentes a la enseñanza³¹, pero positivamente con el presupuesto por alumno. A su vez entre ellos no guardan relación lineal significativa. Ello sugiere que la deserción predomina donde hay menos docentes, pero no donde hay más masividad. Estos resultados están en el límite pero deben ser explorados a futuro en otros trabajos.

Las restantes variables incorporadas al análisis no guardan relación con la tasa de deserción estimada, ni el presupuesto destinado a enseñanza, ni la dedicación horaria de los docentes, ni la importancia o el prestigio económico de las carreras. No obstante hay algunos aspectos a considerar como emergentes del análisis que son de interés por sí mismos y porque los autores utilizados los mencionan en algunos casos como configuraciones relacionadas al proceso universitario. En particular en nuestro caso hay al menos tres indicadores que tienen importancia más allá y más acá de la deserción.

Un indicador relacionado con la titulación (el promedio de egresados equivalentes del servicio) exceptuando su contrapunto con la deserción, tiene 8 correlaciones significativas con el conjunto de indicadores explorados: correlaciona positivamente con el número de alumnos que asisten a los servicios, con la dedicación de horas docentes a la enseñanza, y con las carreras mejor pagas en el mercado laboral. No obstante ello no correlaciona de modo directo con la dedicación de presupuesto a la enseñanza por alumno equivalente, lo cual sugiere que estos no son necesariamente los alumnos más caros, visto el resultado y el premio. En este también caso hay correlaciones claras con la procedencia educativa, pero ella no es necesariamente discriminatoria entre pública o privada. También hay correlaciones significativas con la procedencia de clase, pero las mismas exhiben signos opuestos, los de clase alta son propensos a predominar en servicios donde más gente se gradúa mientras que con los de clase media ocurre lo contrario.

Otro aspecto importante para las investigaciones socioeducativas fue considerar la expresión económica de las mismas. Las teorías reproductivistas (Bourdieu, por ejemplo) sostienen que las carreras están apropiadas por las clases que dominan socialmente. En buen romance, que las clases acomodadas económicamente dominan en número las

31 En el caso de la titulación la relación entre horas docentes dedicadas a la enseñanza es positiva y significativa.

carreras más redituables social y económicamente. En general muchas observaciones en numerosos países tratan de destacar que debe repararse también en la magnitud de esa desigualdad, porque hay países en los que la desigualdad social es tal que efectivamente hay un cercamiento a la Universidad y a ciertas carreras en particular. Para examinar esto consideramos los ingresos de los profesionales según facultad en la forma antes dicha (ver Errandonea, ob. cit.). No debe descuidarse que hay efectos subyacentes respecto de la regulación del mercado laboral, porque hay aranceles mínimos, así como un mercado protegido, y otro que no lo está. No en vano ello correlaciona claramente con la duración del esfuerzo requerido, pero también lo hace con otras variables, por ejemplo, con la presencia masculina en las facultades. Así los hombres tendrían más presencia donde hay mejor rendimiento económico mientras que con las mujeres ocurre lo opuesto. Ya advertimos que ello también sostenía cierto ordenamiento por clase, por lo tanto si las mujeres dominan en la procedencia de clase media, también lo visto refuerza que la clase media guarde una correlación negativa con el umbral de remuneración que se indicó; y por su parte la clase alta tiene una casi significativa relación con este umbral alto de ingresos. En definitiva, para los reproductivistas las cosas no están fáciles a simple vista, apenas pueden sostener apropiación de lo redituable por la clase alta, la clase media apunta significativamente en otra dirección, y para la clase baja, que ya indicamos que son casi siempre entre un 20% y 15% de cada servicio, hay una relación positiva pero no significativa. O sea que los estudiantes de clase alta y baja apuntan en una misma dirección de preferencias. Si a esto incorporamos el tamaño de los servicios vemos que en la elección de carreras no hay una apropiación *a priori*, pero no descartamos que, como vimos en la graduación, al menos a largo plazo, algo sí puede estar operando. Tampoco puede esperarse nada de ser originario de un hogar de al menos un padre universitario, las tendencias al menos divergen mucho respecto de apropiarse de carreras redituables.

A su vez respecto del ingreso como orientador de acciones o preferencias Latiesa recogió evidencia de otros y suya propia sobre la relación negativa entre la facilidad de la carrera y la retribución en el mercado de trabajo. Esto podría darse vuelta indicando que cuanto más dedicación (lo opuesto a facilidad al menos en esfuerzo) más premio o ingreso más alto, y cuanto menos dedicación menos ingreso. Y efectivamente hay una correlación positiva y significativa entre el esfuerzo y el premio.

Finalmente, Latiesa sostuvo que podría haber diferentes esquemas de esfuerzo de los estudiantes, ello podría percibirse que lo que no tiene salida en el mercado es estudiado más como «consumo» que como «inversión», con más edad y con menor preocupación por el éxito del esfuerzo. Esta lectura de los resultados también parece plausible respecto de la edad superior a la media, y la concentración de la tasa de deserción en ciertos servicios.

Una *addenda*: una propuesta de estimación de costos de la deserción

Antes de culminar el capítulo parece necesario atender una de las consecuencias más importantes de la repetición y la deserción como son los costos que implican para las instituciones de enseñanza. La debilidad de los datos hizo muy difícil el cálculo fiable de dichos costos, no obstante ya que en su momento lo realizamos a pedido de Iesalc, y porque tiene especial relación con la información agregada que se ha analizado, preferimos incorporarlo a este capítulo como una *addenda*.

Iesalc sugirió en su momento que:

es posible intentar algunas estimaciones gruesas en relación con los costos directos. Para ello, y si los datos lo permiten, se puede establecer un indicador para formarse una idea del orden de magnitud de las cifras basadas en la deserción anual. Así:

$$Ic = Da \times Ca$$

El indicador de costos (Ic) para el año «t», se calcula como el producto de la cantidad de desertores anuales (Da) para el año «t» por el costo promedio anual por alumno (Ca) para el año «t».

A su vez, para estimar el número de desertores se requiere conocer la tasa de deserción promedio anual. «TD» la que se calcula como el complemento de la eficiencia de titulación «E». Es decir:

$$TD = 1 - E$$

La cantidad de desertores anuales « Da » para el año «t» se puede estimar como el producto de la tasas de deserción por la cantidad de cantidad de estudiantes que conforman la matrícula nueva « N » que ingreso a la universidad en el año t-d, siendo «d» la duración de las carreras. Es decir para un año t se tiene:

$$Da = TD * N_{(t-d)}$$

Y finalmente Ca resulta del cociente entre el monto presupuestal destinado a la docencia en la universidad y la matrícula del año en curso.

A partir de este punto hay varias opciones para las estimaciones de costos posibles que pasamos a ofrecer. Una opción es por la vía de la estimación del tamaño poblacional total de Udelar. Para esto es necesario preparar un método. El método de la proyección de la población 1999 a partir las tasas promedio anual del período intercensal 1988-1999 no pareció adecuado (1,22% anual, que conduciría a un total de 73.643 hacia 2003).

Desde una posición que consideramos realista intentamos estimar la población de Udelar a partir del tamaño censal fijado para 1999 al que se le deberían adicionar y restar los diversos componentes para cada año y estimar ponderaciones. Por ello dado el total del censo establecido a fines de 1999 de 70.156 estudiantes, aplicamos esta estimación de componentes a partir de 2000. Allí agregamos el saldo de ingresos y egresos del año en curso y con ello estimamos $A+B-C$ que sería la población total del año en curso, que incluye a los desertores de ese año naturalmente. Pero claro la mera adición de este saldo elevaría la población de 70.156 a hasta 119.920 matriculados, que es un

número elevado e irreal por cierto. Las soluciones son diversas, pero en modo alguno se puede sostener que se agregaron 49.764 alumnos a Udelar en cuatro años.

Aquí al menos hay dos opciones posibles. Una es ponderar la columna de ingresos por 0,7, excluyendo la proporción de desertores netos que vimos en nuestro ejemplo de estimaciones, y que es lo que sostienen en su experiencia numerosos administradores, programadores presupuestales y la literatura más recibida en América Latina. Con ello el saldo acumulado asciende a 30.289, y el total acumulado de estudiantes a 1.000.445 en 2003. Es un incremento del 40% en cuatro años, parece otra vez exagerado.

Preferimos una nueva opción que consideró la deserción en una dimensión mayor aún. Así, a la primera opción de sumar saldos de ingresos y egresos al finalizar cada año le restamos **Da**, estimada para cada año correspondiente tal como sugirió el Iesalc. Ello en el total acumulado otorgó un incremento de 9793 en cuatro años lo cual llevaría el total a 79.949 matrículas en 2003, y ello no parece exagerado. Un estimado así arroja una tasa acumulativa anual de 1,3%, que es más elevada que la del período precedente, pero coincide con las tendencias al alza en la matrícula observados en las series temporales, y con lo señalado por los decanos en las entrevistas mantenidas.

Es cierto que se trata de matrículas y se ha notado que los incrementos de ingresos están inflados por la matriculación múltiple, luego acompañada con «0» actividad. Si a ello se adscribe que la tasa crecimiento de población de Uruguay es de 0,56% anual, una tasa promedio de 1,3% sin ser cierta parece más plausible, y sería más realista pensar que las matrículas de Udelar, purgadas de doble matriculación y deserciones se aproximan a los 80000 alumnos a cuatro años del censo de 1999.

En consecuencia en la Tabla 3.10 se estiman los siguientes resultados solicitados por Iesalc, y las columnas representan:

- **A:** matrícula al inicio de cada año y es igual a la matrícula final del año precedente.
- **B:** los ingresos de cada año.
- **C:** los egresos de cada año.
- **D:** los desertores estimados por el método que propone Iesalc.
- **E:** matrícula máxima del año en curso, se estima como la suma de la matrícula al inicio de año (A) y los ingresos del año (B), menos los egresos (C). Esta incluye nominalmente los desertores, porque ese año costaron. [$E = A + B - C$]
- **F:** matrícula a final del año en curso: Se estima como la suma de la matrícula al inicio (A) y los ingresos del año (B), menos los egresos (C) y los desertores del año (D); [$F = A + B - C - D$].
- **G:** es el presupuesto docente por alumno del año respectivo:
- [$G = \text{salarios Docentes} / (A_2 + B_2 - C_2)$]
- **I:** es el costo de la deserción del año (Ic según Iesalc). Está en US\$ de la época. [$I = D \times G$]
- **J:** es la proporción del costo de la deserción en el presupuesto docente del año respectivo; [$I / \text{Salarios docentes}$] (que es el 57% de su presupuesto asignado anualmente).

- **K:** es la proporción del costo de la deserción en el presupuesto de salarios de Udelar del año i [$I / \text{Total Salarios de Udelar}$] (que es el 83% de su presupuesto asignado anualmente).

Las cantidades en dólares del costo de la deserción oscilan fuertemente producto de la crisis económica que se abatió en el país por estos años. Puede apreciarse como indicativo que pese a los aumentos de la matrícula, la proporción del gasto de la deserción es ligeramente estable. Ronda el 12 % del rubro salarial docente exclusivamente y el 7% del rubro salarial total. No tenemos parámetros para compararlo con otros países a mano en este momento. Pero es *lógico que ello se restrinja a condiciones iguales*³².

Tabla 3.10: Matrícula, ingresos, egresos, deserción estimada, y costo estimado de la deserción, según años, 2000-2003.										
Años	A	B	C	D	E	F	G	I	J	K
2000	70156	14895	3050	10182	82001	71819	649,06	6608773	12,3	7,08
2001	71819	15648	4249	8368	83218	74850	772,18	6461663	10,1	6,09
2002	74850	17028	3714	10899	88164	77265	508,68	5544115	11,4	6,76
2003	77265	17348	4142	10522	90471	79949	347,81	3659747	11,6	6,78

Fuente: tablas a.3 y Tabla a.2, y datos financieros cedidos por Dgplan 2000-2003.

Resumen y reflexión

A nivel del conjunto de Udelar la titulación promedio estimada del período 1997-2003 fue de 28% correspondiéndole al rezago y la deserción el restante 72%. Pero a nivel internacional, junto a la expansión de la educación superior se ha advertido también tasas de deserción elevadas. Y éstas son de mayor tenor cuando se trata de universidades sin restricciones al ingreso de estudiantes. La tendencia no debe llamarnos la atención dado que ya vimos que la evolución de la titulación o graduación han sido proporcionales en el acumulado de matrículas de los pasados cuarenta años.

A nivel del conjunto de Udelar no se observan sustanciales diferencias por sexo, y si bien los promedios del período favorecen a los hombres, emergió una tenue tendencia descendente de la titulación masculina en el período, vinculada a la menor participación. Así, los hombres estarían pasando de titularse ligeramente en mayor proporción a titularse en menor proporción que las mujeres. Y debe recordarse que hay casi 2 mujeres por cada hombre en Udelar.

Cuando se observan los resultados por áreas de conocimiento emergen diferencias y elementos importantes. No todas las áreas de conocimiento tienen similar nivel de titulación o deserción, y se advierte un ‘orden’ estable de niveles de titulación. Este resultado afirma la hipótesis sugerida por Boudon y reafirmada por Latiesa (ob. cit.) sobre los niveles de titulación más pronunciados de las áreas de conocimientos más

³² La tabla de costo directo anual con mayor detalle no se pudo hacer. El costo por repetencia y atraso no pudo estimarse de momento, porque carecemos de esa información.

típicamente profesionales respecto de las áreas humanísticas, científicas, y no profesionales en general.

Ello responde a expectativas personales y profesionales, y a la demanda de trabajo, y por su parte, puede esperarse que la repetición, el rezago y la deserción, sean más pronunciadas en aquellas áreas de mayor incertidumbre laboral, o de mayor costo de espera.

Las tendencias de la titulación por área de conocimientos según sexo destacan que los hombres, que son minoría demográfica en Udelar, tuvieron mejor eficiencia de titulación que las mujeres en todo el período en la mayoría de las áreas de conocimiento; pero esa ventaja en la titulación tiende a disminuir a fines del período. Los hombres han exhibido ventaja en la titulación en Agropecuarias, Artes y Arquitectura, Ingeniería y Ciencias de la Salud. Salvo en este último caso en los restantes son áreas de conocimiento en las que tienen primacía numérica según vimos en el capítulo 2.

Por su parte las mujeres tienen ventaja neta en la titulación en Ciencias Básicas y Derecho; y no se advierten ventajas acumulativas decisivas a favor de hombres o mujeres en las áreas de Ciencias Sociales y Administración y Comercio.

Basados en una propuesta de estimación de la deserción vimos que en cualquier estimación comparativa la deserción siempre es mayor que la titulación. Y que se mantiene el ordenamiento de áreas ya observado. Ello hace que la estimación de la deserción por sexo siga tendencia similar a las ya observadas en cada área de conocimiento.

Hay áreas de conocimiento que tienen mejor posicionamiento en el mercado laboral y mejor retribución que otras, hay áreas donde el estudio exige mayor dedicación horaria, hay áreas más permeables a la edad avanzada o a la concomitancia de trabajo y estudio.

Lo primero que resalta en un examen de los rasgos globales de los servicios de Udelar es que, tal como propone y pronostica Latiesa, si uno piensa en la clase social, o en el nivel cultural de los padres, de los estudiantes, no se advierte correlación significativa alguna entre esos indicadores y la tasa de deserción. Que las clases sociales de origen no influyen no quiere decir que algunos pobres no abandonen porque son pobres y no pueden continuar estudiando, sino que otros ricos también abandonan, pero porque son ricos, y con ello equilibran la tendencia de las correlaciones. Así a unos les cuesta mucho seguir y a otros no les cuesta desistir.

Tampoco se advirtió relación sustantiva con la deserción según procedencia de secundaria de los estudiantes. Si bien Latiesa y Tinto reconocen que los mejores predictores del rendimiento académico en la Universidad son los antecedentes académicos previos, ya el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario, como el tipo de institución secundaria de procedencia, no podemos afirmar lo mismo en nuestro caso.

En definitiva no parece que la carga de los indicadores de contexto de origen y de procedencia educativa, que perfilan a los servicios, tengan un impacto unívoco en todos o una mayoría de los mismos; más bien es posible que haya comportamientos contrapuestos.

Sí se destacó que una relación positiva entre la tasa de deserción y la condición de estudiante que trabaja, o busca trabajo; y con la edad media del servicio superior a la media general. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor deserción es porque tienen mayor proporción de población que trabaja y mayor población extraedad. Algo que no extraña porque ya vimos en capítulo 2 que la condición de trabajador se incrementa aceleradamente entre los estudiantes a partir de los veinte años.

También se observó que la deserción se relaciona negativamente con la alta exigencia de esfuerzo o dedicación de horas de estudio. Esto último es significativo y refuerza lo indicado por la edad y la condición de trabajador ya que mantienen ambos una correlación negativa con la deserción.

Muchas otras variables incorporadas al análisis no guardaron relación con la tasa de deserción estimada, ni el presupuesto destinado a enseñanza, ni la dedicación horaria de los docentes, ni la importancia o el prestigio económico de las carreras.

Finalmente, por un lado, ya vimos que los estudiantes más propensos a trabajar no son los de peor contexto social en Udelar sino los de mejor situación de origen. Por cuanto es preciso percibir en ello que el perfil social puede quedar oscurecido tanto porque quienes trabajan optan por no estudiar frente a mejores opciones laborales, como porque quienes no logran una buena inserción necesiéndola para seguir son obligados a abandonar. Es decir como señalan Latiesa y Bourdieu a su modo son diferentes procesos los que llevan a la deserción a las diferentes procedencias y unas opacan a las otras. Por otro lado, no percibimos correlaciones de desigualdad social significativas en relación con el esfuerzo, salvo en el caso del origen de clase media que claramente se orientaba a una relación negativa con la alta dedicación.

La preferencia por las carreras más destacadas social y económicamente es fuerte y atraviesa todo el espectro social. No puede decirse que estén sólida y formalmente apropiadas si bien hay propensiones casi válidas en la información revisada. El gran número de ingresos conspira contra ello, y mantienen cierta apertura en la selección. No obstante es claro que la titulación presenta una mayor correlación con los orígenes sociales que el acceso a la universidad.

Como *addenda* exhibimos estimaciones sobre el costo de la deserción. El costo de la deserción sobre la base de los costos docentes y de total de salarios fue estable en el período pese a las oscilaciones monetarias. En un caso, que es más restringido alcanzó el 11% promedio, y en el otro el 6,5% promedio. Ello no tiene transferencia directa en el coste de profesores pero es indicativo.

TABLA 3.11: MATRIZ DE CORRELACIONES

		T_DES	EDAM	6PUB	6PRI	NUM-CA	TRAB	MALE	SI_5P	CALTA	CME-DI	CBAJA	PAUNI	HSDEE	\$ENEQ	PEES	DEDIC	UP20K
T_DES	CCP	1	0,563	-0,081	-0,100	-0,084	0,651	-0,144	0,070	-0,202	0,308	-0,203	0,205	-0,433	0,426	-0,461	-0,533	-0,291
	SIG		0,005	0,714	0,651	0,703	0,001	0,521	0,752	0,355	0,153	0,354	0,348	0,073	0,078	0,027	0,009	0,179
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
EDAM	CCP	0,563	1	-0,06	-0,13	-0,08	0,72	-0,07	0,22	-0,22	0,21	-0,03	0,15	-0,33	0,28	-0,28	-0,55	-0,24
	SIG	0,005		0,78	0,55	0,73	0,00	0,74	0,31	0,32	0,34	0,90	0,49	0,18	0,26	0,20	0,01	0,26
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
6PUB	CCP	-0,081	-0,061	1	0,927	0,992	0,091	0,087	-0,301	0,231	-0,277	0,121	-0,036	0,478	-0,490	0,776	-0,041	0,445
	SIG	0,714	0,783		0,000	0,000	0,681	0,701	0,163	0,289	0,201	0,582	0,869	0,045	0,039	0,000	0,853	0,033
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
6PRI	CCP	-0,1	-0,13	0,927	1	0,966	0,094	0,272	-0,503	0,367	-0,341	0,040	0,154	0,459	-0,463	0,831	0,057	0,642
	SIG	0,651	0,554	2E-10		0,000	0,670	0,221	0,014	0,085	0,111	0,855	0,482	0,056	0,053	0,000	0,796	0,001
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
NUMCA	CCP	-0,08	-0,08	0,992	0,966	1	0,098	0,149	-0,37	0,277	-0,3	0,094	0,024	0,475	-0,49	0,801	-0,02	0,515
	SIG	0,703	0,727	2E-20	8E-14		0,656	0,508	0,082	0,201	0,166	0,669	0,913	0,046	0,038	0,000	0,924	0,012
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
TRAB	CCP	0,651	0,722	0,091	0,094	0,098	1	0,080	-0,083	0,014	0,209	-0,334	0,312	-0,517	0,223	-0,162	-0,612	-0,288
	SIG	8E-04	1E-04	0,681	0,67	0,656		0,724	0,706	0,950	0,338	0,120	0,147	0,028	0,375	0,459	0,002	0,182
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
MALE	CCP	-0,14	-0,07	0,087	0,272	0,149	0,080	1	-0,615	0,648	-0,424	-0,145	0,773	0,120	0,109	0,285	0,135	0,424
	SIG	0,521	0,742	0,701	0,221	0,508	0,724		0,002	0,001	0,049	0,518	0,000	0,635	0,667	0,199	0,549	0,050
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	18	18	22	22	22
SI_5P	CCP	0,07	0,221	-0,3	-0,5	-0,37	-0,08	-0,61	1	-0,857	0,572	0,251	-0,792	-0,236	0,021	-0,411	-0,277	-0,491
	SIG	0,752	0,311	0,163	0,014	0,082	0,706	0,002		0,000	0,004	0,247	0,000	0,345	0,934	0,052	0,200	0,017
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
CALTA	CCP	-0,2	-0,22	0,231	0,367	0,277	0,014	0,648	-0,86	1	-0,757	-0,159	0,733	0,368	-0,016	0,418	0,344	0,399
	SIG	0,355	0,316	0,289	0,085	0,201	0,950	0,001	2E-07		0,000	0,467	0,000	0,134	0,949	0,047	0,108	0,059
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
CMEDI	CCP	0,308	0,207	-0,28	-0,34	-0,3	0,209	-0,42	0,572	-0,76	1	-0,524	-0,498	-0,848	0,006	-0,611	-0,475	-0,527
	SIG	0,153	0,343	0,201	0,111	0,166	0,338	0,049	0,004	3E-05		0,010	0,016	0,000	0,980	0,002	0,022	0,010
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
CBAJA	CCP	-0,2	-0,03	0,121	0,04	0,094	-0,33	-0,15	0,251	-0,16	-0,52	1	-0,204	0,828	0,007	0,381	0,269	0,277
	SIG	0,354	0,897	0,582	0,855	0,669	0,12	0,518	0,247	0,467	0,01		0,351	0,000	0,979	0,073	0,215	0,202
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
PAUNI	CCP	0,205	0,152	-0,04	0,154	0,024	0,312	0,773	-0,79	0,733	-0,5	-0,2	1	0,080	0,421	0,137	0,208	0,275
	SIG	0,348	0,49	0,869	0,482	0,913	0,147	3E-05	7E-06	7E-05	0,016	0,351		0,754	0,082	0,533	0,341	0,203
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
HSDEE	CCP	-0,43	-0,33	0,478	0,459	0,475	-0,52	0,12	-0,24	0,368	-0,85	0,828	0,08	1	-0,139	0,778	0,498	0,584
	SIG	0,073	0,176	0,045	0,056	0,046	0,028	0,635	0,345	0,134	9E-06	2E-05	0,754		0,582	0,000	0,036	0,011
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
\$ENEQ	CCP	0,426	0,281	-0,49	-0,46	-0,49	0,223	0,109	0,021	-0,02	0,006	0,007	0,421	-0,14	1	-0,476	-0,039	-0,244
	SIG	0,078	0,258	0,039	0,053	0,038	0,375	0,667	0,934	0,949	0,980	0,979	0,082	0,582		0,046	0,878	0,330
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
PEES	CCP	-0,46	-0,28	0,776	0,831	0,801	-0,16	0,285	-0,41	0,418	-0,61	0,381	0,226	0,778	-0,48	1	0,374	0,687
	SIG	0,027	0,196	1E-05	9E-07	4E-06	0,459	0,199	0,052	0,047	0,002	0,073	0,299	1E-04	0,046		0,078	0,000
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
DEDIC	CCP	-0,53	-0,55	-0,04	0,057	-0,02	-0,61	0,135	-0,28	0,344	-0,47	0,269	0,208	0,498	-0,04	0,374	1	0,434
	SIG	0,009	0,007	0,853	0,796	0,924	0,002	0,549	0,200	0,108	0,022	0,215	0,341	0,036	0,878	0,078		0,038
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23
UP20K	CCP	-0,29	-0,24	0,445	0,642	0,515	-0,29	0,424	-0,49	0,399	-0,53	0,277	0,275	0,584	-0,24	0,687	0,434	1
	SIG	0,179	0,265	0,033	1E-03	0,012	0,182	0,050	0,017	0,059	0,010	0,202	0,203	0,011	0,33	3E-04	0,038	
	N	23	23	23	23	23	23	22	23	23	23	23	23	18	18	23	23	23

Sign al 5% solo c/ Tasa Deserción: celda gris oscuro

Sign al 5% solo: letra negrita y celda gris claro

Sign entre 5% y 10% : itálica

El sistema universitario privado uruguayo

Breve reseña histórica de las universidades privadas³³

Como ya dijimos, es difícil denominar a la educación superior uruguayo como un sistema dado que ello supondría un esquema de relacionamiento predefinido de alguna forma entre las partes del mismo, y esto no es tan claro, por ello sólo preferimos tal denominación a efectos descriptivos y convencionales como los que aquí nos importan.

También dijimos que este sistema estaba compuesto por la Universidad de la República (Udelar), que según el censo de 1999 tenía 70.156 estudiantes matriculados a nivel de grado³⁴; y por las cuatro universidades privadas³⁵: la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (Ucudal), la Universidad Uruguay-ORT (ORT), la Universidad de la Empresa (UDE), y la Universidad de Montevideo (UM), para las cuales, si bien es difícil estimar su matrícula global de grado por los datos oficiales del MEC, es plausible que la misma ronde los 8100 alumnos.

Las universidades privadas se rigen por la normativa establecida por la Ley N.º 15.738, y por el decreto 308/1995 del Poder Ejecutivo. En particular, la habilitación de carreras de grado y posgrado en las universidades privadas depende del MEC con asesoría del Consejo Consultivo de la Enseñanza Superior, que integran todas las universidades.

Las universidades privadas designan sus propias autoridades, definen su presupuesto y están todas aranceladas de diversos modos, si bien ofrecen algunas becas y diferentes formas de crédito educativo. No tienen financiamiento estatal, aunque sí exenciones fiscales como toda la enseñanza privada del país. Son universidades aquellas instituciones que expiden títulos de carácter universitario en al menos cuatro áreas de conocimiento distintas. Las universidades privadas son recientes en la historia del país. Son por secuencia histórica: Ucudal (1985), ORT (1996), UDE (1996), UM (1996).

Los institutos universitarios, son instituciones que ofrecen sólo una, o dos carreras, de nivel universitario, pero en una misma y única área de conocimiento, mientras que para ser reconocido como universidad hay que poseer al menos cuatro áreas de

33 A partir de lo que declaran en sus respectivos websites.

34 Y que según estimaciones de este proyecto alcanzarían los 80000 alumnos a fines de 2004 (Boado, 2005b).

35 Las universidades privadas para ostentar dicho rango deben tener un número mínimo de cuatro áreas de conocimientos diferentes y sus respectivas carreras. Los institutos universitarios tienen menos de ese número de carreras y áreas, en general se centran sobre una carrera o área. En este trabajo no nos referiremos a los institutos universitarios. Los datos de matrícula aquí utilizados fueron extraídos de los anuarios estadísticos del MEC hasta 2005.

conocimiento diferenciadas. Notoriamente los institutos universitarios son de menor matrícula que las universidades.

Las universidades privadas como adelantamos, y seguidamente mostraremos en datos, son considerablemente menores que Udelar en cualquier tipo de servicio o carrera que impartan. Por lo cual el tamaño de Udelar es desproporcionadamente grande en relación con cada una de ellas, y las comparaciones por especialidad no permiten en este caso hacer estimativas de promedios que las reúnan porque estarían inevitablemente sesgadas.

Las universidades privadas en un inicio desarrollaron carreras que en Udelar no existían. Aunque no puede decirse que todas hayan seguido el mismo patrón, algunas desarrollaron primeramente las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales, y Ciencias Empresariales y Comerciales, y otras el área vinculada a la informática y los sistemas. Hay autores que señalan que es usual que ello sea así por razones de inversión inicial. En estas carreras hay en el presente numerosos egresados. Sólo recientemente han comenzado a incorporar títulos que compiten con los de Udelar, en Derecho, Ingeniería, Contabilidad, y Arquitectura. Y salvo en Derecho la Ucuval, en las otras especialidades no había egresados a la fecha de este trabajo.

La Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga

La Universidad Católica del Uruguay, creada en 1985, fue hasta hace poco la segunda institución de estudios superiores del país y fue la única universidad privada reconocida oficialmente hasta el año 1996.

El nacimiento de la Universidad Católica fue el resultado de un largo proceso y numerosas esfuerzos, que se inició en el siglo XIX, a través del cual la Iglesia Católica uruguaya reivindicó, en forma continua, el derecho constitucional a la libertad de enseñanza a todos los niveles, incluyendo el nivel universitario.

Su antecedente más lejano data de 1876, cuando el Presbítero Mariano Soler fundó el Liceo de Estudios Universitarios que se convirtió en Universidad Libre, en 1878, con la aprobación del gobierno de la época. Esfuerzo que naufragó por razones políticas y jurídicas en 1888.

Habría que esperar a mediados del siglo XX para que surgieran en el país otras iniciativas católicas en el campo de la enseñanza superior. La fundación del Instituto de Filosofía en 1954, su crecimiento lento pero constante en las décadas de 1960 y 1970, y los proyectos frustrados de Universidad Católica de los años sesenta jalonan una larga primera fase de este proceso histórico.

En 1953 el Congreso de la Unión Nacional de Educación Católica (UNEC), estableció las primeras propuestas definidas de creación de un centro católico de estudios superiores; y la concreción de las mismas fue la fundación en 1954 del Instituto de Filosofía por iniciativa de las Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús y con la aprobación del arzobispo de Montevideo.

En una sociedad fuertemente secularizada como la uruguaya los católicos y sus instituciones se impusieron la tarea de brindar una sólida formación humanista de fundamentos cristianos a nivel superior. Pero en los años sesenta las diferentes corrientes en los círculos católicos sostuvieron visiones contrapuestas ya de realizar un fuerte esfuerzo evangelizador dentro de la Universidad de la República, o ya de crear una Universidad Católica en el país.

A la falta de definición y al clima de confusión reinantes en la Iglesia uruguaya, se agregaron personalismos, desencuentros, y apoyos políticos inestables, lo que produjo una insuficiente maduración del proyecto y condujo a su progresivo apagamiento.

Desde 1962 el Instituto de Filosofía pasó a depender de la Conferencia Episcopal del Uruguay, y en 1967, dado que había extendido sus tareas educativas a otros sectores del conocimiento, pasó a llamarse Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras. En 1979, el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, fue encomendado a la Compañía de Jesús, y con ello se inició una nueva etapa en la que se institucionalizó y redefinió a la antigua institución. Fue en el seno del instituto renovado que se fue gestando el nuevo proyecto de Universidad Católica.

Esbozado desde fines de 1979, progresivamente definido en los tres años siguientes, enfrentado a serios obstáculos hacia 1983, el proyecto de universidad privada se fue concretando con lentitud pero con seguridad en 1984. Y el 22 de agosto de 1984, por el decreto 343/984, se autorizó el funcionamiento de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga y se reconocieron los planes de estudios y los programas presentados. El 23 de octubre de 1984, fue aprobada la Ley N.º 15.661 que estableció que los títulos profesionales otorgados por las universidades privadas, para su validez, deberían ser registrados ante el MEC, y que una vez registrados tendrían los mismos efectos jurídicos que los expedidos por la Universidad de la República. El 13 de marzo 1985 fueron convalidados por el Parlamento nacional los actos jurídicos que dieron lugar a la creación de la *Universidad Católica* a través de la ley 15.738. Pero en el ámbito eclesial, el 25 de enero de 1985 la Sagrada Congregación para la Educación Católica decretó la erección de la *Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga*.

La Universidad Católica se impuso el reto de ofrecer en el área de la enseñanza universitaria una opción diferente. Ser complementaria y no competitiva de la Universidad de la República, aunque igualmente consagrada al servicio de la sociedad uruguaya por sus tareas de investigación, docencia y extensión, trabajar en áreas desatendidas hasta entonces con un papel innovador en la educación y en el área de la evangelización de la cultura.

La Universidad ORT-Uruguay

La Escuela Técnica ORT Uruguay fue inaugurada el 11 de julio de 1943 como asociación civil sin fines de lucro dedicada a la enseñanza de artes y oficios industriales, y recibió como Asociación Uruguaya ORT en 1949 su personería jurídica.

En sus inicios, se dedicó a apoyar la integración social de los inmigrantes judíos de escasos recursos a través de la capacitación gratuita en oficios productivos. Durante las décadas de 1950 y 1960, ORT Uruguay expandió su propuesta educativa a la sociedad en general dictando cursos en campos como la mecánica, electricidad, dibujo técnico, fotografía, contabilidad y producción textil, para un promedio de aproximadamente 100 alumnos por año.

En la década de 1970, ORT Uruguay comenzó a especializarse en áreas tecnológicas más avanzadas como la electromecánica y la electrónica, con visión de futuro dadas las carencias del país en técnicos y profesionales en estas disciplinas. Entre 1979 y 1989 su alumnado creció más de 500% lo cual fue acompañado de un importante desarrollo edilicio y tecnológico, así hacia 1989, ORT era la mayor organización no gubernamental de educación técnica del Uruguay.

Desde 1985, con el retorno a la democracia, ORT ha solicitado, sucesivamente, al Ministerio de Educación y Cultura el reconocimiento oficial de sus títulos como estudios terciarios, primero de Analista de Sistemas y Licenciado en Electrónica, y luego muchos otros que pasaron a formar parte de su facultad de ingeniería. A fines de la década de 1980, ORT Uruguay comenzó a ampliar y diversificar sus programas educativos en función de su percepción de las necesidades de la sociedad y la economía uruguaya así fundó en 1988 la Escuela de Gerencia, que posteriormente se transformó en la Facultad de Administración y Ciencias Sociales.

En 1995, el Gobierno Nacional estableció el primer marco legal para el funcionamiento de universidades privadas en nuestro país. Y en febrero de 1996, ORT solicitó la autorización para funcionar como universidad privada, la cual le fue otorgada en setiembre de 1996, pasando a denominarse *Universidad ORT Uruguay*. Así en 1995 creó la carrera universitaria de diseño y en 1996 inició sus actividades en el campo de la comunicación con las carreras de Periodismo, Producción Audiovisual y Publicidad, y todas formaron la Facultad de Comunicación y Diseño. Posteriormente se crearon dos nuevas unidades académicas: el Instituto de Educación en 1996 y la Facultad de Arquitectura en 1999.

La Universidad de Montevideo (UM)

En 1986, un grupo de profesores de Derecho decidió iniciar actividades académicas de nivel universitario y crean un instituto superior de docencia e investigación sobre la empresa con un enfoque interdisciplinario desde el análisis jurídico, económico y de administración. En 1987 en la sede de la Bolsa de Comercio de Montevideo, comenzó un postgrado en Derecho de la Empresa, pionero en el Uruguay. En 1990 este postgrado en Derecho de la Empresa se transforma en un programa Master. Ese año comenzó también en el área de Ingeniería un postgrado en Cálculo Estructural. En 1991 se inició un Máster en Derecho y Técnica Tributaria. A partir de julio de 1993 los cursos de postgrado se comenzaron a dictar en la sede actual de la Escuela de Negocios (IEEM) de la Universidad de Montevideo, en el Parque Batlle. En 1994 se inició el programa Máster en Derecho Administrativo Económico.

El 11 de agosto de 1995, después de una secular tradición de una única universidad en el país, el Poder Ejecutivo dicta el Decreto N.º 308/995, que crea un marco normativo para la instalación de universidades privadas, estableciendo los requisitos para su autorización y el reconocimiento de nivel universitario de sus carreras. Y comenzó la primera carrera de grado: Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas. En 1996 seguirían las licenciaturas en Economía, en Humanidades y el Programa Master en Políticas de la Integración en el Mercosur. En 1997, la Universidad de Montevideo obtuvo la autorización oficial como universidad y se iniciaron las carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Industrial. En 1998 comenzó la carrera de Contador Público; en 1999 la de Abogacía. En 2000 se puso en marcha el Master en Medicina Familiar y Comunitaria. En 2002, comenzó la carrera de Comunicación. En 2003, la Facultad de Ingeniería puso en marcha la carrera de Ingeniería Telemática. Y en 2004, la Facultad de Humanidades puso en marcha los Profesorados de Matemática, Filosofía, Historia, Literatura, e Inglés.

La Universidad de la Empresa (UDE)

La Universidad de la Empresa es una de las cuatro universidades privadas reconocidas por el gobierno de Uruguay al amparo del Decreto N.º 308/995 del 11/8/95. En 1992 comenzó a funcionar la Escuela de Negocios de UDE, con el patrocinio de la Asociación de Dirigentes de Marketing del Uruguay (ADM), que adquirió un edificio para su funcionamiento. La Licenciatura en Marketing fue la primera carrera desarrollada por esta institución. En aquel momento aún no estaba autorizado el funcionamiento de universidades privadas por lo que la citada licenciatura tenía carácter de terciario. Sin embargo desde el comienzo se planteó el desarrollo de UDE como universidad, contando con el apoyo de instituciones del exterior, previendo que el reconocimiento se produciría en un breve espacio de tiempo. En 1995 asumió un nuevo gobierno y entre sus iniciativas prioritarias se ubicó la reforma de la enseñanza que abarcó todos los niveles y en el ámbito universitario se tradujo en el reconocimiento del funcionamiento de universidades privadas. Ese mismo año se establece un convenio con el Instituto Técnico de Ciencias Agrarias, fundado en 1976 y dedicado a la educación terciaria en el área de Ciencias Agrarias. La Universidad de la Empresa ha sido reconocida al amparo de este régimen. Dicho reconocimiento, obtenido en marzo de 1998, ha permitido el desarrollo de nuevas actividades y carreras que se irán incorporando en el futuro inmediato. En la actualidad la Institución cuenta con el apoyo de las más importantes Cámaras Empresariales y Profesionales del país.

La Universidad de la Empresa está integrada actualmente por tres facultades: de Ciencias Empresariales, de Diseño, de Ciencias Agrarias, Derecho y Ciencias Sociales. La Facultad de Ciencias Empresariales ofrece las licenciaturas de Marketing, Administración de Empresas, Analista en Marketing, Asistente Técnico de Empresas, Analista en Publicidad, Programa de Desarrollo Gerencial, y Contador Público. La Facultad de Diseño ofrece las licenciaturas de Diseño Aplicado, Diseño de Interiores,

Diseño de la Indumentaria. La Facultad de Ciencias Agrarias ofrece la Licenciatura en Gestión Agropecuaria, y Técnico Agropecuario, y Técnico Forestal. La Facultad de Derecho prevé ofrecer las carreras de Derecho y Escribanía. Y la Facultad de Ciencias Sociales prevé ofrecer a futuro las licenciaturas en Sociología, Ciencias Políticas y Trabajo Social.

Tamaño y tendencias de las universidades privadas uruguayas

Según las estadísticas disponibles del MEC, que cubren hasta fin del 2004, y aplicando su definición de educación superior, había en las instituciones terciarias de nivel universitario 79.686 alumnos matriculados. 70.224 pertenecían al sistema público, y 7762 al sistema privado. Del sistema público 70.156 eran alumnos matriculados en Udelar, y 68 en la Escuela Naval (que por esos años recibió el carácter de reconocimiento de nivel universitario). De los 7762 que se indican como matriculados en el sistema privado de nivel universitario: 2975 eran de Ucuadal, 3370 de ORT, 682 de UDE, 735 de UM; y el resto pertenecía a los Institutos universitarios, que eran los que tienen una sola carrera de nivel universitario o una sola área de conocimientos.

Hasta 2004 y en ediciones previas los conteos en el anuario del MEC tenían inexactitudes por varios motivos. Primero, porque estimaban totales a esa fecha con datos que eran de años anteriores, así a Udelar le adjudicaba ese año su total de 1999, o sea para todas las instituciones el año de cierre no fue el mismo. Segundo, porque solía incluirse sin distinción en los totales a los alumnos de posgrado de las universidades privadas, lo cual inflaba la matrícula de grado³⁶. Tercero, porque en muchos casos los departamentos o facultades de estas universidades se agrupaban o des-agrupaban según el año, dificultando la evaluación de los totales de ingresos y egresos por cada unidad académica y carrera universitaria. Finalmente, hasta el presente el número acumulado de egresados de carreras de cuatro años o más de estas universidades, es bajo en las estadísticas oficiales en comparación con los de Udelar, así como en los registros de profesionales universitarios y en los estudios muestrales sobre estos últimos³⁷.

En consecuencia, es notorio que se trata de información más limitada que la que hemos examinado sobre Udelar, no obstante, pese a estas dificultades, a continuación exhibimos el examen que los datos sobre matrículas publicados por el MEC para los años de 2001 a 2004. De la información examinada destacamos tres rasgos muy generales en los cuadros 4.1 a 4.4:

- En primer lugar, de manera general se advierte que en estas universidades las carreras más pobladas son carreras de perfil empresarial, tecnológico-informático,

36 Hecho que es fácil de advertir al examinar el desglose de totales de matrículas por carreras de cada universidad o instituto universitario, por lo que esa tabla, que citamos pero no incluimos para tener estimativas globales del sistema educativo superior, es altamente inconveniente. Este hecho es importante porque por ese error de conteo Ucuadal elevaba un 20% su matrícula y UM un 30%.

37 Ver Errandonea (2003) que realizó el único estudio comparado de profesionales universitarios que existe en el país.

o de ciencias sociales y administrativas aplicadas. Carreras que, como señalamos, no estaban muy desarrolladas en Udelar, y que significaban costos de inversión fija no muy elevados. No obstante, las carreras de ingenierías están comenzando a exhibir una tendencia creciente en aquellas privadas que existen.

- En segundo lugar, la tendencia de la matrícula general de la educación universitaria privada fue descendente entre 2001 y 2004. Este proceso fue de importancia y sugiere el efecto de la crisis 2002-2003 sobre la matrícula de estas instituciones. Este aspecto no es casual porque por esos años igualmente se resintió la matrícula de institutos secundarios privados, y puede ser consecuencia de la afectación general que sufrió el país. En especial esto fue más notorio en las universidades privadas más grandes como Ucedal y ORT, en casi todas sus carreras; mientras que en los casos de UM y UDE este fenómeno no parece haberse manifestado con igual intensidad y sus matrículas, que son muy bajas, se mantuvieron estables.
- En tercer lugar, en su conjunto las universidades privadas no exhiben un patrón de feminización tan pronunciado como en el caso de Udelar en casi todos sus servicios. En particular en ORT, el peso del sector informático y de la ingeniería es de los menos feminizados de todas las áreas. Las universidades privadas más grandes (Ucedal y ORT), que vieron reducida su matrícula, exhibieron una desigual disminución por sexo.

Tabla 4.1: Ucedal, número de alumnos matriculados según carreras, por sexo, año 2001-2004

Servicios	Año 2001			Año 2004			Variación período (%)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Facultad de Derecho	109	176	285	104	146	250	-4,59	-17,05	-12,28
Facultad de ingeniería	303	72	375	313	66	379	3,30	-8,33	1,07
Fac. Ciencias Sociales y Comunicación	275	552	827	202	479	681	-26,55	-13,22	-17,65
Fac. de ciencias Empresariales	855	781	1636	485	453	938	-43,27	-42,00	-42,67
Facultad de Psicología	67	375	442	36	192	228	-46,27	-48,80	-48,42
Área Educación*	46	331	377						
Sede Maldonado	63	100	163	67	103	170	6,35	3,00	4,29
Sede Paysandú	23	9	32	36	48	84	56,52	433,33	162,50
Facultad Odontología	10	33	43	22	67	89	120,00	103,03	106,98
Total**	1751	2429	4180	1283	1692	2975	-26,73	-30,34	-28,83

Fuente: Anuario 2001-2002/ 2004-2005. MEC
 ** Para el año 2004 incluye Facultad de Enfermería.

Servicios	Año 2001			Año 2004			Variación período (%)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Facultad de Ingeniería	82	16	98	105	21	126	28,05	31,25	28,57
Fac. de ciencias empresariales	171	182	353	175	181	356	2,34	-0,55	0,85
Facultad de Humanidades	11	53	64	41	92	133	272,73	73,58	107,81
Facultad Derecho	32	35	67	48	72	120	50,00	105,71	79,10
Total	296	286	582	369	366	735	24,66	27,97	26,29

Fuente: Anuario 2001-2002-2005/ MEC.

Servicios	Año 2001			Año 2004			Variación período (%)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Análisis de sistemas e información	461	166	627	402	115	517	-12,80	-30,72	-17,54
Ingeniería en sistemas	286	75	361	303	68	371	5,94	-9,33	2,77
Ingeniería en sistemas	147	19	166	126	19	145	-14,29	0,00	-12,65
Licenciatura en Economía	53	41	94	70	45	115	32,08	9,76	22,34
Lic. estudios internacionales	47	87	134	59	65	124	25,53	-25,29	-7,46
Lic. en gerencia y administración	356	309	665	330	263	593	-7,30	-14,89	-10,83
Licenciatura en Comunicación	151	251	402	140	185	325	-7,28	-26,29	-19,15
Licenciatura en diseño gráfico	153	207	360	140	169	309	-8,50	-18,36	-14,17
Ingeniería en electrónica	32	5	37	48	6	54	50,00	20,00	45,95
Contador público	268	271	539	270	267	537	0,75	-1,48	-0,37
Arquitectura	91	96	187	149	131	280	63,74	36,46	49,73
Total	2045	1527	3572	2037	1333	3370	-0,39	-12,70	-5,66

Fuente: Anuario 2001-2002-2005/ MEC.
** Sólo carreras existentes en 2001.*

Tabla 4.4: Universidad de la Empresa. Número de alumnos matriculados según carreras, por sexo, año 2001-2004

Servicios	Año 2001			Año 2004			Variación período (%)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Lic. en diseño aplicado	10	24	34	15	53	68	50,00	120,83	100,00
Lic. en gestión agropecuaria	79	30	109	100	27	127	26,58	-10,00	16,51
Lic. en administración de empresas	67	105	172	77	82	159	14,93	-21,90	-7,56
Lic. en marketing	80	72	152	89	76	165	11,25	5,56	8,55
Contador público	18	12	30	47	40	87	161,11	233,33	190,00
Doctor en Derecho	6	7	13	41	35	76	583,33	400,00	484,62
Adm. y mark. ciclo común	50	49	99						
Escribanía	-	-	-	14	16	30			
Total	310	299	609	383	329	712	19,03	10,03	16,91

Fuente: anuario 2001-2002-2005/ MEC

Una aproximación a la titulación en las universidades privadas

La titulación en UcuDal

Más allá de los errores de conteo constatados en las series temporales del *Anuario de Educación* del MEC hasta 2004, se procuró solucionar este asunto de la mejor manera, corrigiendo cuando fue posible y los datos lo permitían. Así arribamos a dos tablas que estiman la titulación en algunas facultades e institutos para ambos sexos (porque no todos los años de información del anuario del MEC discriminaban por sexo), para el lapso $d=5$ años y para d = duración teórica declarada de cada carrera -que se incluye en el anexo del presente capítulo-. La dificultad en este caso fue, como anotamos que en el período de observación, las escuelas facultades e institutos en esta universidad se agrupaban, dividían, y reagrupan varias veces.

Lo primero que se advierte más allá de las proporciones, que exhiben diferencias con Udelar, es que hay variaciones sustantivas en el período en cada facultad. Variaciones internas que son más sensibles de las observadas en Udelar para servicios similares.

No se advierten diferencias en Derecho e Ingeniería de esta universidad en la eficiencia de titulación, porque $d=5$ es el lapso teórico de esas carreras, pero sí respecto de en las restantes facultades y sus carreras.

Como las matrículas son menores que en Udelar es lógico esperar que las tasas de titulación sean diferentes.

Pensamos que el tema que gravita son los reagrupamientos de servicios que observamos, y ello tiene una incidencia más notoria que en Udelar, por ello en este caso no parece la mejor opción el promedio acumulado de 5 años para todas las facultades.

Tabla 4.5: Ucdal titulación por facultades y global, 1996-2004 (d=5).									
Facultad	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Facultad de Derecho	0,30	0,85	0,35	0,47	0,79	0,53	1,02	0,79	0,55
Facultad de Ingeniería				0,13	0,34	0,80	0,28	1,03	0,47
Fac. Ciencias Sociales y Comunicación (a)				0,40	0,47	0,49			
Fac. Ciencias Sociales y Económicas (b)			0,11						
Fac. Ciencias Empresariales				0,23	0,11	0,31	0,29	0,51	0,40
Fac. Ciencias Humanas							0,96	*	0,36
Área educación				0,44	0,36				
Sede Paysandú								0,22	0,29
Carrera Agroveterinaria							0,26		
Total	0,30	0,85	0,23	0,33	0,41	0,54	0,56	1,37	0,42

Fuente: Anuario Estadístico MEC.

Tabla 4.6: Ucdal. Titulación según años teóricos de duración de las carreras									
Facultad	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	
Facultad de Derecho (5 años)	0,85	0,35	0,47	0,79	0,53		0,55		
Facultad de Ingeniería (5 años)		0,00	0,13	0,34	0,80		0,47		
Fac. Ciencias Sociales y Comunicación (4 años) (a)		0,14	0,40	0,67	0,37				
Fac. Ciencias Sociales y Económicas (4 años)									
Fac. Ciencias Empresariales (4 años)		0,21	0,26	0,11	0,23	0,43	0,40	0,37	
Fac. Ciencias Humanas (4 años)						*	0,87	0,99	
Facultad de Psicología (4 años)		0,30	0,45	0,74	0,77	0,42	0,53	0,57	
Área Educación (4 años)		0,66	1,08						
Facultad de Odontología (5 años)									
Instituto de Historia (4 años)						0,16	0,29	0,29	
Total	0,85	0,33	0,47	0,53	0,54	0,46	0,47	0,48	

Fuente: Anuario Estadístico MEC.
(a) Ciencias Humanas a partir de 2002
(b) Ciencias Empresariales a partir de 1999
(*) El resultado del cálculo ortodoxo del coef. «E» no se ajusta en virtud de reagrupamientos de Facultades y carreras.

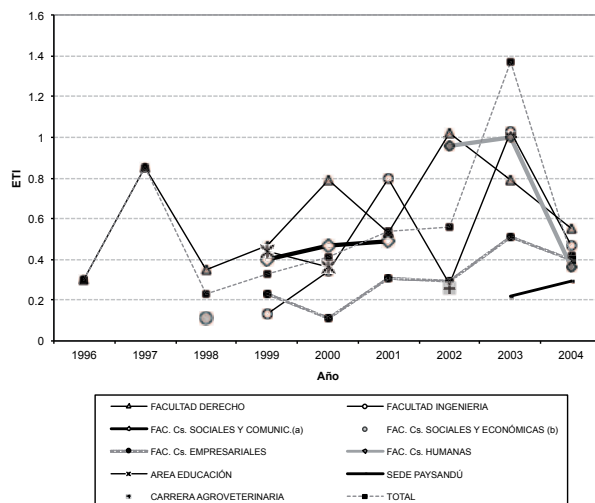


Gráfico 4.1. Titulación (ETI) en Ucedal, período 1997-2004; Ambos Sexos, (d=5)

La Universidad ORT-Uruguay

La ORT es una universidad con un fuerte perfil hacia las ingenierías vinculadas a la informática y la electrónica, de hecho aún mantiene la rama originaria que le vio surgir como instituto tecnológico pos-secundario donde tiene un desarrollo también importante para la formación técnico profesional.

Las carreras universitarias de áreas de conocimiento más allá de las ingenierías son más recientes que éstas, y como se advierte a la fecha de los datos del Anuario del MEC, no todas tenían egresados. Las tasas de titulación sólo se pudieron estimar para un lapso con $d=4$, que no es lo recomendable, y probablemente estemos por debajo de la duración de la mayoría de las carreras, por ello no deben considerarse los datos de manera incuestionable.

Las tasas de titulación estimadas para ORT son menores a nivel global que las de Udelar y Ucedal, pero exhiben un perfil ascendente sostenido.

Las tasas generales de titulación según sexo indican que los hombres se titulan en menor proporción que las mujeres.

A su vez, por carreras, la ORT exhibía en 2001 un perfil de titulación diferente a las anteriores, que en el período hasta 2004 tendió a revertirse y a parecerse a las citadas. Y en especial después de la crisis de 2002, las carreras de Ciencias Sociales aplicadas y Empresariales sufrieron un impacto en la titulación.

Señalamos a nivel general una tendencia por la cual las mujeres exhibieron mayor nivel de titulación que los hombres. Este dato no es menor porque se sobrepone a las áreas de conocimiento en que se agrupan las carreras. Cobra importancia cuando se toma en cuenta que, salvo en las áreas de Artes y Arquitectura y Ciencias Sociales donde en cada año registrado siempre ingresaron más mujeres que hombres, en las áreas de Administración, Economía y Comercio, y de Ingenierías fue mayor el ingreso

de hombres. Y en esta última es particularmente asimétrico el ingreso, como también se vio en Udelar. En este caso por tratarse de una universidad con prestigio en el área de las ingenierías, arancelada, pero con diferentes aranceles por tipo de carrera, debe tenerse en cuenta el factor costos en la deserción masculina en muchos casos. Parece prematuro con la información que se dispone aplicar deductivamente el criterio de la deserción y el rezago como complemento de la tasa de titulación. Y mucho más inapropiado hacer promedios por años reuniendo información de estas universidades con Udelar.

Sexo	Años		
	2002	2003	2004
Hombre	0,11	0,21	0,28
Mujer	0,14	0,22	0,33
Total	0,12	0,22	0,30

Carreras	2002	2003	2004
Total	0,12	0,22	0,30
Lic. en análisis de sistemas y de información	0,11	0,24	0,37
Ingeniería en sistemas	0,12	0,26	0,39
Ingeniería en telecomunicaciones	0,07	0,29	0,54
Lic. Economía	0,18	0,43	0,32
Lic. Estudios internacionales	0,19	0,44	0,35
Lic. Gerencia y administración	0,12	0,23	0,23
Lic. Comunicación	0,12	0,21	0,37
Lic. Diseño gráfico	0,05	0,17	0,13
Ingeniería electrónica	-	-	0,06
Contador público	-	0,15	0,30
Arquitectura	-	-	0,24
(-) Todavía no tenían egresados. Fuente: Anuario Estadístico MEC.			

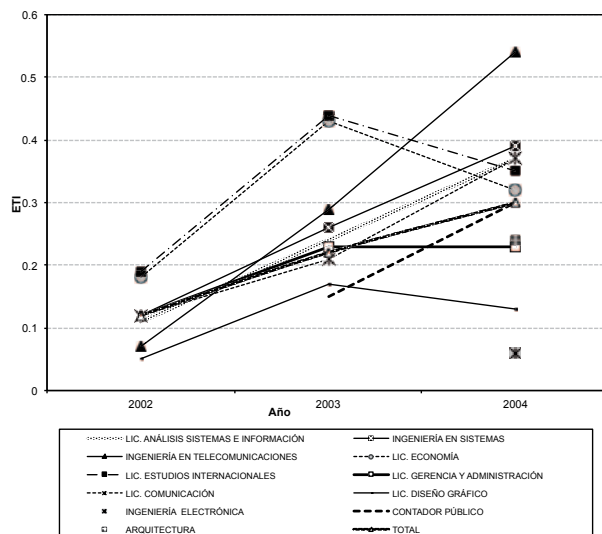


Gráfico 4.2. Titulación (ETI) Universidad ORT, según carreras; Ambos sexos; 2002-2004; (d=5 años)

Carreras	2002	2003	2004
Total	0,11	0,21	0,28
Licenciatura en análisis de sistemas y de información	0,10	0,25	0,38
Ingeniería en sistemas	0,08	0,24	0,40
Ingeniería en telecomunicaciones	0,07	0,30	0,48
Licenciatura en economía	0,17	0,25	0,13
Lic. en estudios internacionales	0,21	0,47	0,33
Lic. en gerencia y administración	0,12	0,27	0,15
Licenciatura en comunicación	0,13	0,16	0,26
Licenciatura en diseño gráfico	0,05	0,16	0,14
Ingeniería en electrónica	-	-	0,08
Contador público	-	0,15	0,24
Arquitectura	-	-	0,29

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

Carreras	2002	2003	2004
Total	0,14	0,22	0,33
Licenciatura en análisis de sistemas y de información	0,13	0,24	0,34
Ingeniería en sistemas	0,26	0,33	0,33
Ingeniería en telecomunicaciones	0,11	-	2,00
Licenciatura en economía	0,20	0,67	0,71
Lic. en estudios internacionales	0,18	0,42	0,36
Lic. en gerencia y administración	0,13	0,20	0,36
Licenciatura en comunicación	0,12	0,24	0,43
Licenciatura en diseño gráfico	0,06	0,18	0,11
Ingeniería en electrónica	-	-	-
Contador público	-	0,16	0,37
Arquitectura	-	-	0,21

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

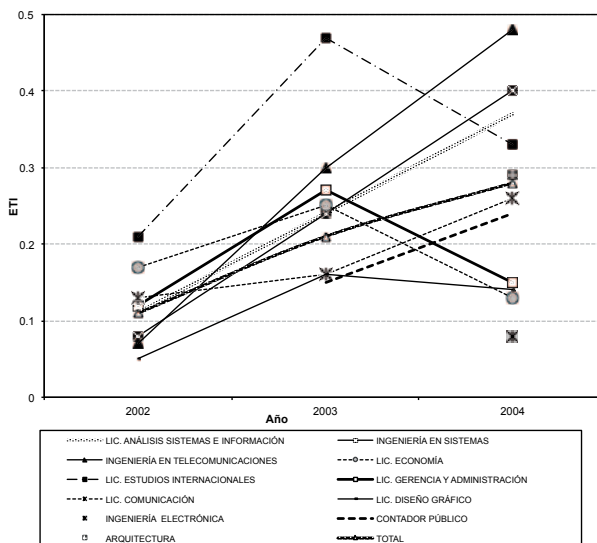


Gráfico 4.3. Titulación (ETI) en Universidad ORT, según carreras; sólo hombres; 2002-2004; (d=5 años)

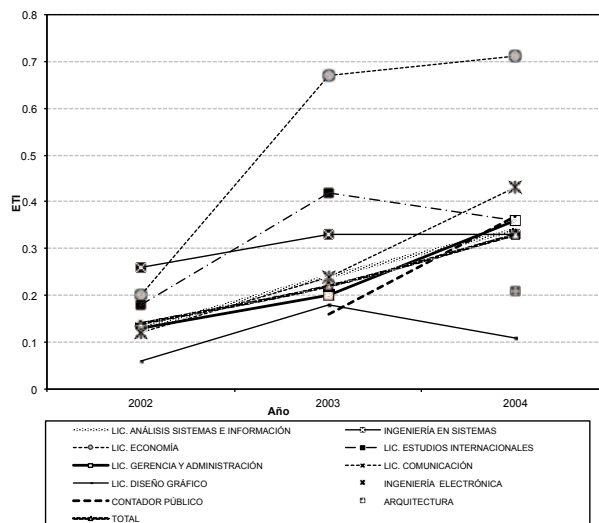


Gráfico 4.4. Titulación (ETI) en Universidad ORT, según carreras; sólo mujeres; 2002-2004; (d=5 años) (se excluyó Ingeniería en Telecomunicaciones)

La Universidad de la Empresa

La Universidad de la Empresa (UDE), sólo exhibe egresados en los datos oficiales a partir de 2003. Como esta universidad es reciente es probable que sus altos índices sean consecuencia de acumulación de generaciones previas. Los datos existentes son demasiado pocos como para tener una visión de tendencias claras a la fecha de este trabajo. No obstante la tendencia en la titulación es creciente, y la prevalencia femenina es notoria, pese a ser más equilibrada por sexo que Udelar.

Sexo	Titulación		
	2003	2004	Promedio
Hombre	0,47	0,43	0,45
Mujer	0,60	0,73	0,66
Total	0,54	0,51	0,52

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

Tabla 4.12: UDE, titulación total y según carreras 2003-2004.			
Carreras	Titulación		
	2003	2004	Prom. Período
Lic. en diseño aplicado	0,04	0,18	0,11
Lic. en gestión agropecuaria	0,22	0,67	0,45
Lic. en administración de empresas	1,76	0,63	1,19
Lic. en marketing	0,13	0,56	0,34
Contador público	-	-	-
Doctor en Derecho	-	-	-
Escribanía	-	-	-
Lic. en diseño de indumentaria	-	-	-
Lic. ad. y Lic. mark (ciclo común)	-	-	-
Total	0,54	0,51	0,52

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

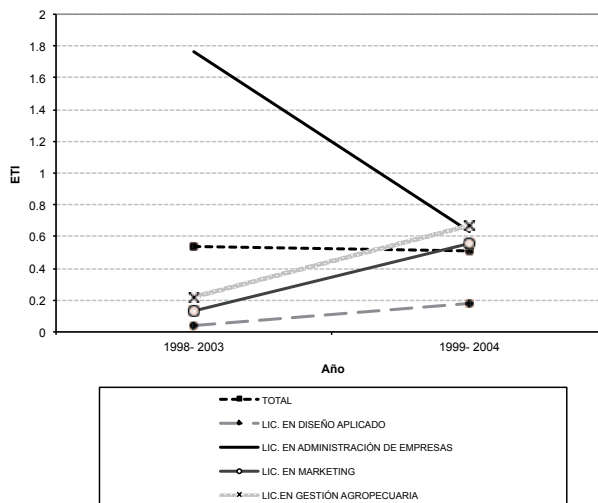


Gráfico 4.5. Titulación (ETI) en UDE, período 1998-2004; ambos sexos, (d=5 años)

Tabla 4.13: UDE, titulación según carreras sólo hombres, 2003-2004.

Carreras	Titulación		
	2003	2004	Prom. período
Lic. en diseño aplicado	-	-	-
Lic. en gestión agropecuaria	0,20	0,54	0,37
Lic. en administración de empresas	1,53	0,59	1,06
Lic. en marketing	0,13	0,60	0,37
Contador público	-	-	-
Doctor en Derecho	-	-	-
Escribanía	-	-	-
Lic. en diseño de indumentaria	-	-	-
Lic. Ad. y Lic. Mark (ciclo común)	-	-	-
Total	0,47	0,43	0,45

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

Tabla 4.14: UDE, titulación según carreras sólo mujeres, 2003-2004.

Carreras	Titulación		
	2003	2004	Prom. período
Lic. en diseño aplicado	0,05	0,22	0,13
Lic. en gestión agropecuaria	0,30	1,50	0,90
Lic. en administración de empresas	1,92	0,67	1,29
Lic. en marketing	0,13	0,53	0,33
Contador público	-	-	-
Doctor en Derecho	-	-	-
Escribanía	-	-	-
Lic. en diseño de indumentaria	-	-	-
Lic. ad. y Lic. mark (ciclo común)	-	-	-
Total	0,60	0,73	0,66

(-) Todavía no tenían egresados.
Fuente: Anuario Estadístico MEC.

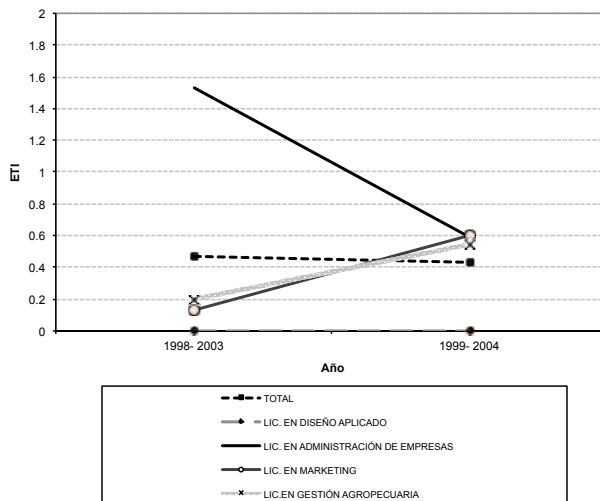


Gráfico 4.6. Titulación (ETI) en UDE, período 1998-2004; sólo hombres, (d=5 años)

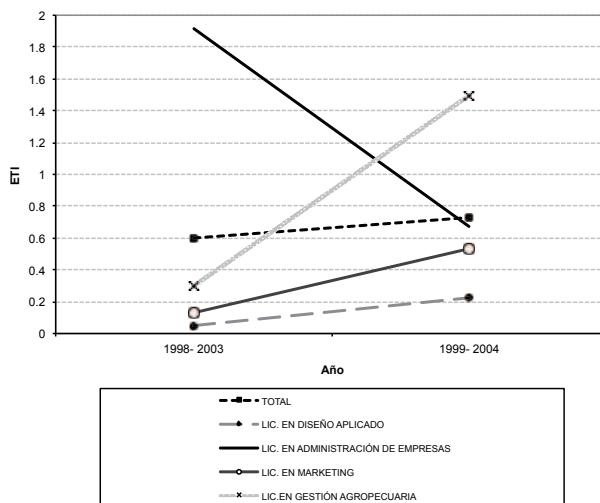


Gráfico 4.7. Titulación (ETI) en UDE, período 1998-2004; sólo mujeres, (d=5 años)

Universidad de Montevideo

La Universidad de Montevideo (UM), también sólo tiene datos de egreso muy recientes en las estadísticas oficiales. Sus niveles de titulación son elevados y crecientes, pero es factible que se sobrepongan muchas generaciones en ello. Se advierte, como en otras privadas una tendencia a la mayor titulación en las facultades tecnológicas que en las de Ciencias Sociales y Empresariales, y que en las de Humanidades. En ningún caso estuvo disponible la desagregación por sexo para estimar la titulación.

Tabla 4.15: UM, titulación. 2003-2004		
Facultades	2003	2004
Facultad de ingeniería	0,67	0,54
Ingeniería civil	0,73	0,73
Ingeniería industrial	0,58	0,40
Fac. de ciencias empresariales	1,14	1,53
Licenciatura economía	0,67	1,14
Lic. dirección y adm. de empresas	0,58	0,73
Facultad de Humanidades	0,07	0,08
Licenciatura en Humanidades	0,07	0,08
Facultad de Derecho	-	-
Derecho	Sd	Sd
Total	0,86	1,01

Fuente: Anuario Estadístico MEC.

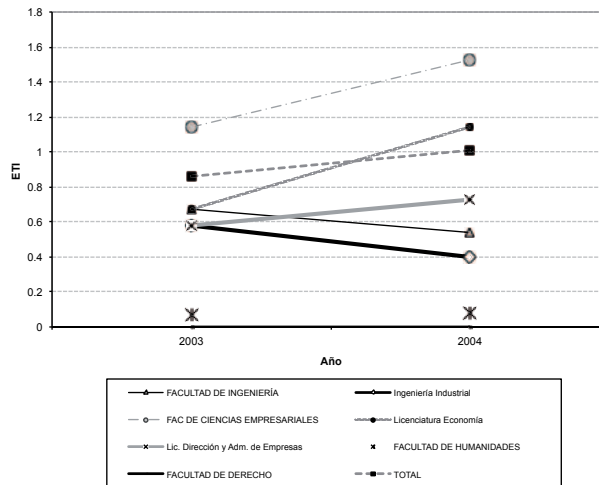


Gráfico 4.8. Titulación (ETI) en UM, 2003-2004; ambos sexos, (d=5)

A modo de resumen

En primer lugar, la educación universitaria privada parece haber detenido su crecimiento inicial. La crisis económica de 2002 puede haber sido un factor muy influyente en la medida que el arancelamiento era sustantivo.

En segundo lugar, la lógica empresarial subyacente en los perfiles de carreras, así como la ausencia de títulos apreciados socialmente más allá de la aplicabilidad empresarial pudo haber conspirado contra su crecimiento.

En tercer lugar, en nuestros trabajos anteriores los niveles iniciales de titulación fueron bajos, y no parecían indicar tendencia alguna. Actualmente se encuentran en un nuevo momento de ascenso. Esto es necesario advertirlo en relación con el tamaño de las facultades o carreras, a los costos de las carreras y a las inversiones. En este punto el tamaño juega un papel importante para la asignación de los recursos. Es probable que estas universidades no se propongan ser mayores de lo que son.

En cuarto lugar, el hecho de ser una educación paga, como indican las teorías más recibidas, y las diferencias observadas sobre los datos de Udelar, sustenta el resultado de que la selección al inicio excluye candidatos a la deserción porque directamente no ingresan.

Pese a lo señalado, que podría constituir diferencia sustantiva, en varias de ellas se replican las brechas y los ordenamientos de las tasas de titulación y deserción por tipo de carrera advertidos en Udelar. Hay carreras con más salida laboral que otras y las diferencias en la graduación no hacen sino replicar las conclusiones previas. En parte, ello es cierto por el carácter más aplicado y expresamente dirigido a un segmento tan preciso como estrecho del mercado laboral profesional. Este aspecto es muy notorio y no debe llamar a errores de interpretación.

Exploración y análisis de causales de la deserción en los estudiantes de Udelar: *un avance cualitativo*

Introducción

El presente capítulo reúne elementos del primer avance empírico que realizamos sobre el fenómeno de la deserción en la Universidad de la República (Udelar).³⁸

Este capítulo acerca un aporte a la fase inicial de la investigación, y señala su funcionalidad con los objetivos exploratorios de esa etapa. En este sentido su finalidad es múltiple ya que por un lado reúne y analiza ejemplos de desertores y contribuye a tipificar las causales de tal resultado educativo; y por otro lado, los resultados que emergen del presente trabajo han servido para la definición de varias dimensiones e indicadores que se incluyen en el formulario de la encuesta a ex alumnos desertores de Udelar.

A partir del influjo de nuestro trabajo previo para CSE y el Iesalc de Unesco en 2005, en esta ocasión reunimos el análisis de las entrevistas realizadas a ex estudiantes de Udelar, provenientes de carreras universitarias que, en la literatura y en el saber cotidiano, son habitualmente consideradas «tradicionales» (Medicina, Derecho, Ingeniería), con las realizadas a ex estudiantes de carreras que son «no tradicionales» (Bellas Artes, Psicología, Ciencias, etcétera). A cada gran denominación le correspondió el 50% de los casos de un total de 25 entrevistas.

Mediante el estudio preliminar de las entrevistas intentamos dar cuenta de las diferencias y similitudes del abandono estudiantil según se haya cursado carreras consideradas «tradicionales» o «no tradicionales». El análisis se articula en torno a cuatro dimensiones que privilegian las opiniones y experiencias de los entrevistados acerca de: las motivaciones y expectativas al momento del ingreso a la carrera; los costos económicos y la situación laboral; la dinámica institucional; las razones atribuidas al abandono de la carrera.

La elección de estas cuatro dimensiones se debe a la relevancia que, como vimos en el capítulo 1, se les otorga en el debate teórico sobre la deserción. Sin embargo, un problema que se presenta es que en los discursos de los entrevistados aparecen elementos contingentes, y que por tanto debiéramos someterlos a constante revisión conforme cambia el contexto universitario en que se mueve el fenómeno de la deserción. En el acierto o el error, la literatura especializada propone en utilizarlos como criterios de orientación para el análisis, y ese ha sido el camino seguido.

³⁸ Este capítulo experimentó varias versiones en el proyecto y en publicaciones realizadas, la actual versión fue elaborada por Marcelo Boado, Marianela Bertoni y Lorena Custodio en 2006.

En primer lugar, presentamos el diseño teórico que inspiró el análisis, en segundo lugar se expone el diseño del relevamiento realizado y su cobertura; en tercer lugar va el análisis de las opiniones de aquellos que realizaron cursos en las carreras de Medicina, Abogacía e Ingeniería Civil; en cuarto lugar va el análisis de las opiniones realizadas por los entrevistados de las «carreras no tradicionales»; y en quinto lugar se presentan las conclusiones y elaboraciones del material para con los siguientes pasos del proyecto. En el Anexo del capítulo se encuentran las pautas de entrevistas aplicadas y los datos de la muestra.

Los principales ejes de análisis y las dimensiones de la pauta de entrevistas

Algunas modalidades del enfoque cualitativo podrían conducir hacia el análisis de una dimensión grupal del fenómeno de la deserción, entendida ésta como un proceso social en el que participan individuos interconectados por discursos, lenguajes codificados y condensaciones simbólicas. No fue este tipo de análisis el que nos propusimos desarrollar.

La finalidad del presente estudio fue exploratoria porque ya vimos que el aporte de los datos agregados existentes es restringido por diversas razones, tanto para determinar la magnitud de la deserción como del rezago académico. Por ello fue necesario contemplar otros aspectos, que permitieran avanzar intuitivamente y teóricamente sobre la temática de la deserción, y a su vez preparar ulteriores instrumentos de investigación para el trabajo de campo sobre los estudiantes desertores de Udelar.

Como se señaló en los antecedentes teóricos y en los objetivos del trabajo, puede reconocerse en la investigación educativa 3 grandes dimensiones o conjuntos de factores determinantes de los resultados educativos que son de tipo personal, intraacadémico y extraacadémico.

Según la bibliografía revisada los de tipo personal reúnen: sexo, edad, edad al ingreso a la universidad, motivación, inteligencia, vocación, expectativas, rendimiento académico. La mayoría de ellos están presentes en la pauta de entrevista en las piezas 1 y 2, la salvedad debe hacerse respecto de los indicadores de inteligencia que habitualmente en el país no se recogen y no es posible hacer conjeturas con o sobre ellos.

El concepto de *motivación* ha sido central en esta etapa exploratoria y ha guiado, en buena medida, a este equipo de investigadores. Suele vincularse la motivación con los rendimientos académicos (Latiesa, 1992). A los efectos de esta primera sistematización de resultados, dicho concepto fue entendido como un conjunto articulado de motivos concretos que estimulan la acción. La literatura convencional da cuenta de la motivación como el elemento subjetivo de la acción que explica las conductas, mientras que en otros autores los esfuerzos analíticos conducen al acercamiento entre la semántica situacional de la acción y la interpretación de la acción. La motivación es planteada como un nexo que no es explicativo y que sí da cuenta de un modo de interpretar la acción. Y como advertimos también tiene importancia para el enfoque de Tinto.

Sostiene la bibliografía revisada como factores de tipo intraacadémico, o internos a la institución académica, a los que refieren a la dinámica propia del individuo en la institución (grupo de estudios, actividad gremial, estrategias de estudio), al plan de estudio y su duración, al tipo de institución académica, a la *praxis* docente, a la política académica, a las condiciones físicas y los equipamientos de la institución académica. La mayoría de ellos está incluida en la pauta de entrevista en la pieza 2.

Finalmente, la bibliografía indagada sostiene como factores extra-académicos, o externos a la institución académica, a aquellos que condicionan desde fuera de la institución académica al sujeto, tales como: origen geográfico y lugar de residencia, origen social, nivel cultural del hogar de origen, situación familiar, lugar ordinal en la sucesión de hijos, estado conyugal, condición de actividad y tipo de ocupación, formación educativa previa, ingreso personal, mantenimiento y costos económicos; y en un orden general y macro social la política educativa del país. También la mayoría de ellos está incluida en la pauta de entrevista en la pieza 1.

Entendimos que la ocasión era favorable para centrar el análisis de las opiniones y experiencias recogidas por las entrevistas a los desertores en cuatro ejes:

- a. motivaciones y expectativas que cumpliría la carrera elegida, al momento del ingreso;
- b. costos económicos y la situación laboral durante el período de estudios;
- c. dinámica institucional experimentada —que reúne cómo estudió, cómo fue su actividad gremial, cómo percibió el plan de estudios y su duración, la *praxis* docente en los cursos realizados, cómo percibió la política académica, y cómo fueron las condiciones físicas y los equipamientos de la institución académica—; y
- d. finalmente cuáles fueron las razones que reconocieron para el abandono.

La bibliografía revisada introduce la demarcación entre las carreras. Si bien esta demarcación puede variar entre países, como ya hemos visto respecto de otros aspectos en este trabajo en capítulos previos, son numerosas las coincidencias. Las carreras de Abogado, Médico e Ingeniero Civil son carreras consideradas *tradicionales* —en especial las dos primeras— y pertenecen a tres de las cinco facultades más numerosas de Udelar. Las carreras de Bellas Artes, Ciencias, Ciencias Sociales, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura y Ciencias Económicas, no son consideradas habitualmente como tradicionales, aunque algunas de ellas por su antigüedad, o sólo por el tamaño de sus facultades, lo pudieran ser. La distinción, que *prima facie* parece simplemente enojosa, sostiene como veremos parte de los resultados, y con ello conclusiones importantes que no deben soslayarse a la hora de comprender los numerosos determinantes de la deserción. En consecuencia esto resultó un buen contexto de contraste de las opiniones para nuestros ejes de exploración mencionados previamente.

La pauta de entrevista y la selección de casos

La aplicación de la pauta de entrevista

El trabajo realizado para Unesco aportó una guía de pauta de entrevista pero no un cuestionario definitivo, por ende conjugamos esa guía con los objetivos de nuestro proyecto, que eran más amplios y que tenían mayor duración.

En primer lugar a los individuos seleccionados se les entregó una ficha personal que debían llenar ellos mismos en presencia del entrevistador; en segundo lugar, si accedían se desarrollaba la entrevista con grabador a *cassette*, de lo contrario el entrevistador anotaría las respuestas. Salvo un caso que la entrevista fue realizada por correo electrónico, todas las restantes entrevistas fueron grabadas, y se desarrollaron en un tono coloquial y amable, aunque no menos directo e incisivo.

Así el relevamiento contó con dos piezas: una ficha personal autoadministrada en presencia del entrevistador, y una entrevista semiestructurada. Se exponen en el Anexo.

Las preguntas de la entrevista fueron desarrolladas como se advierte con las modalidades propias del país, ya que tuvieron como fin el desarrollo de un cuestionario específico y conciso, y por ende fueron formuladas de manera amplia, aunque en ocasiones la propia dinámica de la entrevista obligó a modificarlas para no ser reiterativos merced a las declaraciones de los entrevistados.

¿Cómo se hizo la muestra?

Tanto a la fecha de la primera oleada de entrevistas, que correspondió a las carreras tradicionales, como a la de la segunda oleada, que correspondió a las carreras no tradicionales, no teníamos una base de datos completa y confiable para extraer una muestra aleatoria³⁹. Sin embargo, un procedimiento aleatorio y estratificado para sólo 25 entrevistas hubiera resultado enormemente oneroso, lento y superfluo en esa etapa, por varios motivos y criterios que exponemos seguidamente.

Atendiendo a los fines de saturación del procedimiento de entrevistas, que resultarían en un insumo para el próximo estudio muestral, consideramos junto al experto en muestreo y métodos cuantitativos de nuestro equipo, que la selección de los casos no fuera aleatoria sino intencional, no obstante cuidara los parámetros de la población universitaria de 1999 en cada facultad⁴⁰. El sesgo que ello podría introducir sería

39 La idea original de Boado y Ramírez (2003) se propone a partir del Censo 1999 (datos sociodemográficos, educativos, laborales) y de los registros de ingreso y egreso de la Dgplan de Udelar, hacer converger los registros del SGB (datos académicos) de 1999 a 2004. Luego establecer un nivel de actividad académica operativo y mínimo, y determinar así las subpoblaciones desertoras y rezagadas acumuladas en la nueva base. Este procedimiento recientemente logrado fue muy trabajoso y tedioso.

40 El carácter indagatorio hace preferible el perfil estructurador antes que el distributivo para desentrañar las opiniones (Ibáñez, 1979 y 1986). La metodología más recibida recomienda para este tipo de técnica el 'muestreo teórico' antes que el 'muestreo probabilístico' (Glaser y Strauss 1967). En este sentido los resultados del trabajo responden a criterios de corte 'teórico' que son conceptualmente relevantes para examinar los referentes de las opiniones y no pretenden en esta instancia ser generalizables en el sentido estadístico (Ortí, 1986).

muy bajo tratándose del tamaño muestral requerido ya por la primera ola de entrevistas requeridas por CSE y Unesco, como por la segunda que atendió a carreras no tradicionales.

Siendo desconocidos en ese momento los parámetros poblacionales (sexo, edad, origen social, origen geográfico, etcétera) de la población objetivo (los desertores de Udelar), procuramos en su defecto que la selección de los desertores para las siguientes entrevistas se guiara por los parámetros poblacionales de ciertos atributos básicos de las facultades de Derecho, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes, Ciencias Económicas, Ciencias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación y Humanidades de Udelar, según el V Censo Estudiantil de 1999. Es lógico observar que la distribución de los atributos básicos considerados bien pudo ser otra que la de los estudiantes activos de ese año, pero no hay como saberlo, y la muestra era muy chica por cierto. Así procuramos que en la primera ola, que tendría más casos por carrera en Ingeniería fuesen tres hombres y una mujer, y en Derecho y Medicina tres mujeres y un hombre; mientras que en la segunda ola, que son facultades con notoria preeminencia femenina los resultados de selección fueron al azar.

Otros dos aspectos de cuidado para la selección fueron por un lado la experiencia académica, y por otro lado la dimensión temporal. Como ya vimos en los resultados previos, y con particular claridad en el examen de la cohorte para las carreras seleccionadas, una proporción no inferior al 20% de la matrícula en esas carreras nunca tuvo actividad académica —los llamamos desertores puros— (Boado, 2005). Esto supone que las referencias que nos interesan sobre el desempeño académico y la experiencia en la institución serían muy limitadas en este tipo de desertores, y por esa razón no los consideramos en el presente relevamiento.

Respecto de la dimensión temporal como punto de partida para la selección procuramos que los entrevistados tuvieran un año y más de abandonados sus estudios en Udelar. Como ya explicamos en Udelar la ‘categoría’ de estudiante es inenajenable y esto es un problema para cualquier conteo. Como también señalamos, en ese sentido, pensamos que cuanto más distante la deserción asumida mejor sería para los fines de la entrevista y más fácil para que el entrevistado hablase sobre su experiencia. Y de ese modo no estaríamos frente a un rezagado o a un estudiante latente que aún no ha abandonado sus estudios. De este modo, cuanta mayor amplitud de edad para capturar la experiencia mejor. Pero siempre dentro de un límite en el que los mayores no estén sobre-representados. Así las edades de ingreso estuvieron entre dieciocho y veinte años, los años de ingreso entre 1980 y 2000, y los años de abandono entre 1989 y 2003.

Además de no tener marco muestral, ocurre en general que las personas son reacias a hablar de sus fracasos personales salvo en ciertas circunstancias de particular confianza. Por ello la exploración de redes de conocidos por saturación resultó lo más indicado, ya que de lo contrario pocas personas estarían a gusto de responder en profundidad sobre ciertos temas.

Este aspecto de selección y búsqueda de los desertores es un aspecto crucial, que pone de manifiesto los límites que tienen todos los trabajos consultados en la bibliografía, simplemente porque las historias de vida académica y personal de los desertores están incompletas, y los desertores no tienen particular interés en completarlas. Así todos los trabajos tienen notorias dificultades inferenciales.

En conclusión, fue suficiente para esta ocasión explorar las redes de conocidos de conocidos de todos los miembros del equipo de investigación que son miembros de Udelar y que pertenecen a diferentes generaciones. Un resumen de los datos de los entrevistados se incluye en el anexo de este capítulo.

Estudiantes desertores de «carreras tradicionales»

Motivaciones y expectativas al ingreso de la carrera

La elección de una carrera universitaria no suele ser el resultado del azar. Por el contrario, esta decisión reviste un conjunto de motivaciones y expectativas que los sujetos poseen previamente. Muchos autores explican el abandono universitario a partir de las discordancias entre lo que los estudiantes esperan al inicio del ciclo universitario y lo que efectivamente encuentran en el servicio universitario elegido.

A lo largo del proceso de esta investigación ha sido posible identificar diferentes motivaciones que asisten a las personas desde el inicio; en el caso concreto de los desertores de Medicina, la predilección por el área de la salud (cuyos estudios incluyen ciencias como la biología, la física, y la química) es un elemento común en todos ellos. Sin embargo, la inclinación por esta área del conocimiento no implica necesariamente una vocación por la Medicina definida inequívocamente desde el ingreso:

«Me gusta la Medicina, soy una persona que me gusta la ciencia en general, detesto las letras, me gusta mucho el trato con la gente [...]. Cuando entré a facultad no entré motivado por la Medicina, entré por que hice bachillerato de biológico. No, no me gustaba la parte de las letras, como era lo Humanístico; y no era tan agobiante como el Científico. [...] Pero básicamente entré a facultad sin una motivación, sin una vocación previa. Tengo compañeros que desde que son chicos dicen «voy a hacer Medicina». Siempre les gustó. A mí, no. Fue después que le tomé cariño a la facultad, y eso, creo, fue lo que me llevó a seguir estudiando Medicina.»

La vocación de servicio social guiada por la compasión hacia los que más padecen está presente con mucha vehemencia en el universo motivacional femenino:

«Siempre tuve una vocación muy grande por el servicio, de ayudar a los demás. A aliviarles el dolor. A que tuvieran un mejor pasar. Creo que fue más bien por una vocación de servicio. Y justo me encantaba lo que estudiaba en el liceo relacionado con biología.»

Los hombres, sin embargo, enfatizan de manera menos entusiasta el aspecto anterior y resaltan en cambio un conjunto de consideraciones que vinculamos al prestigio social y económico de la profesión:

«Entré a facultad porque es una de las carreras a nivel social más conocidas. También creo que, si como hoy en día conozco el espectro que hay, hubiera cursado otro tipo

de cosas. Por ejemplo, de la escuela médica, carreras cortas, cursos más técnicos, como fisioterapia, radiología. Uno trata de elegir lo que más le gusta, pero también lo que te pueda dar para vivir: Uno busca el sentido económico.»

Las motivaciones y expectativas previas al ingreso de la Facultad de Medicina, están estrechamente vinculadas al gusto por las ciencias biológicas, la vocación del individuo y a los beneficios esperados, ya sean estos sociales o económicos.

Asimismo; las motivaciones y expectativas que los estudiantes manifiestan como decisivas para optar por cierta carrera, así como el conjunto de imágenes y representaciones de la Universidad antes del ingreso, constituyen un primer núcleo que interesa observar en las entrevistas, ya que son indicativas del impulso, o del freno, para la continuación de los estudios. En el caso de los desertores de la facultad de Ingeniería el ingreso a la Universidad es entendido como *la natural* prosecución de los estudios secundarios:

«Creo que nunca tuve claro la gama de opciones que tenés cuando terminás el liceo. Ya están hechos muchos canales, que te llevan y te llevan a Facultad, que ni te lo cuestionás. Yo ni me lo cuestioné, por ejemplo.»

«Me prestaron en el liceo un catálogo de todas las carreras de la Universidad de la República. O sea, ¿a dónde vas a terminar si no es a la Universidad de la República mirando un catálogo de la Udelar?»

La preferencia por la matemática, la física y la ciencia constituye un rasgo común a todos ellos, y es el elemento desencadenante de la elección por la carrera de Ingeniería. No obstante, los mismos manifiestan haber ingresado a facultad con ideas vagas sobre la profesión; cuestión que la propia institución no contribuyó a disipar en los primeros años de estudio. Transcribimos la opinión de uno de los entrevistados para ejemplificar lo anterior:

«Uno de los principales motivos para elegir la carrera fue que tenía facilidad para el tema de la matemática, incluso era la materia que más me gustaba en Secundaria y en aquel momento no tenía muy claro que era la ingeniería.»

«A mí siempre me había gustado la matemática, me había sentido cómodo trabajando en esas áreas: matemática, física, química. Y siempre me vi para ese lado, el lado científico.»

Es clara la inclinación de los entrevistados por una carrera de prestigio, y esto estaba vinculado, a su vez, a la inquietud por encontrar una solución económica en el mercado laboral. Tales características parecen valorarse entre los desertores que consultamos:

«Creo que tener el título de Ingeniero de la Universidad tiene un prestigio importante en el mercado laboral.»

«Yo pensé «una carrera me tiene que dar dinero». Te hacés la idea de que en realidad los ingenieros ganan mucho dinero ¿no?, o sea, pueden vivir. Al fin y al cabo es ese el problema: de qué vivir.»

La poca información recibida durante el tránsito por la enseñanza secundaria acerca de las opciones de estudio resulta un planteo común en la mayoría de los entrevistados. No sólo en términos de las diversas posibilidades existentes, sino con respecto a disponer de mayor información acerca de las profesiones.

En otras entrevistas, las respuestas nos remiten a la influencia que la familia posee sobre el individuo y sus decisiones. A la hora de decidir el ingreso a una facultad, los sujetos consideran muy seriamente las recomendaciones paternas sobre qué carrera elegir, dado que ésta es la que ofrecerá —en el futuro— las mayores posibilidades de prestigio y seguridad económica.

«Obtener un título universitario fue inculcado un poco por mi familia, por mi padre y por mi madre, querían que fuera estudiante universitario, querían que egresara de la Universidad. En su forma de pensar los egresados de la Universidad tienen como muchas posibilidades laborales y, económicamente, mayores beneficios. Y elegí Facultad de Ingeniería, porque dentro de la Universidad lo que siempre me gustó fue electrónica, y algo de computación. Entonces, en donde se estudiaba eso era Facultad de Ingeniería. No había otro lugar.»

«Mi viejo siempre fue muy preocupado por la seguridad económica y la seguridad familiar. En eso me influyó mi familia: qué tan seguro vos ibas a estar después de recibirte y de trabajar.»

Las motivaciones y expectativas que manifiestan los desertores de Ingeniería, están vinculadas al gusto por las asignaturas científicas del ciclo preuniversitario y al prestigio socioeconómico atribuido a la carrera.

Entre los entrevistados de la Facultad de Derecho, en cambio, no surge la vocación profesional como fuente de motivación para decidir el ingreso a la facultad. Hay sí cierta inclinación a la disciplina, que proviene del gusto por las ciencias humanas y por la política. Pero con todo, la decisión de ingresar en este centro universitario no parece ser el resultado de una honda cavilación:

«Me gustaba Derecho en ese momento. También que un grupo grande de mis amigas iba a esa facultad. Y bueno, vamos en grupo. En principio era eso, no tenía mucho... Había hecho Humanístico, sexto de Derecho. Había salvado... Venía bien.»

«A mí me gustaba mucho la política. Y la política está muy ligada al Estado. Y por ese lado encontré la motivación para entrar a la Facultad de Derecho. Son más las motivaciones por tener elementos para participar en política que el estudio de la ciencia misma.»

«Creo que fue la opción más próxima. Que yo recuerde, o ibas a Facultad de Derecho, o ibas a hacer algún profesorado en el [Instituto de Profesores Artigas] IPA de Historia. Que yo recuerde no había otra opción.»

«Yo lo viví como natural. Recién ahora, con los años, me doy cuenta de lo que es ser universitario. Yo lo vivía como natural: termino el liceo y empiezo facultad.»

Aparentemente, contribuyen en el aumento de las expectativas, las posibilidades que se perciben acerca de trabajar, de ejercer la profesión una vez lograda la titulación, pero también la posibilidad de trabajar mientras se estudia.

«Si bien los dos primeros años, que fue los que hice más rápido, yo estaba bien, mis padres me bancaban y todo. Pero, yo ya pensaba, me gustaría trabajar. Ya empezaba los 21 años, y pesaba el tema de la plata. Quería mi dinero para comprarme cosas. Igual ya me estaba dando cuenta que con segundo o primero de Derecho, no podía conseguir ningún trabajo de primera. Mis expectativas laborales eran esas, o recibirme de procuradora y empezar a trabajar como procuradora. Lo único que después me di cuenta, de que esperar cuatro años era demasiado. Además me sentía capaz de hacer las dos cosas: de estudiar y trabajar.»

Al contrario de lo que predomina en otras entrevistas, en este grupo sí se constata un tipo de discernimiento que nos conduce hacia una valoración social negativa de las familias respecto a la condición de *ser estudiante*; en estos casos, lo que subyace es la idea de que *quien estudia, no produce económicamente*. Dicha improductividad se ejemplifica del siguiente modo:

«Yo lo que sentí siempre es que en determinadas condiciones sociales de las familias, en determinadas posiciones económicas no hacen una valoración adecuada de lo productivo que es el tiempo de estudio. Y no sólo el tiempo, sino también a determinadas materias. Es muy difícil, por ejemplo, hacer entender a mi familia que el tiempo de estudio es algo productivo más allá de que no tenga un reintegro inmediato, y más si uno estudia Antropología o Literatura. Pero yo creo que hablamos de Derecho y en parte es igual. Si vos venís de padres profesionales no te van a preguntar y para qué estudias literatura, por ejemplo. Yo tengo amigos que estudiaron con biblioteca. Biblioteca no sólo en el sentido físico, sino que eran casas donde habían bibliotecas ya formadas. En casa, la primer biblioteca que hubo la hice yo. Entonces es difícil. Muchos de mis amigos estudiaron pintura y sus padres no se infartaron. No es mi caso, en mi casa el concepto de productividad siempre se valoró. Entonces, es muy difícil a los veinte años, estar explicándole a alguien lo que querés hacer. Y que es para superarte.»

Las motivaciones y expectativas que manifiestan los desertores de Derecho, no están asociadas a la vocación y sí al gusto por las ciencias humanas, a la posibilidad del ejercicio profesional y al reconocimiento social de la carrera.

Los factores externos: costos económicos de los estudios universitarios

Ingresar a una facultad significa para los estudiantes contar con recursos económicos, disponer de tiempo y realizar cierto esfuerzo académico.

Entre los entrevistados de Medicina, pese a las situaciones disímiles respecto al trabajo y el estudio simultáneo, nadie indicó que el pasaje por la carrera hubiese implicado costos en términos económicos. Si bien reconocen que, el costo en dinero de los materiales de estudio es importante, no llega a consolidarse como una condición para decidir la permanencia (o no) en la carrera. Este factor —al menos de manera consciente— no es una de las causas del abandono entre nuestros entrevistados.

Sí pesan de manera sustantiva las consideraciones subjetivas sobre el *costo en tiempo*. Para aquellos que trabajan y estudian al mismo tiempo, *la falta de tiempo* para dedicarse al estudio fue reconocida explícitamente como causal del abandono:

«...el tiempo que te llevaba. Y yo ya veía que con el tema del trabajo yo no iba a poder. Ya empecé mal, angustiada, viendo que con el tema del trabajo no iba a poder cumplir con el estudio. Y veía que con el estudio no venía bien... Quería estudiar, pero era imposible. Con el trabajo terminaba cansada, agotada físicamente.»

«No todo es dedicarse a la facultad. La carrera no te permite hacer otras cosas. Si tenés un trabajo no podés. La facultad no te facilita. Tenés que ir a clase de mañana; después tenés un teórico a las tres de la tarde; otro a las siete. ¡Al que elige ir al turno de la noche le toca ir de mañana! En ese sentido la facultad es muy informal, no te permite que vos tengas vida.»

Es decir, que la economía de tiempos sí marca una diferencia entre aquellos que realizan la carrera trabajando y los que no. Es destacable que, en términos subjetivos, todos sufragaron con gusto los costos económicos que les implicó la carrera; el disgusto —uno de los factores coadyuvantes del abandono— provino del hecho de no haber tenido tiempo disponible para estudiar.

Cuando las opiniones de estos estudiantes son revisadas desde el punto de vista de lo que *cuesta* estudiar, el costo monetario no aparece como elevado ni excesivo, pero sí lo es el costo en tiempo, ya que estudiar y cursar requiere una gran cantidad de horas. Los cursos y su horarios no fueron un impedimento salvo para quienes trabajaban, porque asistir a los cursos de manera regular, insume cuatro horas diarias presenciales.

Otro escollo adicional, es la falta de *tiempo para el ocio*. No sin cierto disgusto declaran que por el estudio abandonaron las actividades culturales y recreativas:

«El tiempo... no el primer año, pero luego el tiempo que uno le dedica a la facultad es enorme y te saca el tiempo para otras cosas. Dejas de estar con la familia, con los amigos, con la pareja. Abandoné actividades como el deporte por la facultad. Antes de entrar a Medicina era un tipo que hacía deportes todos los días, de lunes a viernes de noche. Eso se me terminó.»

El costo económico de los estudios de Medicina, no incide en el abandono, sí lo hace —entre quienes estudian y trabajan simultáneamente— la escasez de tiempo para el estudio y para el ocio.

Respecto al esfuerzo académico, alguno de los jóvenes manifestó que le costaba comprender el contenido de las asignaturas. En cierto modo lo que detectamos es un reconocimiento de los propios impedimentos intelectuales:

«Otra cosa que me desestimuló es la dificultad de las materias. El contenido de las materias, no la veo positiva o negativa. Es así, no me quejo. Había un ámbito muy difícil en cuanto a la cantidad de cosas para estudiar y en cuanto al nivel que los profesores marcaban.»

Pero la disconformidad no es solamente con los contenidos, también se lamentan de la duración del plan de estudios:

«Es excesivo lo que enseñan, llegas a cuarto y no ves el final. Y aprendiste un montón, pero te falta la mitad de la carrera. Eso no puede ser.»

Si bien en Medicina, no hay examen de ingreso —en opinión de los entrevistados— el Ciclo Básico opera como un *filtro*.

«Llegás a cuarto y todo lo que estudié durante tres años, que es un montón, cosas muy en detalle, ya no me acuerdo. Ni idea tengo. Es una carrera muy larga. Hay países en que Medicina son cinco años; otros son seis; acá son ocho y medio. ¿No va a haber una forma de acortar la carrera? Creo que tiene demasiado filtro escondido la facultad. Hay gente que dice no al examen de ingreso, pero es lo mismo que te tengan tres años truncando la carrera con exámenes difíciles. Con ninguna posibilidad de discutir ese examen; o de discutir la forma en que se evalúan las cosas. No tenés examen de ingreso, pero tenés eso. Y en sí, es lo mismo. No se si no es peor. Te hacen perder tres años de tu vida, en vez de hacerte perder un examen. Y que te quede la opción de elegir otra cosa.»

La duración y dedicación a la carrera de médico —tanto horaria como académica— fueron factores que colaboraron con la expulsión.

Si bien la Udelar se enmarca dentro de un sistema de educación público y gratuito, esto no deja de implicar ciertos costos para quienes estudian en dicha institución. Pero como ya advertíamos en los estudiantes de Medicina, no son los costos económicos los que inciden, sino los emocionales. Algo similar sucede entre quienes estudiaron Ingeniería; los entrevistados reconocen la existencia de costos económicos importantes, pero no le atribuyen a éstos el abandono final.

El costo por cursar la carrera fue importante, pero el contar con biblioteca en el servicio y una buena edición de materiales proporcionada por el centro de estudiantes, amortiguó en parte las erogaciones monetarias.

El costo económico aparece como una inquietud, cuando se reflexiona sobre las consecuencias de ser mantenido por los progenitores mientras se realizan los estudios universitarios.

Dentro de los entrevistados hay casos que empezaron a trabajar durante la carrera; sin embargo esto no constituyó un determinante del abandono. Coadyuvó a la deserción, pero nunca llegó a consolidarse como la causa principal. Empezar a trabajar fue sintomático del cambio de una situación económica, motivada por la responsabilidad individual y el resultado de la necesidad de incorporarse al mundo adulto, y no tanto por una necesidad sociofamiliar.

Resultan notorios los costos emocionales y psicológicos que manifiestan haber tenido los entrevistados debido al esfuerzo académico que les implicó su pasaje por la facultad. El sentimiento de fracaso, signado por las esperanzas que sus padres depositaron en ellos, es llamativo en sus expresiones:

«En lo emocional es una derrota, porque uno entra ahí pensando que va a salir victorioso, dentro de algunos años, recibido de ingeniero. Y se da cuenta que ni siquiera puede salvar el primer año. Y, puede ser que me haya deprimido un poco.»

«Es una facultad bastante exigente emocionalmente. Sí, lo podés medir así, porque no te permite distracciones.»

El hecho de no poder continuar en facultad con el éxito logrado durante los estudios secundarios se constituye en fuente de frustración y fracaso.

«Ese daño de que una persona que siempre le fue bien; que le fue bárbaro... Entonces empezás una carrera. Le ponés todas las ganas, y no sé, justo te preguntaron algo que no sabés, porque estaba en el anexo del libro. Te deprime. Psicológicamente te hace un daño.»

Entre los estudiantes de Ingeniería, el costo económico no constituyó un determinante del abandono, asistió a la deserción pero nunca llegó a consolidarse como la principal fuente

Para quienes optaron por Abogacía, esta elección implicó un importante esfuerzo económico. Los costos, en estos casos son vinculados a los gastos que genera la compra de materiales de estudios (libros, fotocopias, etcétera). El discurso en estos casos, es atravesado por cierta mortificación causada por la excesiva cantidad de materiales que es necesario comprar:

«Es difícil la Universidad para alguien que no tiene soporte económico como para financiarla. Por muchas situaciones. Muchas cosas que precisas para poder estudiar una materia de segundo, que se llama Obligaciones. Son catorce libros que salen ahora alrededor de 390 pesos cada uno. ¡Son del mismo autor, además! Esa es una materia... una cosa increíble... Nunca me hubiese imaginado una cosa así. Y bueno, con esos costos es imposible estudiar de los libros. Además es imposible que alguien se lea todo eso. Que alguien lea todo eso es mentira. No se puede leer todo. Nadie va leer catorce libros de 450 páginas, para ir a un examen.»

No dejan de estar presentes los costos generados por traslado desde el interior del país hacia Montevideo; nos referimos principalmente a los costos económicos ocasionados por el transporte y la manutención.

«Muchísimos costos a nivel económico, como yo soy del interior el tema del ómnibus, y fotocopias, que me parece excesivo; libros, bueno, que es básico en una carrera de letras. Otro que es básico... almorzar.»

Para quienes optaron por estudiar Abogacía, los costos económicos sí incidieron; consideran excesivos los gastos en materiales de estudio y transporte, entre otros

La dinámica institucional

Además de los factores que influyen en el rendimiento académico —tiempo dedicado al estudio, estudio y trabajo simultáneo, métodos de estudio, etcétera—, hay un conjunto de elementos inherentes a la dinámica de la facultad que desalentó a los entrevistados.

El sistema de evaluación es fuertemente criticado por todos estos jóvenes; aún entre quienes consideran que el sistema favorece el salvar las pruebas de evaluación, pero no el aprender. Transcribimos algunos comentarios sobre el sistema de múltiple opción:

«Pensaba que había mucha más preocupación porque el alumno aprendiera las cosas. Pensaba que había más seriedad. Por ejemplo, ¿cómo puede ser que teníamos que reclamar, porque hacen preguntas ambiguas, después de un examen, como algo de lo más natural? ¿Cómo en un examen, los docentes van a poner un examen tan malo? Primero, a veces, más de la mitad de la generación perdía. ¡No puede ser que más de la mitad de una generación sean tontos! No hayan podido entender las cosas que se dieron. Fíjate, en una generación en donde entran 1500 estudiantes, no puede ser que 750 no sepan lo suficiente. Que estudien lo mínimo indispensable. O que sean unos volados, con problemas atencionales.»

«El tema de la evaluación en facultad es un gran problema. El objetivo de los exámenes no es evaluar, sino tratar de que en la próxima generación reducir el número de personas. El tipo de preguntas no son para evaluar. Hay cosas que realmente no las necesitas saber para ser un buen médico. La gente pierde por la letra chiquita de abajo de la foto del libro de histología. Conozco personas que sabían mucho y perdieron. Y otros que no estudiaron mucho y salvaron. No hay realmente una evaluación.»

En cuanto a la relación con los docentes, en el caso de la Facultad de Medicina, es mejor evaluada la vinculación que se establece con los docentes de grados más bajos del escalafón (grados uno y dos) que con los responsables de las cátedras. En general éstos últimos son percibidos como inaccesibles para los estudiantes:

«Es fácil acceder a un docente, claro que depende de la materia y del grado. Los grados uno están mucho más con los estudiantes, dan las clases, y depende de qué estés cursando... Los grados uno son «repiolas». Son estudiantes, y saben por lo que estás pasando. Pero ya los que están al mando de las cátedras, son medio inaccesibles, son los más 'regleros'.»

Otro juicio negativo, nos refiere a la ausencia de la formación pedagógica y didáctica de los docentes de esta facultad. En la opinión de los entrevistados, los profesores carecen de las herramientas necesarias para las prácticas docentes en el aula:

«En facultad, docentes que tengan un curso de docentes, no existen. Se les llama docentes por que tienen mucho conocimiento, pero no tienen la capacidad de enseñar. Nadie les evalúa la capacidad de pedagogía, que puedan llegar a tener. Eso es una de las cosas más criticables.»

«Me han tocado profesores grado uno que son un desastre. Que no explican nada. Yo lo que veo es que falta pedagogía. Uno para ser profesor de la facultad, lo único que tiene que hacer es dar un examen. Llegás al grado, y ya puedes dar clases. Yo no estoy de acuerdo con eso. Para mi es una gran falencia, que tiene toda la facultad, que no se enseñe a

enseñar. Esa falencia la veo, y creo que es una tranca para los alumnos. Te saca las ganas de ir, cuando un profesor enseña mal y es exigente por demás.»

Otro inconveniente identificado, es *el tiempo que se demora en llegar al hospital*. La importancia de esta acotación, radica en la percepción reiterada, de que *recién en el hospital, comienza la carrera*. Para estos jóvenes, el hecho de que en los primeros años las asignaturas sean sólo teóricas y sin la posibilidad de acceder al aprendizaje práctico de la profesión, al contacto directo con los pacientes, es muy desalentador:

«Creo que la longitud de la carrera se podría acortar perfectamente. Eso está mal. Totalmente negativo, que el estudiante de Medicina tenga que llegar a cuarto año para tener contacto con un hospital. Recién en cuarto empezás a ver pacientes, eso me parece totalmente atroz.»

«Me gustaría que la carrera se abocara no tanto a lo teórico, sino a lo práctico. Eso para mí es fundamental. Entrar a facultad y tener contacto con lo que en definitiva luego vas a hacer, que es la Clínica. Un poco más paralelo. Si no te pasa que entrás, terminás de cursar cuarto o quinto, y te das cuenta que en realidad no es lo que te gusta, y pasaste cuatro, cinco años de tu vida estudiando!»

El «clima» de la institución es considerado «muy bueno» por todos los entrevistados; reina el compañerismo y la solidaridad entre los estudiantes:

«Tuve amigos rebuenos. Los chiquilines son «rebien». La gente en muy bien. Siempre sentí que íbamos todos en el mismo tren. Había uno, que no pertenecía al mismo grupo, pero era un caso. Distintas personalidades. No somos todos iguales. No me puedo quejar, la gente de facultad era bárbara. La verdad que tuve amigos de todo tipo. La verdad que de eso no me puedo quejar. Los estudiantes son rebien.»

«Yo fui delegado de año, durante un tiempo. Entonces, como que era prácticamente conocido por todos, era una referencia yo. El contacto con la gente me gusta, por eso el tema de armar grupos, lo veo repositivo. Por lo menos, la calidad humana que hay en Medicina es buena sin duda. En general, es como todo ¿no?; hay compañerismo, hay competitividad también. Muchas veces eso se ve.»

Respecto a la actividad gremial, ésta es bien vista. Aún por aquellos que no participaban en las actividades colectivas. Concurrir al gremio estudiantil o a los organismos de cogobierno, agregó elementos a la formación personal. Más allá de los matices en la participación, señalaron el carácter absorbente de la actividad y el enlentecimiento que provoca en el correcto desenvolvimiento de la carrera:

«Tiene mucho más peso todo lo que aprendí de lo extra académico, que lo académico, en un sentido emocional. Porque yo ingreso a facultad, curso el Ciclo Básico, y empezó el tema de la huelga estudiantil por presupuesto. Yo en ese momento ya me encontraba militando en la asociación estudiantil, por lo cual de ahí en adelante seguí militando. Aflojé un poco al final por el trabajo. Por un tema de tiempo. Creo que ahí empecé a querer la facultad de otra manera. Si no uno solamente va a cursar, y después se va para su casa, sin otros motivos, y va a la Facultad solamente a tener clases.»

La política gremial no es mal vista ni mal entendida, por el contrario, la práctica gremial es muy bien acogida por los estudiantes. Lo que es rechazado, son los conflictos —*indefinidos, pero latentes y amenazadores*— que perciben entre los docentes. Las

disputas entre los profesores generan malestar entre los estudiantes; piensan que los perjudica de maneras diversas: horarios y modalidades de cursos se distorsionan y no funcionan considerando la conveniencia de los estudiantes. La creencia es que muchos de los defectos percibidos en el funcionamiento institucional de la facultad, se deben a conflictos silenciosos, pero enconados entre los docentes.

Entre los aspectos institucionales, es muy criticado el régimen de evaluación del plan de estudios de Medicina, pero positivamente considerado el «clima» de la institución y el relacionamiento con los docentes de menor grado; éstos son «accesibles» aunque con escasa formación didáctica.

El ingreso a la Universidad presenta para la mayoría de los estudiantes una significación y una situación de cambio no menor con respecto a los estudios secundarios. El pasaje de un nivel de estudios al otro, es señalado como un cambio traumático. Los estudiantes de Ingeniería señalan como obstáculos el aumento del nivel de dedicación, el incremento de la exigencia en los contenidos de las asignaturas, la duración de los cursos y las nuevas formas de evaluación:

«Creo que el gran problema que pasa en primer año, es que la gente no encara mucho lo tanto que hay que estudiar. O la profundidad que exigen en la Universidad. Yo creo que se dan contra la pared, porque estudian dos horas y piensan que van a salvar un parcial.»

Se advierte una clara diferencia de valoraciones entre aquellos que cursaron la carrera con el nuevo plan de estudio y los que realizaron sus estudios con el viejo plan de ingeniería. Los primeros señalan ciertos cambios acaecidos en el plan de estudio como ventajas, las nuevas cualidades radican en las modificaciones en la duración de los cursos y, en consecuencia, en los períodos para rendir los exámenes. Además introdujo la exoneración de los cursos como otra posibilidad, e hizo que el ciclo básico disminuyera su función de *filtro*. Los mayores obstáculos de la carrera, ya no estarían ahora ubicados en el ciclo básico sino que existiría un corrimiento al ciclo profesional.

Para los desertores de Ingeniería, fueron «traumáticos» el incremento de las exigencias en el estudio, la duración de los cursos, la calidad de la enseñanza y la modalidad de evaluación.

Es curiosa la idea de *filtro* que está presente tanto entre los entrevistados de Medicina como en los de Ingeniería. Al ser interrogados sobre este concepto, manifiestan que el conjunto de asignaturas del currículo presenta una serie de escollos, articulados de tal modo que enlentecen o expulsan a grandes contingentes de estudiantes.

La desvinculación de las asignaturas con *el mundo real* y la práctica profesional resulta un elemento señalado como factor de desmotivación y desestímulo para continuar los estudios:

Eran todas materias muy abstractas, no tenían mucha relación con el mercado laboral ni tampoco con la función que iba a ejercer el posterior profesional ingeniero.

«Lo que pasa es que nunca veíamos un ladrillo en la facultad. Nada, experiencia nada, ese fue el tema. No me sentí como motivada. No vi ni un caso práctico en los tres años, y tres años me parece que es bastante.»

El desempeño docente en ningún caso es valorado como excepcional. Alguno señalan a los docentes como los *culpables* del fracaso en los exámenes ya que a sus cursos les falta claridad. Sin embargo, aunque la mala instrucción docente existe, no es generalizada y las deficiencias identificadas en el rendimiento académico no son atribuidas a la calidad en la enseñanza sino que, el origen del fracaso posee causas personales.

Otro elemento señalado como dificultad es la competitividad interna entre los distintos departamentos e institutos académicos, esto minaría el buen desempeño y la disposición docente.

«Hay un mercado laboral que defender. Hay un instituto que defender. Hay intereses políticos dentro del instituto. Hay intereses monetarios dentro del instituto, proyectos de investigación. Y que eso es así, porque es así el mercado laboral, y es así el planeta. La facultad no está libre de eso.»

La participación gremial constituye un elemento importante para el contacto con los otros e incide en la mejora del relacionamiento. Quienes no participaron de tales actividades evaluaron el clima de facultad como *frío*; y las vinculaciones establecidas tanto con los demás compañeros como con los profesores no fueron totalmente satisfactorias:

«...hasta la cantidad de gente que entra al Cielo Básico. Eso como que hacía un ambiente frío, distante. Desde eso, hasta los cursos, donde el nivel era muy superior al bachillerato que yo había tenido, se me hizo una muralla muy grande. Me encontré con algo muy diferente a lo que pensaba.»

«La distancia que había entre el profesor y el alumno era mucha. Y bueno, las condiciones de infraestructura tampoco eran las mejores.»

«Me parece que vos sos un número ahí adentro. Y todas las estadísticas dicen que de toda esa gente que entra en primer año en Cielo Básico, sólo un porcentaje muy pequeño pasa, y se termina recibiendo. Entonces, como que hay todo un ambiente bastante tenso, frío, bastante competitivo también.»

El gremio parece tener incondicionales adeptos y otros no tanto. Para aquellos que participaron, el gremio jugó un papel importante en la vida de facultad. Más aún, constituyó un factor de retención en la institución; operó como un instrumento de integración. Si bien los entrevistados que participaron en las actividades gremiales lo hicieron en distintos momentos —es decir, uno en la salida de la dictadura y otro en las pasadas luchas presupuestales— se reconoce al gremio como una organización *espectacular*. No obstante, hay quienes manifiestan su desvinculación o su rechazo:

«Yo iba a la clase, volvía a mi casa, al otro día iba a la clase y a mi casa, pero no tenía ni idea de qué pasaba, ni como era el gremio de la facultad. Es más, totalmente desconectado de eso.»

«Cero contacto. Si fuera una asociación que defendiera a los estudiantes, pero me parece que lo que pasa es que se asocia más con los partidos políticos. [...] Capaz que prefiero caminar por la rambla antes que estar ahí adentro para no sé qué. Prefiero perder tiempo en otra cosa, porque me parece una pérdida de tiempo.»

En el caso de los estudiantes de Derecho, el «clima» de la facultad se constituyó en un impedimento para la permanencia en la institución. La masificación, junto a la diversidad sociocultural, fueron algunos de los elementos mencionados como obstáculos:

«Me frenaba un poco para el ingreso, la conformación de la facultad... Las diferencias culturales. Son todos unos chetos, y yo soy de Paso de la Arena. En el barrio, éramos dos que íbamos a la Facultad de Derecho. Como que la facultad no tenía colchón social. No tenía un grupo de pares, la mayoría eran nenes bien. Y era complicado el ambiente. No existía la solidaridad, no existía compañerismo. Me hice más amigo de la gente del interior que de la gente de Montevideo. Políticamente teníamos grandes discrepancias con la mayoría. Los dos que fuimos del barrio, otra chica y yo, éramos los zurditos de la clase. Todo el resto, colegio privado la mayoría, y los que no, quieren aparentar. Los que no son nenes bien quieren parecerlo. Eso es una de las cosas que más me costó para hacerme un grupo de amigos, tener un grupo de compañeros.»

«Yo tengo 33 años, y cuando voy a clase están los gurises comentando de lo que pasó el sábado de noche en Ciudad Vieja. Entonces, es difícil, ellos organizan partidos de fútbol, por ejemplo, y yo ya no puedo con la pelota.»

«...te sentás con unos gurises que en Sociología levantan la mano y dicen: qué dijo profesor, plus qué, plus qué? Cuando el profesor está hablando de plusvalía, y está bien porque esa es la formación de la que vienen de Secundaria. Pero uno ya tiene otro nivel.»

La evaluación de los docentes es, en general, pésima; aunque distinguen algunas personalidades, pero éstos son considerados como la excepción.

Señalan la ausencia de didáctica en los profesores:

«...la falta de preparación de los docentes en Derecho es brutal. Hasta algunos tipos que no hacían más que leer los apuntes de clase. Una cosa horrible, estar escuchando dos horas a un tipo leyendo. Yo a veces, en broma, les decía si no tenían otro recurso pedagógico, para un poco incentivarlos. Si por lo menos se enojaban. Por otra parte, tuve otros docentes con los que discrepaba, pero tenían muy buena formación.»

La participación gremial no constituye en estos casos un factor de retención. Son otras las actividades que asumen este papel. Tal es el ejemplo de las actividades deportivas.

Entre quienes abandonaron la carrera de Abogacía, el clima institucional se consolidó como un impedimento para continuar con los estudios: calidad de la enseñanza, masividad y diversidad cultural conspiran a favor de la deserción estudiantil.

Las razones para el abandono

En suma, si nos guiamos por las manifestaciones de los entrevistados, las razones de la deserción pueden sintetizarse —para las tres carreras— en los siguientes elementos:

1. la predilección por áreas del conocimiento afines con la profesión conduce a los estudiantes a la elección de la carrera; y el abandono es provocado por la conjunción de cierta indefinición vocacional y por la discordancia encontrada entre lo imaginado respecto a los estudios universitarios y lo efectivamente encontrado;
2. el desconocimiento de la profesión, sumado a la falta de claridad en las expectativas vinculadas con el ejercicio de la misma coopera para el abandono;
3. el estudio y trabajo simultáneo condicionan el rendimiento académico;
4. la frustración y la desmotivación por los malos rendimientos académicos obtenidos provocan la decepción estudiantil respecto a las expectativas puestas en la carrera;
5. la deserción es estimulada por la conjunción de factores tales como la excesiva duración del plan de estudio, la mala calidad de la enseñanza, la ausencia de práctica profesional hasta muy avanzada la carrera, el inadecuado sistema de evaluación, y la inexistencia de formación pedagógica en los docentes universitarios;
6. otro de los inconvenientes señalados es el mal funcionamiento de la facultad. Se menciona la distancia de la relación docente-alumno, la falta de vinculación con el mundo profesional hasta muy avanzada la carrera y la extensa carga teórica de algunas asignaturas, el clima «frío» y competitivo de compañeros y docentes, la escasa vinculación de la formación obtenida en la facultad respecto a las exigencias del mundo laboral.

Por tanto, las razones expuestas que ubican a la deserción como un problema individual aparecen asociadas a razones subjetivas, como la motivación y la vocación; al desencanto por malos rendimientos; a los costos emocionales, tales como la desilusión generada por la extensa duración del plan de estudios; y al excesivo esfuerzo y sostenida perseverancia que requiere el logro de éxitos en el rendimiento.

El abandono vinculado a factores externos al sistema de educación universitaria es asociado al trabajo y estudio simultáneos; así como la falta de tiempo que ello conlleva (para el estudio y el ocio).

Por último, existe un conjunto de argumentos vinculados al funcionamiento de la facultad: exigencia en el rendimiento académico, contenidos de las asignaturas, calidad de la enseñanza, ausencia de formación didáctica entre los docentes; así otras causas que remiten a factores asociados a la vida institucional, tales como el *clima* de la facultad y la situación de masividad.

Cabe destacar que en casi todos los entrevistados permanece la ilusión de volver a estudiar. Algunos fantasean con la posibilidad de retornar algún día a la carrera originalmente seleccionada, mientras que el resto ya ha elegido otra.

No obstante el sentimiento de frustración y fracaso que caracteriza a algunos de los entrevistados, notamos que sus trayectorias continuaron por vías exitosas, vinculadas al éxito en el mercado de trabajo.

El hecho de desertar de una carrera universitaria no condujo necesariamente al abandono absoluto de los estudios, sino que para alguno de los casos, fue posible detectar que se formaron en oficios y especialidades «menores» (cursos no universitarios), o adquirieron competencias profesionales en el mundo del trabajo.

Estudiantes desertores de carreras «no tradicionales»

En este apartado presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes desertores de las denominadas «carreras no tradicionales».

Para la selección de los entrevistados se utilizaron los mismos criterios que en el anterior grupo: estudiantes desertores hombres y mujeres provenientes tanto de Montevideo como del interior del país, cuyo grado de avance en la carrera al momento del abandono fuera lo más heterogéneo posible, e intentando abarcar la mayor amplitud de orientaciones académicas.

Motivaciones y expectativas al ingreso de la carrera

Es posible distinguir al menos tres fuentes de **motivaciones** en el ingreso a la Universidad: la vocación y el gusto por las asignaturas afines a la disciplina que escogieron; la utilidad o necesidad de complementar los estudios o actividades principales con otro tipo de formación académica; y, en otros casos —fundamentalmente en los entrevistados de Bellas Artes— la motivación estuvo estrechamente relacionada con el crecimiento y el desarrollo personal. La elección de la carrera es concebida como parte de un proceso mayor de búsqueda personal

La mayoría de los casos destacan la vocación o el gusto por el estudio de áreas afines a la carrera como la motivación principal (estudiantes de Psicología, Bellas Artes, Arquitectura, Ciencias Económicas y Veterinaria).

«Estaba convencida de que la psicología era lo que me gustaba...»

«Bueno, la idea era... fue la de ser una profesional. Y la opción fue debido a que era la orientación que más me atraía. Siempre fui buena para el cálculo, la matemática y bastante mala en memoria.»

«...la búsqueda de nuevos conocimientos. Luego de haber estudiado diversas ramas del arte en instituciones públicas y privadas, era la hora de explorar lo «máximo», la Escuela de Bellas Artes. [...] Simplemente pensaba en crecer, y en encontrar un vínculo con semejantes. Así también como faltas técnicas y conceptuales.»

Otra de las razones que incidieron en la elección de la carrera, fue la necesidad de complementar los estudios o actividad principales con una nueva carrera. En este grupo están quienes buscaban continuar perfeccionando su formación o estudiantes que ya estaban incorporados al mundo laboral. En estos casos la elección de la carrera responde a la necesidad de complementar los estudios anteriores o de perfeccionar las

competencias ya adquiridas. Tal *complementariedad* con la profesión principal refiere a títulos obtenidos a partir de cursos realizados tanto en universidades privadas u otros institutos terciarios no universitarios. Estos ejemplos se encuentran entre los entrevistados de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales, y Ciencias.

«Yo estudiaba en el 97, la licenciatura en diseño aplicado en una universidad privada, y como que quería complementar, me pareció que un buen complemento podía ser Ciencias de la Comunicación. [...] Me interesaba la parte de publicidad, creatividad, no de periodismo...»

«...me interesó la carrera como complemento de la que ya tenía —diseño gráfico—. Me incentivó más cuando fui a clase. Antes había escuchado a la gente que iba, incluso diseñadores que estaban yendo a Comunicación. Y bueno, como complemento a mi carrera me pareció interesante. Y bueno, elegí la Udelar porque era pública. Entonces la podía ir haciendo lentamente, no con el apuro de la privada, que estás pagando.»

«Siempre me gustaron las letras. Yo ya tenía mi primera carrera terminada y también trabajo, por eso la razón por la que empecé otra carrera no fue por interés laboral, sino por gusto personal. Dentro de varias opciones que tenía en mente me pareció que Sociología abarcaba bastantes temas que me interesaban. Otra razón es que las ciencias sociales están muy vinculadas a la Educación en general, por lo tanto también tienen que ver con mi primera carrera (Educación Física) y era una forma de profundizar o ampliar sobre algunas áreas.»

Entre estos estudiantes se destacan la vocación y el gusto por el estudio de áreas afines a la carrera como la motivación principal.

Un aspecto novedoso, es que no aparece mencionado tan enfáticamente en los discursos el prestigio económico y social, o el estatus, que brindan las carreras universitarias. Salvo en el caso de los estudiantes de Ciencias Económicas, esta es una diferencia sensible de todo este grupo de estudiantes con lo declarado por los entrevistados de las carreras de Ingeniería, Medicina y Derecho. A modo de ejemplo, transcribimos algunos párrafos de las entrevistas:

«En cuanto a mis familiares, por supuesto que tuve palos en contra, pero como en ese momento estaba trabajando en un lugar socialmente aceptable (administrativo), a mi familia no le importaba mucho si iba a Bellas Artes, o miraba el techo mientras estuviera haciendo algo «productivo». Sí, que me hicieron referencias a la fama que tenía la Escuela de «antro de *hippies* rebeldes y fiesteros», pero no pasó de algunos comentarios. [...] Por lo tanto, para mi familia Bellas Artes fue un *hobby* con local fijo, y no el lugar donde proyectar mi futuro como en algún momento lo pensé yo.»

«...la carrera es bastante nueva y tiene eso de ir ordenándose en la marcha... Es una licenciatura, aún no está reconocida como facultad (refiriéndose a la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación).»

La excepción a lo expuesto se encuentra, fundamentalmente, entre los estudiantes de Ciencias Económicas como lo establecíamos previamente:

«Claro que pensaba en trabajar de contadora, siempre me gustó el tipo... El estilo de vida que llevan los profesionales en el Interior. En general, están cómodos. Me hubiera gustado relacionarme con profesionales que estuvieran en la rama económica.»

El estatus social y prestigio económico no están presentes de modo tan enfático entre estos estudiantes, salvo en el caso de Ciencias Económicas.

En alguno de los entrevistados observamos la ausencia de motivaciones al comenzar estudios superiores vinculados con la opción de carrera, sus discursos denotan escasa implicación personal con la opción escogida y lo que aparece con mayor énfasis es la influencia familiar o del grupo de pares.

«En ese momento ingresé por manija de mi casa, fundamentalmente de mi padre. Las expectativas de mis padres eran que siguiera una carrera universitaria tradicional, e intenté hacer 'bien los deberes'. Y era buena en matemáticas. Así que sumé dos más dos y terminé en Ciencias Económicas.»

«No sabía de la existencia de Bellas Artes hasta que alguien me lo dijo, compañeros de liceo si no me equivoco.»

«Me costó bastante decidir que estudiar... Y bueno me gustó la asignatura de psicología en bachillerato, y con una amiga nos enganchamos las dos.»

Respecto a las expectativas e imágenes previas al ingreso de la carrera, se indagó sobre la posibilidad de que existieran discordancias entre lo que los estudiantes esperaban de la licenciatura o carrera al ingreso y lo que efectivamente encontraron. En esta dimensión del análisis hemos distinguido dos tipos de discursos: por un lado, aquellos que tenían claras expectativas de desempeñarse como profesionales en la disciplina elegida y, por el otro, los que no llegaron nunca a concebirse ejerciendo luego de la titulación. En el primer caso, encontramos a los entrevistados de Ciencias Económicas, Arquitectura, Veterinaria y Psicología.

«Tenía varias expectativas. Sí, es una carrera que permite conseguir un trabajo en la materia, mientras continuas estudiando. Es bastante fácil encontrar trabajo en algo relacionado a lo que estás estudiando, en el caso de Ciencias Económicas.»

«Como la gran mayoría de los que hacen una carrera, mi expectativa era poder recibirme y poder trabajar de lo que iba a salir preparado, o casi preparado, como veterinario.»

«Sí, sí, estaba convencida de que era lo que me gustaba la psicología, pensaba trabajar en ello.»

Luego, están quienes no tenían mayores expectativas respecto al ulterior desempeño profesional: en los escasos ejemplos en los que aparece el ejercicio profesional como fuente de expectativas, la práctica preprofesional experimentada durante la formación en la licenciatura da rápido paso a la desilusión y opera como un medio para confirmar el proceso de desvinculación con los estudios elegidos.

Lo anterior, se manifiesta entre quienes indicaron a la necesidad de complementar sus estudios como la principal motivación para ingresar a la carrera.

«Esperaba entrar en un lugar que me diera cabida a muchas inquietudes que tenía de hacer cosas y de aprender. Y a desarrollar un oficio, que vagamente había aprendido, para transformarlo en algo más productivo e interesante para mi desarrollo personal [refiriéndose a Bellas Artes].»

«No tenía expectativas de trabajo. Cursar Ciencias de la Comunicación fue simplemente un complemento.»

«En realidad no, no pensaba en la posibilidad de trabajar. O sea, no tenía expectativas concretas al respecto, si se daba en algún momento a lo mejor me interesaba. Pero no empecé la carrera de con intenciones fuertes de trabajar como Socióloga.»

Las expectativas e imágenes previas al ingreso, están vinculadas el desempeño (o no) de la profesión luego de obtenida la titulación.

Factores extraacadémicos y factores personales: los costos económicos, personales y el tiempo

En términos generales, la evaluación sobre los costos tiende a relativizarse y minimizarse si lo comparamos con lo expresado por los desertores entrevistados de Medicina, Ingeniería y Derecho.

Los costos referidos al tiempo y los costos económicos son los que encabezan el *ranking*, mientras que los emocionales, los afectivos o personales aparecen aunque no en demasía.

El costo económico no es señalado como obstáculo importante; y las referencias al costo de tiempo están relacionadas con las horas de estudio y la cantidad de horas de clase; en algún caso se menciona la dificultad de compatibilizar tiempo de estudio, trabajo y militancia.

Con respecto al costo económico surgen aspectos tales como el transporte, los materiales de estudio y la manutención de vivienda y alimento particularmente para el caso de algunos entrevistados del interior.

En las palabras de los entrevistados:

«Sin duda, el que se tiene más presente es el costo económico. En mi caso por suerte, no tuve mayores inconvenientes. No me di grandes lujos, pero tampoco pasé necesidades. Los demás con el tiempo se solucionan (Veterinaria).»

«Los costos económicos fueron los más importantes para mis padres, para mi familia, venía a residir a Montevideo. Me independizaba de mi ámbito familiar, lo cual implicaba un cambio bastante importante para un adolescente. En realidad, la idea de vivir solita con mi hermano me encantaba. Al principio estaba un poco desubicada, pero casi enseguida hice amigos (Ciencias Económicas).»

«En lo económico me significó los boletos, los materiales de estudio. Emocionales, no sé... Fue todo una frustración porque me metí con lo que peor me iba, que era matemática [...] Fue toda una decepción. Y eso hace que psicológicamente te ataque. Al segundo

año engorde pila. Me pasaba siempre presionado. No sabía qué era lo que estaba haciendo mal... Uno tiene que tener capacidad de estudio, que yo no la tengo (Ciencias).»

«Altos, porque no tenía trabajo, y vivía lejos de la facultad. Y ya estaba casada, con una niña pequeña. Luego, divorciada ya, daba clases de inglés y también de contabilidad. Y estaba horas fuera de casa por esa razón. Y me sentía culpable de dejar a mi hija. [...] Así que no tenía ni fuerzas para estudiar, ni para estar con mi hija. Igual seguí haciendo el esfuerzo hasta que ingresé a trabajar en el Banco, y fue cuando desistí (Ciencias Económicas).»

También encontramos a aquellos que más allá de mencionar distintos tipos de costos, hacen una valoración positiva de su pasaje por la universidad, ya sea por lo que aprendieron, por los amigos que hicieron, por la experiencia universitaria en sí misma:

«Los [costos] económicos no fueron tantos, puesto que cuando ingresé aun se solía dar el material en la Escuela. Y si no, se realizaban colectas, o creaban formas de comprar el material en grandes cantidades, y así pagarlo más barato. En cuanto a los costos familiares, por supuesto que tuve palos en contra, pero como en ese momento estaba trabajando en un lugar socialmente aceptable (administrativo) a mi familia no le importaba mucho si iba a Bellas Artes [...]. Los emocionales, más que costos fueron ganancias, al entrar me encontré con un montón de gente que pensé que no existía, que como yo, encontraban un lugar para poder expresar y desarrollar muchas ideas, y sentimientos guardados.»

«Económicos sí, si bien la facultad es pública, están los materiales. De tiempo... no, me parece que fue más un beneficio que un costo. En general, no lo sentí como un trauma, como muchas veces me pasa. Esto no me generó ninguna angustia (Ciencias de la Comunicación).»

«¿Costos? No ... el tiempo, puede ser ... si me llevó bastante tiempo, pero no me arrepiento (Psicología).»

No todo es «razonado» en términos de costo; también existen valoraciones positivas dada la experiencia vital que significó el pasaje por la Universidad.

La dinámica Institucional

En esta dimensión del análisis hemos reunido las opiniones de los entrevistados sobre el plan de estudios y la actuación de los docentes.

En la gran mayoría de los casos, la valoración general sobre la institución es muy buena y si bien se registraron críticas a los docentes, éstas no son muy férreas. Tampoco se encontraron menciones sobre la existencia de un clima de competitividad entre los estudiantes.

Como evidencia de lo anterior, transcribimos algunos párrafos:

«Eso fue bárbaro, todo bárbaro en general. Me da pila de lástima cuando hablan mal de la Universidad de la República, porque me parece que no es así, que se aprende un montón más allá de lo educativo (Psicología).»

«Me permitió aprender mucho sobre temas que me interesaban y ordenar criterios y valores que los tenía muy pobres. En realidad me di cuenta que era un ignorante total con

respecto al arte y a otro montón de aspectos. Obtuve mucho en cuanto a mi crecimiento personal (Bellas Artes).»

Concretamente, en la evaluación a los docentes hay un amplio acuerdo acerca de la excelencia de los mismos, sin que por esto dejen de aparecer algunas objeciones, tales como la falta de formación pedagógica y el escaso interés por adquirirla:

«Los docentes me resultaron excelentes, alguno más o menos, como todo. Se preocupaban pila y te disipaban las dudas. A mí me encantó, y por eso tengo ganas de volver (Ciencias de la Comunicación).»

«En Bellas Artes uno aprende que no importa si el docente es cocainómano o borracho, pues al mismo tiempo puede ser un excelente docente o artista. Hay muchas cosas que pasan por alto dentro de la Escuela, y comienzan a importar otras. Quizás porque se logra una relación muy especial con los docentes tanto de profesor a estudiante como de persona a persona. La escuela da cabida a excelentes docentes, que conocen al alumno, que tienen claro lo que enseñan, prácticos, claros también a la hora de transmitir conocimientos y que saben lo que es la profesión en todos sus aspectos. Son artistas y a la vez docentes de arte. Pero también hay de los que uno no entiende por qué están allí. Son los que no tienen idea de cómo dar una clase. Que no conocen la materia en profundidad, o que ni siquiera tuvieron una carrera como artistas, pero transmiten conocimientos sobre la práctica de dicha carrera.»

«Una anécdota, le digo a un profesor: «yo noto que acá en la Universidad hay muy poca pedagogía». Y él me contesta: «en la Universidad no tenemos por qué tener pedagogía». Entonces eso me bajó a tierra. Yo estaba pensando que le iba a ganar una discusión. Eso era lo que era. No les interesaba enseñar con pedagogía. Había algunos que sí, otros no (Ciencias).»

«Los docentes como en todos lados hay buenos, muy buenos y malos; las asignaturas dependiendo de quién las diera, cobraban su interés o no. Con lo que no estaba de acuerdo era con el *Plan 98*, que comparándolo con estudiantes del *Plan 80* lo encontraba demasiado 'liviano', ya que al sacarle un año de duración a la carrera debieron quitarle contenido a muchas materias y acortar las horas/asignatura/año. (Veterinaria).»

«Los docentes que tuve en su gran mayoría fueron excelentes. Hay algunos que da placer escucharlos! Otros no tanto, pero igual son muy buenos. Fundamentalmente los de teórico. En los prácticos es distinto, hay de todo. Te puede tocar uno excelente, como un estudiante avanzado que capaz que sabe mucho del tema, pero de dar clases como la gente ni hablamos, no?. A veces los más jóvenes no saben ni para qué lado arrancar en clases de 70 tipos! Y para que te contesten una pregunta, una duda tenés que hacer un curso. (Ciencias Económicas)»

«Es una facultad muy formal. Los docentes en general eran buenos. Sobre todo los que dictaban teóricos. Es un centro de estudios que cumple con todas las formalidades. Pero es muy difícil por otro lado estar en esa facultad, todo el mundo es como muy... Todos apurados, dando materias una tras otra. Y se habla sólo de eso. De qué sacaste en el parcial. Si la diste por examen. Si promoviste. Si vas a la academia de fulano o la de mengano. A veces es complicado moverte (Ciencias Económicas).»

Respecto a las opiniones vertidas sobre el plan de estudio, en ciertos casos el contenido de las asignaturas es mencionado como un obstáculo, mientras que en otros la

mayor dificultad viene dada por la deficiente implementación del plan de estudio dado el poco tiempo que lleva la licenciatura funcionando.

A modo de ejemplo:

«Con respecto a las asignaturas surgieron problemas con las previaturas, pero como es una carrera bastante nueva, tiene eso de tratar de ordenarse en la marcha (Ciencias de la Comunicación).»

«Comparando con lo que son los planes de estudio con las universidades del primer mundo me parece que éste es muy elevado. Por lo menos en los primeros años. En otras universidades, como que hay más una relación de ida y vuelta entre el alumno y el docente, hay más intercambio y seguimiento, trabajos que el estudiante tiene que hacer, más instancias de evaluación. Creo que mensualmente o al cabo de un tema, estaría bueno que se hicieran evaluaciones, para que uno esté más enganchado. Obviamente, mi actitud de estudiante no era la que debía de ser. Pero hay muchos que pierden, yo creo que está pasando algo y no se logra resolver (Ciencias).»

Particularmente, con respecto al clima vivido entre los compañeros se registran muy buenas y añoradas experiencias. En palabras de los entrevistados:

«Tengo buenos recuerdos tanto de los docentes como de los compañeros, teníamos un lindo grupo, nos reuníamos seguido, hasta pasaban fines de semana en mi casa, hacíamos reuniones tanto para estudio, como para esparcimiento. El plan, en aquella época era puro psicoanálisis freudiano totalmente, luego amplió el espectro, con planes más avanzados, más actualizados (Psicología).»

«El ambiente era bueno, muy amable en lo que tiene que ver con los compañeros, fue bastante acogedor, cómodo. Eso, sumado al hecho de estar entusiasmado, hacía que uno entrara bien (Ciencias).»

La valoración sobre el servicio universitario es altamente positiva en la gran mayoría de los casos; el «clima institucional» no es percibido como competitivo — salvo algunas excepciones como FCEA— y existen ciertas objeciones sobre la escasa formación pedagógica de los docentes y sobre el contenido de las asignaturas que es mencionado como un obstáculo.

Las razones del abandono

Los motivos de la deserción se expresan en términos individuales, o asociados a factores externos a la institución. La desmotivación y el trabajo son los elementos que se destacan en los discursos de los entrevistados: También aparecen los fracasos en el desempeño académico.

Las siguientes frases reflejan las razones de desmotivación que manifiestan algunos entrevistados:

«No me gustó demasiado y no me sentí motivado (Veterinaria).»

«La desmotivación... y como que las cosas empezaron a ir para otro lado. El tiempo que me implicaba, y más cuando empecé a trabajar... (Psicología).»

Otro de los elementos mencionados tiene que ver con los fracasos en los rendimientos académicos, fundamentalmente esto se registró en los entrevistados provenientes de las carreras vinculadas a las matemáticas.

«El poco éxito... en ese momento mi ideal no era estar para una carrera de cuatro años, diez años. Mi madre que es la profesional de la casa hizo la carrera en los años que debería haberla hecho... (Ciencias)»

«Bueno, lo que me mató fue... el motivo fundamental fue la desmotivación de dar tantas veces una asignatura como matemáticas, hoy en día creo que una parte fue mi inconstancia a pasar tantas horas estudiando. Y a eso sumale los filtros que te ponen en la carrera, por la gran superpoblación que tiene. A veces no es tan alto el nivel de la materia, si no lo que te preguntan. Te salen con cada 'fantasmada'. Cosas que nunca pensás que te puedan preguntar. Que no hacen a lo más importante del contenido de esa materia. Son capaces de preguntarte un pie de página! ¿Me vas a decir que eso es por la excelencia? No, eso se llama filtro, acá y en Salto (Ciencias Económicas).»

Dentro de los factores que podemos clasificar como «externos» a la institución, encontramos a la necesidad de independizarse económicamente de los entrevistados.

«...el motivo fue que quería empezar a trabajar por mi cuenta. Antes trabajaba en el negocio familiar, y para eso tenía que tratar de dejar este tiempo libre. Porque no daba para trabajar todo el día, luego ir a clase de noche y estudiar para las materias. No me daba el tiempo y para organizarme (Ciencias de la Comunicación).»

«Dos veces dejé la Escuela de Bellas Artes. La primera fue por tiempo. Trabajaba muchas horas y la escuela no la aprovechaba como al principio. Me costaba concentrarme y cumplir con el curso. Y como siempre en nuestro bendito país, había que trabajar para pagar la olla. La segunda, hubo algo de eso, pero más pesó el entrar en el segundo período en el taller Alonso y sentirme fuera de lugar. Sin encontrar relación entre lo que quería hacer y las propuestas del docente. Yo quería hacer tejido, y no había nada ni nadie que me supiera decir cómo investigar y proyectarme como artista en base a dicha técnica. A dibujar, pintar o pintar y dibujar, no tenía mucha salida. Además mi verdadero interés artístico es la música, la cual tengo hoy como medio de vida. Esperaba poder conectar algo de eso en Bellas Artes, pero fue otra de las cosas que no encontré y me desestimuló.»

«El tener que ir de noche, luego de trabajar, sin tener buena locomoción, eso me afectó, me costaba mucho ir... (Ciencias de la Comunicación).»

Las razones del abandono para este grupo de entrevistados pueden agruparse en tres factores fundamentales: en primer lugar podemos ubicar a la desmotivación, o pérdida de interés por la carrera escogida; en segundo lugar, el estudio y el trabajo simultáneo aparece como un fuerte obstáculo que constriñe las posibilidades de continuar con los estudios; y en último lugar, aparecen los bajos rendimientos por falta de dedicación y tiempo para el estudio.

Conclusiones

Consideraciones finales generales

Los elementos que hemos señalado en el transcurso de este capítulo pretenden avanzar en la comprensión de los motivos que llevan a un estudiante universitario a abandonar sus estudios.

Hemos visto, en el desarrollo de las entrevistas, que no existen argumentaciones que respondan a un único factor como principal desencadenante de la deserción. La misma es promovida por una multiplicidad de razones que se asocian a condicionamientos tanto objetivos como subjetivos, tanto externos como internos a la institución educativa.

En este sentido, coincidimos fundamentalmente con Latiesa (1992: 82) cuando sostiene que la deserción es un fenómeno multidimensional, producto de un complejo conjunto de determinantes. Tampoco podemos dejar de considerar a Tinto (1986), quien ha enfatizado en los distintos aspectos que afectan el abandono en la educación superior. No obstante, el autor destaca las dimensiones organizacional e interaccional sobre las dimensiones psicológica y socioeconómica.

Lo primero que nos llama la atención son las diferencias encontradas entre los desertores de las distintas carreras según sea el perfil profesional de la misma y su respectiva valoración en el mercado de trabajo. En este sentido, si bien es posible identificar elementos comunes en las opiniones de los estudiantes desertores acerca de la falta de claridad en términos vocacionales, esta característica es más acentuada en los desertores de las carreras no tradicionales.

Los elementos que coinciden en las opiniones de los desertores, ya sean de las carreras tradicionales y de las no tradicionales, son la desmotivación frente a los estudios realizados, la dificultad de trabajar y estudiar al mismo tiempo y los bajos rendimientos académicos.

Los motivos predominantes para abandonar los estudios en los entrevistados de las carreras tradicionales se vinculan fundamentalmente a la incongruencia entre las expectativas y la realidad encontrada o vivida en la institución educativa, aspectos vinculados a la vida institucional y al funcionamiento de la facultad (sistema de evaluación inadecuado, baja calidad de la enseñanza, inexistencia de formación pedagógica de los docentes, etcétera).

Por otra parte, es en las opiniones de los desertores de las carreras tradicionales donde la dificultad en los estudios y los resultados académicos aparecen como argumentos más decisivos en el abandono de la profesión.

Esto condice con la distinción señalada por la Latiesa (1992) acerca de los estudios considerados como «inversión» o como «consumo». Aquellas carreras más reconocidas y prestigiosas en el mercado serán percibidas como una inversión, y por tanto suponen un mayor compromiso e involucramiento que en aquellas otras cuyo reconocimiento sea vago e indefinido.

Mientras que la dificultad constituida por el hecho de trabajar y estudiar al mismo tiempo ha sido una de las razones presentadas fundamentalmente por aquellos quienes estudiaron en carreras no tradicionales.

Estas diferencias encontradas en los motivos que los entrevistados aducen sobre el abandono de sus estudios nos permiten explorar en la tipología que se presenta a continuación. La misma intenta rescatar una mirada sobre el fenómeno de la deserción considerando las distintas salidas «laborales» de las carreras. Así, quienes estudian carreras con baja «salida» laboral, o escaso reconocimiento o prestigio en el mercado, no estarían tan preocupados en culminar sus estudios. Distinta será la situación de aquellos quienes abandonen carreras tradicionales o prestigiosas, quienes estarían más comprometidos o motivados a la obtención de un título.

Exploración de una tipología de desertores

Existen ciertos elementos distintivos que nos permiten elaborar una tipología exploratoria de la deserción a través de las carreras (a cuyos estudiantes desertores entrevistamos), a manera de corolario de este capítulo y que nos será de utilidad en ulteriores análisis.

Intentamos de forma preliminar y exploratoria «hipotetizar» acerca del denominado «efecto facultad»; elemento que puede llegar a incidir a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios.

De este modo, como se observa en lo siguiente, hemos clasificado a tres *tipos* de desertores según carrera: estudiantes desertores de las carreras tradicionales, de las semitradicionales y de las no tradicionales.

A los efectos de construir la mencionada tipología hemos enfatizado en los aspectos que resultan más extremos en la diferenciación. No obstante, sabemos que la realidad social es lo suficientemente compleja y que no podemos descartar que existan aspectos que se entremezclen.

Así, el tipo de desertor de carrera *tradicional* tiende a encontrar el interés por estudiar en la carrera escogida debido a la predilección por el área de conocimiento, al prestigio social y económico de la profesión, y en ciertos casos, influenciado por su familia.

Las razones que esgrime para el abandono de sus estudios están vinculadas a factores como la dificultad de trabajar y estudiar a la vez, sacrificar el tiempo de ocio y de recreación, la desmotivación por la profesión y el desestímulo por los bajos rendimientos académicos.

Quienes se ubican en esta categoría, señalan con mayor énfasis que los otros, los costos afectivo-emocionales que les implicó el concurrir a estudiar a la facultad escogida. Acusan con mayor vehemencia su disconformidad con respecto al contenido demasiado teórico de las asignaturas, a la falta de práctica profesional durante los primeros años de la carrera, a la excesiva extensión del plan de estudios, a la falta de formación pedagógico-didáctica de los docentes, al clima institucional hostil y competitivo, entre otros.

El desertor de carrera *semitradicional* mantiene algunas características similares al tipo tradicional, no obstante existen otros aspectos que lo acercan al tipo no tradicional. El principal motivo de ingreso a la carrera escogida no presenta diferencias con los mencionados por los desertores de las carreras tradicionales; estos son la predilección por el área de conocimiento y la vocación. No aparecen menciones sobre el prestigio socioeconómico.

Uno de los aspectos donde sí difieren considerablemente del tipo tradicional, es en la evaluación que efectúan de su tránsito por la universidad. Destacan el aprendizaje, los amigos, y la experiencia en sí misma.

Las razones vinculadas a su decisión de abandonar la carrera es asociada con elementos subjetivos que hacen a los aspectos individuales, y en menor grado, con aspectos considerados externos a la institución. Entre ellos, los más mencionados son el fracaso académico y la desmotivación causada por diversas fuentes, tales como las dificultades con el transporte y los horarios, entre otros.

Por último, el desertor de carrera *no tradicional* es el que más se distingue de los anteriores. Entre las razones que aduce para el ingreso a la facultad se encuentran la búsqueda de complementariedad entre la formación o actividad principal y el crecimiento y desarrollo personal. Por otra parte, no se visualizan efectivamente ejerciendo la profesión.

Al igual que los desertores del tipo semitradicional, en general, efectúan una valoración altamente positiva de su pasaje por facultad.

Las razones que provocaron su decisión de abandonar los estudios no se presentan asociadas en sus discursos con los fracasos académicos, sino que fundamentalmente están vinculadas a la falta de sincronización con otras actividades, fundamentalmente laborales.

Tipología			
Categorías	Tradicional	Semitradicional	No tradicional
Motivación	Predilección por el área de conocimiento	Predilección por el área de conocimiento	Complemento de la formación o actividad principal
	Vocación		
	Prestigio social y económico de la profesión	Vocación	Crecimiento y desarrollo personal
	Influencia familiar		
Expectativas	Ejercicio de la profesión	Expectativas por el futuro desempeño de la profesión	No se visualizan ejerciendo la profesión
	Prestigio		
Costos	De tiempo: dificultad de trabajar y estudiar a la vez, sacrificar el tiempo de ocio y recreación. Fue mencionado como causa de abandono.	De tiempo: horas de estudio y clase, dificultad de congeniar tiempos de estudio, de trabajo y familiares.	Valoración positiva del pasaje por la universidad: aprendizaje, amigos, experiencia.
	Económicos: materiales de estudio. No fueron considerados determinantes del abandono.	Económicos: transporte, materiales de estudio, manutención.	
	Personales: emocionales, afectivos, tensión psicológica y sacrificio del ocio.		
Evaluación	Disconformidad con respecto al contenido de las asignaturas.	Generalmente, positiva.	Aprendizaje de valores y cultura general
	Extensión del plan de estudios.		
	Falta de práctica del ejercicio profesional hasta avanzada la carrera.	No se realizan duras críticas a los docentes.	Valoración positiva de los docentes.
	Aumento del nivel de exigencia en los estudios universitarios.		
	Crítica al sistema de evaluación múltiple opción.	No se menciona climas de competitividad u hostilidad entre compañeros o docentes.	
	Problemas de masificación		
	Falta de equipamientos didácticos.	Falta de formación pedagógica de los docentes.	
	Dura crítica a los docentes por su falta de formación pedagógica y didáctica, mala comunicación.		
Competitividad entre docentes y compañeros.			
Razones de abandono	La deserción es asumida como un problema individual.	La deserción es asumida en términos individuales o asociados a factores externos a la institución.	
	Desmotivación y desestímulo por el previo desconocimiento de la profesión.	Fracasos en el rendimiento académico.	Trabajo y estudio simultáneo.
	Falta de vocación.		
	Bajos rendimientos académicos.	Desmotivación por la carrera escogida.	
	Estudio y trabajo simultáneo.		
Servicios	Derecho, Ingeniería y Medicina.	Arquitectura, Ciencias, Ciencias Económicas, Psicología y Veterinaria.	

La perspectiva de los actores institucionales: análisis de las entrevistas a los decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería

El presente capítulo aporta un fructífero, aunque somero, análisis de opiniones y de las ideas fundamentales sobre la deserción estudiantil universitaria vertidas en las entrevistas, realizadas en 2004, por los decanos de las facultades de Derecho e Ingeniería, y por la directora del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina. Las mismas versaron sobre sus interpretaciones del fenómeno en cuestión. En modo alguno implicaron posiciones de política educativa general de Udelar, porque eso no se les requería. Como surge de la pauta que se adjunta en el anexo del capítulo, las opiniones respondieron al ordenamiento descriptivo de factores usualmente reconocidos en la bibliografía, y a las peculiaridades propias de cada modalidad formativa concreta. Por ello resultaron de inestimable utilidad, y nos aportaron insumos e indicadores para la continuidad de nuestro trabajo prospectivo sobre la deserción. Una primera versión de este capítulo se incluyó en el informe de avance presentado a CSE, y al Iesalc en 2005. Nos pareció prudente conservar en el presente libro el aporte que las opiniones realizan al análisis comprensivo del fenómeno. Como veremos las mismas acercan el involucramiento de los entrevistados con el tema; pero también nos permiten advertir las convergencias con las propuestas teóricas que inspiran este trabajo.

Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Derecho

El decano de la Facultad de Derecho en ese momento era el doctor Abal, quien además de catedrático (profesor titular grado 5), contaba con una experiencia de casi veinte años en diversos cargos de la gestión político administrativa de su facultad.

El decano asumía una perspectiva que enfatizaba en los *factores individuales* a la hora de explicar la deserción estudiantil en la institución. Especialmente, insistió en la falta de una vocación clara por parte de los estudiantes como uno de los elementos clave para el abandono de los estudios. Como segunda razón de la deserción planteó las expectativas no colmadas de los estudiantes, en el sentido de la desilusión que embiste a muchos la no obtención del prestigio y del estatus socioeconómico esperado al cursar una carrera universitaria.

«Creo que lo que más influye es la falta de vocación a un nivel muy macro. En segundo lugar... diría que es la percepción, quizá combinado con lo anterior en alguna medida... pero es la percepción de muchos estudiantes, de que después de recibidos no van a

lograr un status socioeconómico como el que podían esperar al cursar una carrera universitaria. Tanto en Derecho como en Notariado, si pensamos en esas dos...»

«El avanzar en Derecho depende mucho de la voluntad de la persona. Nadie te va golpear si vos no diste un examen. Lo normal es que todo dependa de ti. [...] Por otro lado, la expectativa de trabajo no compensa en muchos casos el esfuerzo realizado. Y eso la gente lo va percibiendo.»

Es clara la importancia que le otorgaba a los factores de carácter individual para explicar el fenómeno en cuestión. No obstante, consideró además otro tipo de factores que intervenían, pero que no determinaban el abandono de estudios. En este sentido, a nivel institucional señaló la masificación, y, como factores sociales externos a la facultad, destacó el nivel socioeconómico y la región geográfica de la que provenía el estudiante:

«Creo que la vocación es un factor de deserción importante, independientemente de que haya una dosis importante de masividad. Hay un tercer factor que complica estas cosas que tiene que ver con el nivel socioeconómico de la gente. [...] Por otro lado, la gente del interior tiene un problema grave, la gente del interior con pocos recursos. Incluso, cuando tiene recursos adecuados tiene problemas de desarraigo y eso, pero es normal.»

Entendía que las carreras tanto de Abogacía como de Notariado, eran carreras que no generaban dificultades adicionales para un buen desempeño académico:

«¿Se puede decir que Derecho es una carrera difícil? Yo diría que no tiene el nivel de exigencia que tiene por ejemplo Ingeniería en Telecomunicaciones, o Ingeniería Eléctrica. [...] Es una reflexión de la experiencia de gestión que uno va adquiriendo a lo largo de los años. No es que ésta carrera sea particularmente difícil. Puede tornarse más compleja, pero eso depende de la propia persona más que de un tema educativo. [...] Algunas carreras, da la impresión de que tienen que tener una dedicación muy importante y un nivel de estado espiritual de dedicarse casi full time al tema, una capacitación superior a la que se puede encontrar en otras facultades. De la Facultad de Derecho pueden resultar egresados personas que no tengan un nivel, que no es distinto al razonable, en la formación y capacidades.»

Atendiendo a la repercusión de este fenómeno durante su gestión universitaria, emergieron planteamientos acerca de los costos en la organización de los cursos, y al funcionamiento y personal que requería la Bedelía. Curiosamente, destaca cierta previsibilidad del abandono con respecto al número de plazas en la implementación de los cursos y la docencia.

«El costo de un curso es bastante alto, en el sentido del esfuerzo que exige de organizar cosas, que la mayoría de las veces sabés que no se va a justificar de la forma que prevés cuando la organizas. Hay costos de exceso de trabajo en Bedelía, en Personal... hay costos. [...] Hay una cierta previsión de esa deserción de gente que si uno menciona los recursos humanos y económicos de toda la estructura, es de tal manera, que da por supuesta cierta deserción.»

Su gestión contempló algunos de los factores institucionales que podían dificultar en buen desempeño estudiantil. Consecuentemente con sus comentarios anteriores, y en virtud de la consideración acerca de los costos económicos que conllevaba la

obtención de los materiales de estudio, se implementó en la Facultad de Derecho una experiencia de préstamo de libros para los estudiantes que ingresaran al primer año. En una primera instancia, la misma fue evaluada positivamente:

«Nosotros hicimos el año pasado un sistema de apoyo para estudiantes de cada generación. Tenemos que hacer una evaluación. Pero me parece que ya ha dado sus resultados. A esos estudiantes les damos absolutamente todos los libros de primer año, para que tengan la bibliografía completa. Habría que hacerlo en toda la carrera, pero no podemos. Es para que se inicien sabiendo la importancia que tiene el estudio de textos. Eso es una acción pequeña, al lado de lo que a esa gente le falta, pero...»

Asimismo, la infraestructura edilicia fue considerada dentro de las mejoras a efectuarse, sin dejar de reconocer que el tema de la masificación no es de fácil solución:

«Nos hemos preocupado que esos factores de emprolijamiento se cuiden para crear un clima más acorde con lo que debe ser una Universidad. Ahora, dentro de dos meses vas a ver a muchos estudiantes reunidos en los patios, que son muy agradables, y se mantienen. [...] Lo que no podemos es con el saturamiento de alumnos por clase, y que cada uno pueda llegar a tener su silla. Pero este tipo de cuestiones puede desestimular a un tipo de primer año, que recién ingresan y que llegan de un núcleo en el cual tenían su silla; su salón; y el profesor determinado; y hasta sus propios compañeros, donde una es Patricia y la otra es Cristina. Acá entran donde hay 200 personas, y se encuentran a veces un poco perdidos. Es inevitable decir que eso influye, sobre todo si lo conectas con los demás factores que te decía al principio, el vocacional sobre todo.»

Finalmente, señaló que la gratuidad influye en el abandono de los estudios:

«En los cursos que no son gratuitos absolutamente (como los posgrados y diplomas que hacemos), en los cuales se paga aunque sea cien pesos de matrícula, la deserción es sumamente menor que en los que son gratuitos... Es una cuestión muy curiosa.»

Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Medicina

En este apartado recogemos las reflexiones de la doctora T. Ceretti, médica psiquiatra, catedrática de Psicología Médica, y directora del Departamento de Educación Médica, sobre el fenómeno de la deserción en la Facultad de Medicina, quién nos fue recomendada y presentada por la decana de Medicina Ana María Ferrari, como experta de la institución en el tema.

Señaló Ceretti desde el inicio de la entrevista, que no era posible considerar la deserción como un fenómeno homogéneo a lo largo de toda la carrera de Medicina, ya que se comportaba de manera diferencial a medida que se avanzaba en la carrera. Era mucho mayor en los primeros años y luego iba decreciendo. Entendió conveniente distinguir en la carrera dos subramos: la etapa preclínica y la etapa clínica. En la primera etapa resultaba útil analizar separadamente las causas de la deserción del primer año, ya que es muy alta.

En referencia a los factores que incidían en la deserción en los primeros años de la carrera de Medicina, Ceretti sostuvo que para entender la deserción de los primeros

años era conveniente distinguir los motivos estudiantiles para la inscripción en la Facultad, y considerar ciertos obstáculos que entorpecían el rendimiento académico.

La Facultad de Medicina recibía a estudiantes que al ingreso de la carrera presentaban una definición vocacional muy débil. La falta de vocación fue explicada por medio de diferentes razones. Por un lado, ingresaban jóvenes que si bien están inclinados por el campo de la salud, no necesariamente presentaban vocación por la Medicina. En estos estudiantes, la selección por la facultad se realiza luego de no haber logrado el ingreso a la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (EUTM). Se suman a lo anterior, jóvenes que realizan inscripciones múltiples en diversas facultades del área de la salud (se anotan en Psicología, Veterinaria, Odontología), sin haber decidido qué carrera cursar finalmente.

Además de contar con un mínimo imprescindible de claridad en los objetivos y las metas al ingreso de la carrera, la entrevistada consideró que era preciso poseer ciertos atributos personales, tales como «la voluntad y la disposición para hacer las cosas requeridas».

Otro elemento señalado, que contribuía a la indecisión vocacional fue la falta de madurez de los estudiantes a los dieciocho años:

«Entre los diecisiete, dieciocho hasta los veinte años, uno tiene la impresión, de que es la etapa en que va variando la definición vocacional. Que en general, puede estar muy ligada a los componentes de la decantación de la persona. Es decir, el pasaje al comienzo de la adultez. Esto hace que a los dieciocho años se inscriban en la carrera personas, que como individuos no hayan completado su maduración y por tanto su orientación. Esto pienso que es una causa de deserción.»

Otros factores, que a juicio de la entrevistada, incidían en el abandono de los primeros años, estaban vinculados al rendimiento académico y al método de estudio que los estudiantes solían traer de la enseñanza media. El método fue evaluado como inadecuado para las exigencias curriculares universitarias; la modalidad de estudio conducía a perder exámenes, y esto, a su vez, al desaliento, conformando otra de las causas de la deserción. Asimismo, consideró que el rendimiento en los primeros años de la educación terciaria, dependía en buena medida, de las habilidades y capacidades acumuladas, y formalizadas en el período previo.

A su juicio era posible reconocer ciertas condiciones sociales externas como elementos a considerar. Al distinguir a los estudiantes según la ciudad en la que cursaron el nivel secundario —Montevideo o interior— estableció que no *existían* diferencias en sus rendimientos académicos. Lo que sí marcaba una distinción, era haber estudiado en institutos de enseñanza media privada en la capital del país. Es en este tipo de instituciones, dónde se logra la excelencia académica adecuada a las exigencias de los estudios terciarios.

En lo que refiere a los factores institucionales, las condiciones, por esos años, en las que se ejercía la docencia (masificación en el aula), junto a prácticas pedagógicas no actualizadas a los requerimientos actuales de la enseñanza, operaban —al parecer de la entrevistada— como elementos negativos adicionales en la explicación de la deserción:

«Se ejerce con grupos enormes y docentes acostumbrados a metodologías tradicionales, de las épocas en las cuales había 10, 15 estudiantes, y sabiendo la disciplina alcanzaba. Hoy en día se necesita de otros auxilios. Las condiciones de la docencia han cambiado, los grupos en el Ciclo Básico son muy grandes y se torna difícil. El cambio de las condiciones de la enseñanza requiere de una adecuación de la docencia.»

Otro inconveniente, es que en general los docentes del Ciclo Básico provienen de las disciplinas básicas, lo cual es importante y contribuye a que los estudiantes tomen contacto con el plantel de investigadores, pero ocurre que estos docentes están especialmente interesados en la investigación y no excesivamente motivados por la docencia.

La duración de la carrera, excesivamente prolongada, el contenido del plan de estudio, y la cantidad de horas diarias destinadas al estudio, son otra fuente de desaliento para los estudiantes. Además, influye en este mismo sentido, la velocidad con que se actualiza el conocimiento médico:

«Ahora cada cinco años el contenido es obsoleto. Antes cambiaba cada quince años. Entonces la idea de una carrera con mucho contenido pasa a ser obsoleta también. Se tiende entonces a una carrera que más que dar contenidos genéricos dé herramientas para adquirir conocimientos. Y se hacen más extensas las áreas de especialización. Más en el área específica a la que el médico se va a dedicar.»

En referencia a los factores que incidían en la deserción durante la etapa clínica, la entrevistada manifestó que el estudiante de Medicina sentía que empezaba la carrera cuando entraba al hospital. El ingreso a esta etapa era capital por muchas razones. Se trata del año en donde comienza la práctica profesional, es el primer contacto con los pacientes. Quienes tenían vocación la confirmaban, mientras que los que carecían de ella, abandonaban la carrera o enfrentaban una serie de conflictos vinculados a la decisión de continuar estudiando Medicina. Esta es una segunda etapa de carácter adaptativo que en muchos casos opera como un filtro.

Para Ceretti en el tramo final de la carrera la deserción disminuía sensiblemente. En este tramo en la decisión de abandonar mediarían factores personales tales como la situación laboral y familiar del estudiante. Y eran elementos externos a la dinámica de la institución.

Finalmente, consideró que la deserción se vinculaba a la selección inicial que las instituciones educativas realizan en la matrícula estudiantil. Estos procesos operarían de manera inversa: si no hay requisitos al ingreso, la deserción de estudiantes es mayor, mientras que un proceso exigente de selección disminuye el abandono a lo largo de la carrera. La deserción no desaparece, ya que es un fenómeno inherente a todo organismo que se transforma, lo que cambiaría sería la tasa de deserción.

Consideraciones sobre la deserción en la Facultad de Ingeniería y en la carrera de Ingeniería civil

La entonces decana de la Facultad de Ingeniería María Simón, señaló que era difícil distinguir especialidades desde el ingreso porque la facultad tenía un ciclo básico común a todas las ingenierías, salvo Computación. No obstante Ingeniería Civil era importante, como lo indicaban los números al final del ciclo básico de tres años.

En términos generales distinguió en su facultad tres tipos de deserción que responden básicamente a etapas de la carrera en la facultad. Así, había una deserción temprana (tipo «0»), que podía responder a diferentes causas, aunque básicamente se debía: a la inscripción múltiple en diferentes carreras universitarias, e incluso al interior de la propia Facultad; a las condiciones edilicias en las que se dictan los cursos en los primeros años, porque la capacidad locativa no resolvía la inscripción masiva; y, sin duda, a motivos vocacionales.

Luego se podía identificar un segundo momento de la deserción (tipo «1») cuyo principal causante era el fracaso curricular, luego de las primeras pruebas de evaluación y exámenes a las que se enfrenta el estudiante.

Y finalmente se podía identificar la deserción «distribuida» o «tardía» (tipo «2»), a partir del tercer año. Pero aquí habría que reconocer que este tipo de deserción podría ser diferente por carrera de Ingeniería, y responder por ello a numerosas causas. En primer lugar, la deserción tardía era cuantitativamente menor a las dos anteriores, porque a medida que se avanza en la carrera disminuye el riesgo de perder los exámenes. No obstante, en segundo lugar reconoció el matiz del sistema de evaluación propio de cada especialidad de la ingeniería, porque en algunas predominaban los exámenes y en otras los trabajos prácticos aplicados. En tercer lugar, comenzaban las influencias de factores externos, pero propios de cada especialidad profesional o título, que tenían que ver con la inserción laboral. Por ejemplo para las actividades laborales en las que se requería título habilitante, como era el caso ingeniero civil o de ingeniero agrimensor, desertar era una pérdida considerable del tiempo y el esfuerzo invertido. Aquí salir sin terminar la carrera tenía un retorno nulo. Pero resultaba lo opuesto el ejemplo en el área de sistemas. Donde con un título intermedio, como analista, o incluso sin él, se podía acceder a posiciones ocupacionales remuneradas, cuyo margen no era considerablemente menor con respecto a lo que ganaría un ingeniero de sistemas. Porque en estas carreras el título final no era exigido por la ley para poder ejercer. Por eso, la decana sostenía que el efecto del mercado laboral en la deserción importaba, pero su efecto no era homogéneo sino muy variado. En cuarto lugar, ubicó las razones de la deserción debidas a motivos laborales y también familiares.

Consultada sobre la incidencia de los factores internos o propios de la facultad la decana señaló que los cursos, en la época de su gestión, estaban pensados para la gente que solamente estudia. A partir del *Plan 97*, muchas materias del ciclo básico de las ingenierías fueron *semestralizadas*, y se incorporó la posibilidad de promoción por la

vía de pruebas parciales en algunas de las materias. Esta transformación del plan de estudios fue evaluada como muy positiva en varios aspectos. Entre los cuales destacó dos. Por un lado, la semestralización de varias materias implicó la existencia de mayor cantidad de módulos; pero estos permitieron abarcar mejor los contenidos de las materias. En planes anteriores muchas materias como Cálculo, Análisis, y Álgebra eran anuales y sin parciales, y sus exámenes muy largos de preparar para los estudiantes. Y por otro lado, la semestralización contribuyó a la retención de mayor cantidad de estudiantes. Esta era una virtud del *Plan 97* respecto al anterior —que también reconocieron los estudiantes entrevistados en el capítulo anterior—. El tiempo teórico del nuevo plan era cinco años, el real es de ocho años, sin embargo la meta era de seis años. El defasaje estaba en que, al diseñar el Plan de Estudios, se partió del supuesto de estar dirigido a quienes fueran solamente estudiantes. Y eso no era realista en el país. La carrera no estaba diseñada para estudiantes trabajadores, por la carga horaria, aproximadamente veinte horas semanales/aula, y no menos de veinte horas de estudio domiciliario. O sea que la disponibilidad de tiempo es una exigencia del plan. Pero aclaró, que esto fue siempre así. Quien no quiere venir a clase, no viene, esto otorga flexibilidad, pero debe cubrir el estudio.

En relación al rezago que se generaba, la decana entendió que otra opción era hacer la carrera en el doble del tiempo. Sin embargo, eran pocos los estudiantes que optaban por esto. En primer y segundo año, los estudiantes no trabajaban; comenzaba a hacerlo a partir de tercero. No obstante, los estudiantes disgregaban su esfuerzo, y no lo concentraban en aprobar un número de créditos acorde, dadas las condicionantes que enfrentaban. Les faltaba darse cuenta de esto. Mismo porque la carrera no implicaba costos altos, y gran parte de los materiales eran proporcionados por la Facultad.

La decana no eludió otros aspectos institucionales, que ya hemos visto en las anteriores entrevistas. Y afirmó que influían en la deserción: la escasez de docentes y cierta falta de formación pedagógica. Pero que ambos factores, aunque ciertos y complejos, era necesario verlos en situación. Era necesario tomar en cuenta que los prácticos que deberían ser de quince alumnos, eran de sesenta. Así la propensión a la interacción entre docentes y alumnos era baja. Y no era la deseada. No obstante, existían clases de consulta en disciplinas del Ciclo Básico a las que no concurrían los estudiantes. Atribuyó esto a la práctica, por parte de los estudiantes, de una cultura del anonimato. Una inhibición estudiantil, o reticencia a la comunicación directa con los docentes. Tal vez a demostrar que no saben. La paradoja que sostiene este último argumento, es que por un lado no van a clases de consulta, pero por el otro, están dispuestos a pagar a un profesor particular; como se puede confirmar muy a menudo. La resolución de este punto es compleja sin duda.

Interrogada sobre cuánto le costaba la deserción a la facultad, la decana subrayó que la Ingeniería, en general, no era una carrera cara para el alumno, pero sí para la facultad. Era cara en recursos materiales, e implicaba altos costos en calidad de enseñanza,

por ello cada egresado de la Facultad de Ingeniería le costaba, por esos años, veinte mil dólares. Mucho más caro de lo deseable.

Y precisamente junto a ello señaló dos aspectos que no pueden estar desunidos de los que ya vimos, en el análisis y la solución de la deserción. Por un lado, la deserción es un fenómeno natural en la medida que el ingreso a la Facultad es abierto. Porque un ingreso sin restricciones conduce a ineficiencias. También es natural porque en el contexto del país (crisis económica) no existen becas. Pero por otro lado, como no existen instituciones buenas y públicas, que se dediquen a la formación en enseñanza técnica, no hay una buena alternativa para la enseñanza tecnológica. Que a su vez permita ingresar, si se desea, a la facultad. E incluso, al contrario de otros países, donde era mayoritaria la enseñanza tecnológica en comparación con la Universidad, en el nuestro era mal vista socialmente.

Conclusiones

Puede verse en las entrevistas confirmaciones de varios resultados precedentes, respecto de la brecha entre ingreso y titulación, entre los componentes del rezago y la deserción, y entre las determinantes de los resultados educativos. El aporte resulta instructivo en la medida que los entrevistados identificaron el fenómeno de la deserción como parte de un proceso acumulativo de resultados académicos. Por lo que es necesario reconocer fases en ello, y diferentes combinaciones de factores explicativos en cada fase. Todos los entrevistados reconocieron que en el inicio de la carrera del estudiante, ocupaban un lugar preciso las dimensiones motivacional y vocacional, y los efectos institucionales debidos a las condiciones de masificación de la enseñanza y de equipamientos edilicios. Seguidamente entendieron que los factores personales y los de infraestructura perdían progresivamente incidencia y a la vez cobraban importancia los de tipo social externo; o como denominamos aquí extraacadémicos. Pero no porque sí, o de manera arbitraria. Los efectos extraacadémicos resultaban visibles en etapas avanzadas de las carreras, asociados a condicionamientos propios del ciclo vital y laboral de las personas. También todos los entrevistados entendieron que la magnitud de la deserción en esta fase era considerablemente menor que en la fase anterior.

De desigual manera los entrevistados reconocieron los efectos institucionales indeseados, los que tienen que ver con la docencia en condiciones de masificación y con aspectos de los planes de estudio. Por un lado es lógico, ya que no sólo han afectado a los desertores y rezagados únicamente, sino también a los que se graduaron. Las diferencias de énfasis no son menores, sino referentes de las modalidades del proceso de formación de cada carrera, que eran notoriamente distintas. Fue muy importante el reconocimiento que hicieron sobre ellos. Ninguno eludió el tema de la docencia o los planes, refugiándose sólo en carencias presupuestales para la inversión.

Finalmente, todos entendieron que la magnitud de la deserción y el rezago eran, como ya mencionamos, consecuencia del carácter abierto y no limitativo de Udelar. Y en ese sentido destacaron, por su experiencia al comparar con universidades de

otras latitudes, que las tasas de deserción serían muy diferentes si las condiciones que han distinguido a Udelar cambiaran. Algunos de ellos entendieron que el problema era complejo porque en parte proviene de contextos que no se controlaban o definían desde Udelar. Por ejemplo, mejor información sobre carreras más aplicadas o técnicas, que en otros países eran el grueso de la formación pos secundaria, y que aquí eran poco apreciadas socialmente. Y, por ejemplo, las expectativas que las personas se forman primitivamente sobre las carreras, lo cual se debía a su contexto de educación previa y a su familia entre otros.

Como *addenda* es necesario reparar en el interés que transmitieron los decanos en señalar experiencias piloto de integración de los estudiantes a sus respectivas facultades: Según el caso, prohiendo la donación de libros básicos para la carrera a los estudiantes de peor condición socioeconómica, o apoyando grupos de estudio formados a iniciativa de los propios estudiantes como modalidad de «grupos de trabajo práctico curricular» asistidos por un docente. Las mismas eran de momento experiencias piloto, fragmentarias y limitadas. Por lo que era muy temprano para evaluarlas, como política antimasificación, o como remedio anti rezago y deserción. Pero a su modo, se proponían, al parecer nuestro, ir tras la idea de *comunidades de aprendizaje* sobre base de la cohesión social. El tema resultaría sobreabundante sino no se reconociera que los efectos de la masificación gravitan sobre la imprescindible integración a la facultad de un modo funcional. La mera necesidad de desarrollar estas estrategias compone un antecedente que procura contrarrestar, al menos en algunos grupos, la desintegración y la vocación tenuemente definidas.

Estimación y descripción de los estudiantes desertores en Udelar

Características generales de la Base de Desertores de Udelar⁴¹

Objetivo

El objetivo de esta etapa del proyecto fue construir el universo de desertores de Udelar, examinar sus características y poder quedar en condiciones de hacer, por primera vez, un estudio muestral de esta subpoblación.

Para ello debimos primero concebir y construir el universo de estudiantes de Udelar. Esto implicó el diseño de una base de datos de gran tamaño y complejidad cuyas definiciones y características se detallan en esta sección.

En un inicio la tarea parecía sencilla y simple. Podríamos haber intentado levantar los registros de los ingresos y egresos de las bedelías de los servicios, de un número determinado de años anteriores a 2004, que fue cuando iniciamos el trabajo. Esto rápidamente resultó inviable porque no todas las bedelías tenían registros informatizados, y porque se hubiera requerido de mano de obra y organización para ingresar esos datos.

Optamos por otra solución para definir el universo: reunir el *V Censo Estudiantil* de 1999 con los registros de ingresos a cada servicio a partir del año 2000 en adelante que provenían de los formularios de Ingreso a Udelar que aplica la Dgplan, y con información de ingreso, actividad académica y datos de ubicación personal provenientes de las bedelías informatizadas de los servicios, que administraba el SGB del Seciu. ¿Por qué? Porque precisábamos para hacer nuestro estudio junto al registro de ingreso y los indicadores de actividad académica, a los indicadores de otros atributos. Entonces el año 1999 se consideró el año estacionario ideal con información completa de todos los estudiantes de Udelar. Ese censo tenía información sobre: año de ingreso, actividad académica en los últimos doce meses, y los demás indicadores necesarios. El paso ulterior fue adicionar para cada año de ingreso dos tipos de registros: el «Formulario de Ingreso», de la Dgplan, una base de datos que registrara actividad académica y datos

41 La base de datos de desertores fue elaborada por Raúl Ramírez, asistido por Joaquín Cardeillac, a partir de la reunión de bases de datos provenientes de Dirección General de Planeamiento Universitario (Formularios de Ingreso y Egreso del estudiante a Udelar), el V Censo Universitario, y el SGB (CI, teléfono, actividad académica en su facultad). Los datos provenientes de SGB fueron preparados por la Ing. Gabriela Luján responsable de esa tarea en el Seciu. Colaboró con diseño de gráficas y tablas Mariángeles Caneiro.

personales para cada generación desde su ingreso al servicio respectivo (a partir de 2000), que lo generó Seciu.

Reuniendo estas tres fuentes podríamos estimar un quantum de la deserción reciente en Udelar, y podríamos desarrollar un estudio muestral específico que explorara por primera vez la población objetivo, lo cual se desarrolla en el capítulo siguiente.

Definiciones

Debimos tomar algunas definiciones importantes para poder avanzar en este objetivo.

Antes que nada, la unidad de observación y análisis para el estudio fueron los servicios y no las carreras que en ellos se impartían.

A continuación fue necesario definir los registros que conformarían el universo, y cómo éstos darían cuenta de la deserción. Esto implicó definir una unidad de conteo para la megabase que crearíamos, y un atributo o cualidad para definir a los desertores como un subconjunto de los ingresados a Udelar. Cada una conlleva a la solución de problemas diferentes, pero en definitiva la conjunción de ingreso y actividad nos permitirían estimar una aproximación a la deserción, teniendo en cuenta que la calidad de estudiante no se pierde nunca en Udelar.

En primer lugar, se consideró Inscripción al Servicio de Udelar, a cada individuo que ingresó sin tener antecedentes en el mismo. De esta forma se eliminó el problema de las migraciones o reválidas entre carreras de un mismo servicio, y también a los casos de materias comunes a carreras de diferentes servicios que indicaran ingresos donde no los hubiera.

En segundo lugar, se consideró Actividad de cada individuo en cada Servicio a la inscripción en al menos un curso o examen en el año lectivo sin tener en cuenta la carrera a la que originalmente ingresó. Este es un criterio ya conocido y aplicado para definir actividad académica estudiantil con motivo de las Elecciones Universitarias. Permite solucionar las diferencias de modalidades de actividad entre tanto grados de un mismo servicio como entre servicios.

Así, las inscripciones acumuladas desde 1999 nos acercarían la información sobre el universo de inscritos en cada servicio; y la inactividad acumulada de todos los individuos contados desde 1999 a una fecha tope (31/12/03) el universo de los potencialmente desertores. Era la única forma de estimación ya que como se sabe la *condición de estudiante* no se pierde nunca.

Los que se graduaron fueron identificados como tales en la base de datos que se creó, dado que por el criterio genérico de actividad utilizado a partir de una fecha dejaban de actuar.

Características de la megabase

Le llamamos la megabase a la base de datos resultante de la articulación de 3 bases generadas de manera independiente: el *V Censo de Estudiantes* del año 1999, los ingresos anuales registrados por Seciu a partir de las inscripciones en las facultades, y

el formulario estadístico de ingreso de la Dgplan. Su diseño y producción y gestión ha estado a cargo del jefe la División Estadística de Dgplan, licenciado R. Ramírez.

La megabase alcanzó 116.000 registros con información. Estos registros son matrículas en cada servicio; y como ya se indicó: a) una persona no puede tener más de una matrícula en cada servicio; y b) no todos los servicios de Udelar estuvieron incluidos en ese universo, por no estar informatizados.

El grado de información de cada registro lamentablemente no es homogéneo, porque no siempre los estudiantes completaron el formulario de ingreso en formato papel como era debido⁴².

El universo de desertores en Udelar

El universo de desertores en Udelar, quedó definido como los registros que en cada servicio tuvieran dos y más años de inactividad acumulada al 31/12/2003. En consecuencia se detectaron 36.374 registros de dos años y más de inactividad entre todos los servicios incluidos que fueron: las facultades de Humanidades, Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas, Derecho, Ingeniería, Medicina, Odontología, Química, Veterinaria, Psicología, Ciencias, Ciencias Sociales, Enfermería, y Bellas Artes, y las escuelas de Administración, Bibliotecología, y de Nutrición y Dietética.

Características de la base de desertores

La megabase de desertores que se analiza en este documento tiene 36.374 casos. Como señalamos, el grado de información no es homogéneo porque no siempre los estudiantes de los diversos servicios completaron el Formulario de Ingreso en formato papel. En consecuencia la información sociodemográfica y socioeconómica necesaria para el análisis, según los indicadores que se prefiriera, estaba incompleta. Pensamos en cómo solucionar esta situación para llevar adelante el análisis después de tanto esfuerzo; y convenimos entre los investigadores responsables en la oportunidad de completar los registros que estaban incompletos por la vía de la ponderación de la base creada. Entonces la base de desertores de 36.374 casos fue ponderada teniendo en cuenta el sexo y el servicio de donde provenía el estudiante.

A continuación daremos una caracterización sumaria del universo de los estudiantes que desertan al nivel más agregado, y posteriormente, y atendiendo a las características señaladas de antemano sobre la base de datos y sus limitaciones, daremos alguna caracterización de los servicios.

42 Sólo a partir de 2003 en adelante todas las cohortes de inscriptos, en todos los servicios, lo completaron porque se impuso el formato electrónico.

Características generales de los estudiantes que desertan

El objetivo central en esta sección es identificar tendencias que sostengan las hipótesis y aportes que se enunciaron en capítulos previos de este trabajo y que sostenga el estudio muestral subsiguiente.

Edad y sexo

Una primera aproximación a la población desertora estimada en Udelar para el período 1999-2003 evidencia una sobre representación femenina con porcentajes de distribución similares a la población general que estimaron el *V Censo estudiantil* de 1999 y el *VI Censo estudiantil* de 2007. Un 63% son mujeres y un 37% son hombres; tal como lo ilustran la tabla 1:

Sexo	%
Hombre	36,8
Mujer	63,2
Total	100,0

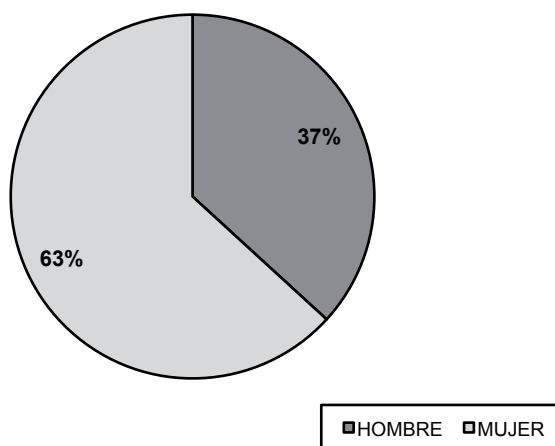


Gráfico 7.1. Estudiantes desertores por sexo (%)

La deserción estimada según los tramos de edades, similares a los usados por los Censos Universitarios, exhibe el mayor porcentaje en el tramo de veinte a 24 años, seguido por el tramo de menores de veinte años. En tercer lugar se encuentran los mayores de treinta años, y finalmente el tramo 25-29.

Tabla 7.2: Estudiantes desertores estimados según grupos de edades vs. estudiantes en censos de 1999 y 2007 (%)			
Tramos de edad	Desertores 2003	1999	2007
Menos de 20 años	25,5	10,5	14,3
De 20 a 24 años	34,2	42,4	40,7
De 25 a 29 años	19,1	26,2	25,2
30 años o más	21,1	21,0	19,8
Total	100,0	100,0	100,0

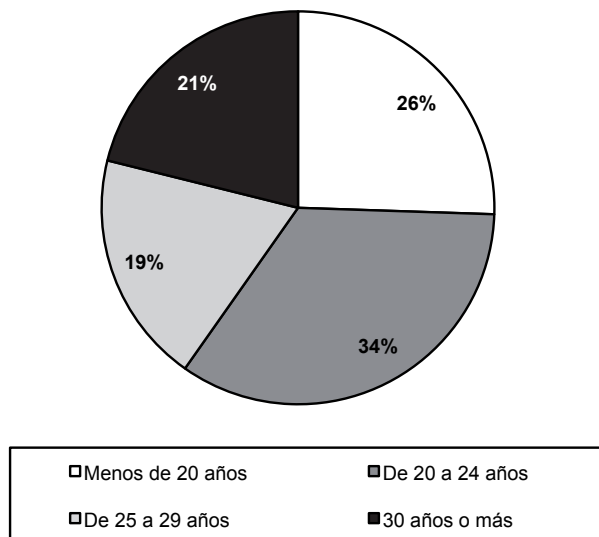


Gráfico 7.2. Estudiantes desertores por tramos de edad (%)

Estos datos refuerzan los resultados vistos en los capítulos 2 y 3 de esta investigación: por un lado, la falta de vocación que suele observarse en las edades tempranas en los primeros años de las carreras, y por otro lado, la conjunción del estudio con la actividad laboral que se inicia mayoritariamente en el tramo de los 20 a 24 años para los estudiantes universitarios

En el conjunto de Udelar hombres y mujeres desertan en casi todos los tramos de edades de manera similar con la ligera excepción de la edad más temprana donde la deserción femenina es levemente más pronunciada.

Tramos de edad	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Menos de 20 años	23,0	27,0	25,5
De 20 a 24 años	35,3	33,6	34,2
De 25 a 29 años	19,8	18,8	19,1
30 años o más	22,0	20,6	21,1
Total	100,0	100,0	100,0
	13392	22974	36366

Procedencia geográfica e institucional

Observando la procedencia por área geográfica según dónde cursaron el último año de secundaria, se advierte una diferencia de la proporción de desertores procedentes del Interior del país con respecto al perfil de los estudiantes activos registrados en los censos. Según la megabase que reúne registros de estudiantes de más de diez años a la fecha del cierre, el 58% culminó su secundaria en Montevideo y el 42% en el interior. El perfil geográfico según el censo de 1999 fue 61% en Montevideo y 39% en el interior; y según los resultados primarios del censo de 2007 fue un 52% en Montevideo y 48% en el interior.

Distinguiendo por sexo, las mujeres del interior son más propensas a desertar que los hombres. Distinguiendo por sector institucional, los desertores provienen en mayor medida de la enseñanza pública antes que de la privada, lo cual condice con dos aspectos claros que usualmente se manejan en estos estudios, por un lado la enseñanza privada es menos frecuente en el interior; y por otro lado, tal como los estudios de PISA en Uruguay desde 2003 en adelante lo confirman, las destrezas y habilidades en conocimientos de matemática y lengua tienen desempeños más altos entre los alumnos de enseñanza privada. Por esto último los alumnos que proceden de sexto año en enseñanza privada no superan el 20% de la deserción global. Aunque no debe perderse de vista que esa cantidad indica que son uno de cada tres de los desertores de Montevideo.

Tabla 7.4: Estudiantes desertores por procedencia geográfica, según sexo, sector de la enseñanza donde cursaron 6° (%)						
	Sexo			Sector de la enseñanza donde cursaron 6°		
	Hombres	Mujeres	Total	Pública	Privada	Total
Montevideo	58,00	56,30	58,1	48,0	85,4	57,0
Capitales y ciudades del interior	36,90	39,80	39,5	48,1	9,0	38,8
Pueblos y medio rural	0,80	0,90	0,9	1,1	0,1	0,9
Exterior	1,60	1,40	1,5	0,9	3,4	1,5
SD	2,70	1,50	1,9	1,9	2,1	1,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	13358	22917	36275	27608	8674	36282

En cuanto a la distribución conjunta de procedencia geográfica y educativa por Sexo, no se aprecian mayores diferencias; no obstante se advierte que hay un ligero predominio relativo de los desertores masculinos entre los procedentes de enseñanza privada, especialmente de Montevideo; y un predominio relativo de las mujeres que proceden de enseñanza pública de todo el país.

Tabla 7.5: Estudiantes desertores por sexo según procedencia geográfica y sector de la enseñanza donde cursaron 6° año.			
Procedencia y sector de la enseñanza	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Montevideo pública	34,90	37,50	36,50
Montevideo privada	23,10	18,80	20,40
Capital del interior pública	34,37	37,88	36,59
Capital del interior privada	2,54	1,94	2,16
Pueblo del interior o medio rural pública	0,76	0,92	0,86
Exterior pública y privada	1,62	1,41	1,48
SD	2,70	1,50	1,90
Total %	100,0	100,0	100,0
	13358	22917	36275

Procedencia social

En los estudios de movilidad social suele tomarse como indicativo del origen social del individuo que es entrevistado a las principales ocupaciones de sus padres, o a sus respectivos máximos niveles educativos completados. Aquí se seguirá esa línea que ya hemos aplicado en otros capítulos de este trabajo.

Preferimos distinguir como origen social al indicado por la posición ocupacional de los padres, y como nivel educativo del hogar al indicado por el nivel educativo de los padres. Las pautas de ocupaciones del entrevistado y de sus padres, y la de nivel educativo de sus padres, fueron las que estaban en *Formulario de Ingreso a Udelar*. De acuerdo a la prelación sugerida por la presente escueta pauta de ocupaciones, y por la de niveles educativos logrados, y sin preferir género, entendimos como criterio general, que el origen social o el nivel educativo del hogar de origen, debería estar indicado por la categoría más alta de cualquiera de ambos padres; siendo indistinto en caso de empate; y siendo la única que hubiera cuando el estudiante declaró información sobre sólo uno de ellos. En el caso de las ocupaciones cuando uno de ambos fuera inactivo se prefirió la posición del activo⁴³.

En primer lugar, se destaca que el lugar de las posiciones sociales encumbradas entre los alumnos desertores llegan al 50%. En segundo lugar, los desertores origen obrero o empleado reúnen casi un 31% de los casos. Esta categoría, que proviene de los formularios de ingreso, es diferente de la usada en las bases censales, y no permite otra desagregación como la que se usó en el capítulo 2, por lo cual resulta muy inconveniente, porque no permite distinguir entre obreros y empleados, los cuales eran asignados a estratos diferentes en los análisis de otros capítulos siguiendo la propuesta de Errandonea ya que se mencionó. En tercer lugar, pocos estudiantes provienen de hogares imposibles de clasificar, sólo un 6-7% de los casos está en esta situación por lo cual la mayor parte de las situaciones quedó determinada. Fuera del ejemplo de los hombres en el caso de la categoría de mayor jerarquía social, no hay diferencias sustanciales entre hombres y mujeres en origen social.

Tabla 7.6: Estudiantes desertores por origen social según sexo (%)

Origen social	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	% Acum
Directivo, socio o gerente	29,1	26,7	27,6	27,6
Productor rural	5,2	5,4	5,3	32,9
Trabajador independiente	16,2	16,9	16,6	49,5
Rentista	1,1	1,4	1,3	50,8
Fuerzas Armadas	3,2	2,1	2,5	53,2
Docente	4,8	4,4	4,6	57,8
Obrero o empleado	29,4	31,6	30,8	88,6
Otra ocupación	4,6	4,7	4,7	93,3
Trabajador no remunerado	0,1	0,1	0,1	93,4
No trabaja	3,9	3,2	3,5	96,8
SD	2,4	3,6	3,2	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	
	13396	22978	36374	

43 Las tablas con la información sobre ocupaciones y niveles educativos de cada padre y madre están en el Anexo de este capítulo.

Como dijimos, también el nivel educativo del hogar es un indicador de origen social y cultural, y como señalamos se elaboró de modo similar al anterior. También sirve para indicar en este tipo de trabajos el nivel de autoreclutamiento o de permeabilidad en el caso del ingreso a la universidad, o de deserción.

Hasta un 11% de los casos los desertores provienen de hogares con padres de bajo nivel educativo; hasta un 40% de hogares de hasta nivel secundario completo. El grupo mayor lo conformaron, contra todos los pronósticos, los que proceden de al menos un padre universitario. Al cuál si se le agrega al menos un padre que llegó a la universidad sin terminar asciende al 24%. Los que proceden de hogares de nivel terciario no universitario completo suman el 8,7%. Reunidos al caso anterior pasan el tercio de los casos. Si bien el perfil general es ligeramente diferente del de los estudiantes activos como señalan los censos, en este caso no puede sacarse conclusiones más precisas porque un 23% de los casos en la megabase no aportó esta información.

Examinando los datos en función del sexo se advierte que las mujeres aportan un 42% de desertores provenientes de hogares de secundaria completa o menos, mientras para los hombres se trata de un 36%. La tendencia resalta que los desertores hombres provienen de hogares de mayor nivel educativo que las mujeres.

Tabla 7.7: Estudiantes desertores por nivel educativo del hogar de origen según sexo (%)

Origen Social	Sexo			
	Hombre	Mujer	Total	% Acum
Sin instrucción	0,0	0,0	0,0	0,0
Primaria incompleta o completa	8,6	13,1	11,4	11,5
Educación técnica (UTU) incompleta	1,1	1,9	1,6	13,2
Secundaria incompleta	7,1	5,9	6,4	19,4
Educación técnica (UTU) completa	3,7	5,5	4,8	24,3
Secundaria completa	16,1	15,8	15,9	40,2
Enseñanza militar/policial incompleta	0,3	0,4	0,4	40,5
IPA - Magisterio - INET - Ed. Física incompleto	1,4	1,6	1,5	42
Universidad incompleta	8,6	6,7	7,4	49,4
Enseñanza militar / policial completa	1,7	1,5	1,5	50,9
IPA - Magisterio - INET - Ed. Física completo	9,7	8,0	8,7	59,6
Universidad completa	19,2	15,5	16,9	76,5
SD	22,4	24,1	23,5	100
Total	100,0	100,0	100,0	
	13396	22977	36373	

7.2.4. Situación laboral

En aras de explorar los efectos del trabajo sobre el abandono de los estudios 3 aspectos nos preocupó observar entre los desertores: la situación laboral, la ocupación y la afinidad de la ocupación con los estudios.

La presencia de estudiantes que son trabajadores es un rasgo básico de Udelar desde que se registra el hecho por primera vez en 1968. El censo de 1999 mostró casi un 60%, los resultados preliminares del de 2007 indicaron un 55,6% de trabajadores. La situación laboral de los desertores y desertoras hacia 2003 refleja un punto intermedio en la tendencia intercensal de 1999 a 2007.

La Condición laboral, concepto clásico para definir a los económicamente activos e inactivos, destaca la alta proporción de activos en Udelar. Definimos situación laboral como una dicotomía que distingue a los que efectivamente trabajan, los ocupados, de los que no trabajan, los desempleados y los inactivos.

Tabla 7.8: Estudiantes desertores vs. censos 1999 y 2007 por sexo y condición de actividad (%)			
	Hombres	Mujeres	Total
Censo 1999			
Ocupado	64,5	57,3	59,9
Desocupado	17,8	22,8	20,9
Inactivo	17,6	19,9	19,2
Total	100,0	100,0	100,0
Desertores al 2003			
Ocupado	61,3	52,8	55,9
Desocupado	21	26,3	24,4
Inactivo	17,7	20,9	19,7
Total	100,0	100,0	100,0
Censo 2007			
Ocupado	59,2	53,4	55,6
Desocupado	18,9	22,3	21
Inactivo	21,9	24,3	23,4
Total	100,0	100,0	100,0

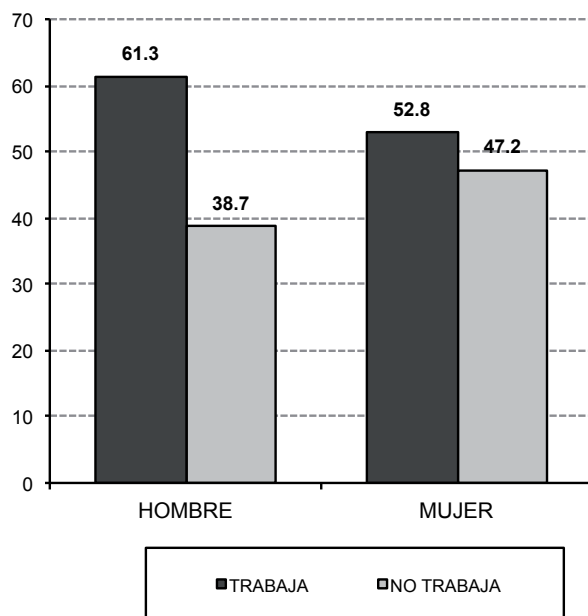


Gráfico 7.3. Estudiantes desertores por situación laboral (%)

En el presente contraste resalta que entre los desertores registrados hay menor proporción de ocupados que entre los estudiantes activos; que hay mayor proporción de desocupados que entre los estudiantes activos. La proporción de inactivos es similar entre activos y desertores. En particular la inactividad y la desocupación son más pronunciadas entre las mujeres.

Como se recuerda del capítulo 2, el grueso de los ocupados lo conforman masivamente los estudiantes de más de 20 años, y en especial los de 25 y más años de edad, que son prácticamente en su totalidad trabajadores. Como vemos el peso de la deserción inicial y a edad temprana es importante y refleja a personas sin actividad, que están descubriendo su vocación. En la medida que la contribución de la situación laboral no es más pronunciada que en el Censo estudiantil es posible advertir que ella sólo representa una rigidez para los alumnos de edad tardía, pero no un condicionamiento decisivo para los de edad más temprana.

¿Qué posiciones ocupacionales desempeñaban los estudiantes desertores? Debe advertirse en esto una atenuante, y es que muchos están iniciando su actividad laboral como indicamos en el capítulo 2, y como también señalamos, la totalidad no se va a desempeñar como profesional por no haber completado la formación. En consecuencia, por las propias características anotadas de formación y edad, es fácil advertir que la gran mayoría de los estudiantes que desertaron trabajaban como empleados, en particular como obreros y empleados. Las categorías socio, directivo y gerente, y trabajador

independiente siguen en importancia llegando en conjunto al 11% de los casos, contra un 5,6% de los primeros. También indicamos en otro trabajo (Boado, 2009) que los graduados universitarios exhiben trayectorias de alta movilidad ocupacional y alta rotación laboral, concurrente con el avance en su formación, que en no pocos casos culmina en un rebote al origen, aunque en este caso no pueda observarse ello con plenitud.

La posición ocupacional según el sexo indica que los hombres tienen mayor proporción en las posiciones Empleado y Obrero, Directivo, Trabajador independiente y Productor rural frente a las mujeres. Sólo en el caso de los docentes las mujeres tienen mayor probabilidad. Asimismo como vimos un 42% de las mujeres que desertan no trabajan contra 36% de los varones.

Tabla 7.9: Estudiantes desertores por sexo según posición ocupacional (%).

Posición ocupacional	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Directivo, socio o gerente	7,8	4,0	5,4
Productor rural	1,1	0,5	0,7
Trabajador independiente	7,7	4,4	5,6
Rentista	0,5	0,4	0,4
Fuerzas Armadas	1,9	,9	1,3
Docente	2,1	3,4	2,9
Obrero o empleado	33,7	31,9	32,6
Otra ocupación	7,0	10,1	9,0
Trabajador no remunerado	1,0	1,3	1,2
No trabaja	35,8	41,8	39,6
SD	1,3	1,3	1,3
Total	100,0	100,0	100,0
	13397	22978	36375

¿Qué tan afines son los trabajos que realizaban los desertores con lo que estaban estudiando? La realización simultánea de tareas laborales y estudiantiles fue examinada en función del grado de relación que el estudiante percibe entre su trabajo y la carrera elegida. Un 50,5 % declaró que su trabajo al momento del estar estudiando no estaba relacionado con la carrera que cursaba. Y un 48,5% admitió que estaba muy relacionada o tenía algún grado de relacionamiento. En particular un 29% destacó que su trabajo tuvo mucha afinidad con lo que estudiaba.

Al respecto en el Censo Estudiantil de 1999 un 44% declaró que la carrera que estudiaba no se relacionaba con su trabajo, el 21% declaró que estaba «algo relacionada», y el 34% que estaba «muy relacionada». Mientras que en el censo de 2007 un 40% declaró que no estaba relacionada, un 30,6% que esta algo relacionada, 28,5% que estaba muy relacionada con su trabajo. Lo que señala diferencias notorias entre el conjunto de los estudiantes y la subpoblación desertora estimada.

La observación por sexo ofrece señales que la afinidad entre estudio y trabajo exhibe leve ventaja para los varones en las categorías ‘algo relacionada’ y ‘muy relacionada’ (51,5%) frente a las mujeres (46,3%).

Nivel de relación de ocupación con la carrera	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
No está relacionada	47,8	52,3	50,5
Está algo relacionada	20,3	18,3	19,1
Está muy relacionada	31,2	27,9	29,2
No hay dato	0,7	1,4	1,1
Total	100,0	100,0	100,0
	8224	12098	20322

A la luz de los tramos de edad la afinidad entre ocupación y estudios es función de la experiencia lograda: a mayor edad mayor relación de la carrera con el puesto de trabajo ocupado, y a menor lo contrario. En este caso omitimos las diferencias con los censos para concentrarnos en los desertores. La distribución univariada refleja el efecto de la edad de los desertores, que era bimodal como se recuerda. Por ello los desertores que estaban en sus inicios laborales francamente hacían cosas bien diferentes de lo que estudiaban y dejaron de estudiar. Esta tendencia es dominante en todos los grupos salvo en el de más edad de ingreso. Allí, se reequilibra la distribución y la categoría muy relacionada es el rasgo dominante entre los de mayor edad de ingreso a Udelar. Esto refuerza la idea de que no necesariamente ingresaron a estudiar algo directamente relacionado con su actividad.

Nivel de relación de ocupación con la carrera	Tramos de edad				Total
	Menos de 20 años	De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	30 años o más	
No está relacionada	76,6	61,6	47,3	36,7	50,5
Está poco relacionada	15,2	18,7	22,0	17,9	19,1
Está muy relacionada	7,5	18,8	29,8	43,7	29,2
No hay dato	0,7	0,8	0,9	1,7	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	1365	6655	5653	6643	20316

Situación familiar y del hogar de los/as estudiantes

El estado conyugal de los estudiantes desertores es mayoritariamente la soltería (76%). Los casados son el 15% y los que viven en pareja sin casamiento el 5,6%. Muy pocos son los divorciados. No hay diferencias porcentuales importantes según sexo entre los casados y los que viven en pareja; los hombres son ligeramente más propensos a la soltería que las mujeres; y las mujeres tienen clara mayoría entre los divorciados. El resultado no es extraño a los dos momentos en la distribución de edades de ingreso que señalamos en un principio en este capítulo: una edad muy temprana y una edad avanzada.

Tampoco puede verse un número muy elevado de estudiantes con hijos, aunque esta situación es algo más frecuente entre las mujeres que entre los hombres.

Tabla 7.12: Estudiantes desertores según estado conyugal por sexo (%).

Estado conyugal	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Soltero	77,7	74,4	75,6
Casado	15,1	15,0	15,0
Unión libre	5,3	5,7	5,6
Divorciado/Separado	1,8	4,4	3,4
Viudo	0,1	0,4	0,3
SD	0,1	0,1	0,1
Total	100,0	100,0	100,0
	13396	22977	36373

Tabla 7.13: Estudiantes desertores por tenencia de hijos por sexo (%).

Hijos	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Ninguno	88,10	84,50	85,80
Uno	10,40	12,70	11,80
Dos	1,00	1,90	1,60
Tres y más	0,30	0,60	0,50
Total	100,0	100,0	100,0
	13018	22453	35471

En esta base no se cuenta con la información sobre cuántos vivían con sus padres y cuántos sin ellos, lo cual según los autores mencionados en el capítulo 1 era un aspecto sensible. Esto sí se preguntó en la encuesta a desertores que se presenta más adelante.

No obstante, a los presentes efectos vemos que casi una cuarta parte tiene o ha tenido pareja, mientras que el resto dice no haber tenido experiencia fuera del hogar

paterno. Ello sugiere que una proporción importante de los alumnos convivía, o podría depender de algunos recursos de su familia, aún cuando no viviera con ella.

Situación por servicios

Hasta el momento hemos visto un conjunto de características agregadas de la deserción estimada, y en capítulos anteriores hemos visto un conjunto de características de los servicios sobre la base de la agregación de fuentes independientes, elaborando tasas de deserción para cada servicio.

El siguiente tratamiento de la deserción estimada atiende a la distribución por sexo y edad en los servicios. Y buscan responder a varias preguntas: ¿es la deserción proporcional a los servicios?

Es cierto que el período intercensal es breve, es cierta la inercia demográfica del país, también lo es que ha variado poco la tendencia a la prevalencia femenina y la estructura de edades de ingreso en el período, y que tampoco han habido sustanciales cambios educativos que permitan esperar súbitos aumentos de matrícula.

Las siguientes pueden considerarse medidas imperfectas de la deserción y sus tendencias, pero de momento, son las únicas que hay. Ellas surgen de la participación de cada servicio en la deserción estimada y de contrastar por medio de razones esa estimación contra las matrículas de los servicios que aportan los dos últimos censos universitarios de 1999 y 2007.

Lo primero que se procura es examinar el quantum de la deserción estimada en relación con las matrículas que declararon los estudiantes de cada facultad⁴⁴. Y se advierte que la deserción no es proporcional a los servicios. Hay servicios que están mucho más expuestos que otros al fenómeno. En particular hay áreas académicas de Udelar que son mucho más proclives a la deserción que otras, por ejemplo el área social aquí representada agrupó el 46,4% de los alumnos en 1999 y el 40% en 2007, y experimentaba el 58% de la deserción estimada.

El dato puede ser imperfecto, pero obsérvese que fue estimado justo en el Interperíodo de los censos; por ello no parece ajeno que siendo un subconjunto de población de ambos, bien pueda ser contrastado hacia delante y hacia atrás. El punto es no sólo reducirse a las contribuciones, que no siempre son proporcionales a la participación en las matrículas, donde el valor sería uno, sino además ver sus tendencias. Así vemos que hay facultades que participan poco y contribuyen mucho en relación con su propio tamaño. Y que a su vez, a la luz de los datos del interperíodo surgen tendencias estables o reversibles de la deserción, lo cual podría ser calificado con una D de descenso esperable, o una A de aumento esperable.

44 Es menester recordar que mientras la participación porcentual en deserción se incluye sólo a los servicios mencionados, y por ello suma 100, la participación censal consideró en cada año a más servicios, a los que no se les pudo estimar la deserción y por ello no suman cien. No obstante esto no afecta a las razones estimadas.

Ya sabemos del capítulo 3 qué áreas y facultades experimentaban más y menos la deserción, aquí vemos cuánto pesan en el conjunto y qué tendencias podrían estar experimentando los servicios en el corto plazo dados los datos que tenemos. Es una forma aproximativa a cuánto retendrían dado la oferta de estudiantes que reciben.

Si bien hay 2 tipos de resultados, tendencias al Descenso de la deserción y tendencias al Ascenso de la deserción, necesariamente deben distinguirse al interior de cada tendencia situaciones diferentes. Entre los que exhiben tendencia al aumento, hay que distinguir los que no han superado aún el equilibrio de ingreso y expulsión ($=1$) y los que están por encima y profundizan la relación. Entre los que exhiben una tendencia al descenso es necesario reconocer los que podrían estar comenzando a mejorar de los que mejorarían aceleradamente. En el primer caso, comenzando a agudizar la deserción estarían Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas e Ingeniería, y profundizándola de manera moderada Derecho, Medicina, Odontología, y Escuela Música.

En el segundo caso debe distinguirse los que exhiben un declive en la deserción que mejora su relación con la oferta de estudiantes. Entre los primeros estarían Humanidades, Escuela de Administración, y Facultad Instituto Nacional de Bellas Artes, habiendo partido de una situación observada muy mala; y los que sólo han logrado detener el avance pero todavía la situación es desventajosa, entre los que están Facultad Instituto Nacional de Enfermería, Ciencias Sociales, Escuela de Bibliotecología, Veterinaria, Química, Psicología, y Ciencias.

Tabla 7.14: Contribución a la deserción estimada en 2003 por facultades o escuelas, participación en la matrícula universitaria en los censos de 1999 y 2007, razones y tendencias.

	% 2003	% 1999	% 2007	1999/2003	2007/2003	Tendencia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	7,0	3,5	3,8	2,00	1,84	D
Facultad de Agronomía	1,7	2,1	1,7	0,81	1,00	A
Facultad de Arquitectura	5,9	8,0	6,3	0,74	0,94	A
Facultad de Ciencias Económicas y Administración	11,2	14,2	11,4	0,79	0,98	A
Facultad de Derecho	25,4	20,6	13,1	1,23	1,94	A
Facultad de Ingeniería	6,0	7,7	7,0	0,78	0,86	A
Facultad de Medicina	6,9	8,9	6,4	0,78	1,08	A
Facultad de Odontología	2,2	2,9	2,0	0,76	1,10	A
Facultad de Química	2,4	2,8	4,1	0,86	0,59	D
Facultad de Veterinaria	1,9	2,3	3,0	0,83	0,63	D
Escuela de Administración	8,2	5,2	6,2	1,58	1,32	D
Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines	1	0,4	0,8	2,50	1,25	D
Instituto Nacional de Bellas Artes	2,2	1,4	1,6	1,57	1,38	D
Instituto Nacional de Enfermería	2,3	2,2	2,4	1,05	0,96	D
Escuela de Nutrición y Dietética	0,3	1,0	2,0	0,30	0,15	D
Escuela Universitaria de Música	0,4	0,4	0,2	1,00	2,00	A
Facultad de Psicología	6,4	5,9	6,7	1,08	0,96	D
Facultad de Ciencias	3,5	2,6	4,9	1,35	0,71	D
Facultad de Ciencias Sociales	5,2	2,3	4,7	2,26	1,11	D
A: Aumenta; D: Decece						

Conclusiones

El presente capítulo caracterizó la subpoblación estimada de desertores por primera vez. Ello permitió referenciar que no existirían grandes diferencias por sexo en la deserción. Respecto de la edad de ingreso efectivamente pudo verse que coincide la edad de ingreso modal de los desertores con la edad modal de ingreso a Udelar señaladas por los dos últimos censos: 20 a 24 años. Pero a diferencia de estos, la segunda concentración de desertores se da entre los menores de 20 años. Entre estas dos categorías está el grueso de la deserción. En tercer lugar, repunta la edad de ingreso más tardía, claramente alejada de la media.

Este aspecto contribuye a distinguir lo que inicialmente podría derivarse de la exploración en el capítulo 3, donde se advertía una correlación positiva y significativa entre la edad media de todos los estudiantes y la propensión al trabajo. La edad de ingreso a la Udelar de la deserción se caracteriza por una distribución bimodal que destaca las edades tempranas y las edades tardías, por lo cual cualquier representación a futuro que considerara una relación lineal no representaría de la mejor manera los datos.

La procedencia geográfica según dónde culminaron la secundaria exhibe una situación intermedia entre las 2 mediciones censales, pero dónde destaca que la deserción es importante entre los del interior, aunque podría esperarse una tendencia a la baja, dado el importante crecimiento de la matrícula que se observa de 1999 a 2007, y dado el desarrollo del Fondo de Solidaridad y sus becas.

El sector público formó a la mayoría de los desertores estimados, dentro de ellos se advierte prevalencia femenina, así como dentro de los que desertan del sector privado se advierte prevalencia masculina. En especial esta deserción es mayor a lo esperable dado que provienen de Montevideo.

La clasificación de ocupaciones usadas en las bases que articulamos no nos permite hacer análisis como los del capítulo 2; pero podría intuirse que no hay sustanciales diferencias con las tendencias observadas allí. En todo caso podría pensarse que la propensión a la deserción es más alta entre los de orígenes más acomodados que entre los más humildes.

Respecto de los niveles educativos de los padres la información de la base es infelizmente incompleta como para poder concluir algo.

Una proporción similar a la del último censo muestra que los desertores trabajan en proporción no menor a los estudiantes activos. Se advierte sin embargo que los desocupados son más frecuentes que en el otro grupo.

Los desertores, son efectivamente afectados por trabajos que tuvieron, que se corresponden en menor medida con lo que estudiaban, mientras que los estudiantes activos resultaron más favorecidos.

Los desertores no viven en condiciones muy diferentes que los activos aunque por ser ligeramente mayores son algo más propensos a tener pareja e hijos.

Como vimos desde el capítulo 3, la deserción es desigual por servicios, y a la luz de las trayectorias que pudieron registrarse en la megabase construida, el aporte de los servicios es desigual y no es proporcional al tamaño que revelan respecto de los censos. Hay servicios que están más expuestos que otros a la deserción.

Los estudiantes que desertaron de Udelar, primera encuesta nacional

Introducción

El presente capítulo acerca un análisis descriptivo y exploratorio de los resultados de la primera y única encuesta nacional a desertores universitarios del país, realizada en 2006⁴⁵. Es un trabajo muy especial desde el punto de vista teórico y metodológico porque: implicó una paciente elaboración del instrumento de entrevista; una secuencia de delimitación de la subpoblación muestral, una integración de diversas fuentes de información, una trabajosa coordinación de trabajo de campo por vía telefónica, y un exigente análisis.

Junto al estudio mencionado anteriormente, realizado en ANEP en 1999, esta encuesta y el estudio cualitativo del capítulo 5 son los únicos antecedentes nacionales de estudios muestrales específicos de población que deserta del sistema educativo universitario.

Objetivos de la encuesta

Este proyecto ha realizado varios procesamientos de información sobre la deserción universitaria (datos agregados de series de bedelías; integración de bases de datos de censos, de bedelías y de formularios de ingreso; entrevistas en profundidad). Ha podido caracterizar en varios y diversos aspectos a la deserción, pero faltaba un encuentro en escala con los desertores mismos, considerando dimensiones que los demás procedimientos sólo habían tocado parcialmente.

La encuesta de desertores siempre estuvo desde un inicio planteada, pero sólo pudo realizarse como parte de una secuencia de trabajos que permitieran estimar el universo de desertores de Udelar.

Por razones presupuestales y por aspectos que también caracterizaron a esta población objetivo en el estudio en profundidad preliminar, sólo era posible un acercamiento a los desertores por la vía telefónica. Por un lado, porque a los desertores si habían dejado de concurrir era muy difícil ubicarlos en los centros de estudio, o dadas las muchas razones que tuvieran para su deserción era factible que no quisieran concurrir a una cita en ese centro de estudio. Asimismo, las personas no consienten hablar de sus fracasos educativos con facilidad con desconocidos, y menos con aquellos que provienen

45 El presente capítulo fue elaborado por Lorena Custodio con aportes de su tesis de Maestría, y por Marcelo Boado.

de la institución que abandonaron. Por otro lado, como señala la bibliografía recibida en el tema una buena parte de los desertores en realidad son rezagados y regresan a estudiar. En conclusión, dada la forma que habíamos definido a la deserción para estimar el universo, era factible que al contactar a quien definimos como un desertor potencial, dadas las dificultades de contacto, y la chance —observada en otros contextos— de haber retomado sus estudios, lo más conveniente fue la encuesta telefónica.

En consecuencia, la presente fue una encuesta telefónica a ex estudiantes universitarios de Udelar. Se definió como desertores a todos aquellos que:

- a. no hubieran tenido actividad académica alguna (inscripción en al menos un curso regular o examen) en su servicio en los 24 meses previos al 31 de diciembre de 2003;
- b. hubieran ingresado a cualquier carrera de los diecisiete servicios universitarios⁴⁶ de Udelar entre 1990 y 2003;
- c. que no se hubieran graduado;
- d. que estuvieran registrados en la megabase que se elaboró.

La encuesta telefónica fue una solución a la situación planteada previamente, pero como se detalla en la siguiente sección metodológica, tuvo sus propias dificultades, ya que en Udelar la calidad de los registros con información residencial de los alumnos es deficiente y dispar según los servicios.

En esta sección se expone la magnitud del trabajo y las dificultades no previstas en el uso inicial que se preveía de los registros existentes. En especial la mitad de los registros telefónicos eran erróneos.

Los objetivos que nos propusimos en esta encuesta permitieron caracterizar la población desertora de Udelar, en un tamaño muestral apreciable, aportando información sobre factores que se entienden habitualmente como determinantes de los logros educativos en general; como son los factores institucionales y sociales; pero también de aquellos factores que influyen en paralelo, que son de origen motivacional y laboral. Los resultados que obtuvimos previamente nos lo señalaron: es débil el condicionamiento que los factores sociales tienen en los logros educativos universitarios y es importante el peso de los de tipo personal y laboral. Asimismo destacamos que en ciertos casos la percepción de los factores institucionales tiene un papel preponderante que interactúa con lo motivacional en ciertas áreas académicas. Todos estos aspectos los examinamos en el conjunto de la población desertora que entrevistamos.

46 Se excluyeron aquellos servicios que no tuvieron Bedelía informatizada porque no aportaban ninguna información.

Metodología

Universo y diseño muestral

La población objeto de estudio de la encuesta estuvo constituida por aquellas personas que se inscribieron en alguna carrera de la Universidad de la República, y que abandonaron sus estudios universitarios durante dos o más años al 31/12/03.

El marco muestral utilizado fue el subconjunto de 36374 casos detectados como desertores en la megabase de trayectorias académicas y otras variables, elaborada a partir de la base del censo de estudiantes universitarios del año 1999, las bases de ingresos de estudiantes de los años 2001 y 2002 proporcionadas por la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento, y los datos de desempeño académico, sexo, nombre, cédula de identidad (CI), y teléfono, proporcionadas por el Seciu de Udelar. Si bien los datos no cubren el 100% de la población de Udelar, porque no todos los servicios disponían de datos informatizados, es lo más próximo a la realidad que se puede obtener.

El diseño muestral es el muestreo aleatorio estratificado. La población se dividió en diecisiete estratos, donde cada estrato fue un servicio universitario. La población de cada estrato se subdividió en femenino y masculino. El tamaño de la muestra fue de 527 estudiantes. La extracción de la muestra y sus respectivos suplentes dentro de cada servicio se realizó mediante un sorteo sistemático realizado con el listado de los estudiantes, con un margen de error del 4% y un nivel de confianza del 95%. Cabe aclarar que la muestra no es representativa de los servicios universitarios específicos⁴⁷.

Relevamiento y resultados

Entre 16/6/06 y 10/12/06, 4 estudiantes de grado del Departamento de Sociología⁴⁸ entrevistaron telefónicamente a 527 casos que cumplieron con el requisito de ser un desertor (sin actividad académica en los 24 meses previos al 31/12/03), y dentro de los términos establecidos en el diseño muestral.

Los candidatos a entrevistar fueron llamados hasta cuatro veces antes de ser reemplazados por sus suplentes respectivos.

Como en toda encuesta telefónica los resultados de las llamadas debieron ser codificados para estimar la tasa de respuesta. Los códigos de resultado fueron los siguientes:

1. Acepta entrevista;
2. Sí, pero llamar otro día;
3. No está, llamar otro día;
4. No contestan, llamar otro día;
5. Se mudó y dan nuevo teléfono;

47 La muestra fue realizada por Raúl Ramírez en todas sus etapas. Quien también estuvo a cargo de dirigir el ingreso de los datos.

48 Supervisora de campo y crítica: Mariángeles Caneiro; entrevistadoras y críticas: Florencia Dansilio, Cecilia Chohuy, y Victoria Sotelo.

6. Volvió a estudiar;
7. Rechazo;
8. Suspendió por la mitad de entrevista;
9. No vive más allí y no saben dónde;
10. Número incorrecto;
11. No tiene teléfono;
12. Emigró;
13. No asistió nunca a clase
14. Falleció
15. Otro (especificar).

Sin embargo, por las razones que se detallan a continuación, los entrevistadores debieron realizar llamadas a 6556 candidatos, seleccionados al azar en cada estrato, tal como se detalló en el diseño muestral. Como es usual en las encuestas telefónicas el rechazo a participar es mucho más frecuente que en la encuestas *cara a cara*. Asimismo la experiencia del estudio cualitativo ya nos advirtió sobre la reluctancia de los adultos a hablar sobre fracasos educativos. Sin embargo, estas razones esperables fueron sustancialmente desplazadas del primer lugar del *screening* por los casos que no aplicaban, dada la mala calidad de los registros telefónicos provenientes de los datos individuales registrados en las bedelías de los servicios participantes.

Como señala la tabla 8.1 sólo un 28% de los casos pudo ser localizado, y ser considerado dentro del estudio. Más del 50% de los casos seleccionados al azar no pudo ser ubicado. Entre ellos cuarenta puntos porcentuales resultaron un número equivocado; un 4% emigró del país, y los restantes (6%) no tenían teléfono, la llamada se interrumpió, se mudaron sin más datos, fallecieron, nunca iniciaron la carrera, no tenían datos. Todos estos casos en su momento debieron ser remplazados. Estimamos que en esta situación debieron hallarse numerosos estudiantes desertores del Interior que tuvieron residencia temporaria en Montevideo, lo cual disminuyó sensiblemente su participación en la muestra.

También indica la tabla 8.1 que entre la fecha de cierre 31/12/03 de los datos, y el período del relevamiento, un 21% de los casos contactados —que en el marco muestral fueron considerados potencialmente desertores— regresó a estudiar o culminó sus estudios. Esta proporción, que es importante, está en consonancia con la que fue utilizada para modelar algunas hipótesis en otros capítulos de este trabajo.

Considerando el subtotal 1 de la tabla 8.1 obtuvimos un 28% de aceptación a responder, y un 72% de rechazo explícito o implícito. Por rechazo explícito se entendió a quienes rechazaron desde el inicio ser entrevistados (ítem 8); y a quienes suspendieron por diversos motivos la entrevista telefónica (ítem 9) y no pudieron ser contactados nuevamente luego de numerosas llamadas. Como se puede ver estos fueron muy pocos casos. Preferimos distinguir del anterior como rechazo implícito o indirecto, a los contactos que a lo largo de cuatro intentos recibieron por respuesta los ítemes 2, 3, 4, y 5. De este modo distinguimos el rechazo cortante del basado en evasivas.

Como puede verse las tendencias son ligeramente parecidas en casi todos los ítems de resultados entre hombres y mujeres. Pero, en términos generales, las mujeres, que son la mayoría absoluta en cualquier caso en Udelar, resultaron más cooperativas con la encuesta que los hombres; estos últimos participaron menos y rechazaron más.

Tabla 8.1: Resultados del relevamiento y tasas de respuesta por sexo						
Resultados	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
Aceptó responder (1)	149		378		527	
	23,1	6,4	31,4	8,9	28,6	8,0
Rechazo implícito (2)	476		819		1295	
	75,7	20,5	67,6	19,3	70,4	19,7
Rechazo explícito (3)	8		11		19	
	1,3	0,3	0,9	0,3	1,0	0,3
Sub-total	633		1208		1841	
	100,0	27,2	100,0	28,5	100,0	28,1
Casos que no aplican						
Volvió a estudiar (4)	505	21,7	899	21,2	1404	21,4
Inubicables (5)	1186	51,1	2125	50,2	3311	50,5
Total llamadas	2324	100,0	4232	100,0	6556	100,0
(1) Aceptó entrevista;						
(2) «Sí, pero llamar otro día»; o «No está, llamar otro día»; o «No contestan, llamar otro día»; o «Se mudó (y dan Nuevo teléfono).						
(3): «Rechazó Responder»; o «Suspendió por la mitad de entrevista y se niega a continuar»;						
(4) «Volvió a estudiar»;						
(5) «No vive más allí y no saben dónde»; o «Número incorrecto»; o, «No tiene teléfono»; o «Emigró»; o «No asistió nunca a clase»; o «Falleció».						

El formulario, y los demás instrumentos utilizados se incluyen en el Anexo General para el presente capítulo.

Algunas hipótesis

Si bien el presente capítulo tiene una finalidad descriptiva y exploratoria, como se indicó en el comienzo, esa labor será orientada por algunas de las hipótesis ya enunciadas previamente en el capítulo 1. Entendemos que este es el momento de recuperarlas y explorarlas a la luz de un relevamiento inédito en la investigación educativa como es la encuesta a desertores universitarios.

La caracterización de los desertores que se presenta en este capítulo se propone, revisar algunas hipótesis que surgen de las teorías que ya presentamos de Vincent Tinto y Margarita Latiesa, e introducir al diálogo algunas hipótesis y precisiones de Pierre Bourdieu sobre los factores que inciden en la deserción universitaria. Para esto

indicaremos cuáles hipótesis nos resultaron más factibles y por qué, y cuál fue su operacionalización para el cuestionario, que está disponible en los anexos. Indudablemente, es posible desarrollar análisis más refinados, pero preferimos en este caso sentar el antecedente de estimaciones de indicadores y señalar asociaciones que argumentarán a favor de las hipótesis observables.

Como se recuerda el enfoque de Tinto ha introducido elementos teóricos importantes —sobre los cuales se basan varias investigaciones realizadas contemporáneamente en América Latina y Estados Unidos— que enfatizan los procesos sociales que viven los estudiantes en su pasaje por la institución universitaria. Esto le permite distinguir distintos tipos de abandono que llama *exclusión académica* y *deserción voluntaria*. La primera refiere al abandono ocasionado por factores académicos, y la segunda por otros factores que responden a una inadecuada integración social del estudiante al medio universitario. Tinto entiende que los factores explicativos de estos resultados pueden ser clasificados en distintas perspectivas según la dimensión que prioricen: la social, la económica, la dimensión psicológica, la organizacional y la interaccional. No obstante hay que matizar los efectos de estos factores, porque hay al menos dos situaciones importantes, como ya anotamos, que surgen de la observación temporal del fenómeno, a la hora de estudiar la deserción universitaria y sus diferentes manifestaciones: la diversidad de características de los estudiantes y el período en el que ocurre el abandono. La exclusión académica tiende a producirse tardíamente y se vincula con un perfil de estudiante «típicamente universitario» (con edad de ingreso «típica», con propósitos académicos y ocupacionales definidos, comprometido con la institución y por tanto con dedicación exclusiva). Mientras que la deserción voluntaria estaría representada por un perfil de estudiante más heterogéneo y sucedería más tempranamente.

Volviendo sobre los cinco factores, si bien Tinto no omite la influencia de factores como por ejemplo: la personalidad, las habilidades, la situación socioeconómica del estudiante, considera que estos efectos son secundarios en relación con la experiencia institucional y los grados de integración social y académica en este proceso. En definitiva, el abandono parece depender en mayor medida del logro de esta integración que de las características básicas de los individuos; que de hecho actúan como condicionantes de los procesos de integración. Así para Tinto las principales causas del abandono se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y, con el grado de integración social y académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución. Estas se manifiestan en cuatro tipos de situaciones: el desajuste respecto a las nuevas situaciones tanto en términos de relacionamiento social y de los requerimientos académicos, las dificultades para adaptarse a las normas institucionales y a las exigencias académicas, la incongruencia entre sus propósitos e intereses y lo realmente encontrado, y finalmente el aislamiento que sucede por escasas interacciones del estudiante con el medio⁴⁹.

49 Ver Tabla 8.2 a: Definición de conceptos e indicadores del Modelo explicativo de la deserción universitaria según Tinto.

Latiesa propone un modelo teórico y metodológico que combina elementos interesantes y novedosos que han estado ausentes en las investigaciones más tradicionales sobre el rendimiento universitario. Introduce en su modelo explicativo de la deserción la combinación de un conjunto de factores institucionales del medio universitario, del contexto social y de las características individuales de los estudiantes, sumando las interrelaciones que entre ellos operan. Su hipótesis central sostiene que los factores que influyen en la deserción estudiantil universitaria se vinculan al proceso de acceso a la educación superior y la estructura del sistema universitario (factores de la oferta y la demanda de plazas), a los condicionamientos objetivos y subjetivos de los individuos (motivos, aspiraciones y expectativas), a las dificultades objetivas de los estudios y a la inserción profesional⁵⁰.

Por otra parte, Latiesa, siguiendo a Boudon (1983), desafía los enfoques que enfatizan los factores socioeconómicos y culturales, indicando que el origen social no es un factor que aporte a la explicación del abandono de los estudios universitarios, ya que en este nivel de enseñanza los filtros selectivos ya han operado.

Latiesa encuentra que las variables que proporcionan mayor explicación en todas las carreras estudiadas son la selección a la entrada (los factores de la oferta y demanda de la educación superior) y los comportamientos académicos en el primer año de la carrera (expediente académico). Así, cuanto mayor es la selección institucional al ingreso, menores son las tasas de abandono; y cuanto mayor es la dificultad objetiva de los estudios, mayores son las tasas de abandono. Las características familiares (nivel educativo y ocupación de los padres) no aportan explicación, mientras que variables como el trabajo y estudio simultáneo, la edad, la trayectoria académica anterior, las aspiraciones y expectativas sobre el futuro profesional y las motivaciones para elegir la carrera tienen un peso diferencial según carrera.

Este análisis le permite distinguir entre las carreras más tradicionales en sus procesos de selección, referidos básicamente a criterios académicos y a la incompatibilidad con otras actividades, donde los factores que explican la deserción son los más «clásicos» previstos en los estudios específicos: la trayectoria académica anterior, la edad y el trabajo y estudio simultáneo. Sin embargo, hay otro tipo de carreras, menos tradicionales asociadas a las áreas humanísticas y sociales, donde la explicación de la deserción se basa fundamentalmente en variables vinculadas a los intereses, motivaciones y al compromiso estudiantil.

Por último, si bien investigaciones más recientes sostienen la escasa o nula influencia del origen social en los rendimientos académicos en la universidad, debido a que en este nivel ya han operado estos mecanismos de selección, no se puede pasar por alto que nuestro país tiene un sistema educativo universitario que, comparativamente con el resto de los países del continente, resulta más permeable y menos selectivo al menos al inicio. Entonces, introducir elementos de la teoría de Bourdieu constituye un aliciente

50 Ver Tabla 8.2 b: Definición de conceptos e indicadores del modelo explicativo de la deserción universitaria según Latiesa.

teórico como control para argumentar la aplicabilidad del origen social y cultural del estudiante en los procesos de abandono en Udelar.

Según Bourdieu y Passeron (1967, 1979), inspirados en la observación del sistema superior francés de los sesenta y setenta, la autonomía relativa del sistema educativo, y particularmente del universitario, permitía el ocultamiento eficaz de las funciones de reproducción y conservación del *statu quo*; y la «defensa» de una meritocracia, que se sustentaba en mecanismos de las instituciones educativas como son: la acción pedagógica de los docentes, el lenguaje académico, los sistemas de calificaciones, la competición individual, entre otros.

La eliminación desigual, en los distintos niveles de enseñanza, para las distintas clases sociales era producto de la acción continua de factores como el capital cultural y social, el *ethos* de clase⁵¹, las condiciones de vida y otras características de los individuos (características del hogar, sexo, edad, residencia, situación laboral, etcétera) que definían una posición desigual en relación con el sistema escolar. Pero para Bourdieu y Passeron los grados de competencia lingüística en función del pasado escolar conformaban el factor de mayor incidencia en la enseñanza superior. Así, los factores nombrados previamente operaban en las «retraducciones» sobre las conductas, actitudes y elecciones que definían las probabilidades de éxito o eliminación del sistema. Sostenían estos autores, cuyo objetivo era la reproducción social, que por ejemplo, no podía considerarse al origen social aisladamente como factor explicativo o determinante del éxito académico, sin considerar los mecanismos invisibles por los cuales el individuo iba «reestructurando» sus prácticas, opiniones y actitudes. De este modo, las características de los individuos que van sobreviviendo a las elecciones de continuar los estudios, a su vez, van cambiando. Quedan dentro del sistema aquellos que van superando los diversos obstáculos del transcurso de la vida académica, cuya tipología responde a la cultura académica de elite. En consecuencia, permanecen en el sistema aquellos cuyas características se distancian de quienes se han «autoeliminado». Y como recomendación resta que no puede esperarse, en la explicación del éxito en el sistema universitario, efectos netos o directos, por ejemplo del origen social o el sexo del estudiante, sino relaciones significativas interactivas de ellos con el pasado escolar del estudiante.

Como ya señalamos en la secuencia de este trabajo, hasta el momento las observaciones de los desertores han sido indirectas, o incompletas, porque provienen de magnitudes observadas a partir de seleccionar registros escolares en servicios, o de muestras de conveniencia. En este punto, la caracterización de los desertores de Udelar con una muestra probabilística, como pocas de su tipo, permitirá explorar la plausibilidad y competitividad de los argumentos de los enfoques mencionados.

Las próximas secciones consideran las siguientes dimensiones de los desertores encuestados: las características sociodemográficas; los motivos, significados y expectativas

51 «Disposiciones respecto a la escuela y la cultura (o sea, al aprendizaje, a la autoridad, a los valores escolares, etcétera), esperanza subjetiva (de acceso a la escuela, de éxito y de ascensión por medio de la escuela), relación con el lenguaje y la cultura (maneras)» (Bourdieu y Passeron, 1979: 137)

al ingreso de la carrera; la trayectoria académica; la evaluación institucional y de la vida universitaria y finalmente los motivos de la deserción⁵².

Reparar en las características sociodemográficas nos permite indagar si efectivamente la edad de ingreso, y, el trabajo y estudio simultáneo son elementos que inciden en la deserción tal como lo sostienen Tinto, Latiesa y como se vio en el capítulo 3; pero además, si el sexo, el tipo de familia, el origen social y cultural expresan la influencia que atribuye Bourdieu.

La consideración de la dimensión subjetiva (los motivos, significados y expectativas al ingreso de la carrera) indicará si los desertores tenían propósitos académicos y profesionales definidos, haciendo eco de los enfoques de Tinto y Latiesa, o si éstos difieren por origen social como esperaría Bourdieu.

La trayectoria académica anterior (procedencia educativa y rendimientos escolares), así como el desempeño académico en los primeros años de estudio de la carrera, es identificada tanto por Tinto como Latiesa como condicionamientos del logro académico en la universidad. Estos aspectos serán tratados en la caracterización académica de los desertores de Udelar.

La cuarta dimensión que apunta a la evaluación institucional y de la vida universitaria que realizan los desertores, indaga fundamentalmente el enfoque de Tinto que sostiene como principales variables explicativas del abandono: la ineficiente integración académica y social.

En quinto lugar, se presentan los motivos que los desertores esgrimen como causa de su decisión de abandonar los estudios, indicando la coincidencia de estos con los factores que los autores citados proponen.

Finalmente se contrastará la tipología de desertores según la carrera de la que provienen, que surge de la exploración desarrollada en el estudio cualitativo expuesta en el capítulo 5, con algunas de las variables que han resultado más significativas a partir de la caracterización realizada.

52 Al final de cada sección se muestra la tabla con los datos correspondientes a la dimensión considerada.

Tabla 8.2A. Definición de conceptos e indicadores del modelo explicativo de la deserción universitaria, según Vincent Tinto.

Hipótesis central: cinco «dimensiones» que explican la deserción: la psicológica, la social, la económica, la organizacional y la interaccional. Destaca la importancia de las dos últimas dimensiones y cómo estas son condicionadas por el resto, fundamentalmente con los propósitos y el grado de compromiso de los estudiantes.

VARIABLES/ DIMENSIONES	INDICADORES
Dimensión psicológica	Metas y propósitos al incorporarse al sistema educativo universitario (coinciden con la institución, limitadas, más allá de la institución)
	Motivos de la elección de la carrera
	Compromiso/ involucramiento con la institución
Dimensión interaccional	Integración/ relacionamiento con docentes y compañeros (condicionado por raza, sexo, edad/ minorías desfavorecidas)
	Adaptación al ambiente universitario
Dimensión organizacional	Masificación
	Nivel docente
	Tamaño de la institución (grande, pequeño)

Tabla 8.2B. Definición de conceptos e indicadores del modelo explicativo de la deserción universitaria según margarita Latiesa.	
<i>Hipótesis central:</i> el proceso de acceso a la educación superior, los condicionamientos objetivos y subjetivos de los individuos, la estructura educativa del sistema universitario, las dificultades de los estudios, y la inserción profesional, influyen en la deserción estudiantil.	
VARIABLES/ DIMENSIONES	INDICADORES
Dependiente: rendimiento académico	Rendimiento académico en sentido amplio es éxito, retraso, abandono
	Regularidad académica: tasa de presentación o no a las convocatorias de exámenes
	Rendimiento en sentido estricto: calificaciones de exámenes
Dificultades en los estudios	Tiempo de estudio, grado de dificultad, etcétera.
Factores de la oferta y la demanda (Proceso de acceso a la educación superior)	Motivos de la elección
Características personales	Edad, sexo, lugar de residencia
	Características familiares (situación laboral, categoría socio profesional y nivel educativo del padre)
Trayectoria académica anterior	Orientación en estudios de educación media
	Tipo de centro (público/privado)
	Curriculum previo
	Estudios universitarios previos
Aspiraciones (lo que el individuo cree que debe alcanzar en cuanto a satisfacción de sus necesidades y deseos)	Aspiraciones académicas y profesionales (años de escolaridad, existencia o no de proyecto profesional)
Expectativas (Grado de éxito que el sujeto espera lograr)	Expectativas académicas y profesionales (condiciones de la realización de los estudios: tipo de matrícula, actividades complementarias, número medio de alumnos por clase, actividad laboral, tipo de trabajo y complementariedad entre ambos).
Valoración profesional de la carrera y salida profesional	Posibilidad de encontrar empleo
	Grado de prestigio
	Ingresos futuros

Tabla 8.2C. Definición de conceptos e indicadores del modelo explicativo de los mecanismos de reproducción social a través del sistema educativo para Pierre Bourdieu.	
<i>Hipótesis central:</i> la eliminación desigual en los distintos niveles de enseñanza para las distintas clases es producto de la acción continua de factores como el capital cultural y social, el <i>ethos</i> de clase, las condiciones de vida y otras características de los individuos (características del hogar, sexo, edad, etcétera) que definen una posición desigual en relación con el sistema escolar; y a su vez, operan en las «retraducciones» sobre las conductas, actitudes y elecciones que definen las probabilidades de éxito o eliminación del sistema	
VARIABLES/ DIMENSIONES	INDICADORES
Clase social de origen	Ocupación del padre
Capital cultural	Nivel educativo del padre
Ethos de clase	Actitudes, disposiciones, prácticas, expectativas sobre la posibilidad de continuar los estudios
Condiciones de vida y otras características sociodemográficas	Edad, sexo, tipo de familia, situación laboral, residencia.

Características sociodemográficas

La mayoría de los desertores encuestados son mujeres, constituyendo un 72% del total de la muestra. Esto coincide con las características del estudiantado de Udelar, ya que según datos del Censo de estudiantes realizado en 1999 la matrícula universitaria presentaba el 62% de estudiantes mujeres⁵³; tendencia que se mantuvo con una representación similar (63%) en el último censo realizado (2007). El predominio de las mujeres en la universidad se registra a partir del año 1988 donde comienza una feminización de la matrícula en la mayoría de los servicios, con la excepción de Agronomía, Arquitectura, Ingeniería y Música (ver capítulos 2 y 7).

Aunque existe una mayor proporción de mujeres desertoras respecto a la proporción del estudiantado de Udelar no puede suponerse que las mujeres deserten en mayor medida que los hombres dadas las características de la muestra⁵⁴. Si se recuerdan las tendencias de los capítulos previos la deserción estimada discriminando por sexo encuentra tasas similares entre hombres y mujeres en numerosas áreas, salvo en las que son abrumadoramente masculinas.

Si bien una amplia mayoría (41,4%) de los desertores encuestados tenían la edad correspondiente (entre dieciocho y veinte años) para iniciar los estudios universitarios cuando ingresaron a la carrera, es significativa la proporción de aquellos que iniciaron los estudios con «extraedad» (58,6%). En efecto, el 31,4% comenzaron la carrera universitaria entre los 21 y 25 años, y el 27,2% lo hicieron con más de 25 años. No se registran diferencias considerables si discriminamos por sexo y origen social. Se verá más

53 Si consideramos a los diecisiete servicios que están representados en la muestra, el porcentaje de estudiantes mujeres para el año 1999 representa el 62%. No es posible efectuar lo mismo para el Censo del 2007 ya que los datos no se presentan desagregados por servicio para esta variable.

54 Hubo una leve mayor propensión de los hombres a rechazar la encuesta, por lo que la presencia femenina en la encuesta puede estar sobre- representada.

adelante, si los desértos con extraedad presentan características diferenciales frente a aquellos más jóvenes, tal como sostienen Tinto (1987) y Latiesa (1992).

Hay autores, como Bourdieu, que señalan que los estudiantes que viven con su familia completa (madre y padre) se benefician por estar en un ambiente más propicio para mantener los estudios y lograr buenos resultados. En este sentido, se repara que el 57% de los desértos vivía con la familia completa (madre y padre) cuando estudiaba en la universidad, el 14% vivía con alguno de sus padres y el restante 28% en otro tipo de hogares. Al comparar estos datos con el censo del 2007, no hay elementos significativos como para señalar que este aspecto haya influido en el abandono de los estudios, ya que el 40% de los estudiantes de Udelar declaró vivir con sus dos padres, el 10% en hogares con uno de sus dos padres, el 24% manifestó haber constituido su propio hogar, el 8,5% vivir en hogares unipersonales y el restante 16,5% en hogares colectivos.

Si se discrimina por edad se observa que aquellos desértos que iniciaron la carrera con más de 25 años vivían en hogares «independientes» (65% frente a 15%).

En relación al origen social, las diferencias se aprecian al distinguir si los desértos vivían con su familia completa o incompleta. En efecto, quienes resultan favorecidos son los de origen medio y alto, ya que el 62% y el 68% respectivamente vivían con la familia completa frente al 48% de los de origen bajo.

A los efectos de contemplar los orígenes sociales y culturales de los desértos utilizamos el criterio empleado en otros capítulos. En la aproximación a la «clase social» de origen se consideró la ocupación más calificada de los padres⁵⁵; y como origen cultural el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de éstos.

Con respecto a la clase social de origen se observa que la mitad (50,6%) pertenece al estrato alto, el 26,9% se encuentra en el estrato medio-alto, el 10% corresponde al estrato medio y tan sólo el 12,5% pertenece a orígenes bajo y medio-bajo. Por lo que agrupando los estratos: alto y medio-alto, se repara que el 77,5% de los desértos se concentran en los mismos. En este sentido, no podríamos afirmar que la universidad expulsa a los sectores socioeconómicos más bajos. En todo caso, sí se podría alegar que estos sectores acceden en menor proporción a este nivel de estudio.

En la comparación que realizamos en el capítulo 2 de los orígenes sociales de los estudiantes en el período intercensal de Udelar 1988-1999, encontramos que quienes han tenido un mayor crecimiento en la matrícula fueron los estudiantes de origen socioeconómico alto, frente a un retroceso de los de origen medio y a una participación casi constante de aquellos de origen bajo.

Estos datos coinciden con el informe realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda, 2007) donde se muestra la participación desigual de los distintos quintiles de ingreso⁵⁶ en la educación superior en Uruguay, ya que el 20% de jóvenes entre 20 y 24 años de edad «más ricos» asisten en una proporción del 75% a una

55 Se sigue el criterio de estratificación social de Errandonea (1990) donde la definición de clase social se basa fundamentalmente en lo ocupacional (ver capítulo 2).

56 Se considera el ingreso *per capita* del hogar para el año 2003.

institución educativa de nivel terciario, frente al 15% de asistencia en los jóvenes más pobres. Estos datos pueden resultar llamativos si tenemos en cuenta el acceso gratuito y universal a Udelar que tienen los estudiantes que han completado bachillerato. Para la perspectiva de Latiesa, existen ciertos filtros que operan en los niveles educativos previos. Para la perspectiva de Bourdieu esto es indicador de que los jóvenes de bajos recursos no llegan a la universidad, y por tanto no tienen la oportunidad de ser expulsados de la misma.

Considerando el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de los padres se observa que el 25,2% alcanzaron el nivel universitario y tan sólo el 14,8% lograron la titulación. Es decir una cuarta parte de los desertores tienen al menos un padre con nivel educativo universitario (completo o incompleto). Esto se aproxima a las características del estudiantado de Udelar, ya que según el censo de 1999, el 28,9% tenía al menos un padre de nivel universitario⁵⁷; cifra que ha venido creciendo en virtud del proceso de expansión de la matrícula universitaria, entre otros.

Discriminando por el sexo del estudiante desertor, encontramos que los hombres tienen un mayor porcentaje de padres que han logrado alcanzar el nivel universitario (31% frente a un 23% en las mujeres). Si se contemplan los datos del estudiantado de Udelar en 1999 puede observarse que se mantiene esta característica: son los hombres quienes tienen un mayor porcentaje de padres con nivel universitario (34% frente a un 26% en las mujeres).

El origen social de los desertores presenta asociación con el origen cultural: son los que proceden de origen social alto en primer lugar, y los de origen social bajo en segundo lugar, quienes tienen una mayor proporción de padres que han alcanzado la universidad (32% y 18% respectivamente). Los desertores provenientes de origen social medio tienen tan sólo el 5% de padres universitarios.

Como se ha mencionado el hecho de trabajar constituye un elemento característico de la población de Udelar, y ya corroboramos las hipótesis de Latiesa y Tinto que señalan que esta condición de actividad incide en los niveles de deserción. En efecto, se observa que una amplia mayoría de los desertores (71%) trabajó en simultáneo al período de estudios en la universidad. Al inicio de la carrera el 54% ya trabajaba y el 17% comenzó a hacerlo durante los estudios. El 28% nunca trabajó mientras estudiaba y no alcanzan al 2% quienes dejaron de trabajar por dedicarse a la carrera.

Comparando la proporción de desertores que combinaron trabajo y estudio con los datos de los censos de estudiantes, se encuentra la siguiente diferencia: en 1999 el 60% de los estudiantes lo hacían y en el 2007 el 56%. Los resultados de la megabase de desertores expuestos en el capítulo 7 indican que el 56% eran trabajadores al 2003.

Como era de esperar la condición de trabajar se encuentra asociada a la edad de ingreso de los desertores. En efecto, el 32% de los desertores que ingresaron con 25 años o menos, nunca trabajaron mientras estudiaron en Udelar, frente al 15% de los estudiantes con «extraedad». Esta relación ya la observamos en los capítulos 2, y 7,

57 Planeamiento: *Censo de Estudiantes de Udelar 1999*.

pero en especial en el 3 cuando en el análisis de correlaciones con la tasa de deserción hallamos una relación positiva y significativa entre la proporción de estudiantes que trabajaban en cada servicio y la edad media de los estudiantes del servicio.

La condición de trabajar parece estar levemente más presente en los hombres que en las mujeres, y en aquellos desertores de origen social medio, ya que de cada diez desertores de origen social medio, dos nunca trabajaron cursando los estudios, frente a tres pertenecientes a la clase baja y media-baja, y tres pertenecientes a orígenes altos⁵⁸.

Estos resultados convergen con lo que indicamos en el capítulo 2, al revisar los datos del Censo de 1999, los estudiantes de estrato social de origen bajo presentan los niveles más bajos de ocupación (56% frente a 64% de los de origen medio y 62% a los de origen alto), pero también padecen los más altos niveles de desocupación (28% frente a 21% y 18% respectivamente).

En resumen, la exploración inicial de las variables sociodemográficas de la muestra de desertores confirma que la condición de trabajar simultáneo al estudio y la edad de ingreso a la universidad superior a la media, son decisivas en su incidencia en el abandono.

La edad de ingreso de los desertores resulta ser un elemento diferenciador respecto al tipo de familia y a la condición de trabajar como puede verse en la tabla 8.3 a partir del test de Ji cuadrado. Son los desertores que ingresaron con extraedad quienes en mayor proporción combinaron trabajo y estudio, y quienes manifestaron vivir en hogares independientes de sus padres, presentando condiciones más desfavorables para el logro académico. Si bien el origen social de los desertores se encuentra asociado al origen cultural, estas variables no discriminan al resto de las características consideradas.

58 El test del Ji Cuadrado que se muestra en la Tabla 8.3 no permite rechazar la independencia entre las variables consideradas. Pero si se re-agrupan las categorías de la situación laboral del desertor en dos: i) trabajó y ii) no trabajó o dejó de hacerlo, se advierte que la ventaja de ser un desertor de origen medio y trabajar durante los estudios frente a un desertor de origen bajo o cualquier otro es significativa, y cercana a una *chance* de dos veces.

Tabla 8.3: Características sociodemográficas según sexo, edad de ingreso y origen social										
	Sexo			Edad de ingreso			Origen social			
	Hombre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Mayores de 25	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
Distribución por sexo (%)										
Hombre			28,3	28,4	28,1	28,3	27,5	21,4	31,3	29,8
Mujer			71,7	71,6	71,9	71,7	72,5	78,6	68,8	70,2
Casos válidos			527	388	139	527	51	42	320	413
χ^2				0,004			1,864			
Sig				0,948			0,394			
Edad al ingreso a Udelar (%)										
Entre 18 y 20	42,8	40,9	41,4				39,6	36,6	50,0	47,4
entre 21 y 25	30,3	31,9	31,4				43,8	46,3	32,3	35,1
Más de 25 años	26,9	27,2	27,2				16,7	17,1	17,7	17,5
Casos válidos	145	367	512				48	41	310	399
χ^2	0,172						5,32			
Sig	0,918						0,256			
Tipo de familia cuando estudiaba (%)										
Completa	60,5	56,1	57,3	69,0	24,6	57,3	48,0	61,9	67,5	64,6
Incompleta	10,2	15,9	14,3	15,8	10,1	14,3	24,0	9,5	12,2	13,3
Otro tipo de hogar	29,3	28,0	28,4	15,2	65,2	28,4	28,0	28,6	20,3	22,1
Casos válidos	147	378	525	387	138	525	50	42	320	412
χ^2	2,803			126,7			9,68			
Sig	0,246			0,000			0,046			
Clase social de origen (%)										
Bajo	4,1	3,8	3,9	4,4	2,8	4,1				
Medio-bajo	7,3	9,0	8,5	8,1	9,9	8,4				
Medio	7,3	11,4	10,2	10,2	9,9	10,1				
Medio-alto	33,3	24,1	26,9	26,5	28,2	26,7				
Alto	48,0	51,7	50,6	50,9	49,3	50,6				
Casos válidos	124	291	415	344	71	415				
χ^2	4,917			0,648						
Sig	0,296			0,958						

	Sexo			Edad de ingreso			Origen social			
	Hom- bre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Mayo- res de 25	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
Nivel educativo de los padres (%)										
No universi- tarios	69,1	77,0	74,8	72,9	79,9	74,8	82,4	95,2	68,1	72,6
Al me- nos uno universitario (completo + incompleto)	30,9	23,0	25,2	27,1	20,1	25,2	17,6	4,8	31,9	27,4
Al me- nos uno universitario completo (*)	16,8	14,0	14,8							
Casos váli- dos	149	378	527	388	139	527	50	42	320	412
χ^2	3,496			2,596			16,49			
Sig	0,062			0,107			0,000			
Situación ocupacional mientras estudiaba (%)										
Nunca tra- bajé durante la carrera	24,8	28,7	27,6	32,1	15,1	27,6	27,5	19,0	30,8	29,2
Ya trabaja- ba cuando ingresé a la carrera y continué trabajando	58,4	52,1	53,9	44,0	81,3	53,9	56,9	59,5	48,7	50,9
Ya trabaja- ba cuando ingresé a la carrera y dejé de trabajar	0,7	1,9	1,5	1,8	0,7	1,5	3,9	2,4	1,3	1,7
Comencé a trabajar durante la carrera	16,1	17,3	17,0	22,0	2,9	17,0	11,8	19,0	19,2	18,2
Casos váli- dos	149	376	525	386	139	525	51	42	318	411
χ^2	2,44			59,9			6,38			
Sig	0,486			0,000			0,382			
<i>Fuente: Encuesta a Desertores (2006)</i>										
(*) Esta categoría está contemplada dentro de la anterior «al menos un padre universitario», por eso los porcentajes por columna no suman 100.										

Motivaciones, significados y expectativas al ingreso de la carrera universitaria

El motivo de ingreso a la carrera, el significado atribuido al ingreso a la universidad y las expectativas sobre el futuro profesional son elementos claves para entender las diferentes manifestaciones de la deserción universitaria, así como las razones que conllevan a tomar la decisión de abandonar los estudios. Tanto Latiesa, distinguiendo a los estudiantes con un perfil «consumidor» o «inversor», como Tinto, atribuyendo una gran importancia a la motivación y compromiso del estudiante, entienden que aquellos estudiantes que presentan expectativas y motivaciones, tanto profesionales como académicas, más definidas, tenderán a desertar en menor proporción. Queda claro que por tratarse de una encuesta aplicada sólo a desertores la comparación con los estudiantes activos que sostenga el argumento estará ausente. No obstante, es importante explorar su vigencia en esta subpoblación de interés.

Las razones más esgrimidas que motivaron la elección de la carrera⁵⁹ fueron las siguientes: estaba directamente vinculada a la vocación (75%), el buen rendimiento obtenido en asignaturas relacionadas en secundaria (61%), la información obtenida sobre la carrera (52%) y las oportunidades de empleo futuras (51%). En este sentido, la motivación individual parece primar sobre influencias externas como ser la tradición familiar en el ejercicio de la profesión, las conversaciones con amigos y familiares, y el prestigio social que supone ser un profesional en el área.

Al considerar los motivos de elección de la carrera según sexo, si bien la vocación y el buen rendimiento en asignaturas relacionadas siguen siendo los que priorizan ambos sexos, hay una leve tendencia de los hombres a jerarquizar las oportunidades futuras de empleo y el prestigio de la carrera, mientras que las mujeres tienden a valorar más la vocación y la orientación recibida en Bachillerato. El 56,1% de los hombres responde afirmativamente a que las oportunidades de empleo futuras influyeron en la elección de la carrera, frente al 48,3% de las mujeres. A su vez, el 33,1% de los hombres consideró el prestigio de la profesión en la elección, mientras que sólo el 24,7% de las mujeres lo hizo. Y por último, el 78 % de las mujeres eligieron la carrera por vocación frente al 67% de los hombres. Como vemos estas las diferencias resultan significativas al superar el margen de error muestral.

Distinguir los motivos por edad y origen social no presenta diferencias sustantivas. Lo que sí puede apreciarse es que los más jóvenes tienden a estar levemente más influidos por el prestigio, las oportunidades de empleo futuras, y obtener un buen rendimiento en asignaturas afines en la enseñanza media, concordando con un perfil al que Tinto denomina más típicamente universitario. Mientras que los desertores con extraedad tienden a concentrar sus respuestas en lo vocacional. Por su parte, los de origen social bajo se han visto sensiblemente más influidos por los buenos rendimientos

59 Para medir los motivos de elección de la carrera se efectuó una pregunta de respuesta múltiple donde se indagaba por una serie de aspectos vinculados a las influencias externas, la vocación, la facilidad de la carrera, el prestigio, las oportunidades de empleo y la información sobre la carrera.

obtenidos en asignaturas relacionadas, por la facilidad de la carrera y por las posibilidades de empleo futuro.

Conocer el significado que los estudiantes le atribuyen al hecho de ingresar a la universidad y, particularmente, a la carrera escogida interesa en el sentido de aproximarse a las motivaciones y expectativas que impulsaron dicha elección. Esto supone distinguir si el hecho de continuar los estudios universitarios refieren a un suceso que se visualiza como la manera de completar el ciclo normal de estudios, o si se vinculan en mayor medida a satisfacer las expectativas de la familia o del entorno cercano, o de realizar la vocación, o de tener mejores posibilidades de conseguir un trabajo.

Si bien la vocación parece ser el eje central que motivó a los desertores a escoger la carrera y atribuirle ese significado, se observa que este elemento se acentúa en el caso de las mujeres, como ya se había visto al indagar por los motivos de elección de la carrera. El 71% de las desertoras responden afirmativamente a que el ingreso a la carrera significó poder realizar su vocación, frente al 54% de los hombres.

En relación a la edad de ingreso, se repara en que los desertores más jóvenes, como resulta esperable, significan su entrada a la carrera en mayor proporción que los de extraedad en términos de satisfacer las expectativas familiares y la posibilidad de conseguir un buen empleo.

Las diferencias por origen social no resultan significativas estadísticamente. No obstante puede repararse, haciendo eco a lo planteado por Bourdieu, que mientras los de origen bajo significan el ingreso a la carrera en términos vocacionales y de obtener mejores posibilidades de empleo, los de origen medio y alto manifiestan en mayor proporción la normalidad que supone continuar sus estudios en la universidad.

Al preguntarles qué era lo que pensaban hacer al finalizar el Bachillerato, se repara en que la amplia mayoría (69%) pensaba continuar los estudios universitarios, un 23% pensó en la posibilidad de cursar otros estudios (por ejemplo: IPA, Magisterio o UTU), tan sólo el 7% se planteó la búsqueda de empleo, y el 5% no sabía qué hacer. El hecho de cursar estudios universitarios como continuidad de la formación aparece con mayor énfasis en los desertores que iniciaron los estudios cercanos a la edad típica (77% frente a 46% de los desertores con extraedad) y en los hombres (77% frente a 65% de las mujeres). Por su parte, las mujeres y los desertores con extraedad se plantearon en mayor proporción realizar otro tipo de estudios terciarios antes o durante el ingreso a la universidad.

El 23% de los entrevistados tenía nulas o escasas expectativas de ejercer la profesión al ingreso a la carrera universitaria, el 39% no tenía expectativas claras al respecto, mientras que el 38% sostuvo que las posibilidades de ejercer la profesión eran bastantes o muchas. Al examinar las expectativas por sexo y origen social no se registran diferencias significativas estadísticamente. En cambio, si se repara en la edad al ingreso de los desertores, los más jóvenes resultan ser los más optimistas al respecto.

Resumiendo los hallazgos de este apartado, se encuentra que en términos generales los motivos y significados atribuidos a la carrera se vinculan fundamentalmente

con lo vocacional. La idea de ingresar a la universidad no parece ser percibida como algo imposible de alcanzar, aunque los propósitos ocupacionales no parecen estar muy definidos.

Los principales clivajes, considerando las asociaciones que resultaron estadísticamente significativas entre las variables, se registran por sexo y fundamentalmente por edad al ingreso a la carrera. Parecen ser los hombres, y en mayor medida aquellos que ingresaron con menor edad, quienes orientan sus preferencias hacia el prestigio social y profesional de la carrera, más allá de lo vocacional. Como diría Tinto los propósitos ocupacionales y académicos parecen estar más claros para ellos. En relación al origen social, no se reparan diferencias considerables.

Tabla 8.4: Motivaciones, significados y expectativas al ingresar a la carrera, según sexo, edad de ingreso y origen social																
	Sexo			Edad de ingreso			Origen social				Sexo		Edad de ingreso		O. Social	
	Hombre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Mayores de 25	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	χ^2	Sig	χ^2	Sig	χ^2	Sig
Motivos de elección de la carrera (% respuestas afirmativas)																
Se ejerce esa profesión en mi familia	8,1	8,6	8,4	7,7	10,1	8,3	7,8	9,5	8,4	8,5	0,02	0,88	0,73	0,39	(*)	
Por conversaciones con amigos, familiares	29,1	30,0	29,8	31,4	23,9	29,5	33,3	35,7	28,8	30,0	0,04	0,85	2,78	0,96	1,16	0,56
Estaba vinculada a mi vocación	66,9	78,0	74,9	74,0	74,6	74,1	78,4	78,6	72,5	73,8	6,43	0,01	0,02	0,88	1,34	0,51
Buenas notas en asignaturas relacionadas	62,8	60,9	61,4	63,4	53,6	60,8	78,4	69,0	58,8	62,2	0,22	0,64	4,09	0,04	8,17	0,02
Era una carrera fácil	17,6	13,9	15,0	14,7	15,1	14,8	19,6	7,1	14,7	14,5	1,16	0,28	0,01	0,91	2,91	0,23
Recibiste orientación en bachillerato	14,9	25,2	22,3	24,3	15,8	22,1	19,6	23,8	22,9	22,6	6,42	0,01	4,26	0,04	0,31	0,86
Información obtenida sobre la carrera	52,0	51,5	51,6	50,0	54,0	51,0	56,9	52,4	49,7	50,8	0,03	0,86	0,64	0,42	0,95	0,62
Prestigio que da esa carrera	33,1	24,7	27,1	29,6	18,7	26,8	31,4	26,2	28,8	28,8	3,98	0,05	6,24	0,01	0,30	0,86
Oportunidades de empleo futuras	56,1	48,3	50,5	53,1	41,3	50,0	62,7	52,4	50,3	52,1	2,71	0,10	5,66	0,02	2,73	0,26
Casos válidos	148	373	521	388	139	527	51	42	320	413						
El ingreso a la carrera significó (% respuestas afirmativas):																
Completar el ciclo normal de estudios	50,3	47,4	48,2	50,3	42,4	48,2	37,3	40,5	50,0	47,5	0,38	0,54	2,50	0,11	3,78	0,15
Satisfacer las expectativas de tu casa	20,8	21,2	21,1	25,3	9,4	21,1	17,6	23,8	22,8	22,3	0,01	0,93	15,57	0,00	0,74	0,69
Posibilidad de realizar mi vocación	53,7	71,2	66,2	64,9	69,8	66,2	74,5	64,3	63,1	64,6	14,59	0,00	1,07	0,30	2,50	0,29
Posibilidad de conseguir un mejor trabajo	48,3	49,5	49,1	52,6	39,6	49,1	60,8	50,0	48,4	50,1	0,06	0,81	6,93	0,01	2,68	0,26
Casos válidos	149	378	527	388	139	527	51	42	320	413						
Pensaste en... (%)																
ir a la Universidad	77,2	65,3	68,7	76,8	46,0	68,7	68,6	71,4	73,4	72,6	6,96	0,01	45,03	0,00	0,55	0,76
ir al IPA, Magisterio, UTU	9,4	28,3	23,0	16,8	40,3	23,0	29,4	21,4	19,4	20,8	21,61	0,00	32,05	0,00	2,70	0,26
buscar trabajo no querías seguir estudiando	9,4	5,6	6,6	4,4	12,9	6,6	3,9	4,8	5,9	5,6	2,54	0,11	12,12	0,00	(*)	
no sabías que hacer	0	0,3	0,2	0,0	0,7	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	(*)		(*)		(*)	
no sabías que hacer	6,7	3,7	4,6	4,9	3,6	4,6	0,0	7,1	4,7	4,4	2,22	0,14	0,40	0,53	3,19	0,20
Casos válidos	149	378	527	388	139	527	51	42	320	413						
Posibilidad de ejercer la profesión (%)																
Ninguna	9,5	6,1	7,1	4,2	15,2	7,1	2,0	9,5	6,3	6,1	5,75	0,22	24,54	0,00	5,90	0,66
Pocas	13,6	16,2	15,5	15,1	16,7	15,5	13,7	21,4	15,1	15,6						
Ni pocas ni muchas	33,3	41,0	38,8	39,5	37,0	38,8	37,3	31,0	39,3	38,2						
Bastantes	27,2	20,7	22,6	25,7	13,8	22,6	31,4	19,0	23,9	24,3						
Muchas	16,3	16,0	16,1	15,6	17,4	16,1	15,7	19,0	15,4	15,8						
Casos válidos	147	376	523	385	138	523	51	42	318	411						

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

(*) Presenta más del 20% de las celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5.

Antecedentes académicos y rendimiento académico

Latiesa y Tinto consideran a los rendimientos académicos en el nivel de enseñanza secundaria como uno de los mejores indicadores de éxito en el desempeño estudiantil universitario, pero también reparan en la trayectoria institucional previa, atendiendo con ello al tipo y la localización de las instituciones secundarias.

A tales efectos, se dedica esta sección a caracterizar aspectos que refieren a los antecedentes académicos en el nivel secundario y en el transcurso por la universidad.

Una amplia mayoría de los desertores cursó el último año del ciclo superior de enseñanza secundaria en Montevideo (70%). Las diferencias más notorias y significativas estadísticamente se registran por origen sociocultural y por edad de ingreso, no así por sexo. Son los desertores de origen sociocultural bajo y los que ingresaron con extraedad los que en mayor proporción provienen de instituciones educativas del interior. En efecto, como se aprecia en la tabla 8.7, el 31% de los de origen social bajo cursó secundaria en el interior frente a 24 % de los de origen medio y 21% de origen alto. Y a su vez, el 28% de los desertores con ninguno de sus padres universitarios lo hizo en el interior frente al 11% con alguno de sus padres universitarios. Respecto a la edad de ingreso, el 28% de los desertores con extraedad tiene procedencia educativa del interior frente al 22% de los que ingresaron con la edad típica.

Si se comparan estos datos con los de los Censos estudiantiles de 1999 y de 2007 se observa que los desertores en la muestra que provienen de instituciones educativas montevidéanas estarían sobrerrepresentados. Primero debe recordarse que las historias académicas de los estudiantes entrevistados se inician en algunos casos hace más de 10 años a la fecha de la entrevista. Segundo, de acuerdo al censo de 1999, el 61% de los estudiantes de Udelar cursaron la enseñanza media en Montevideo; según la *megabase* de historias académicas de desertores, creada por el proyecto, se situaba en 58%, y según el censo de 2007 el 52%.

Con respecto al tipo de institución donde cursaron el último año de secundaria, elemento que resulta de interés por la presunción de que el sector educativo privado ha mejorado la calidad de la educación que brinda en los últimos veinte años, la muestra situó un 78% de los desertores como procedentes del sector público y el resto del sector privado. Para el censo de 1999 fue el 73,4%, para la megabase de desertores fue el 76% y para el censo de 2007 el 75%. Lo que muestra la convergencia en la distribución entre las diferentes mediciones. Asimismo los desertores de más edad provienen en mayor medida del sector público que los jóvenes, y la desigualdad de origen de estrato social, sostiene en este caso que los desertores de origen alto tienen más presencia privada que los de origen bajo.

Así, estos dos indicadores de procedencia educativa (lugar y tipo de institución) presentan una asociación significativa con la edad de ingreso y el origen social, favoreciendo a los desertores más jóvenes y de origen sociocultural alto, ya que son estos los que provienen en mayor proporción de instituciones privadas y montevidéanas.

No fue posible obtener datos duros, es decir calificaciones, que indicaran el rendimiento académico de los entrevistados, por 3 motivos bastante claros. Por un lado, por las pocas chances de obtenerlos de bedelías no plenamente informatizadas. Segundo, por la dificultad de poder homogeneizar las calificaciones de diferentes fuentes (materias, seminarios, liceos, facultades, cursos, exámenes, trabajos domiciliarios, etcétera) que hubiera desbordado el horizonte de este trabajo. Y finalmente, por la reluctancia de los entrevistados a dar información exacta sobre su pasado formativo inmediato. En consecuencia, y ayudados por la impersonalidad de la entrevista telefónica se requirió de los entrevistados una «autoevaluación» del desempeño. La bibliografía del tema acoge la estrategia como opción.

El objetivo fue una aproximación a conocer los rendimientos escolares obtenidos tanto en Secundaria como en el primer año de la universidad. Ante la imposibilidad de acceder a las calificaciones, se les preguntó a los desertores por el tipo de estudiantes que habían sido a partir de su valoración subjetiva que variaba en 5 puntos entre la excelencia y la deficiencia.

Estas definiciones siempre fueron significativas por sexo y edad, pero no por las variables de contexto social y cultural de la familia.

El 59% de los desertores encuestados identificó haber sido en Bachillerato muy buenos o excelentes estudiantes, pero especialmente las mujeres tienden a percibirse como mejores estudiantes que los hombres (61% frente a 54%).

En el primer año de facultad los desertores tienden a disminuir su evaluación con respecto a su desempeño académico. Se registra un 32,4% de estudiantes que se identifican como alumnos buenos o excelentes frente a un 45,8% que se identifica con un rendimiento medio. Aumenta el porcentaje de quienes se perciben como alumnos regulares y deficientes (22%). Al igual que en la valoración de los rendimientos en Secundaria, las mujeres perciben sus rendimientos como mejores que los hombres, ya que un 17,2% se autoevalúan como alumnas deficientes o regulares frente a un 33,6% de los hombres. Mientras que 82,8% de mujeres se evalúan como estudiantes de nivel medio o superior, un 66,4% de los hombres lo hacen.

Otra diferencia significativa emerge entre los desertores según la edad de ingreso: el 26% de los estudiantes que ingresaron con menor edad autoevalúan haber tenido un rendimiento deficiente o regular frente a un 11% de los de mayor edad. Por el contrario, el 29% de los de menor edad se autoevalúan como estudiantes buenos o excelentes frente al 43% de los de mayor edad.

Los resultados de la autoevaluación del rendimiento según los orígenes sociales y culturales de los desertores, no exhiben diferencias por origen social, y muestran que en ningún caso los de origen social bajo o sin padres universitarios, se calificaron como estudiantes deficientes o regulares en Bachillerato. Esta no-distinción 'social' sugiere que los estudiantes de orígenes bajos con malos o regulares rendimientos no alcanzaron este nivel de enseñanza. Lo que podría interpretarse, dando apoyo a la hipótesis de la selectividad de Latiesa, en este punto también compartida por Bourdieu, de que sólo

son los estudiantes de origen bajo que tuvieron un buen rendimiento en Secundaria quienes alcanzan el nivel universitario, operando el sistema de filtros y selección en los niveles previos.

Una forma de apreciar la incidencia de la trayectoria académica anterior en los resultados académicos en la universidad, según expresan Latiesa y Tinto, es comparar las autoevaluaciones de los desertores acerca de su rendimiento en el primer año de facultad respecto de las de Bachillerato. Como se muestra en la Tabla 8.5: sea cual sea la valoración del rendimiento en la enseñanza previa, la mayoría de los desertores se evaluaron como estudiantes «medios» en el primer año de facultad. También se observa que a medida que mejora la evaluación del rendimiento en Bachillerato tienden a aumentar levemente los porcentajes de mejores rendimientos en el primer año de facultad.

Tabla 8.5. Comparación de rendimientos académicos					
Tipo de alumno que fue en el primer año de facultad según tipo de alumno que fue en Bachillerato					
Tipo de alumno en primer año de facultad	Tipo de alumno en Bachillerato				Total
	Regular	Medio	Bueno	Excelente	
Deficiente	16,7	9,0	3,6	3,3	5,9
Regular	16,7	16,5	16,9	9,8	15,9
Medio	50,0	45,5	47,4	39,3	45,8
Bueno	16,7	25,5	26,9	24,6	25,9
Excelente	0,0	3,5	5,2	23,0	6,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos válidos	12	200	249	61	522

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

A los efectos de afinar esta comparación se ha aplicado un análisis de signo entre ambas valoraciones. Como puede apreciarse en la Tabla 8.7 al final del apartado, la mitad de los desertores empeoraron su valoración de rendimiento en facultad respecto a la del desempeño en Secundaria, un tercio tuvo un rendimiento similar en ambos momentos y tan sólo un 15% mejoró su desempeño al ingresar a la carrera universitaria.

La edad al ingreso de los desertores constituye el principal diferencial en estos resultados: el 55% de los que ingresaron con menor edad empeoraron sus rendimientos frente a 43% de los de mayor edad, mientras que 13% de los más jóvenes los mejoraron, el 21% de los de extraedad lo hicieron. Se verá más adelante si esto puede ser indicador de lo expresado por Tinto, quien sostiene que los estudiantes con la edad «típica» tienden a abandonar los estudios por motivos académicos.

Si bien no hay diferencias sustanciales entre hombres y mujeres, las mujeres tienden a presentar levemente mejores resultados que los hombres. Con respecto a la clase

social de origen no se encuentra una incidencia clara en los rendimientos estudiantiles, como sostiene Latiesa siguiendo a Boudon (1992).

Para Tinto uno de los principales factores que incide en la deserción universitaria es la inadecuada integración académica y social del estudiante, aspecto que se profundizará en el próximo apartado. Lo que aquí se indaga es una aproximación al grado de integración académica de los desertores que refiere a la adaptación del estudiante a las nuevas exigencias curriculares manifestada en su rendimiento, en el uso de los recursos provistos por la institución y en las interacciones con los docentes y el personal no docente.

La alta proporción de estudiantes desertores que empeoraron sus rendimientos en el primer año de la carrera da cuenta de la dificultad existente en pasar de un nivel de enseñanza a otro. Si se contemplan los motivos a los que los estudiantes atribuyen sus rendimientos, se observa que en los casos «exitosos», éstos se vinculan con el gusto por las asignaturas, la formación previa y la calidad de los docentes en la universidad. Quienes tuvieron rendimientos deficientes, o regulares, señalan que la modalidad de estudio fue una de las razones de sus fracasos, siendo que la mayoría estudiaba sólo.

Así, en la siguiente Tabla 8.6 puede observarse el porcentaje de respuestas afirmativas a la batería de respuesta múltiple que indagaba sobre los motivos que los desertores atribuyeron a su rendimiento para cada tipo de valoración. En efecto, los desertores que valoraron su rendimiento en el primer año de facultad como deficiente o regular, responden en mayor proporción que el resto al hecho de estudiar solo. Mientras que aquellos desertores que se valoran como estudiantes de medios a excelentes, atribuyen este rendimiento fundamentalmente al gusto por las asignaturas, la formación previa y la calidad de los docentes. Los desertores con mejores rendimientos parecerían tener una mejor integración académica que aquellos de rendimientos regulares o deficientes.

Tinto (2003) sostiene que una de las mejores formas de lograr la retención del estudiante consiste en mejorar la forma en la que éstos aprenden, siendo una de sus propuestas el promover el trabajo en equipo, y las propias charlas de carácter informal que mantienen los estudiantes⁶⁰.

60 Tinto sostiene que cinco son las condiciones para promover la retención estudiantil: las expectativas, el apoyo, la retroalimentación, el compromiso y el aprendizaje, siendo la última una de las más importantes. «Fifth, and most importantly, students are more likely to persist and graduate in settings that foster learning. Learning has always been the key to student retention. Students who learn are students who stay. Institutions that are successful in building settings that educate their students are successful in retaining their students. Again, involvement seems to be the key. Students who are actively involved in learning, that is who spend more time on task especially with others, are more likely to learn and, in turn, more likely to stay» (Tinto, 2003)

Tabla 8.6: Motivos de la valoración del rendimiento en primer año de facultad						
Motivo de tipo de alumno que fue en el primer año de facultad según su valoración del rendimiento (% respuestas afirmativas según tipo de alumno en facultad)						
Motivos	Tipo de alumno en primer año facultad					
	Deficiente	Regular	Medio	Bueno	Excelente	Total
Infraestructura facultad	19,4	33,7	41,2	31,9	23,5	35,1
Disponibilidad materiales de estudio	22,6	43,4	41,2	51,1	47,1	43,4
Formación previa	35,5	36,1	50,8	71,1	88,2	55,3
Calidad de los docentes	19,4	25,3	49,4	74,8	75,8	52,0
Gusto por estudiar materias de primer. Año	41,9	50,6	74,8	88,9	91,2	73,7
Estudiabas solo	66,7	74,1	58,0	65,0	57,1	62,9
Estudiabas con compañeros	25,9	26,4	56,7	62,5	73,3	52,8
Estudiabas en biblioteca	19,4	14,5	19,2	39,3	50,0	25,7

Fuente: encuesta a desertores (2006)

Uno de los principales aspectos que señala Tinto, y que constituye un elemento que diferencia los tipos de abandono, es el momento en el que se produce la deserción. Se repara que es importante la proporción de estudiantes (38%) que abandona sin finalizar al menos un año de actividad. 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. No hay diferencias considerables por sexo y origen social, sí parece haberlas por edad de ingreso del estudiante.

Los desertores que ingresaron con extraedad abandonan la carrera con menor actividad que aquellos que ingresaron con la edad «típica». Así la ventaja de ser un desertor con extraedad y abandonar antes del tercer año es de casi tres veces a ser un desertor con edad típica y abandonar en ese momento. Estas cifras coinciden nuevamente con lo planteado por Tinto: el estudiante con características típicamente universitarias, con la edad «típica» y un mayor compromiso con el estudio suele abandonar más tardíamente.

En síntesis, esta caracterización académica permite afirmar, en términos generales, que hay una mayor proporción de estudiantes desertores que han cursado secundaria en Montevideo y en instituciones públicas, que si bien los desertores no presentan rendimientos deficientes en su formación anterior sí empeoran su desempeño en el primer año de facultad, y que son aquellos que ingresaron con la edad típica quienes empeoran en mayor medida sus rendimientos escolares. Aunque también ellos son los que abandonan más tardíamente.

Puede confirmarse la teoría de Latiesa acerca de la existencia de ciertos filtros selectivos operados en los niveles de enseñanza previos, a partir de las relaciones significativas encontradas entre los antecedentes escolares y el origen social, y, sobre la incidencia de los comportamientos académicos en el primer año de facultad. También

la edad de ingreso constituye un elemento diferenciador de la trayectoria educativa y de los rendimientos en la universidad, tal como lo plantea Tinto.

Tabla 8.7 : Caracterización de la trayectoria académica según sexo, edad de ingreso y origen social y cultural													
	Sexo			Edad			Origen social				Origen cultural		
	Hombre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Mayores de 25	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Ninguno de los padres universit	Al menos 1 padre universit	Total
Lugar donde cursó el último año de Secundaria (%)													
Montevideo	69,1	70,5	70,1	70,3	69,6	70,1	56,9	61,9	74,2	70,8	65,9	84,1	70,5
Area Metropolitana	2,7	7,2	5,9	7,5	1,4	5,9	11,8	14,3	3,8	5,8	6,4	4,5	5,9
interior	27,5	21,8	23,4	21,7	28,3	23,4	31,4	23,8	21,1	22,6	27,7	11,4	23,6
Exterior	0,7	0,5	0,6	0,5	0,7	0,6	0,0	0,0	0,9	0,7	--	--	--
Casos válidos	149	376	525	387	138	525	51	42	318	411	390	132	522
χ^2 (*)			5,16 (*)			8,17 (*)				14,91 (*)			16,37
Sig			0,08			0,017				0,005			0,000
Tipo de institución donde cursó el último año de ciclo superior (%)													
Privada	22,8	22,0	22,2	24,7	15,2	22,2	11,8	14,3	27,6	24,3			
Pública	77,2	78,0	77,8	75,3	84,8	77,8	88,2	85,7	72,4	75,7			
Casos válidos	149	377	526	388	138	526	51	42	319	412			
χ^2			0,04			5,34				8,53			
Sig			0,84			0,021				0,014			
Tipo de alumno que fue en Preparatorio (%)													
Regular	4,7	1,3	2,3	2,8	0,7	2,3	0,0	2,4	3,1	2,7	2,0	3,0	2,3
Medio	40,9	37,8	38,7	38,1	40,3	38,7	37,3	42,9	36,9	37,5	37,6	42,1	38,7
Muy bueno	47,7	47,1	47,2	49,2	41,7	47,2	54,9	45,2	48,8	49,2	48,0	45,1	47,2
Excelente	6,7	13,8	11,8	9,8	17,3	11,8	7,8	9,5	11,3	10,7	12,4	9,8	11,8
Casos válidos	149	378	527	388	139	527	51	42	320	413	394	133	527
χ^2			10,1			8,21				0,63			1,72
Sig			0,017			0,042				0,729 (**)			0,633
Tipo de alumno que fue en el Primer año de Facultad (%)													
Deficiente	10,1	4,3	5,9	7,8	0,7	5,9	5,9	4,8	7,3	6,8	6,2	5,3	5,9
Regular	23,5	12,9	15,9	17,9	10,3	15,9	9,8	19,0	18,6	17,6	16,5	14,3	15,9
Medio	37,6	49,1	45,8	45,6	46,3	45,8	54,9	45,2	42,9	44,6	45,0	48,1	45,8
Bueno	22,8	27,1	25,9	23,3	33,1	25,9	27,5	23,8	24,9	25,1	25,4	27,1	25,9
Excelente	6,0	6,7	6,5	5,4	9,6	6,5	2,0	7,1	6,3	5,9	6,9	5,3	6,5
Casos válidos	149	373	522	386	136	522	51	42	317	410	389	133	522
χ^2			17,4			18,4				0,07			1,17
Sig			0,002			0,001				0,97 (***)			0,883
Comparación de rendimientos entre Preparatorio y Primer año de Facultad (%)													
Empeoraron	55,0	50,1	51,5	54,7	42,6	51,5	51,0	54,8	53,0	52,9	53,5	45,9	51,5
Mejoraron	15,4	15,0	15,1	13,0	21,3	15,1	11,8	21,4	13,9	14,4	15,4	14,3	15,1
Igualaron	29,5	34,9	33,3	32,4	36,0	33,3	37,3	23,8	33,1	32,7	31,1	39,8	33,3
Casos válidos	149	373	522	386	136	522	51	42	320	413	389	133	522
χ^2			1,41			7,87				3,17			3,47
Sig			0,493			0,020				0,530			0,176
Duración de la actividad universitaria (%)													
Menos de un año	36,2	38,9	38,1	36,3	43,2	38,1	41,2	33,3	40,3	39,7			
Entre un año y tres	39,6	38,6	38,9	36,6	45,3	38,9	35,3	42,9	36,3	36,8			
Más de tres años	24,2	22,5	23,0	27,1	11,5	23,0	23,5	23,8	23,4	23,5			
Casos válidos	149	378	527	388	139	527	51	42	320	413			
χ^2			0,35			14,0				0,97			
Sig			0,838			0,001				0,915			

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

(*) Para el cálculo del χ^2 se excluyó la categoría «exterior», debido a su representación marginal en el total de casos y la respectiva limitación que esto conlleva para la interpretación del estadístico. Se aconseja no aplicar este estadístico cuando se registran más del 20% de las celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5.

(**) Para el cálculo del χ^2 se combinaron las categorías «deficiente», «regular» y «medio» por un lado, y «muy bueno» y «excelente» por otro; a los efectos de salvar la limitación de que el 20% de las celdas no presenten frecuencias esperadas inferiores a 5.

(***) Para el cálculo del χ^2 se reunieron las categorías «regular» y «medio» por un lado, y «bueno» y «excelente» por otro.

Evaluación de la institución y de la vida universitaria

Tinto ha enfatizado cómo la integración y el compromiso del estudiante con la institución constituyen elementos favorecedores para la retención y la disminución de la deserción. También Latiesa sostiene que el defasaje entre las expectativas esperadas y lo realmente vivido en la universidad es un elemento que favorece la expulsión del estudiante. En este punto se pretende, a partir de las valoraciones de los desertores, tener una aproximación de la incidencia de los factores institucionales y conocer cómo han sido los procesos vividos en la universidad, de manera de tener indicadores de la integración necesaria. Para ello vamos a examinar las apreciaciones de los desertores respecto a: su grado de satisfacción/insatisfacción mientras cursaban la carrera, la evaluación que realizan de los aspectos institucionales, los costos que les implicó cursar los estudios universitarios y finalmente la participación en actividades extra-curriculares organizadas por la institución.

Observando el primer panel de la Tabla 8.9, de manera general, la valoración que realizan los desertores tras su pasaje por la institución a la cual concurrieron es aceptable, mucho más de lo que podría esperarse en tanto decidieron abandonarla. Frente a la pregunta de cómo se sentían cursando la carrera: el 30,1% señaló sentirse nada o poco satisfecho, el 31% ni satisfecho ni insatisfecho, mientras que un 38,6% bastante o muy satisfecho. Examinado el grado de satisfacción al momento de cursar la carrera por sexo, edad de ingreso y origen social, se está frente a relaciones estadísticamente significativas; que permiten afirmar que son las mujeres, los que ingresaron con mayor edad y los de origen social bajo quienes se encontraron más satisfechos con su experiencia.

En efecto, un 41,5% de las mujeres declaró sentirse bastante o muy satisfecha mientras cursaba los estudios frente a un 31,5% de hombres; un 59% de los desertores que ingresaron con extraedad lo hizo frente al 32% de los que ingresaron con la edad típica. A medida que se aumenta en origen social se encuentran peores grados de satisfacción: un 55% de los de origen bajo manifestó satisfacción con la carrera, frente a un 45% de los de origen medio, y un 31% de los de origen alto.

La evaluación de la institución se exploró a través de una escala de cinco puntos que variaba de deficiente a excelente, sobre calidad de la formación docente; horario de los cursos; contenido del plan de estudio; articulación de la teoría y práctica profesional; duración de la carrera; sistema de evaluación de los cursos; relación docente-estudiante; clima entre los estudiantes; y masificación. Y puede apreciarse en la Tabla 8.8.

Los aspectos que resultaron mejor evaluados en la muestra fueron los que son indicativos de las relaciones instauradas en la facultad: calidad de la formación docente, el clima entre estudiantes y la relación docente alumno. Aspectos que Tinto reconocería como propios de «integración social» e «integración académica». Con estos resultados, no podemos sustentar la hipótesis de este autor que dice que la integración dificultosa al medio universitario promueve la expulsión del estudiante. Mayoritariamente, y a través de todos los servicios que la muestra representa en Udelar no parece aplicarse esa interpretación.

Los aspectos que refieren más estrictamente a lo institucional, como la duración de la carrera y el contenido del Plan de Estudios también, son mayoritariamente evaluados como buenos.

Si bien también son aspectos institucionales: el horario de los cursos, la articulación entre la teoría y la práctica y el sistema de evaluación instrumentado en los cursos, estos intersectan de modo más sensible con la condición de trabajar de la mayoría de la muestra, y por lo tanto no extraña que presenten evaluaciones que se concentran en un nivel medio, con distribuciones bastante simétricas respecto a las valoraciones positivas y negativas. Claramente, el aspecto peor evaluado fue la masificación estudiantil.

Tabla 8.8: Evaluación institucional según valoración del tipo de estudiante en primer año de facultad

Evaluación	Deficiente (1)	Regular (2)	Medio (3)	Bueno (4)	Excelente (5)	No contesta	Total
Calidad de formación docente	1,5	4,7	28,3	44,2	20,5	0,8	100,0
Horario de los cursos	16,3	21,3	22,6	25,2	13,9	0,8	100,0
Contenido del plan de estudio	2,3	9,5	36,8	37,0	12,0	2,5	100,0
Articulación de la teoría y practica profesional	6,6	20,5	41,7	20,3	4,7	6,1	100,0
Clima entre los estudiantes	4,0	9,5	25,0	41,9	18,6	0,9	100,0
Relación docente estudiante	4,2	13,7	34,3	32,8	14,0	0,9	100,0
Masificación	29,0	28,3	26,4	11,2	4,0	1,1	100,0
Sistema de evaluación de los cursos	5,7	16,1	40,4	28,1	7,0	2,7	100,0
Duración de la carrera	5,7	13,5	28,8	35,5	15,4	1,1	100,0

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

Otro aspecto importante requerido a los entrevistados fueron los costos económicos que experimentaron por cursar sus carreras. Es otro aspecto que se presume incide en la integración a la vida universitaria de manera decisiva.

Así, la evaluación sobre los costos económicos que implica la vida universitaria refleja diferentes realidades que viven los estudiantes, fundamentalmente si diferenciamos por la procedencia geográfica del último año de secundaria. En este sentido, el lugar de procedencia educativa incide mucho más que el origen social.

A nivel agregado los costos que fueron más señalados han sido los materiales de estudio (83%) y el transporte (61%), mientras que la alimentación y el alojamiento constituyen los menos destacados (23% y 10% respectivamente).

La evaluación de los costos no presenta diferencias considerables según sexo, no obstante vale señalar que una mayor proporción de mujeres manifiesta el costo que le ha implicado el material de estudios y el transporte. En efecto, mientras que a un 85% de mujeres le representó un costo la compra de materiales de estudio, un 77% de los

hombres lo hizo. El 64% de ellas identificó como costo al transporte frente a un 54% de los hombres.

Con relación a la edad de ingreso, se repara que las diferencias se encuentran en dos aspectos que pueden tener que ver con características propias del modo de vida según la edad: la alimentación y el transporte. Mientras que para un 65% de los más jóvenes el transporte representó un costo, para el 50% de los de extraedad lo hizo. Y si bien, la alimentación no fue uno de los elementos que ha sido identificado como principal, se repara en que un 26% de los más jóvenes lo identificó frente a un 16% de los de extraedad.

Lo más llamativo resulta que donde era esperable encontrar diferencias considerables en relación con los costos económicos que implicó el pasaje por la universidad, como lo es la discriminación por origen social, no resultó ser así. El único elemento donde se reparan diferencias significativas refiere al alojamiento: mientras un 24% de los de origen bajo lo identifica como un costo, sólo lo hace un 7% de los de origen medio y un 9% de los de origen alto.

En donde sí se registran diferencias es según el lugar donde el estudiante haya cursado el último año de secundaria. Cuánto más nos alejamos de Montevideo, los costos de alimentación y alojamiento parecen incrementarse. Así, la chance de haber estudiado en el Interior y afirmar que los gastos en alimentación han sido un costo significativo mientras estudiaba en la universidad es casi tres veces más que para el resto. Respecto al alojamiento, la *chance* de ser haber estudiado en el interior e identificarlo como un costo es de diez veces más que para el resto. Sumado a esto se recuerda que el lugar donde se cursó el último año de secundaria presenta asociación tanto con el origen social como cultural, siendo los más favorecidos los que estudiaron en Montevideo⁶¹.

El transporte resulta más costoso para los desertores cuya procedencia educativa es del área metropolitana (81% frente a 61% para los de Montevideo y 58% para los del interior), ya que aquellos estudiantes del interior del país en muchos casos se ven obligados a instalarse en la capital para proseguir sus estudios universitarios. Y esta puede ser una de las razones por las cuales el alojamiento, en términos comparativos, resulte más costoso para los del Interior que para el resto.

El último aspecto que se indaga es la participación de los desertores en actividades extracurriculares organizadas por la universidad cuando estudiaban. Tinto (1987, 2003) entiende que la integración social a partir de este tipo de actividades, así como agruparse con otros estudiantes, es un elemento que actúa a favor de la retención del estudiante en la institución y contribuye a aumentar su grado de compromiso. En estos términos, se repara que la participación de los desertores en actividades tanto académicas como deportivas ha sido baja. Si bien no se cuentan con parámetros comparativos que permitan afirmar con contundencia que este factor haya incidido en alguna medida en la deserción, haciendo eco de la teoría de Tinto podría pensarse que no hay indicadores que permitan afirmar que tuvieron una adecuada integración social.

61 Consultar Tabla 8.9 sobre la caracterización académica según origen social y cultural.

En síntesis, por los resultados expuestos en este apartado no se vislumbra claramente que los factores institucionales en términos generales hayan afectado el proceso de tomar la decisión de abandonar los estudios. Se recuerda que una gran mayoría se encontraba satisfecha, cursando la carrera, y la evaluación institucional fue puntuada en promedio como «media». Los aspectos más indicativos al respecto recaen en la masificación estudiantil, la inconveniencia de horarios, los costos económicos que les implicó estudiar en la universidad y en la baja participación en actividades extracurriculares organizadas por la institución.

Las variables que más diferencian las apreciaciones anteriores se vinculan con la edad al ingreso, siendo los desertores que ingresaron con la edad «típica» quienes se encontraron menos satisfechos cursando los estudios, evaluaron a la institución en peores términos y consideraron más costoso el hecho de estudiar en la universidad. Por su parte la valoración de los costos económicos tiende a favorecer a los desertores montevideanos y a los de orígenes sociales más altos.

Tabla 8.9: Evaluación institucional y de la vida universitaria														
	Sexo			Edad			Origen social							
	Hom- bre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Mayores de 25	Total	Bajo	Medio	Alto	Total				
	¿Cómo te sentías cuando cursabas la carrera? (%)													
Nada satisfecho	10,1	8,5	9,0	10,6	4,3	9,0	9,8	7,1	10,3	10,0				
Poco satisfecho	29,5	17,8	21,1	24,8	10,9	21,1	19,6	21,4	24,1	23,3				
Ni satisfecho ni insatisfecho	28,9	32,2	31,2	33,1	26,1	31,2	15,7	26,2	34,2	31,1				
Bastante satisfecho	14,8	23,7	21,1	20,4	23,2	21,1	27,5	26,2	18,5	20,4				
Muy satisfecho	16,8	17,8	17,5	11,1	35,5	17,5	27,5	19,0	12,9	15,3				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
Casos válidos	149	376	525	387	138	525	51	42	319	412				
χ^2			11,66			50,29				15,1				
Sig			0,02			0,000				0,057				
Costos económicos (% respuestas afirmativas)											Mdeo	Área Metro	Interior	Total
Material de estudio	77,2	85,1	82,9	82,9	82,7	82,9	84,3	83,3	83,1	83,3	83,1	77,4	82,9	82,7
La alimentación	24,8	22,5	23,2	25,8	15,8	23,2	31,4	31,0	22,3	24,3	18,3	19,4	38,2	23,0
El alojamiento	10,7	9,8	10,1	11,4	6,5	10,1	23,5	7,1	8,8	10,4	3,8	6,5	29,3	10,0
El transporte	53,7	63,9	61,0	64,9	50,4	61,0	70,6	66,7	61,8	63,3	60,5	80,6	57,7	61,0
Casos válidos	149	377	526	387	139	526	51	42	319	412	367	31	123	521
χ^2 (*) Material de estudio			4,777			0,003				0,049				0,65
Sig			0,029			0,955				0,976				0,72
χ^2 (*) Alimen- tación			0,31			5,76				3,12				20,94
Sig			0,58			0,02				0,21				0,00
χ^2 (*) Aloja- miento			0,10			2,70				10,78				66,89
Sig			0,75			0,10				0,01				0,00
χ^2 (*) Transporte			4,70			9,04				1,70				5,63
Sig			0,03			0,00				0,43				0,06
Participación en actividades extracurriculares (% respuestas afirmativas)														
Actividades académicas	13,4	13,5	13,5	12,1	17,3	13,5	11,8	16,7	11,9	12,4				
χ^2 (*)			0,001			2,297				0,794				
Sig			0,975			0,130				0,672				
Actividades deportivas	14,1	1,6	5,1	6,2	2,2	5,1	2,0	2,4	6,6	5,6				
χ^2 (*)			34,3			3,433				(**)				
Sig			0,000			0,064								
Casos válidos	149	377	526	387	139	526	51	42	319	412				

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

(*) Hemos excluido los casos de desertores procedentes del exterior por resultar poco representativos (N=3)

(**) Presenta más del 20% de las celdas con frecuencias esperadas inferiores a 5.

Los motivos de la deserción en Udelar

Como último paso en este punto se analizarán los motivos que los desertores adujeron para abandonar los estudios en Udelar. Basados en los trabajos teóricos revisados y en las entrevistas en profundidad realizadas se elaboró un set de ítems que reflejaban los múltiples motivos de abandono posibles, y se requirió a los entrevistados respuestas afirmativas o negativas al respecto. Pero la finalidad fue estimar la incidencia de las respuestas afirmativas en el conjunto de los motivos como forma de aceptar su vigencia empírica.

Los principales motivos para abandonar fueron: el trabajo y estudio simultáneo (64,2%) y la inconveniencia de los horarios de los cursos (49,4%). A esto le siguen en importancia los problemas familiares y/o personales (38,9%), las necesidades

económicas (38%), la falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión (33,7%). Luego aparecen motivos que se vinculan con lo estrictamente académico como ser: la modalidad de estudio inadecuada (30,1%) y bajos rendimientos escolares (28,8%). Menor es la proporción de desertores que manifiestan abandonar la carrera por motivos vocacionales, así el hecho de cambiar de vocación lo representa un 26,3% y el no gusto por la carrera el 17,7%. Finalmente encontramos a un 21% que menciona como motivo de abandono a las inasistencias y a un 15,7% que indica la insuficiente preparación en la enseñanza precedente.

Como ya habíamos advertido en los capítulos 3, 5, y 7, el trabajo constituye la principal dificultad que encuentran los estudiantes para continuar los estudios. Y cerca a ella la inconveniencia de los horarios puede estar relacionada a este factor.

Si se discrimina por sexo, las mayores diferencias se observan en los factores «externos» asociados a problemas familiares o personales y a las necesidades económicas más que en el resto: un 45% de las mujeres respondió afirmativamente al hecho de que problemas familiares o personales influyeron en su decisión de abandonar los estudios, frente a un 23% de hombres. Mientras que el 41% de las mujeres afirmaron que las necesidades económicas fueron un obstáculo para continuar estudiando frente a un 30% de los hombres.

Por su parte, los hombres enfatizan en los aspectos académicos más que las mujeres: señalan la insuficiente preparación en la enseñanza precedente (21% frente a 14%), el no gusto por la carrera (23% frente a 16%) y en menor medida la modalidad de estudio inadecuada (35% frente a 28%).

Las principales diferencias se encuentran en la edad de ingreso de los desertores. En efecto, los desertores con «extraedad» indican como principal motivo de abandono la incompatibilidad del trabajo con el estudio en mayor proporción que el resto (75% frente a 61% de los más jóvenes). También enfatizan en los problemas familiares y personales (49% frente a 35%). Por su parte, los desertores con edad de ingreso «típica», independientemente de que la mayoría ha identificado el trabajo como motivo de abandono, tienden a mencionar en mayor proporción a los aspectos vocacionales y académicos. Así, la chance de ser un desertor con la edad de ingreso «típica» y afirmar que el cambio de vocación, o el no gusto por la carrera, constituye un motivo para su deserción es de 3,5 veces más que para los de extraedad. En relación a los factores académicos se encuentra que la chance de afirmar que los bajos rendimientos obtenidos en la carrera fueron motivo de abandono es de 2,6 veces frente a los de extraedad. La insuficiencia de la educación previa y la modalidad de estudio inadecuada es de 2 veces, frente al resto de las edades. La falta de expectativas claras acerca del futuro profesional, también fue mencionado por los de edad de ingreso «típica», con una ventaja de 2,4 veces frente al resto.

El origen social no parece discriminar los motivos aducidos para abandonar los estudios, con excepción de los que se vinculan con lo vocacional y lo económico. En efecto, los de origen social alto tienen tres veces más chances de afirmar como motivo

de abandono el no gusto por la carrera y el cambio vocacional que los de origen social bajo. Mientras que para los desertores de origen social bajo el factor económico tiene un peso superior al resto, ya que la ventaja de abandonar por este motivo es de dos veces más que cualquiera de los otros orígenes. Así, retomando a Bourdieu, puede apreciarse que mientras los desertores de origen social alto tienen más chances de abandonar la carrera por motivos vocacionales, los de origen bajo lo hacen por factores económicos. Este aspecto confirmado, ya se adelantó en el capítulo 3, en el análisis agregado, cuando se señaló que podrían tener lugar diferentes costos en las decisiones de desertar según origen.

Estos factores económicos se vinculan tanto a los costos monetarios que les implicó cursar los estudios como al abandono de la carrera por la incompatibilidad de trabajar y estudiar. Si bien cuando se indagó acerca de los costos que implicaba estudiar no se registraron diferencias estadísticamente significativas por origen social (con excepción del alojamiento), ni tampoco con respecto a la situación laboral, sí parece haberlas cuando se indaga si éstos han constituido un factor decisivo para abandonar la carrera.

Tabla 8.10 Motivos de abandono según sexo, edad de ingreso y origen social																
Motivos de abandono (% respuestas afirmativas)	Sexo			Edad de ingreso			Origen social			Sexo		Edad		Origen Social		
	Hom- bre	Mujer	Total	Entre 18 y 25	Ma- yores de 25	Total	Bajo	Me- dio	Alto	Total	χ^2	Sig	χ^2	Sig	χ^2	Sig
No me gustaba la carrera	22,8	15,6	17,7	21,4	7,2	17,7	7,8	16,7	21,6	19,4	3,77	0,05	14,27	0,00	5,57	0,06
Trabajo y estudio simultáneo	65,8	63,6	64,2	60,5	74,6	64,2	64,7	69,0	61,8	62,9	0,23	0,63	8,89	0,00	0,93	0,63
Bajos rendimientos académicos	30,9	28,0	28,8	33,3	16,1	28,8	21,6	35,7	32,7	31,6	0,43	0,51	14,72	0,00	2,88	0,24
Inasistencias	22,1	20,6	21,0	20,9	21,3	21,0	15,7	21,4	21,8	21,0	0,16	0,69	0,01	0,92	0,99	0,61
Insuficiente preparación en la enseñanza precedente	20,8	13,6	15,7	17,6	10,2	15,7	21,6	21,4	15,8	17,1	4,14	0,04	4,19	0,04	1,67	0,43
Modalidad de estudio inadecuada	35,1	28,2	30,1	34,1	19,0	30,1	29,4	40,5	29,5	30,6	2,46	0,12	10,99	0,00	2,13	0,34
Falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión	34,9	33,2	33,7	38,4	20,4	33,7	39,2	24,4	37,9	36,7	0,13	0,72	14,65	0,00	3,00	0,22
Problemas familiares y/o personales (salud, etcétera)	23,5	44,9	38,9	35,1	49,3	38,9	49,0	28,6	36,8	37,5	20,68	0,00	8,55	0,00	4,39	0,11
Necesidades económicas	29,7	41,2	38,0	39,1	34,8	38,0	52,9	35,7	36,2	38,2	5,96	0,02	0,81	0,37	5,36	0,07
Cambió mi vocación	29,5	25,0	26,3	31,5	11,6	26,3	13,7	19,0	32,3	28,6	1,13	0,29	20,85	0,00	9,52	0,01
Los horarios de los cursos me ventan mal	49,0	49,6	49,4	50,3	47,1	49,4	47,1	53,7	49,8	49,9	0,02	0,90	0,41	0,52	0,40	0,82
Otros	9,0	8,9	8,9	10,1	5,4	8,9	4,1	17,1	9,1	9,3						
Casos válidos	149	376	525	387	138	525	51	48	318	411						
Fuente: Encuesta a Desertores (2006)																

Tipología de desertores según carreras: comprobando hipótesis

Las conclusiones expuestas en el capítulo 5, resultantes del análisis cualitativo y exploratorio, realizado a partir de entrevistas a desertores de Udelar, presentan una clasificación de los mismos según las carreras de las cuales provienen. En un primer momento se seleccionaron desertores distinguiendo entre carreras «tradicionales» y «no tradicionales», siguiendo los criterios de la bibliografía revisada y las recomendaciones de Iesalc para permitir la comparación en el ámbito internacional. Así, las carreras de Abogado, Médico e Ingeniero Civil fueron consideradas tradicionales, mientras que el resto de las carreras (por ejemplo: Bellas Artes, Ciencias, Ciencias Sociales, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura y Ciencias Económicas) como no tradicionales; aunque algunas de ellas por su antigüedad, la exigencia de realizar un Bachillerato específico para cursarlas o sólo por el tamaño de sus facultades, pudieran considerarse como tradicionales.

Los resultados del análisis cualitativo concluyeron en una tipología de desertores según carrera que los distinguió entre carreras tradicionales, semitradicionales y no tradicionales, diferenciando claramente a los desertores del primer y segundo tipo con los del tercero.

A los efectos de examinar esta tipología con los datos de la encuesta de desertores, se ha decidido agrupar las carreras definidas como tradicionales y semitradicionales para compararlas con las no tradicionales en los indicadores que han resultado más significativos y que según los resultados cualitativos es esperable encontrar diferencias.

La siguiente tabla presenta la clasificación de los diecisiete servicios de Udelar representados en la encuesta, según se hayan definido en la tipología del capítulo 5 como carreras tradicionales o semitradicionales y las no tradicionales.

Tradicionales y semitradicionales	No tradicionales
Derecho	
Ingeniería	
Medicina	Humanidades
Agronomía	Bibliotecología
Arquitectura	Bellas Artes
Ciencias Económicas	Ciencias Sociales
Odontología	Escuela de Administración
Química	Ciencias
Veterinaria	Enfermería
Psicología	

Tal como lo sugiere la tipología de desertores propuesta, las principales dimensiones donde se encuentran distancias entre los desertores según las carreras se vinculan con la edad de ingreso, el trabajo y estudio simultáneo, en algunos de los motivos y en los significados atribuidos a la elección de la carrera, en las expectativas de ejercer la

profesión, en algunos aspectos de la evaluación institucional y en determinados motivos de abandono.

Como se aprecia en la tabla 8.12 son los desertores de las carreras no tradicionales los que ingresan con mayor edad y los que en mayor proporción combinan trabajo y estudio. En efecto, el 60% de los desertores provenientes de carreras no tradicionales ingresaron más jóvenes, frente al 82% del resto. Mientras que el 80% de los desertores provenientes de carreras no tradicionales combinó trabajo y estudio, frente al 68% de los desertores de las carreras tradicionales lo hizo.

Los motivos de elección de la carrera los diferencian notoriamente. Por un lado, los desertores provenientes de carreras más tradicionales, señalaron en mayor medida al prestigio que les otorgaría ser un profesional en el área, y a las oportunidades de empleo futuras. Y por otro los desertores provenientes de carreras no tradicionales, señalaron la información recibida de la carrera y a su grado de facilidad.

La idea de que son los desertores de las carreras más tradicionales los que tienen propósitos académicos más definidos y expectativas más claras acerca de su futuro profesional se refuerza al encontrar diferencias estadísticamente significativas cuando se indaga por los significados al ingresar a la carrera y la visión de ejercer la profesión en el futuro. Por otra parte, el propósito de ingresar a la carrera como forma de satisfacer las expectativas de la familia, y de considerar el estudio en la universidad como la continuidad natural del ciclo educativo, es más frecuente en los desertores de carreras tradicionales y semitradicionales, que en los de carreras no tradicionales.

Tabla 8.12 Caracterización de los tipos de desertores						
Tipo de desertor					χ^2	Sig
Tradicional-semi-tradicional	No tradicional		Total			
Caracterización sociodemográfica	Edad al ingreso a la carrera (%)				32,43	0,000
	18 a 25 años	82,2	59,7	73,6		
	Más de 25 años	17,8	40,3	26,4		
	Total	100,0	100,0	100,0		
	Sexo (%)				0,92	0,336
	Hombre	29,8	25,9	28,3		
	Mujer	70,2	74,1	71,7		
	Total	100,0	100,0	100,0		
	Situación ocupacional durante la carrera (%)				8,25	0,004
	Nunca trabajo durante la carrera	31,9	20,4	27,5		
	Trabajó durante la carrera	68,1	79,6	72,5		
	Total	100,0	100,0	100,0		

	Motivos de elección de la carrera (% respuestas afirmativas)			χ^2	Sig
	Se ejerce esa profesión en mi familia	8,9	7,5	8,3	0,33
Por conversaciones con amigos, familiares	26,8	33,8	29,5	2,98	0,840
Directamente vinculada a mi profesión	75,7	71,6	74,1	1,06	0,300
Buenas notas en asignaturas relacionadas	61,5	59,7	60,8	0,18	0,670
Era una carrera fácil	11,7	19,9	14,8	6,70	0,010
Recibiste orientación en bachillerato	22,8	20,9	22,1	0,25	0,620
Información obtenida sobre la carrera	48,2	55,7	51,0	2,85	0,009
Prestigio que da esa carrera	30,4	20,9	26,8	5,69	0,002
Oportunidades de empleo futuras	53,4	44,5	50,0	3,91	0,005
El ingreso a la carrera significó: (% respuestas afirmativas)					
Completar el ciclo normal de estudios	56,1	35,3	48,2	21,57	0,000
Satisfacer las expectativas de tu casa	28,8	8,5	21,1	31,05	0,000
Posibilidad de realizar mi vocación	67,2	64,7	66,2	0,35	0,555
Posibilidad de conseguir un mejor trabajo	53,4	42,3	49,1	6,11	0,001
Posibilidad de ejercer la profesión (%)				13,62	0,009
Ninguna	5,9	9,0	7,1		
Pocas	11,8	21,5	15,5		
Ni pocas ni muchas	39,3	38,0	38,8		
Bastantes	25,4	18,0	22,6		
Muchas	17,6	13,5	16,1		
Total	100,0	100,0	100,0		
Casos válidos	326	201	527		

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

Si siguiendo la tipología construida sería esperable encontrar una postura más crítica y desconforme con los aspectos institucionales en los desertores más tradicionales que en los no tradicionales. Sin embargo, no se observan diferencias considerables cuando analizamos el valor promedio del índice de evaluación institucional, ya que da un valor de 3,2 para el primer tipo y 3,3 para el segundo. No obstante, existen dos ítems donde sí se encuentran discrepancias en sus apreciaciones: son los que refieren a la masificación y a la duración de la carrera, siendo más favorable en ambos casos para las carreras no tradicionales como lo muestra la tabla 8.13.

Tabla 8.13: Evaluación institucional					
	Tipo de desertor			χ^2	Sig
	Tradicional-semitradicional	No tradicional	Total		
Índice de evaluación institucional					
Media	3,2	3,3	3,2		
Desvío	0,6	0,6	0,6		
Percentil 25	2,8	2,9	2,8		
Percentil 25	3,1	3,3	3,2		
Percentil 25	3,6	3,8	3,6		
Máximo	5,0	5,0	5,0		
Mínimo	1,3	1,8	1,3		
Evaluación sobre masificación					
Deficiente-regular	62,9	50,0	58,0	8,96	0,011
Medio	24,3	30,5	26,7		
Bueno-excelente	12,8	19,5	15,4		
Total	100,0	100,0	100,0		
Evaluación sobre duración de la carrera					
Deficiente-regular	24,0	12,0	19,4	12,29	0,002
Medio	29,0	29,5	29,2		
Bueno-excelente	47,0	58,5	51,4		
Total	100,0	100,0	100,0		
Casos válidos	326	201	527		

Fuente: Encuesta a Desertores (2006)

Finalmente, respecto a los motivos de abandono se observa que, como ya se ha visto, el trabajo resulta ser la principal razón mencionada para ambos tipos de desertores. No obstante puede repararse observando la Tabla 8.14 que son dos los motivos que tienden a diferenciarlos. El trabajo y estudio simultáneo es señalado en mayor proporción por los desertores no tradicionales, mientras que la modalidad de estudio inadecuada lo es para los provenientes de carreras más tradicionales. Estos resultados coinciden con lo esbozado en la tipología, donde se había encontrado que los fracasos académicos estaban vinculados al tipo de desertor de carreras tanto tradicionales como semitradicionales.

Tabla 8.14 Motivos de abandono según tipo de desertor					
Motivos de abandono (% respuestas afirmativas)	Tipo de desertor			χ^2	Sig
	Tradicional- semitradicional	No tradicional	Total		
No me gustaba la carrera	19,4	14,9	17,7	1,69	0,193
Trabajo y estudio simultáneo	60,0	71,0	64,2	6,52	0,011
Bajos rendimientos académicos	30,6	26,0	28,8	1,25	0,263
Inasistencias	21,3	20,6	21,0	0,36	0,850
Insuficiente preparación en la enseñanza precedente	14,6	17,5	15,7	0,81	0,367
Modalidad de estudio inadecuada	33,3	25,0	30,1	4,06	0,044
Falta de claridad en las expectativas vinculadas con la profesión	31,1	38,0	33,7	2,66	0,103
Problemas familiares y/o personales	40,7	35,8	38,9	1,26	0,261
Necesidades económicas	37,0	39,5	38,0	0,32	0,261
Cambió mi vocación	28,6	22,5	26,3	2,39	0,122
Los horarios de los cursos me venían mal	48,5	51,0	49,4	0,32	0,572
Casos válidos	167	295	526		
Fuente: Encuesta a Desertores (2006)					

En suma, la tipología construida que pretendía distinguir a los desertores según sea el perfil profesional de la carrera y su reconocimiento en el mercado de trabajo resulta consecuente con los resultados encontrados. Si bien se aprecian elementos comunes en algunas de sus opiniones, hay indicios para pensar, como se concluye en el capítulo 5, que son los desertores de las carreras más tradicionales quienes tienen una mayor motivación de ejercer su profesión y lograr efectivamente la titulación. Y a su vez, también mayor tendencia a abandonar los estudios por motivos académicos. Coincidiendo con la distinción planteada por Latiesa, acerca del «uso» de la enseñanza, es decir, como «inversión», en aquellas carreras más consolidadas y reconocidas en el mercado laboral, o como «consumo», en aquellas otras cuyas perspectivas profesionales resultan ser menos claras.

A modo de síntesis...

Examinados los resultados de esta caracterización se pueden realizar una serie de consideraciones con relación a las teorías de Latiesa, Tinto y Bourdieu, y profundizar los hallazgos encontrados a lo largo de los capítulos del libro. En este sentido, se presenta a continuación una síntesis de los principales resultados.

Del examen de información que reunimos bajo la denominación de las características sociodemográficas se repara en:

- el predominio femenino de los desertores, al igual que la matrícula universitaria.

- más de la cuarta parte de los desertores tenían extraedad (más de 25 años) al momento del ingreso a la Udelar;
- tan sólo el 12,5% de los desertores pertenecía a orígenes sociales y económicos bajos, por lo que no puede generalizarse la afirmación de que ésta sea la principal causa de abandono. Así, aunque sea baja (17%) la participación de los estudiantes de sectores socioeconómicos menos favorecidos en Udelar, en la deserción es menor aún;
- una cuarta parte de los desertores tienen al menos un padre que alcanzó el nivel educativo universitario (completo o incompleto), aspecto que coincide con las características del estudiantado de Udelar en general;
- la condición de trabajar y estudiar simultáneamente es una característica generalizada entre los desertores, que tiende a estar más presente entre los hombres, entre todos los que ingresaron con edad 'avanzada', y entre aquellos de orígenes sociales medios.

Así, como ya lo habían encontrado en sus investigaciones Latiesa y Tinto, comprobamos una vez más en este ejemplo, que el sexo, los orígenes culturales y sociales no parecen caracterizar el núcleo duro de la deserción de Udelar; mientras que sí lo hacen, la condición de trabajar e ingresar a la carrera con extraedad.

Del análisis respecto a los motivos, expectativas y significados, de ingresar a la carrera universitaria podemos resumir que:

- los principales motivos que llevaron a los desertores a iniciar sus estudios universitarios refieren a la vocación, al gusto por las asignaturas afines a la carrera en secundaria, a la información obtenida de la carrera y a las oportunidades de empleo futuras;
- hay una leve tendencia por parte de las mujeres desertoras y aquellos que ingresaron con «extraedad» a priorizar la vocación, mientras que los hombres y los de edad «típica» al ingreso, valoran en mayor medida el prestigio y las oportunidades laborales de la profesión;
- continuar los estudios universitarios fue considerado por la mayoría como forma de completar el ciclo normal de estudios;
- una proporción considerable de los desertores tenía vagas expectativas acerca de su futuro profesional.

Entonces, los significados atribuidos al ingreso a la carrera no parecen evidenciar elementos claros como para afirmar que tengan incidencia directa en el abandono de los estudios en forma agregada, ya que la amplia mayoría eligió la carrera por vocación y gusto, y los buenos rendimientos obtenidos en asignaturas afines en Secundaria. Sin embargo sí, se encuentran elementos que diferencian los motivos y los significados por los cuales los desertores han escogido ingresar a la Universidad, en función de la edad de ingreso. Por lo que puede sostenerse la hipótesis de Latiesa respecto a diferenciar a los estudiantes desertores en el uso otorgado a la enseñanza universitaria, sea como «inversión» para su futuro profesional en el caso de los más jóvenes, o como «consumo»

y complementariedad de otras actividades para los de extraedad. Por su parte, desde la perspectiva de Tinto podría decirse que la falta de propósitos ocupacionales claros y definidos inciden en la deserción, y ésta ha sido una característica plausible en los desertores de Udelar.

La consideración de los antecedentes y desempeños académicos es *básica porque es considerado por la bibliografía como el principal grupo de predictores*, y muestra que:

- la mayoría de los desertores provienen de instituciones de enseñanza secundaria de Montevideo y públicas;
- si bien el 59% manifiesta haber sido un buen estudiante en Bachillerato, estos tienden a disminuir su rendimiento en el primer año de facultad. La mitad de los desertores ha empeorado su desempeño al pasar de un ciclo al otro;
- 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. Las mujeres presentan mejores rendimientos que los hombres tanto en Bachillerato como en primer año de facultad;
- el 38% de los desertores ha abandonado la carrera sin haber completado el primer año de estudios. Los desertores que ingresaron a la carrera con extraedad tienden a abandonar más tempranamente que quienes lo hicieron con la edad «típica».

A partir de estos resultados, que estimaban el rendimiento a partir de una autoevaluación, no puede afirmarse que quienes desertan son los que tienen un antecedente académico deficiente o regular, en cambio sí puede señalarse la dificultad que implica el pasaje de un ciclo educativo a otro. Este aspecto había sido señalado por Latiesa en su investigación donde encontró que una de las variables que explica la deserción universitaria son los comportamientos académicos en el primer año de facultad. No obstante, puede identificarse que sólo un grupo de desertores manifestó como motivo los bajos rendimientos obtenidos durante la carrera. En este sentido, no podemos afirmar que para todo el conjunto de los desertores de Udelar ésta sea una causa de abandono, sí para algunos, como bien lo señalan tanto Tinto como Latiesa.

Por otra parte, el hecho de que los desertores que ingresaron a la carrera con extraedad abandonaran más tempranamente, otorga fundamento para pensar en la plausibilidad de otra de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo, fundada en las teorías de Tinto y Latiesa, que sostenía que aquellos desertores con características más heterogéneas, que se alejan del ideal típicamente universitario, abandonarían la carrera más temprano y por motivos no académicos.

Con respecto a la evaluación de la institución y de la vida universitaria, aspectos cruciales de la integración, se repara que:

- una amplia mayoría mencionó sentirse satisfecho con la vida universitaria;
- si bien a nivel agregado los costos económicos más señalados que les implicó el pasaje por la universidad fueron los materiales de estudio y el transporte, los desertores que cursaron el último año de secundario en el interior del

país destacaron en mayor proporción que el resto los costos en alojamiento y alimentación;

- los aspectos mejor evaluados a nivel institucional fueron las relaciones instauradas en la facultad, sea con los compañeros y/o docentes. Sumado a esto se encuentra el contenido del plan de estudios y la duración de la carrera;
- mientras que las valoraciones buenas disminuyen respecto a los horarios de los cursos, el sistema de evaluación y la articulación entre la teoría y la práctica profesional;
- la masificación estudiantil es el ítem peor evaluado.

En términos generales, los desertores encuestados realizaron una evaluación institucional positiva, lo que no otorga elementos para pensar en que los factores institucionales hayan incidido en la deserción, a excepción de la masificación y la dificultad de horarios de los cursos. Lo que confirma también esta dimensión advertida en las entrevistas en profundidad. Recordando a Tinto, la baja participación en actividades extracurriculares sería un indicador de una inadecuada integración social de los desertores. Por el contrario, esto no condijo con la evaluación institucional realizada, porque los aspectos que más destacaron como positivos fue el relacionamiento con los compañeros y los docentes.

Acerca de los motivos del abandono en Udelar puede señalarse que:

El principal motivo que ha sido mencionado por los desertores para abandonar la carrera es la dificultad de combinar el trabajo con los estudios. Seguido a esto se encuentra la inconveniencia de los horarios en que se dictan los cursos. No obstante, los motivos parecen responder a una multiplicidad de causas que se encuentran interrelacionadas, entre las cuales se pueden distinguir a los factores vocacionales, los institucionales, los académicos y los externos.

Así, en principio puede afirmarse que a nivel agregado los factores que inciden en la deserción de Udelar son los siguientes: la combinación del trabajo y el estudio, ingresar a la carrera con extraedad, el defasaje respecto a las exigencias académicas del nivel secundario al universitario, la masificación, la incompatibilidad de los horarios de los cursos con otras actividades y los costos económicos que implica cursar los estudios.

El principal clivaje en relación con los motivos de abandono declarados resultó ser la edad de ingreso a la carrera, aspecto que también tiende a diferenciar a los desertores tanto en el significado y los motivos atribuidos al ingreso a la institución, como en su trayectoria académica anterior. Son los que ingresaron con edad «típica» quienes tienen los propósitos académicos y ocupacionales más definidos, pero también quienes tienen los peores rendimientos en secundaria y los que abandonan más tardíamente, ya sea por motivos académicos o vocacionales.

Las variables de origen sociocultural no parecen influir en la deserción en Udelar. No se han encontrado diferencias considerables entre los motivos y significados, las trayectorias académicas ni los motivos de la deserción por este factor. No obstante es de rigor hacer una apreciación con respecto al origen social de los desertores: si

se distingue entre los desertores de origen alto y los de origen bajo, puede valorarse que los primeros indican en mayor proporción abandonar por motivos vocacionales, mientras que los segundos lo hacen en relación con necesidades económicas externas al estudio. Como señalamos en otro punto de este libro, en cierto modo retomando las inquietudes planteadas por Bourdieu en *Los herederos* (1967), que el origen social no incida en el abandono de los estudios universitarios no significa que el motivo por los cuales abandonen sean los mismos.

Finalmente, el examen de la tipología de desertores según carreras tradicionales y no tradicionales, inspirada en los resultados de las entrevistas del capítulo 5, resultó satisfactorio y permite sostener, como plantea Latiesa, que existen elementos que los diferencian en algunas de sus características, sus valoraciones y los motivos de abandono. Desde el punto de vista de Tinto, se pueden hacer dos precisiones. Fueron los desertores provenientes de las carreras más tradicionales los que: ingresaron con menor edad, en menor proporción realizaron simultáneamente trabajo y estudios, tuvieron propósitos educativos y profesionales más definidos, y por ello exhibieron la mayor tendencia a abandonar la universidad por motivos académicos. Por su parte, los que desertaron de las carreras no tradicionales, tendieron a presentar mayor vaguedad ante el objetivo de obtener el título universitario, en algunos servicios tuvieron claramente mayor edad que el promedio, el trabajo simultáneo fue una realidad reconocida como causal de abandono de los estudios, y reafirmaron que abandonaron por motivos no académicos.

Conclusiones

A lo largo de ocho capítulos, uno que introduce a la temática y a las condiciones del estudio, y siete que construyen información sobre el fenómeno en cuestión, hemos cumplido con los objetivos guía de este proyecto, que en un inicio, tal como fueron planteados por los financiadores no hubieran podido ser cumplidos.

Nuestra principal preocupación ha sido satisfacer objetivos, y desarrollar un diálogo fecundo e inspirador con la teoría más recibida sobre deserción universitaria, y con las buenas prácticas de investigación.

Hemos tratado de elaborar un primer laudo sobre la titulación y la deserción en Udelar y en otras instituciones, examinando lo que tienen de común y de semejante.

Es usual cuando se sabe poco, suponer que Uruguay no se parece a nada en el mundo, ni para bien ni para mal. Nada más alejado de la realidad ni de la necesidad del saber científico y profesional. Por ello fue necesario saber qué se decía y que se podía esperar de lo observado sobre la deserción, en la región latinoamericana y en el mundo. No buscamos desde el inicio una solución ‘técnica’, una aplicación del *know how*, que sólo hubiera sido posible si las cosas no fueran como eran cuando iniciamos las actividades. No nos limitamos a las soluciones descriptivas, sino que insertamos, las preocupaciones por la realidad de Udelar en los contextos, de las interrogantes planteadas por las principales corrientes de investigación internacionales y regionales del fenómeno, para lo cual realizamos varias publicaciones nacionales e internacionales, y asistimos a dos conferencias en el exterior.

Partimos de una situación muy limitada de información para tratar el fenómeno de la deserción en Udelar en 2003, el desarrollo desigual de la informatización de los servicios, el cumplimiento irregular de completar los formularios de ingresos, y otro conjunto de situaciones conspiró contra las soluciones estandarizadas usuales en otras universidades.

Así despegamos, y construimos diversos instrumentos generadores de información, diversos conjuntos de datos. El proceso nos condujo en cada aproximación al fenómeno a ir ajustando las definiciones. Este trabajo procuró con ello capturar la complejidad, y transmitir en cada ocasión representaciones simples, ajustadas en cada caso. Combinamos como recomiendan las buenas prácticas de investigación recursos cualitativos y cuantitativos. Practicamos la interdisciplinariedad integrando ingenieros, estadísticos y sociólogos.

Pensamos que el trabajo es perfectible, y creemos que sentamos una línea basal desde donde puede pensarse soluciones para registrar información, debatirse políticas, perfeccionarse apoyos y corregirse los efectos del fenómeno.

¿Qué halló este estudio?

En primer lugar, este trabajo logró caracterizar con información la deserción, reunir observaciones y opiniones sobre la deserción, y por primera vez estudiar a la propia población objetivo. Operacionalizó de diversas formas hipótesis usuales sobre el fenómeno y logró verificar de manera significativa un número importante de ellas, y rechazar otras, lo cual constituye un aporte a la reflexión y a la toma de decisiones.

Udelar, como todas las universidades sin restricciones de ingreso en el mundo exhibe niveles de deserción y rezago superiores a los de titulación. En la medida que esta condición no varíe, o se reduzca el tamaño de la matriculación de ingreso, no parece plausible que tenga lugar una reducción sustancial de la deserción. Esta tendencia es claramente la opuesta en las universidades privadas en el Uruguay y en el mundo, donde la titulación en buena parte de las áreas profesionales es algo más elevada. El arancel opera como un seleccionador.

La situación general de este resultado puede observarse en el impacto que ha tenido la enseñanza universitaria en la población mayor de 25 años. Entre los mayores de 25 años la proporción de personas que alcanzó al menos un año de universidad es el 9% según el último censo de población de 1996; pero sólo la mitad logró el título. En consecuencia, no es tan elevada la presencia de formación universitaria, y el abandono ha sido casi tan grande como el logro. En este resultado no hay casi diferencias entre hombres y mujeres.

En los 47 años que separan al primer (1960) del último censo universitario de estudiantes (2007), la población de Udelar se multiplicó 5,6 veces, y los estudios muestran que la masa de egresados lo hizo 5,9 veces.

En la medida que las universidades privadas no han avanzado en la matriculación tanto como en otros países, al menos a la fecha de cierre de este estudio, los resultados del efecto de la enseñanza universitaria sólo pueden atribuirse a Udelar. Por ello predomina su perfil de macrouniversidad abierta.

En el último período intercensal la población estudiantil de Udelar creció al 2,6% anual, un guarismo bajo, pero que supera al del crecimiento de la población de Montevideo, y de la PEA.

Los estudiantes más nuevos hacia 2007 fueron de origen socioeconómico más favorecido, y de hogares de mejor nivel cultural. La proporción de estudiantes que trabajan no ha cedido desde 1968, hasta 2007. Pese a su procedencia social, los estudiantes no descuidaron el trabajo antes de recibirse, y la gran mayoría culminaba sus carreras como empleados.

Una primer aproximación a la titulación y una de sus contrapartidas la deserción fue examinar los reportes anuales de ingresos y egresos declarados por las bedelías de los servicios de Udelar a la Dirección General de Planeamiento de la Udelar. En primera instancia se examinó la titulación y luego la deserción. Ambos fueron cocientes estimados a partir de tamaños aproximados de las generaciones de ingreso a cada servicio.

A nivel del conjunto de Udelar la titulación promedio estimada del período 1997-2004 fue de 28% correspondiéndole al rezago y la deserción el restante 72%. Pero a nivel internacional, junto a la expansión de la educación superior se ha advertido también tasas de deserción elevadas. Y éstas son de mayor tenor cuando se trata de universidades sin restricciones al ingreso de estudiantes.

A nivel del conjunto de Udelar no se observan sustanciales diferencias por sexo, y si bien los promedios del período favorecen a los hombres, emergió una tenue tendencia descendente de la titulación masculina en el período, vinculada a la menor participación. Así, los hombres estarían pasando de titularse ligeramente en mayor proporción a titularse en menor proporción que las mujeres. Y debe recordarse que hay casi 2 mujeres por cada hombre en Udelar.

Hay notorias diferencias en la titulación y la deserción cuando se observan los resultados por Áreas de Conocimiento. Para estas áreas de conocimiento se consideró una clasificación internacional de Unesco que agrupó los servicios de manera que la representación no resultara tediosa. Aunque en el anexo de este trabajo también se incluyeron estimaciones por grandes áreas de Udelar y por servicios.

Los resultados informaron de un orden mayormente estable en el tiempo de los niveles de titulación y deserción. Este resultado afirmó la hipótesis sugerida por Latiesa sobre los desiguales niveles de titulación de las áreas de conocimiento. Resultaron más pronunciados los niveles de titulación de las áreas de conocimientos típicamente profesionales que las áreas humanísticas, científicas, y no profesionales en general. Ello responde a expectativas personales, profesionales, a la demanda del mercado de trabajo, y por ende, puede esperarse que la repetición, el rezago y la deserción sean más pronunciados en aquellas áreas de mayor incertidumbre laboral, o de mayor costo de espera.

Las tendencias de la titulación según sexo destacaron que los hombres, que son minoría demográfica en Udelar, tuvieron mejor eficiencia de titulación que las mujeres en todo el período en la mayoría de las áreas de conocimiento. Pero esa ventaja en la titulación tendió a disminuir a fines del período. Los hombres han exhibido ventaja en la titulación en Agropecuarias, Artes y Arquitectura, Ingeniería y Ciencias de la Salud. Salvo en este último caso en los restantes son 'Áreas de conocimiento' en las que tienen primacía numérica según vimos en los capítulos 2 y 3. Por su parte las mujeres han tenido ventaja neta en la titulación en Ciencias Básicas y Derecho; y no se advierten ventajas acumulativas decisivas a favor de hombres o mujeres en las áreas de Ciencias Sociales y Administración y Comercio. Por su parte las tendencias en la deserción han resultado más parejas según sexo en casi todas las Áreas de conocimientos.

Integrando estas medidas relativas con los resultados del capítulo 7, sobre los rasgos específicos que surgieron de la base que estimó el universo de los desertores, se puede ver que donde hay menor titulación y más deserción estimada, también se registraron las mayores contribuciones a la deserción, al menos en el corto plazo, lo cual es un llamado de alerta sobre la naturaleza que tiene la deserción específica en Udelar.

Por eso resultó de interés realizar un segundo paso de análisis de información agregada en los servicios integrando las tasas observadas de titulación o su complemento ponderado la deserción, como variables dependientes, con respecto a un conjunto de variables que indicaban dimensiones institucionales y de infraestructura (asignación presupuestal, y docencia), de procedencia social, cultural, geográfica, escolar, de género y de condición laboral (censo estudiantil de 1999) y de ingresos profesionales (estudio de profesionales, 2000). Se prefirió exponer este análisis de manera descriptiva por su poder de sugerencia, basado meramente en coeficientes de correlación bivariada de Pearson.

A nivel del conjunto de los servicios y sus principales variables descriptivas, no se halló tal como proponen y pronostican los expertos de la educación, que los orígenes sociales o culturales de los estudiantes exhibieran correlación positiva y significativa con la tasa de deserción. No obstante ello puede expresarse que junto a los menos favorecidos que abandonan también lo hacen otros de origen favorecido. Así a unos les cuesta mucho seguir y a otros no les cuesta desistir.

Tampoco se advirtió relación sustantiva con la deserción según procedencia de secundaria de los estudiantes. Si bien Latiesa y Tinto reconocen que los mejores predictores del rendimiento académico en la Universidad son los antecedentes académicos previos, ya el promedio de calificaciones escolares del nivel secundario, como el tipo de institución secundaria de procedencia, no podemos afirmar lo mismo en nuestro caso.

En definitiva no parece que la carga de los indicadores de contexto de origen y de procedencia educativa, que perfilan a los servicios, tengan un impacto unívoco en todos o una mayoría de los mismos; más bien es posible que haya comportamientos contrapuestos.

Sí se destacó que una relación positiva entre la tasa de deserción y la condición de estudiante que trabaja, o busca trabajo; y con la edad media del servicio superior a la media general. En consecuencia, aquellas carreras que tienen mayor deserción es porque tienen mayor proporción de población que trabaja y mayor población extraedad. Algo que no extraña porque como vimos la condición de trabajador se incrementa aceleradamente entre los estudiantes a partir de los veinte años.

También se observó que la deserción se relaciona negativamente con la alta exigencia de esfuerzo o dedicación de horas de estudio. Esto último es significativo y refuerza lo indicado por la edad y la condición de trabajador ya que mantienen ambos una correlación negativa con la deserción.

Muchas otras variables incorporadas al análisis no guardaron relación con la tasa de deserción estimada, por ejemplo el presupuesto destinado a enseñanza, o la dedicación horaria de los docentes, o el rendimiento económico de las carreras.

La preferencia por las carreras más destacadas social y económicamente es fuerte y atraviesa todo el espectro social. No puede decirse que estén sólida y formalmente ‘apropiadas’ si bien hay propensiones casi válidas en la información revisada.

Un paso intermedio fue relacionar la deserción estimada al momento con con el presupuesto. El costo de la deserción sobre la base de los costos docentes y de total de salarios fue estable en el período pese a las oscilaciones monetarias. En un caso, que es más restringido alcanzó el 11% promedio, y en el otro el 6,5% promedio del período. Ello no tiene transferencia directa en el coste de profesores, pero es indicativo. Puede saberse así cuánto cuesta en particular el ingreso masivo a los servicios ya que como se muestra en los resultados de los capítulos posteriores al 3, en la experiencia cualitativa, en la opinión de los decanos, por la estimación de la megabase de historias académicas creada y por la encuesta a desertores, la deserción como fenómeno domina en los primeros años de cursado y en las edades modales de ingreso.

Como destacamos del pensamiento de Tinto, hay dos visiones posibles de la deserción y sus condicionantes, la visión demográfica y contable de la institución, que acabamos de nombrar, y la visión de los propios ex estudiantes que abandonaron. Con los siguientes 2 estudios realizamos una aproximación inicial a las experiencias de los desertores, que más adelante verificamos con un estudio muestral, y también una aproximación a las visiones desde la administración.

Las entrevistas en profundidad a estudiantes desertores constituyeron un primer paso de acercamiento a la población objetivo. Se seleccionaron por muestra de conveniencia y bola de nieve 25 ex estudiantes de Udelar de varios servicios, que nunca hubieran reingresado a ningún estudio terciario con posterioridad a su abandono de Udelar. La caracterización de este estudio fue un paso intermedio y decisivo para aproximar las teorías y las verificaciones que se obtenían a nivel agregado una vez más, y para explorar la operacionalización de hipótesis y la sensibilidad de preguntas para el estudio muestral.

Como resultado del análisis de entrevistas, y con la finalidad de ser aplicada y explorada posteriormente en el capítulo 8, donde se analizó la encuesta a desertores, se intentó de forma precaria y exploratoria «hipotetizar» acerca del denominado «efecto facultad», como un conjunto de factores que puede llegar a incidir a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios. Este efecto enfatiza sin duda aspectos algo extremos en las observaciones, pero así se lo prefirió y permitió clasificar a los 25 entrevistados en tres «tipos» de desertores según grupos de facultades o carreras: estudiantes desertores de las carreras tradicionales (Derecho, Medicina, Ingeniería, Agronomía, Arquitectura), de las semitradicionales (Ciencias Económicas, Odontología, Veterinaria, Psicología) y de las no tradicionales (Humanidades, Bibliotecología, Bellas Artes, Ciencias Sociales, Escuela de Administración, Ciencias, Enfermería).

Así, el tipo de desertor de carrera *tradicional* mostró interés por haber estudiado la carrera debido a la predilección por el área de conocimiento, al prestigio social y económico de la profesión, y en ciertos casos, influenciado por su familia. Las razones del abandono de sus estudios se vincularon a factores tales como la dificultad de trabajar y estudiar a la vez, el sacrificio del tiempo libre, la desmotivación por la profesión, y el desestímulo por los bajos rendimientos académicos. Asimismo, señalaron con mayor

énfasis que los otros, los costos afectivo-emocionales que les implicó el concurrir a estudiar a la facultad escogida. Acusaron con mayor vehemencia su disconformidad con respecto al contenido demasiado teórico de las asignaturas, a la falta de práctica profesional durante los primeros años de la carrera, a la excesiva extensión del plan de estudios, a la falta de formación pedagógico-didáctica de los docentes, al clima institucional hostil y competitivo, entre otros.

El desertor de carrera *semitradicional* mantuvo algunas características similares al tipo tradicional, no obstante existieron otros aspectos que lo acercaron al tipo no tradicional. El principal motivo de ingreso a la carrera no presentó diferencias con el tipo anterior: la predilección por el área de conocimiento y la vocación. Pero no aparecieron menciones sobre el prestigio socioeconómico. Las razones de abandonar la carrera se asociaron con elementos subjetivos e individuales, y en menor grado, con aspectos considerados externos a la institución. Entre ellos, los más mencionados fueron el fracaso académico y la desmotivación causada por dificultades con el transporte y los horarios.

El desertor de carrera *no tradicional* fue el que más se distinguió de los anteriores. Entre las razones que adujo para el ingreso a la facultad se encontraron la búsqueda de complementariedad entre la formación o actividad principal, y el crecimiento y desarrollo personal. Por otra parte, no se percibieron a futuro efectivamente ejerciendo la profesión. Las razones que provocaron sus decisiones de abandonar los estudios no se presentaron asociadas en sus discursos con los fracasos académicos, sino que se vincularon a la falta de sincronización con otras actividades, fundamentalmente laborales.

Los decanos entrevistados, con sus opiniones, confirmaron varios resultados precedentes respecto de la brecha entre ingreso y titulación, entre los componentes del rezago y la deserción, y entre las determinantes de los resultados educativos. El aporte fue instructivo en la medida que los entrevistados identificaron el fenómeno de la deserción como parte de un proceso acumulativo de resultados académicos —por lo que es necesario reconocer fases en ello—, y diferentes combinaciones de factores explicativos en cada fase. Todos los entrevistados reconocieron que en el inicio de la carrera del estudiante, ocupaban un lugar preciso las dimensiones motivacional y vocacional, y los efectos institucionales debidos a las condiciones de masificación de la enseñanza y de equipamientos edilicios. Seguidamente entendieron que los factores personales y los de infraestructura perdían progresivamente incidencia y cobraban importancia los de tipo social externo, o como denominamos aquí *extraacadémicos*. Pero no porque sí, o de manera arbitraria. Los efectos extraacadémicos eran visibles en etapas avanzadas de las carreras, pero asociados a condicionamientos propios del ciclo vital y laboral de las personas. Por ello entendieron que la magnitud de la deserción en esa fase era considerablemente menor que en la fase anterior.

Las opiniones no resultaron convergentes respecto de la interpretación de los resultados educativos como consecuencia de los efectos institucionales indeseados, que tenían que ver con la docencia en condiciones de masificación y con aspectos de los planes de estudio. Las diferencias de énfasis no fueron meros caprichos sino referentes

de las modalidades del proceso de formación de cada carrera, que resultaban notoriamente distintos. Ninguno eludió el tema de la docencia o los planes, refugiándose sólo en carencias presupuestales para la inversión. Es decir, reconocieron dónde tienen efectos de infraestructura y donde de insuficiente docencia.

Finalmente, todos entendieron que la magnitud de la deserción y el rezago, junto a los elementos que les requerimos, eran, como ya advertimos al inicio consecuencia del carácter abierto y no limitativo de Udelar. Y en ese sentido destacaron que las tasas de deserción serían muy diferentes si las condiciones que distinguían a Udelar cambiaran.

Es importante reparar en el interés que transmitieron algunos decanos en señalar experiencias piloto de integración de los estudiantes a sus respectivas facultades, según el caso, prohibiendo la donación de libros básicos para la carrera a los estudiantes de peor condición socioeconómica, o apoyando grupos de estudio formados a iniciativa de los propios estudiantes como modalidad de grupos de trabajo práctico curricular, asistidos por un docente. De momento eran experiencias piloto fragmentarias y puntuales, resultaba muy temprano evaluarlas, como política antimasificación, o como remedio anti rezago y deserción. Estas experiencias reconocieron que los efectos de la masificación gravitaban sobre la imprescindible integración a la facultad de un modo funcional, y conformaron un antecedente que procuró contrarrestar, al menos en algunos servicios, la desintegración y la vocación tenuemente definida.

Las universidades privadas no reflejaban al momento de relevamiento de este estudio una tendencia clara en la titulación en su conjunto. Y sobre otros numerosos aspectos que aquí se desarrollan no resultó posible obtener información (presupuestos, datos sociodemográficos, escolares o geográficos). Por ello la caracterización aquí fue considerablemente más exigua, y no arriesgó más hipótesis que la más obvia: la selectividad del arancelamiento. Estas instituciones exhibieron una composición por sexo más equilibrada que Udelar. No obstante, en la mayoría de ellas la titulación femenina fue ligeramente mayor que la masculina. Sus principales carreras eran diferentes a las de Udelar, porque era títulos nuevos. En algunas universidades privadas la titulación fue elevada y en otras es lo opuesto. La tendencia creciente desde 2001 en la titulación se acompañó con una disminución en la matrícula desde 2003. Fuera del efecto selectivo del arancelamiento que eleva la titulación, dadas las pocas carreras similares fue difícil advertir la incidencia de otros factores. Debería seguir profundizándose el examen de las tendencias de estas instituciones a futuro, para converger a un juicio más preciso todavía.

El capítulo 7 estimó y caracterizó por primera vez en la historia de Udelar, a la subpoblación de desertores. Para ello debió desarrollar una base de datos inusual en Udelar, que reunió por primera vez datos sociodemográficos de censos, formularios de ingreso, y de actividad académica de todos los estudiantes de diecisiete de los 23 servicios de esa época de Udelar. Si bien el método de detección de la subpoblación fue similar al aplicado para estimar estudiantes activos para las elecciones universitarias, admitiendo un lapso de inactividad de hasta 24 meses, se ensayaron otros lapsos

mayores, así como se examinó una diversidad de trayectorias convergentes con el lapso de inactividad. Se prefirió la medida más breve por ser la más simple y la más reconocible, pero en ello se advirtió como señalaba el estudio del Cinda (2006), al fijar en 0,5 el ponderador de la tasa de deserción, que se estaba ante un fenómeno recursivo donde los desertores sólo tenían un carácter potencial o latente. Asimismo para llevar a cabo un estudio muestral posterior resultaba más útil lo más sencillo. No obstante tampoco puede dejar de tenerse en cuenta que el procedimiento no constituye en sí mismo un sesgo ya que de igual forma Udelar estima nada menos que el universo de electores estudiantiles, que siempre supera los registros censales.

En este subconjunto de estudiantes desertores no existieron grandes diferencias por sexo, aunque la deserción de las mujeres resultara más frecuente en las edades iniciales y la de los hombres en las finales. La edad de ingreso de los desertores coincide con la edad de ingreso modal de los estudiantes señalada por los dos últimos censos, veinte a 24 años. Pero a diferencia de estos la segunda concentración de desertores se da entre los menores de veinte años.

Es decir entre los más jóvenes, lo cual evidencia las presunciones de autores como Latiesa, y de los decanos entrevistados, de manera definitiva. Entre estos 2 grupos de edad está el grueso de la deserción. En tercer lugar repuntó la edad de ingreso más tardía, claramente alejada de la media del estudiantado, confirmando la propensión a la deserción del alumno que trabaja, ya que en ese grupo de edad no hubo casi personas inactivas en ninguno de los registros consultados.

Parece conveniente distinguir, como se hizo, que la edad de ingreso de la deserción se caracteriza por una distribución bimodal que destaca las edades tempranas y las edades tardías, por lo cual cualquier proyección a futuro que considerara una relación lineal no representaría de la mejor manera los datos.

Inevitablemente, la deserción afectaba hasta el momento de la medición, en mayor medida a los del Interior que a los de Montevideo. Aunque podría esperarse una tendencia al cierre de esta brecha, dado el importante crecimiento en la matrícula que se observó de 1999 a 2007 de los estudiantes del interior, por el apoyo dado por las becas del Fondo de Solidaridad. Este es un aspecto que necesita próximas estimaciones.

Las mujeres que desertan provienen en mayor medida de la secundaria pública y los varones de la secundaria privada, que se concentra como se sabe en Montevideo.

No se advirtieron sustanciales diferencias de la subpoblación de desertores por origen social respecto de los censos, a partir de una clasificación de las ocupaciones de los padres de los estudiantes, tal como señala la teoría. Este punto no debería inducirnos a error, porque en caso de selectividad social, ello opera antes del ingreso y no después. Esto quiere decir que no pierden categóricamente los más modestos por el solo hecho de serlo. Y además su comportamiento no es tan masivo como para que se note.

Los desertores son afectados por su condición de trabajadores pero no de modo exclusivo. No son más trabajadores que los estudiantes activos, si bien dicen experimentar menor correspondencia entre trabajo y estudio que el conjunto de los activos

en cualquier censo. Para ello en este punto es necesario no perder de vista que esta proporción no es similar por servicio. No sólo se trata de que solo trabajen, sino de qué cosas quieren estudiar los que trabajan.

También primera vez, y con los errores que toda estimación tiene, a la luz de las trayectorias que pudieron registrarse en la megabase construida, pudo observarse el aporte de los servicios a la deserción. Este aporte es desigual por servicio, área o carrera, y no es proporcional al tamaño que revelan respecto de los censos. Hay servicios que están más expuestos que otros a la deserción.

Finalmente el estudio muestral, que se desarrolló en el capítulo 8, fue muy importante para esta investigación porque constituyó la primera vez que en una población como Udelar se pudo ubicar a una subpoblación invisible e inasible.

En este punto se procuraron poner a prueba hipótesis de Latiesa y Tinto a quienes consideramos más propositivos para el examen del fenómeno, y también de Bourdieu, pero a modo de control, ya que sus propuestas no siempre admiten una puesta a prueba sencilla.

Los orígenes sociales y el nivel cultural del hogar de los desertores no fueron sustancialmente diferentes de los estudiantes activos como para indicar que eran factores constitutivos de esta subpoblación. En particular pudo verse que fueron menos los de origen modesto que en los censos. Si bien en ello el ligero sesgo muestral hacia Montevideo pudo tener peso, no pareció representar un factor que invierta severamente la tendencia.

Así, como ya lo habían encontrado en sus investigaciones Latiesa y Tinto, comprobamos una vez más en este ejemplo que el sexo, los orígenes culturales y sociales no parecieron incidir y caracterizar el núcleo duro de la deserción de Udelar; mientras que sí lo hicieron la condición de trabajador y la de ingresar a la carrera con extraedad.

Del análisis respecto de los motivos, expectativas y significados, de ingresar a la carrera universitaria las mujeres desertoras y aquellos que ingresaron con «extraedad» a priorizaron la vocación, mientras que los hombres y los de edades «típicas» de ingreso valoran en mayor medida el prestigio y las oportunidades laborales de la profesión. En este sentido, la amplia mayoría eligió la carrera por vocación y gusto, y los buenos rendimientos obtenidos en asignaturas afines en Secundaria. Pero, la perspectiva de Tinto no careció de sustento cuando vimos que una proporción considerable de los desertores tenía vagas expectativas acerca de su futuro profesional, lo cual evidencia la falta de propósitos ocupacionales claros y definidos.

Los antecedentes académicos fueron señalados por la literatura como determinantes, junto con el desempeño en el primer año de ingreso. En este caso no contamos con datos duros sobre calificaciones de secundaria o de las facultades, sino sólo autoevaluaciones que les fueron requeridas, y naturalmente los tipos de liceos a los que concurrieron. Como en este caso no se observaron los que tienen éxito y siguen estudiando, no importa el coeficiente de impacto del factor, sino sólo el tránsito observable entre la situación inicial y la final. Por ello a partir de estos resultados, que estimaban

el rendimiento a partir de autoevaluación, no puede afirmarse que quienes desertaron fueron los que tenían un antecedente académico deficiente o regular, en cambio sí pudo señalarse la dificultad que implicaba el pasaje de un ciclo educativo a otro, al reconocerse en los datos el empeoramiento del rendimiento. Los hombres resultaron, pese a que no son mayoría, de peor rendimiento que las mujeres.

En este sentido, no podemos afirmar que para todo el conjunto de los desertores de Udelar ésta sea una causa de abandono, sí para algunos, como bien lo señalan tanto Tinto como Latiesa.

Por otra parte, el hecho de que los desertores que ingresaron a la carrera con extraedad abandonasen más tempranamente, otorgó elementos para pensar en la plausibilidad de una de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo, fundada en las teorías de Tinto y Latiesa, que sostenía que aquellos desertores con características más heterogéneas, que se alejan del ideal típicamente universitario, abandonarían la carrera más temprano y por motivos no académicos.

La integración a la vida universitaria no fue indicada como una dificultad o un desempeño en ambiente hostil, por el contrario una amplia mayoría mencionó sentirse satisfecho con la vida universitaria. Las relaciones instauradas en la facultad, sea con los compañeros o docentes, junto a la apreciación del contenido del plan de estudios y la duración de la carrera, fueron los aspectos mejor evaluados. Mientras que los horarios de los cursos, el sistema de evaluación y la articulación entre la teoría y la práctica profesional, fueron los peor evaluados. No hay en este caso evidencia favorable a Tinto sobre los problemas de integración. Es necesario agregar que esta tendencia confirma la observada en las entrevistas en profundidad, hay una referencia benévola y apreciativa hacia la Universidad y en ambiente que allí se desarrolla. Naturalmente la masificación como situación es lo peor evaluado y lo más criticado; pero no es identificado como consecuencia de mala inversión.

El principal motivo mencionado por los desertores para abandonar la carrera fue la dificultad de combinar el trabajo con los estudios. Seguido a esto se encontró la inconveniencia de los horarios en que se dictaban los cursos. No obstante, los motivos parecen responder a una multiplicidad de causas que se encuentran interrelacionadas, entre las cuales se pueden distinguir a los factores vocacionales, los institucionales, los académicos y los externos.

Así, en principio, puede afirmarse que, a nivel muestral, los factores que incidieron en la deserción de Udelar eran: la combinación del trabajo y el estudio, ingresar a la carrera con extraedad, el defasaje respecto a las exigencias académicas del nivel secundario al universitario, la masificación, la incompatibilidad de los horarios de los cursos con otras actividades, y los costos económicos que implica cursar los estudios.

Debe tenerse presente que en relación con los motivos de abandono declarados resultó ser la edad de ingreso a la carrera el aspecto que diferenció a los desertores tanto en el significado como en los motivos atribuidos al ingreso a la institución; y naturalmente en su trayectoria académica previa. Por su parte los que ingresaron con

edad «típica» tuvieron los propósitos académicos y ocupacionales más definidos, pero también los peores rendimientos en secundaria y los que abandonan más tardíamente ya sea por motivos académicos y/o vocacionales.

Finalmente, el examen de la tipología de desertores según carreras tradicionales y no tradicionales, resultó satisfactorio y permitió sostener como planteó Latiesa que existían elementos que los diferencian en algunas de sus características, sus valoraciones y los motivos de abandono. Fueron los desertores provenientes de las carreras más tradicionales los que ingresaron con menor edad, los que en menor proporción realizaron simultáneamente trabajo y estudios, los que tuvieron propósitos educativos y profesionales más definidos, y los que por ello exhibieron una mayor tendencia a abandonar la universidad por motivos académicos. Por su parte, los que desertaron de las carreras no tradicionales, tendieron a presentar mayor vaguedad ante el objetivo de obtener el título universitario, en algunos servicios tuvieron claramente mayor edad promedio, y el trabajo simultáneo fue reconocida como principal razón de abandono de los estudios.

¿Qué recomienda este estudio?

Numerosas medidas deben ser encaradas para mejorar los sistemas de registro, y con ellos las estimaciones y los seguimientos académicos de los alumnos. Para lo cual es necesario protocolizar los procedimientos de registro de información de los estudiantes, que al menos a la fecha de este estudio era ‘heterogéneo’ entre los servicios, y no alcanzaba a todos. Esta situación dificulta la comparabilidad, el seguimiento, y las conclusiones. Sería deseable un buen sistema informático para proceder sobre las carreras de los estudiantes en lugar de proceder con indicadores proxy como hasta el presente.

Hay aspectos de la deserción, que revelan y confirman los diversos abordajes aplicados, que son controlables y reversibles para la institución y otros que no lo son.

Los aspectos exógenos o externos a la institución, producto de la inserción ocupacional de los estudiantes, ya son atendidos en las modalidades de cursado y en los horarios dobles, que ya existen en numerosos servicios. Es difícil hacer más a no ser disponer más docentes en funciones y más infraestructura.

Sí es necesario tratar, como señalan las experiencias piloto, ayudas en libros, materiales, en clases apoyo, o reforzamiento de grupos de estudio, docentes ‘guía’. Las *learning communities* de Tinto. Todas estas salidas institucionales requieren de una mayor inversión y equipamiento; lo que equivale a más recursos o nueva distribución presupuestal. Pero las necesidades pueden variar por tipo de carreras.

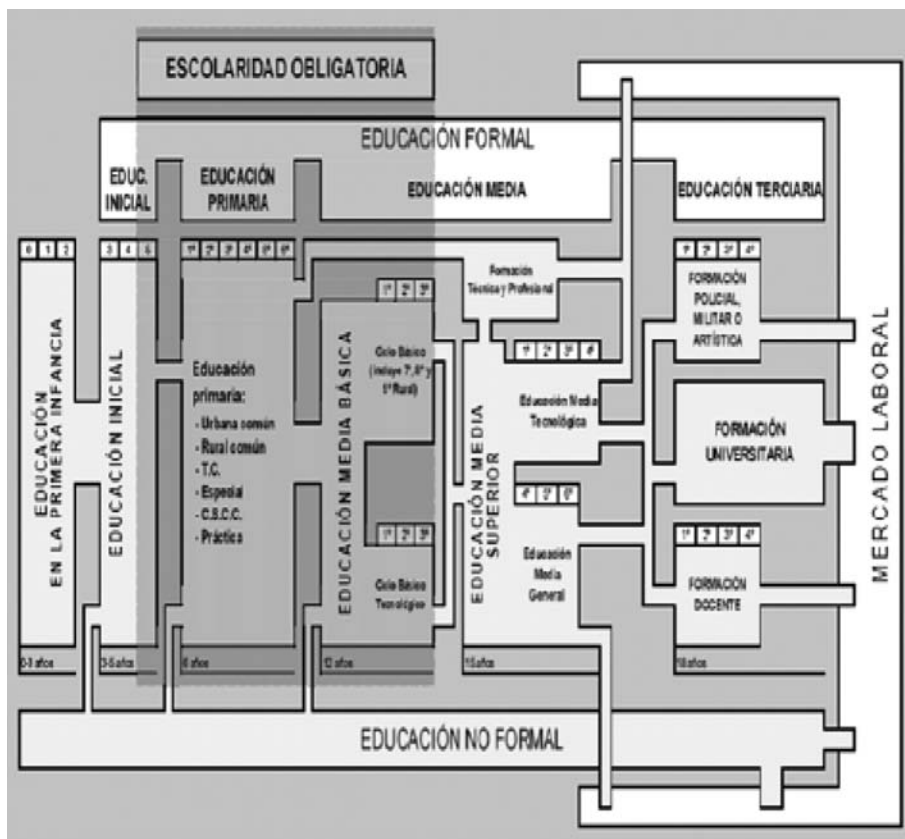
Las actividades integrativas, que pueden reforzar lo motivacional, son importantes dado el contexto de masificación existente. La participación en actividades culturales o deportivas tienen que tener un soporte en lo presupuestal mayor al existente. Y naturalmente más becas para sostener a los estudiantes, o trabajos afines.

No obstante, en la medida que el acceso mantenga su amplitud, por diversos motivos, políticamente compatibles, la recuperación de la tasa de titulación frente a las de deserción y rezago, no debe esperarse que vaya a decrecer sustancialmente.

Anexos

ANEXO AL CAPÍTULO 1.

Organigrama del sistema educativo uruguayo



Fuente: MEC, Área Investigación y Estadística (2009), *Anuario Estadístico de Educación*: 30.

ANEXO AL CAPÍTULO 2.

2.A.1: Evolución 1963-1996 de los grupos ocupacionales de la Población Económicamente Activa											
Años	Grupos ocupacionales										
	PRO	DGF	EOF	COV	PTA	COND	AO1	AO2	JOB	TSER	FANE
1963	7,5	1,8	18,6	10,3	2	3,8	20,9	6,4	5	14,7	8,8
1996	13,3	3,2	15,5	14	1,5	3,4	12,7	4,9	4,8	16,2	10,6
DIF%	5,8	1,4	-3,1	3,7	-0,5	-0,4	-8,2	-1,5	-0,2	1,5	1,8
CV	0,77	0,78	-0,17	0,36	-0,25	-0,11	-0,39	-0,23	-0,04	0,10	0,20
ODD	1,77	1,78	0,83	1,36	0,75	0,89	0,61	0,77	0,96	1,10	1,20
O.R.	2,92	2,93	1,37	2,24	1,23	1,47	1,00	1,26	1,58	1,81	1,98
<i>Fuente: INE censos de 1963 y 1996, adaptado por el autor.</i>											
CV: (1996-1963) / 1963											
ODD: Razón entre 2 celdas											
ODDS RATIO (O.R.): Razón de ODDS											
<i>Referencias:</i>											
(C): Los Grupos Ocupacionales están basados en la COTA70, que es utilizada en las Encuestas de Hogares del INE. A los presentes efectos las siglas presentadas significan: PRO (Profesionales universitarios y técnicos, gran grupo 0), DGF (Directivos y gerentes de empresas públicas y privadas, y altos funcionarios políticos, gran grupo 1), EOF (Empleados de oficina administrativa, y funcionarios en Gral., gran grupo 2), COV (Comerciantes y vendedores, gran grupo 3), PTA (Propietarios y administradores de establ. agrícolas, y trabajadores agrícolas, gran grupo 4), COND (Conductores de todo tipo de vehículos de transporte, gran grupo 5), AO1 (Obreros y artesanos, industrias pesadas, gran grupo 6), AO2 (Obreros y artesanos industrias tradicionales, gran grupo 7), JOB (Obreros no calificados y jornaleros, de toda actividad productiva, gran grupo 8), TSER (Trabajadores de Servicios personales y vigilancia, gran grupo 9), FANE (Personal de FFAA, grupo 890, y trabajadores no bien especificados).											

Tabla 2.A.2: % Estudiantes por año censal y nivel educativo completo universitario alcanzado por al menos uno de los padres, según servicios								
Servicios	1988				1999			
	Ninguno	Al menos 1	Sd	Total	Ninguno	Al menos 1	Sd	Total
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	79,5	19,2	1,3	100	70,0	29,9	0,1	100
Facultad de Agronomía	71,0	28,4	0,64	100	55,0	44,8	0,2	100
Facultad de Arquitectura	71,1	26,5	2,4	100	59,2	36,6	4,2	100
Facultad de Ciencias Económicas	81,7	16,9	3,6	100	67,4	32,5	0,1	100
Facultad de Derecho	84,5	14,1	1,4	100	76,8	20,1	3,1	100
Facultad de Ingeniería	72,8	24,8	2,4	100	58,4	39,7	2,0	100
Facultad de Medicina	78,5	20,1	1,4	100	65,6	31,5	2,8	100
Facultad de Odontología	75,6	23,1	1,3	100	63,7	35,8	0,5	100
Facultad de Química	79,6	19,1	0,9	100	63,3	34,7	2,0	100
Facultad de Veterinaria	76,6	22	1,4	100	68,8	31,1	0,1	100
Esc. de Administración	90,4	9,6		100	80,7	19,1	0,1	100
Esc. de Bibliotecología y Ciencias Afines	83,8	14,9	1,4	100	73,4	26,6	0	100
Esc. de Tec. Odontológica	87,6	11,8	0,6	100	77,7	21,9	0,4	100
Inst. Nacional de Bellas Artes	83,0	16,2	0,8	100	66,6	32,9	0,5	100
Inst. Nacional de Enfermería	91,5	7,3	1,2	100	88,1	11,6	0,3	100
Esc. de Nutrición y Dietética	83,1	16,2	0,7	100	75,5	24,4	0,1	100
Esc. Universitaria de Música	73,6	22,6	3,8	100	63,2	36,8	0	100
Esc. de Parteras	93,0	4,6	2,4	100	92,8	7,2	0	100
Facultad de Psicología	83,2	15,5	1,3	100	74,5	22,5	3,0	100
Esc. de Tecnología Médica	83,3	14,0	2,7	100	80,5	19,5	0,1	100
Ciencias de la Comunicación	83,7	15,5	0,8	100	69,4	30,6	0	100
Facultad de Ciencias	-	-	-	100	58,4	40,3	1,3	100
Facultad de Ciencias Sociales	-	-	-	100	70,9	28,8	0,3	100
Total	80,3	18,1	1,6	100	69,4	28,9	1,7	100

Fuente: Planeamiento y Errandonea et al. (1990).

Tabla 2.A.3: Población estudiantil de Udelar en 1988 y 1999 por gdes estratos de origen social según facultades y escuelas de Udelar.

Servicios de Udelar	1988				1999			
	Grandes estratos				Grandes estratos			
	Alto	Medio	Bajo	Total	Alto	Medio	Bajo	Total
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	30,5	48,3	21,2	100	36,6	47,5	15,9	100
Facultad de Ciencias					43,2	43,3	13,5	100
Facultad de Agronomía	55,0	33,5	11,6	100	63,4	25,9	10,7	100
Facultad de Arquitectura	40,0	40,0	19,9	100	47,9	37,0	15,1	100
Facultad de Ciencias Económicas	41,2	43,2	15,6	100	49,5	38,1	12,4	100
Facultad de Derecho	34,2	46,6	19,2	100	41,8	42,9	15,4	100
Facultad de Ciencias Sociales					34,1	49,6	16,3	100
Escuela de Servicio Social	25,1	49,7	25,2	100				
Facultad de Ingeniería	36,7	46,3	17,0	100	45,3	40,8	13,9	100
Facultad de Medicina	32,6	48,2	19,2	100	47,9	6,2	45,9	100
Facultad de Odontología	36,4	44,2	19,4	100	45,8	38,3	15,9	100
Facultad de Química	38,1	47,7	14,3	100	46,0	40,7	13,3	100
Facultad de Veterinaria	47,4	39,4	13,2	100	54,7	32,9	12,4	100
Facultad de Psicología	33,5	46,9	19,6	100	38,0	45,3	16,7	100
Inst. Nacional de Bellas Artes	29,8	48,9	21,4	100	40,1	42,7	17,1	100
Inst. Nacional de Enfermería	20,4	56,4	23,2	100	26,4	56,9	16,7	100
Subtotal facultades	35,8	45,6	18,5	100	44,7	37,5	17,9	100
Esc. de Administración	30,6	53,0	16,4	100	39,1	47,4	13,5	100
Esc. de Bibliotecología y Ciencias Afines	19,7	56,1	24,2	100	25,9	55,4	18,7	100
Esc. de Teen. Odontológica	29,2	52,0	18,8	100	42,8	40,7	16,5	100
Esc. de Nutrición y Dietética	33,6	48,5	17,9	100	39,0	46,2	14,7	100
Esc. Universitaria de Música	23,3	53,6	23,2	100	39,1	46,5	14,3	100
Esc. de Parteras	32,5	47,5	20,0	100	23,9	51,4	24,6	100
Esc. de Tecnología Médica	29,9	50,6	19,5	100	33,3	50,8	15,9	100
Ciencias de la comunicación	31,3	50,1	18,6	100	41,6	45,7	12,7	100
Subtotal escuelas	28,9	51,4	19,8	100	38,2	47,4	14,4	100
Total Udelar	35,6	46,1	18,3	100	43,8	38,7	17,4	100

Fuente: *Planeamiento y Errandonea et al. (1990).*

La propuesta de Errandonea (1991)

Esta propuesta de estratificación social, fue aplicada el análisis del censo 1988 y fue replicada en el formulario del censo de 1999.

Categoría ocupacional originaria del padre según ocupación	Grandes estratos sociales de origen
G: gerentes, administradores, etcétera	Altos
P: patronos y socios comerciales o industriales	
Pr: productor rural	
R: rentista	
E: empleado	Medios
Ffaa: ffaa	
I: trabajadores independientes	Bajos
O: obreros	

Que se deduce según su autor del siguiente esquema, también disponible en ese trabajo.

Tipos de ocupaciones Cota70	Categorías en las ocupaciones						
	Patrón o socio	Trab. cuenta propia	Empleado y obrero público	Empleado y obrero privado	Miembro cooperat.	Otros y SD	Trab. fliar. no rem.
Profesionales	P	I	E	E	E	I	NC
Gerentes y directores	P	I	G	G	G	G	NC
Oficinistas	P	I	E	E	E	E	NC
Comerciantes	P	I	E	E	E	I	NC
Trabajo agropecuario	PR	I	O	O	O	O	NC
Conductores	P	I	O	O	O	O	NC
Obreros especializados	P	I	O	O	O	O	NC
Otros obreros y artesanos	I	I	O	O	O	O	NC
Jornaleros	I	O	O	O	O	O	NC
Trab servicios personales	P	O	O	O	O	O	NC
Miembros Fuerzas Armadas	-	-	FFAA	-	-	-	NC
NBE	P	I	O	O	NC	NC	NC
Sin Dato	P	I	O	O	NC	NC	NC

Fuente: Errandonea et al. (1990).

ANEXO AL CAPÍTULO 3.

Tabla 3.A.1: Totales acumulados de ingresos y titulados, razón titulados e ingresados, y participación de los servicios en el acumulado de ingreso y titulados para período 1992-2003

Servicios	Acumulado titulados 1992-2003	Acumulado ingresados 1992-2003	Razón titulados/ingresados	Proporción titulados	Proporción ingresados
Udelar	39.695	170.671	0,23	1	1
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	359	10.217	0,04	0,009	0,060
Facultad de Agronomía	1.916	2.692	0,71	0,048	0,016
Facultad de Arquitectura	2.455	8.087	0,30	0,062	0,047
Facultad de Ciencias Económicas	4.494	17.430	0,26	0,113	0,102
Facultad de Derecho	7.460	27.826	0,27	0,188	0,163
Facultad de Ingeniería	2.866	11.279	0,25	0,072	0,066
Facultad de Medicina	4.576	11.366	0,40	0,115	0,067
Facultad de Odontología	1.197	3.804	0,31	0,030	0,022
Facultad de Química	538	4.444	0,12	0,014	0,026
Facultad de Veterinaria	1.041	3.095	0,34	0,026	0,018
Esc. de Administración	2.232	12.703	0,18	0,056	0,074
Esc. de Bibliotecología y Ciencias Afines	225	1.202	0,19	0,006	0,007
Esc. de Teen. Odontológica	647	2.593	0,25	0,016	0,015
Inst. Nacional de Bellas Artes	300	5.959	0,05	0,008	0,035
Inst. Nacional de Enfermería	1.458	5.236	0,28	0,037	0,031
Esc. de Nutrición y Dietética	438	3.151	0,14	0,011	0,018
Esc. Universitaria de Música	45	620	0,07	0,001	0,004
Esc. de Parteras	456	1.548	0,29	0,011	0,009
Facultad de Psicología	2.742	11.447	0,24	0,069	0,067
Esc. de Tecnología Médica	2.001	3.715	0,54	0,050	0,022
Ciencias de la Comunicación	750	7.068	0,11	0,019	0,041
Facultad de Ciencias	722	6.998	0,10	0,018	0,041
Facultad de Ciencias Sociales	777	8.191	0,09	0,020	0,048

Servicios		Tabla 3.A.2: Eficiencia terminal interna en 5 años para todas las carreras de Udelar por año de finalización y sexo según servicio																							
		Fin1997			Fin1998			Fin1999			Fin2000			Fin2001			Fin2002			Fin2003					
		Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem			
Total Udelar		0.27	-	-	0.28	0.31	0.27	0.29	0.32	0.28	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.34	0.33	0.34	0.25	0.25	0.26	0.28	0.27	0.29
Agronomía		0.54	0.66	0.31	0.80	0.84	0.70	0.87	0.94	0.71	0.59	0.63	0.51	0.64	0.70	0.52	0.53	0.54	0.52	0.53	0.54	0.52	0.65	0.68	0.58
Veterinaria		0.24	0.26	0.21	0.52	0.77	0.34	0.51	0.65	0.38	0.23	0.26	0.21	0.50	0.64	0.37	0.44	0.53	0.38	0.44	0.53	0.38	0.28	0.32	0.24
Agropecuarias		0.40	0.51	0.26	0.68	0.81	0.49	0.70	0.84	0.52	0.41	0.49	0.32	0.57	0.68	0.43	0.49	0.53	0.43	0.49	0.53	0.43	0.46	0.53	0.36
Música		0.03	0.00	0.06	0.00	0.00	0.00	0.04	0.05	0.00	0.04	0.04	0.04	0.04	0.21	0.28	0.19	0.18	0.20	0.19	0.18	0.20	0.13	0.13	0.13
Bellas Artes		0.05	0.05	0.05	0.03	0.03	0.03	0.03	0.02	0.03	0.04	0.04	0.04	0.04	0.03	0.04	0.02	0.05	0.04	0.06	0.07	0.04	0.04	0.08	0.08
Arquitectura		0.45	0.47	0.44	0.44	0.47	0.41	0.36	0.34	0.37	0.19	0.20	0.19	0.40	0.43	0.38	0.28	0.28	0.29	0.36	0.35	0.38	0.36	0.35	0.38
Artes y Arquitectura		0.25	0.31	0.22	0.21	0.27	0.18	0.20	0.22	0.18	0.13	0.14	0.12	0.22	0.27	0.19	0.19	0.19	0.18	0.19	0.18	0.26	0.28	0.25	0.25
Ciencias		0.07	0.08	0.07	0.14	0.18	0.12	0.16	0.09	0.21	0.12	0.10	0.14	0.13	0.11	0.15	0.12	0.13	0.11	0.11	0.16	0.15	0.16	0.15	0.17
Química		0.14	0.08	0.16	0.14	0.05	0.20	0.18	0.14	0.20	0.12	0.03	0.17	0.20	0.09	0.25	0.14	0.05	0.18	0.26	0.12	0.32	0.26	0.12	0.32
Ciencias Básicas		0.09	0.08	0.11	0.14	0.13	0.15	0.17	0.10	0.21	0.12	0.07	0.15	0.16	0.10	0.19	0.12	0.10	0.14	0.19	0.14	0.22	0.19	0.14	0.22
Ciencias sociales		0.15	0.14	0.16	0.14	0.19	0.13	0.09	0.10	0.08	0.07	0.05	0.08	0.10	0.04	0.16	0.09	0.08	0.09	0.11	0.11	0.11	0.11	0.11	0.11
Ciencias Comunicación		0.11	0.13	0.10	0.06	0.08	0.06	0.10	0.09	0.10	0.10	0.11	0.09	0.30	0.23	0.34	0.24	0.19	0.28	0.23	0.23	0.23	0.23	0.23	0.24
Ciencias Sociales		0.13	0.13	0.13	0.10	0.12	0.10	0.09	0.09	0.09	0.08	0.07	0.08	0.18	0.11	0.24	0.16	0.14	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18
Derecho		0.38	-	-	0.27	0.27	0.27	0.26	0.24	0.26	0.21	0.17	0.22	0.33	0.27	0.35	0.26	0.25	0.26	0.32	0.25	0.32	0.25	0.25	0.36
Humanidades y Ciencias Educación		0.05	0.07	0.05	0.04	0.04	0.04	0.04	0.03	0.04	0.06	0.06	0.06	0.06	0.09	0.04	0.03	0.05	0.03	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.04
Ingeniería		0.25	0.26	0.24	0.30	0.31	0.26	0.39	0.43	0.29	0.27	0.28	0.26	0.42	0.41	0.46	0.28	0.28	0.30	0.30	0.30	0.31	0.30	0.31	0.28

Servicios		Fin1997		Fin1998		Fin1999		Fin2000		Fin2001		Fin2002		Fin2003		
		Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem	Tot	Masc	Fem
Cont...: 3.A.2 Eficiencia terminal interna en 5 años para todas las carreras de Udelar por año de finalización y sexo según servicio																
Facultad de Ciencias económicas y Administración	0.29	0.29	0.29	0.32	0.35	0.30	0.30	0.26	0.28	0.25	0.45	0.48	0.29	0.32	0.34	0.30
Esc. de Administración	0.21	0.18	0.23	0.25	0.17	0.29	0.25	0.19	0.13	0.19	0.31	0.32	0.20	0.13	0.09	0.14
Esc. de Biotecnología	0.11	0.05	0.13	0.32	0.40	0.30	0.23	0.18	0.00	0.17	0.26	0.00	0.33	0.18	0.45	0.52
Administración y comercio	0.25	0.25	0.25	0.29	0.28	0.30	0.28	0.30	0.23	0.22	0.38	0.41	0.24	0.23	0.24	0.23
Facultad de Medicina	0.42	0.46	0.40	0.38	0.43	0.35	0.53	0.68	0.47	0.50	0.45	0.52	0.46	0.39	0.47	0.36
Facultad de Odontología	0.27	0.30	0.25	0.27	0.36	0.24	0.35	0.54	0.28	0.24	0.28	0.59	-	0.30	0.38	0.28
Esc. de Tecnología Odontológica	0.51	0.33	0.55	0.35	0.19	0.40	0.25	0.05	0.29	0.30	0.44	0.57	0.05	0.34	0.29	0.35
Inst. Nal. de Enfermería	0.09	0.06	0.09	0.62	0.46	0.63	0.53	0.31	0.57	0.49	-	-	0.25	0.59	0.33	0.63
Esc. de Nutrición y Dietética	0.13	0.17	0.13	0.40	0.63	0.39	0.23	0.00	0.23	0.06	0.26	0.00	0.26	0.21	0.09	0.22
Esc. Parteras	0.57	-	0.57	0.52	-	0.52	0.82	-	0.82	0.35	0.41	-	0.37	0.37	-	0.37
Facultad de Psicología	0.32	0.21	0.34	0.33	0.45	0.30	0.24	0.23	0.24	0.33	0.43	0.29	0.46	0.36	0.31	0.27
Esc. de Tecnología Médica	2.26	2.06	2.32	0.51	0.62	0.50	0.97	1.23	0.93	0.57	0.56	0.40	0.61	0.41	0.62	0.41
C. Salud	0.36	0.39	0.35	0.39	0.42	0.38	0.42	0.49	0.41	0.37	0.48	0.48	0.37	0.44	0.39	0.38

Fuente: Digplan-Udelar 2003.

Tabla 3.A.3: Ingresos y egresos de Udelar 1992-2003, por sexos y años según servicios

Servicios	1992						1993						1994					
	Ingresos			Egresos			Ingresos			Egresos			Ingresos			Egresos		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Total Udelar	12405	...(*)	1774	12188	4212	7976	2674	978	1651	11778	4187	7591	2773	1092	1681			
Facultad de Agronomía	293	191	102	308	214	94	101	67	34	256	177	79	183	132	51			
Facultad de Veterinaria	233	110	123	226	98	128	71	41	30	220	103	117	82	47	35			
Agropecuarias	526	301	225	534	312	222	172	108	64	476	280	196	265	179	86			
Esc. Univ. de Música	32	15	17	38	21	17	2	1	1	53	40	13	1	1	0			
Inst. Nal. de Bellas Artes	573	176	397	688	208	480	37	0	0	538	170	368	49	20	29			
Facultad de Arquitectura	624	315	309	595	269	326	138	75	63	656	347	309	124	73	51			
Artes y Arquitectura	1229	506	723	1321	498	823	177	76	64	1247	557	690	174	94	80			
Facultad de Ciencias	740	308	432	503	183	320	24	8	16	521	223	298	48	22	26			
Facultad de Química	357	104	253	341	128	213	37	9	28	315	87	228	36	5	31			
Ciencias Básicas	1097	412	685	844	311	533	61	17	44	836	310	526	84	27	57			
Fac. de Ciencias Sociales	487	124	363	424	117	307	56	12	44	489	121	368	68	11	57			
Cs. de la Comunicación	552	230	322	420	170	250	8	0	0	264	92	172	41	15	26			
Ciencias Sociales	1039	354	685	844	287	557	64	12	44	753	213	540	109	26	83			
Facultad de Derecho	1,868	1980	605	1,375	506	167	339	1815	535	1,280	631	203	428			
Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación	692	187	505	721	212	509	23	10	13	700	225	475	18	6	12			
Facultad de Ingeniería	997	755	242	844	621	223	151	118	33	827	619	208	168	129	39			
Fac. de Ciencias económicas y Administración	1224	539	685	1199	490	709	314	155	159	1393	601	792	348	164	184			
Esc. de Administración	788	239	549	938	284	654	119	35	84	852	286	566	115	34	81			
Esc. de Bibliotecología	92	22	70	92	10	82	14	0	14	71	11	60	13	1	12			
Administ. y comercio	2104	800	1304	2229	784	1445	447	190	257	2316	898	1418	476	199	277			
Facultad de Medicina	788	285	503	740	254	486	432	173	259	669	201	468	376	139	237			
Facultad de Odontología	358	102	256	415	98	317	74	19	55	387	95	292	63	24	39			
Esc. Tecn. Odontológica	157	30	127	195	42	153	22	7	15	206	38	168	62	21	41			
Inst. Nac. Enfermería	406	33	373	289	26	263	162	16	146	296	36	260	88	6	82			
Esc. Nutric. y Dietética	240	12	228	144	8	136	5	0	5	207	4	203	17	0	17			
Esc. Univ. Parteras	96	0	96	84	0	84	10	0	10	74	0	74	6	0	6			
Facultad de Psicología	734	155	579	717	117	600	232	29	203	763	146	617	141	26	115			
Esc. Tecnología Médica	74	17	57	287	37	250	136	36	100	206	30	176	95	13	82			
Cs. De la salud	2853	634	2219	2871	582	2289	1073	280	793	2808	550	2258	848	229	619			

(Cont...) Tabla 3.A.3 : Ingresos y egresos de Udelar 1992-2003, por sexo y años según servicio

Servicios	1995						1996						1997					
	Ingresos			Egresos			Ingresos			Egresos			Ingresos			Egresos		
	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem
Total Udelar	13232	4553	8679	2692	1054	1638	12617	4542	8075	3232	1186	2046	14613	5033	9580	3334	1271	2063
Facultad de Agronomía	211	146	65	177	129	48	213	146	67	185	141	44	218	149	69	158	126	32
Facultad de Veterinaria	210	95	115	89	49	40	213	104	109	88	47	41	204	80	124	55	29	26
Agropecuarias	421	241	180	266	178	88	426	250	176	273	188	85	422	229	193	213	155	58
Esc. Univ. de Música	122	55	67	1	0	1	57	25	32	4	2	2	48	28	20	1	0	1
Inst. Nac. de Bellas Artes	431	130	301	34	15	19	640	228	412	30	10	20	530	193	337	30	9	21
Facultad de Arquitectura	698	320	378	177	101	76	723	331	392	208	120	88	738	360	378	282	147	135
Artes y arquitectura	1251	505	746	212	116	96	1420	584	836	242	132	110	1316	581	735	313	156	157
Facultad de Ciencias	524	206	318	52	21	31	533	231	302	47	21	26	555	217	338	55	24	31
Facultad de Química	327	117	210	25	3	22	300	95	205	32	4	28	326	101	225	49	8	41
Ciencias Básicas	851	323	528	77	24	53	833	326	507	79	25	54	881	318	563	104	32	72
Fac. de Ciencias Sociales	609	181	428	114	18	96	547	256	291	101	22	79	636	182	454	75	17	58
Cs. de la Comunicación	180	72	108	27	11	16	376	151	225	75	32	43	648	259	389	63	30	33
Ciencias Sociales	789	253	536	141	29	112	923	407	516	176	54	122	1284	441	843	138	47	91
Facultad de Derecho	2902	873	2029	567	161	406	2131	649	1,482	580	172	408	2538	740	1,798	714	225	489
Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación	658	192	466	21	11	10	728	204	524	31	13	18	901	288	613	38	14	24
Facultad de Ingeniería	902	673	229	179	143	36	802	628	174	193	152	41	901	669	232	254	196	58
Fac. de Ciencias económicas y Administración	1338	554	784	318	131	187	1213	513	700	317	127	190	1591	645	946	354	157	197
Esc. de Administración	932	291	641	146	36	110	1106	301	805	224	58	166	1271	419	852	167	43	124
Esc. de Bibliotecología	96	20	76	11	2	9	84	17	67	29	16	13	96	15	81	10	1	9
Adminstr. y comercio	2366	865	1501	475	169	306	2403	831	1572	570	201	369	2958	1079	1879	531	201	330
Facultad de Medicina	804	270	534	369	147	222	893	283	610	373	143	230	892	289	603	332	132	200
Facultad de Odontología	349	88	261	116	39	77	319	99	220	89	28	61	0	0	0	95	31	64
Esc. Tecn. Odontológica	180	34	146	17	4	13	235	46	189	40	7	33	292	52	240	80	10	70
Inst. Nac. de Enfermería	313	43	270	1	1	0	0	0	0	110	12	98	608	90	518	37	2	35
Esc. de Nutrición y Dietética	324	17	307	31	3	28	242	17	225	6	0	6	257	18	239	31	2	29
Esc. Univ. Parteras	120	0	120	45	0	45	110	0	110	54	0	54	123	0	123	55	0	55
Facultad de Psicología	723	120	603	69	11	58	776	125	651	279	32	247	844	151	693	232	33	199
Esc. Tecnología Médica	279	56	223	106	18	88	376	93	283	137	27	110	396	88	308	167	35	132
Cs. De la salud	3092	628	2464	754	223	531	2951	663	2288	1088	249	839	3412	688	2724	1029	245	784

(Cont...) Tabla 3.A.3 : Ingresos y egresos de Udelar 1992-2003, por sexo y año según servicio

Servicios	1998						1999						2000					
	Ingresos		Egresos		Ingresos		Egresos		Ingresos		Egresos		Ingresos		Egresos			
	Total	Fem	Total	Masc	Total	Fem	Total	Masc	Total	Fem	Total	Masc	Total	Fem	Total	Masc		
Total Udelar	14664	4964	9700	3448	1297	2151	14257	5181	9076	3450	1348	2102	14895	5176	9719	3050	1027	
Facultad de Agronomía	230	156	74	245	179	66	238	159	79	223	167	56	210	162	48	125	92	
Facultad de Veterinaria	250	111	139	118	75	43	273	105	168	112	67	45	295	121	174	49	25	
Agropecuarias	480	267	213	363	254	109	511	264	247	335	234	101	505	283	222	174	117	
Esc. Univ. de Música	45	30	15	0	0	0	48	30	18	2	2	0	44	30	14	5	2	
Inst. Nac. de Bellas Artes	363	105	258	22	6	16	409	143	266	15	4	11	351	109	242	16	5	
Facultad de Arquitectura	759	384	375	260	126	134	655	345	310	233	119	114	721	382	339	136	64	
Artes y arquitectura	1167	519	648	282	132	150	1112	518	594	250	125	125	1116	521	595	157	71	
Facultad de Ciencias	563	199	364	71	33	38	468	188	280	83	19	64	557	209	348	63	20	
Facultad de Química	281	86	195	49	6	43	393	122	271	57	12	45	399	114	285	39	4	
Ciencias Básicas	844	285	559	120	39	81	861	310	551	140	31	109	956	323	633	102	24	
Fac. de Ciencias Sociales	682	187	495	61	22	39	633	158	475	43	12	31	862	228	634	44	9	
Cs. de la Comunicación	789	262	527	27	13	14	848	331	517	26	8	18	693	280	413	18	8	
Ciencias Sociales	1471	449	1022	88	35	53	1481	489	992	69	20	49	1555	508	1047	62	17	
Facultad de Derecho	2514	779	1,735	538	166	372	2601	1,026	1,575	465	128	337	2771	806	1,965	595	152	
Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación	867	243	624	30	9	21	815	243	572	26	7	19	834	267	567	41	12	
Facultad de Ingeniería	952	706	246	252	195	57	844	459	385	325	265	60	1090	775	315	245	186	
Fac. de Ciencias económicas y Administración	1441	594	847	386	171	215	1600	674	926	416	212	204	1742	729	1013	349	156	
Esc. de Administración	1232	402	830	237	48	189	1233	357	876	215	53	162	0	0	163	39	124	
Esc. de Bibliotecología	75	15	60	29	4	25	79	23	56	16	2	14	116	25	91	13	0	
Administ. y comercio	2748	1011	1737	652	223	429	2912	1054	1858	647	267	380	1858	754	1104	525	195	
Facultad de Medicina	945	294	651	280	108	172	986	313	673	357	136	221	1172	382	790	400	147	
Facultad de Odontología	362	78	284	112	35	77	278	75	203	134	51	83	404	110	294	84	15	
Esc. Tecn. Odontológica	273	59	214	69	8	61	0	0	0	51	2	49	321	64	257	54	14	
Inst. Nac. de Enfermería	404	52	352	179	12	167	521	73	448	158	11	147	644	89	555	154	20	
Esc. de Nutrición y Dietética	293	23	270	58	5	53	280	29	251	47	0	47	0	0	19	1	18	
Esc. Univ. Parteras	123	0	123	44	0	44	108	0	108	61	0	61	146	0	146	42	0	
Facultad de Psicología	848	131	717	234	53	181	882	311	571	185	34	151	1050	207	843	237	35	
Esc. Tecnología Médica	373	68	305	147	23	124	65	17	48	200	37	163	473	87	386	159	21	
Cs. De la salud	3621	705	2916	1123	244	879	3120	818	2302	1193	271	922	4210	939	3271	1149	253	

Servicios	2001						2002						2003					
	Ingresos		Egresos		Total		Ingresos		Egresos		Total		Ingresos		Egresos		Total	
	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total	Masc	Fem	Total
Total Udelar	15,648	5,263	10,385	4249	1513	2736	17,028	5,795	11,233	3714	1264	2450	17,346	6,145	11,201	4142	1334	2808
Facultad de Agronomía	185	145	40	137	102	35	151	117	34	116	80	36	179	131	48	149	106	43
Facultad de Veterinaria	320	142	178	107	67	40	317	115	202	89	42	47	334	206	128	70	36	34
Agropecuarias	505	287	218	244	169	75	468	232	236	205	122	83	513	337	176	219	142	77
Esc. Univ. de Música	41	27	14	12	7	5	39	25	14	9	5	4	53	39	14	6	4	2
Inst. Nac. de Bellas Artes	419	143	276	16	8	8	500	163	337	27	7	20	517	169	348	24	4	20
Facultad de Arquitectura	642	304	338	289	141	148	687	337	350	208	100	108	589	299	290	277	135	142
Artes y arquitectura	1102	474	628	317	156	161	1226	525	701	244	112	132	1159	507	652	307	143	164
Facultad de Ciencias	592	257	335	70	25	45	646	304	342	65	28	37	796	325	471	90	29	61
Facultad de Química	375	106	269	60	9	51	492	133	359	45	5	40	538	164	374	72	10	62
Ciencias Básicas	967	363	604	130	34	96	1138	437	701	110	33	77	1334	489	845	162	39	123
Fac. de Ciencias Sociales	835	215	620	56	10	46	938	237	701	55	15	40	1,049	314	735	75	20	55
Cs. de la Comunicación	610	261	349	112	35	77	868	382	486	156	48	108	820	383	437	184	59	125
Ciencias Sociales	1445	476	969	168	45	123	1806	619	1187	211	63	148	1869	697	1172	259	79	180
Facultad de Derecho	1,998	601	1,397	695	172	523	2,345	682	1,663	662	188	474	2,363	721	1,642	811	193	618
Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación	975	282	693	41	18	23	1,046	311	735	29	13	16	1,280	377	903	40	12	28
Facultad de Ingeniería	909	678	231	339	259	80	1,055	773	282	255	186	69	1,156	886	270	286	217	69
Fac. de Ciencias económicas y Administración	1608	654	954	545	245	300	1575	696	879	445	188	257	1506	664	842	455	200	255
Esc. de Administración	1649	531	1118	338	95	243	1442	514	928	258	57	201	1260	490	770	154	38	116
Esc. de Bibliotecología	95	14	81	22	0	22	126	21	105	17	2	15	180	29	151	34	3	31
Administ. y comercio	3352	1199	2153	905	340	565	3143	1231	1912	720	247	473	2946	1183	1763	643	241	402
Facultad de Medicina	1153	334	819	402	148	254	1181	351	830	406	164	242	1,143	347	796	371	139	232
Facultad de Odontología	336	102	234	89	58	31	308	87	221	133	35	98	288	76	212	109	30	79
Esc. Tecn. Odontológica	289	43	246	104	26	78	0	0	0	16	3	13	445	82	363	92	17	75
Inst. Nac. de Enfermería	575	115	460	159	15	144	564	96	468	149	22	127	616	82	534	237	17	220
Esc. de Nutrición y Dietética	386	27	359	64	0	64	403	37	366	67	0	67	375	35	340	62	2	60
Esc. Univ. Parteras	152	0	152	45	0	45	158	0	158	46	0	46	254	0	254	45	0	45
Facultad de Psicología	1111	201	910	337	36	301	1693	316	1,377	299	49	250	1,306	265	1,041	267	35	232
Esc. Tecnología Médica	393	81	312	210	37	173	494	98	396	162	27	135	299	61	238	232	28	204
Cs. De la salud	4395	903	3492	1410	320	1090	4801	985	3816	1278	300	978	4726	948	3778	1415	268	1147

Fuente: Dirección General de Planeamiento (Dgplan), Udelar, 2004.

Tabla 3.A.4: Eficiencia terminal interna teórica de cada carrera de Udelar por año de finalización y sexo según servicio

Servicios	Fin1997		Fin1998		Fin1999		Fin2000		Fin2001		Fin2002		Fin2003								
	Tot	Sd	Tot	Sd	Tot	Sd	Tot	Sd	Tot	Sd	Tot	Sd	Tot	Sd							
Total Udelar	0.269		0.283	0.308	0.270	0.293	0.322	0.332	0.277	0.231	0.226	0.233	0.337	0.333	0.339	0.254	0.251	0.256	0.282	0.269	0.289
Facultad de Agronomía	0.539	0.660	0.314	0.795	0.836	0.702	0.871	0.944	0.709	0.592	0.630	0.508	0.643	0.699	0.522	0.532	0.537	0.522	0.648	0.679	0.581
Facultad de Veterinaria	0.236	0.264	0.211	0.522	0.765	0.336	0.509	0.650	0.385	0.233	0.263	0.209	0.502	0.644	0.367	0.436	0.525	0.379	0.280	0.324	0.245
Agropecuarias	0.405	0.515	0.258	0.680	0.814	0.491	0.704	0.836	0.515	0.413	0.485	0.317	0.573	0.676	0.426	0.486	0.533	0.430	0.456	0.532	0.362
Música	0.031	0.000	0.059	0.000	0.000	0.000	0.038	0.050	0.000	0.041	0.036	0.045	0.211	0.280	0.156	0.188	0.179	0.200	0.133	0.133	0.133
Bellas Artes	0.052	0.051	0.053	0.038	0.034	0.040	0.022	0.019	0.023	0.030	0.029	0.030	0.037	0.062	0.027	0.042	0.031	0.049	0.045	0.021	0.059
Arquitectura	0.452	0.467	0.437	0.417	0.400	0.434	0.392	0.442	0.350	0.207	0.184	0.233	0.414	0.441	0.392	0.288	0.302	0.276	0.375	0.375	0.376
Artes y arquitectura	0.255	0.308	0.217	0.229	0.261	0.207	0.189	0.251	0.152	0.126	0.127	0.125	0.253	0.309	0.216	0.172	0.192	0.158	0.233	0.246	0.223
Ciencias	0.109	0.078	0.072	0.136	0.148	0.128	0.158	0.092	0.201	0.118	0.087	0.142	0.126	0.115	0.133	0.115	0.141	0.102	0.192	0.154	0.218
Química	0.137	0.077	0.162	0.144	0.047	0.202	0.181	0.138	0.197	0.119	0.034	0.167	0.200	0.095	0.249	0.138	0.050	0.178	0.256	0.116	0.318
C. Básicas	0.095	0.078	0.105	0.142	0.125	0.152	0.167	0.100	0.207	0.120	0.074	0.148	0.156	0.104	0.189	0.125	0.104	0.137	0.192	0.137	0.220
Ciencias sociales	0.177	0.145	0.189	0.125	0.182	0.106	0.071	0.066	0.072	0.080	0.035	0.120	0.088	0.055	0.101	0.081	0.080	0.081	0.118	0.127	0.116
Cs. Comunicación	0.150	0.176	0.132	0.102	0.141	0.081	0.144	0.111	0.167	0.048	0.053	0.044	0.173	0.135	0.198	0.198	0.183	0.205	0.217	0.178	0.242
Ciencias Sociales	0.164	0.164	0.163	0.117	0.164	0.098	0.087	0.079	0.091	0.067	0.042	0.087	0.131	0.102	0.146	0.143	0.140	0.145	0.175	0.162	0.181
Derecho	0.382	Sd	Sd	0.288	Sd	Sd	0.235	0.212	0.245	0.328	0.284	0.346	0.239	0.197	0.258	0.311	0.290	0.320	0.320	0.261	0.344
Humanidades y C. Educación	0.053	0.066	0.047	0.043	0.040	0.044	0.040	0.036	0.041	0.056	0.059	0.055	0.046	0.063	0.038	0.033	0.053	0.026	0.049	0.049	0.049
Ingeniería	0.255	0.260	0.240	0.299	0.314	0.256	0.393	0.428	0.288	0.272	0.276	0.258	0.423	0.412	0.460	0.283	0.278	0.297	0.300	0.307	0.280

Cont....: Tabla 3.A.4:Eficiencia terminal interna teórica de cada carreras de Udelar por año de finalizacion y sexo según servicio

Servicios	Fin1997		Fin1998		Fin1999		Fin2000		Fin2001		Fin2002		Fin2003								
	Tot	Fem	Tot	Fem	Tot	Fem	Tot	Fem	Tot	Fem	Tot	Fem	Tot	Fem							
Cs. Económicas y administración	0.289	0.291	0.288	0.315	0.317	0.314	0.347	0.433	0.288	0.251	0.260	0.244	0.407	0.442	0.383	0.367	0.366	0.367	0.286	0.310	0.270
Esc. Administración	0.196	0.150	0.219	0.254	0.165	0.295	0.194	0.176	0.201	0.128	0.093	0.146	0.274	0.236	0.293	0.209	0.160	0.229	0.000	0.000	0.000
Bibliotecología	0.109	0.100	0.110	0.408	0.364	0.417	0.167	0.100	0.184	0.155	0.000	0.194	0.229	0.000	0.328	0.227	0.133	0.250	0.430	0.130	0.554
Administración y comercio	0.252	0.251	0.253	0.293	0.284	0.297	0.279	0.297	0.268	0.222	0.225	0.220	0.377	0.409	0.359	0.243	0.229	0.252	0.234	0.238	0.231
Medicina	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd	Sd
Odontología	0.265	0.304	0.250	0.313	0.343	0.301	0.323	0.520	0.262	0.217	0.158	0.236	0.255	0.659	0.119	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Tecn. Odontológica	0.388	0.263	0.417	0.383	0.235	0.418	0.217	0.043	0.259	0.185	0.269	0.167	0.381	0.441	0.364	0.000	0.000	0.000	0.287	0.266	0.292
Enfermería	0.091	0.061	0.094	0.619	0.462	0.635	0.534	0.306	0.565	0.492	0.465	0.496	0.000	0.000	0.000	0.245	0.244	0.245	0.587	0.327	0.625
Nutric. y Dietética	0.129	0.167	0.127	0.403	0.625	0.390	0.227	0.000	0.232	0.059	0.059	0.059	0.264	0.000	0.284	0.261	0.000	0.280	0.212	0.087	0.222
Univ. Parteras	0.655	0.000	0.655	0.595	0.000	0.595	0.508	0.000	0.508	0.382	0.000	0.382	0.366	0.000	0.366	0.374	0.000	0.374	0.417	0.000	0.417
Psicología	0.316	0.213	0.344	0.326	0.453	0.302	0.242	0.233	0.245	0.328	0.292	0.335	0.434	0.288	0.462	0.354	0.325	0.361	0.315	0.267	0.324
Tecnología Médica	0.582	0.946	0.528	0.714	0.767	0.705	0.717	0.661	0.731	0.423	0.226	0.488	0.530	0.420	0.562	0.434	0.397	0.443	3.569	1.647	4.250
C. Salud	0.361	0.386	0.353	0.391	0.419	0.384	0.425	0.493	0.408	0.372	0.403	0.364	0.478	0.483	0.476	0.375	0.436	0.359	0.391	0.380	0.393

Fuente: Dgplan-Udelar 2003.

Área de conocimiento	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Prom
Agropecuarias	0,51	0,81	0,84	0,49	0,68	0,53	0,53	0,52	0,51
Artes y Arquitectura	0,31	0,27	0,22	0,14	0,27	0,19	0,28	0,26	0,31
Ciencias Básicas	0,08	0,13	0,10	0,07	0,10	0,10	0,14	0,12	0,08
Ciencias Sociales	0,13	0,12	0,09	0,07	0,11	0,14	0,18	0,11	0,13
Derecho		0,27	0,24	0,17	0,27	0,25	0,25	0,22	
Humanidades y C. Educación	0,07	0,04	0,03	0,06	0,09	0,05	0,05	0,07	0,07
Ingeniería	0,26	0,31	0,43	0,28	0,41	0,28	0,31	0,46	0,26
Administración y comercio	0,25	0,28	0,30	0,23	0,41	0,23	0,24	0,24	0,25
Ciencias de la Salud	0,39	0,42	0,49	0,40	0,48	0,44	0,38	0,31	0,39

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

Área de conocimiento	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Prom
Agropecuarias	0,26	0,49	0,52	0,32	0,43	0,43	0,36	0,40	0,26
Artes y arquitectura	0,22	0,18	0,18	0,12	0,19	0,18	0,25	0,25	0,22
Ciencias Básicas	0,11	0,15	0,21	0,15	0,19	0,14	0,22	0,17	0,11
Ciencias Sociales	0,13	0,10	0,09	0,08	0,24	0,18	0,18	0,12	0,13
Derecho		0,27	0,26	0,22	0,35	0,26	0,36	0,33	
Humanidades y C. Educación	0,05	0,04	0,04	0,06	0,04	0,03	0,04	0,06	0,05
Ingeniería	0,24	0,26	0,29	0,26	0,46	0,30	0,28	0,10	0,24
Administración y comercio	0,25	0,30	0,27	0,22	0,36	0,25	0,23	0,22	0,25
Ciencias de la Salud	0,35	0,38	0,41	0,36	0,48	0,36	0,39	0,51	0,35

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

Áreas	Años								
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Prom
Agropecuarias	0,37	0,25	0,24	0,34	0,29	0,28	0,32	0,30	0,30
Artes y arquitectura	0,39	0,41	0,41	0,44	0,40	0,41	0,37	0,37	0,40
Ciencias básicas	0,45	0,42	0,40	0,43	0,41	0,43	0,39	0,42	0,42
Ciencias sociales	0,43	0,45	0,45	0,46	0,38	0,41	0,41	0,44	0,43
Fac. de Derecho	0,37	0,36	0,37	0,39	0,32	0,37	0,32	0,34	0,35
Fac. Humanidades y C. Edu.	0,48	0,48	0,48	0,47	0,48	0,49	0,48	0,47	0,48
Fac. de Ingeniería	0,38	0,37	0,36	0,37	0,27	0,35	0,36	0,45	0,36
Administración y comercio	0,37	0,35	0,37	0,39	0,32	0,37	0,38	0,39	0,37
Ciencias de la salud	0,32	0,31	0,30	0,32	0,26	0,32	0,30	0,24	0,30

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

Tabla 3.A.8: Deserción estimada al 0,5 en Udelar, para período 1997-2004, según área de conocimiento (mujeres).

Áreas	Años								
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Prom
Agropecuarias	0,30	0,16	0,15	0,29	0,21	0,26	0,27	0,27	0,24
Artes y Arquitectura	0,37	0,39	0,40	0,44	0,39	0,41	0,37	0,37	0,39
Ciencias Básicas	0,45	0,43	0,42	0,44	0,42	0,44	0,40	0,43	0,43
Ciencias Sociales	0,43	0,45	0,45	0,46	0,41	0,42	0,41	0,44	0,43
Facultad de Derecho	0,31	0,36	0,37	0,40	0,34	0,37	0,34	0,36	0,36
Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación	0,47	0,48	0,48	0,47	0,47	0,48	0,48	0,47	0,48
Facultad de Ingeniería	0,37	0,35	0,30	0,36	0,29	0,36	0,35	0,35	0,34
Administración y comercio	0,37	0,35	0,36	0,39	0,31	0,38	0,38	0,39	0,37
Ciencias de la salud	0,32	0,30	0,29	0,31	0,26	0,31	0,30	0,27	0,30

Fuente: Cálculos propios en base a información de Dgplan-Udelar 2003.

ANEXO AL CAPÍTULO 5.

Pieza 1: Ficha del entrevistado

1. Edad : _____
2. Sexo: _____
3. Estado civil (actual y al ingreso de la carrera): _____
4. Lugar de nacimiento: _____ (Montevideo/Interior)
5. Lugar de residencia al ingreso: _____ (Barrio)
6. Tipo de Colegio donde cursaste enseñanza secundaria: _____ (Público/Privado)
7. Trayectoria académica:
 - a. Otros estudios terciarios previos: _____,
 - b. Año de ingreso a la carrera _____
 - c. Año en que dejaste de cursar la última materia/rendiste el último examen: _____ .
 - d. Grado de avance de la carrera (si lo puede mencionar en materias): _____.
 - e. Rendimientos académicos (promedio de notas en secundaria y en la Udelar): _____.
8. Situación laboral actual del entrevistado:
9. Ocupación de los padres al «ingreso» y al «egreso» de la carrera _____.
10. Nivel educativo alcanzado de los padres al ingreso y al «egreso» de la carrera _____.
11. Situación familiar al momento del «ingreso» a Udelar: con quién vivía, quién trabajaba , quién estudiaba ____.
12. Lugar que tiene en la sucesión de hijos _____.

Pieza 2: Pauta de entrevista a estudiantes desertores

1. ¿Cuáles fueron tus motivaciones para ingresar a la Universidad y, particularmente, para optar por la carrera de...?
2. ¿Qué expectativas tenías al ingreso de la carrera, por ejemplo: pensabas en la posibilidad de trabajar en algo relacionado a tu profesión?
3. ¿Cuáles fueron los costos que te implicó ir a la Facultad de _____, ya sean económicos, familiares, emocionales, etcétera?
4. ¿Trabajabas cuando comenzaste la carrera, durante...? ¿En algo relacionado?
5. Pensando en tu trayectoria durante la carrera...;
6. ¿Qué significó para ti ingresar a la carrera de...?
¿Cómo estudiabas? (solo, en grupo) ¿Cómo accedías a los materiales?
Repercusión / relación de organizaciones gremiales

7. ¿Cómo evaluarías, en términos generales, a los docentes y a las asignaturas que tuviste?
8. ¿Encontraste algún tipo de obstáculo a lo largo de la carrera? ¿Cuáles? (económicos, laborales, familiares)
9. ¿Cuál fue el motivo por el cual dejaste de cursar la carrera?
10. ¿Cómo consideras que ha afectado la decisión de dejar de cursar la carrera de en tu vida? (En tu familia, en el ámbito laboral, en lo emocional)
¿Esto ha afectado tu interés por continuar estudiando?
¿Cómo volverías, en qué condiciones? ¿Estudiarías lo mismo? ¿Por qué? ¿Público-privado? Me hablaste de los obstáculos, ¿cómo pensás que no incidirían nuevamente? ¿Cómo la cambiarías?
11. Estuvimos hablando bastante, de cosas que yo te pregunte, te gustaría decirme algo más de lo que no hayamos hablamos?

Principales datos de los entrevistados

Nº	Facultad	Sexo	Edad actual	Lugar de nacimiento	Año ingreso	Año deserción
1	Derecho	M	37	Montevideo	1984	1990
2	Derecho	F	29	Interior	1995	2002
3	Derecho	M	30	Montevideo	1995	1998
4	Derecho	M	33	Montevideo	2000	2001
5	Ingeniería	M	32	Montevideo	1991	1993
6	Ingeniería	M	24	Montevideo	1999	2001
7	Ingeniería	F	30	Montevideo	1992	1994
8	Ingeniería	M	42	Montevideo	1980	1989
9	Medicina	M	35	Interior	1989	1997
10	Medicina	F	25	Montevideo	2000	2002
11	Medicina	M	24	Montevideo	2000	2003
12	Medicina	F	26	Montevideo	1998	2000
13	Medicina	M	22	Montevideo	2004	2003
14	Bellas Artes	M	26	Montevideo	1996	2001
15	Arquitectura	M	25	Montevideo	1999	2000
16	Comunicación	F	26	Montevideo	2002	2003
17	Ciencias	M	28	Montevideo	1995	1996
18	Bellas Artes	F	28	Montevideo	2001	2003
19	Comunicación	F	27	Montevideo	1999	2002
20	Psicología	F	27	Montevideo	1998	1999
21	C.Sociales	F	26	Montevideo	2003	2005
22	Veterinaria	M	25	Interior	2001	2003
23	Ciencias Económicas	F	27	Interior	2001	2003
24	Ciencias Económicas	F	27	Montevideo	2000	2002
25	Psicología	F	42	Montevideo	1987	1990

Pauta de entrevista para decanos de las facultades de Derecho, Medicina e Ingeniería

1. Queremos conversar con Ud. sobre el fenómeno de **la deserción estudiantil** y es **crucial su opinión como docente y decano**, ya que implica aspectos docentes y administrativos. Por ello primero nos dirigiremos a la percepción docente y finalmente a la percepción administrativa global.
2. ¿Cómo es la carrera de..... en requerimientos, cuánto lleva y cuánto cuesta recibirse de «.....», y por qué?
3. ¿Cómo percibe un profesor experimentado el fenómeno de la deserción? ¿Qué tipo de causas es las más importantes?
 - a) Si fueran de tipo personal, ¿cuáles serían (capacidad/inteligencia; rendimiento, vocación, etcétera; características psicológicas-cuáles; esfuerzo)? ¿Y cuáles vincularía entre sí?
 - b) Si fueran 'sociales' o de 'contexto externo' a la facultad, ¿cuáles serían (costo económico, costo familiar, empleo, maternidad, cambio de vida familiar, migración; crisis sociales, crisis personales (divorcio despido desarreglos de contexto)? ¿Y cuáles vincularía entre sí?
 - c) De las causas sociales y de las personales, ¿cuáles vincularía entre sí?
4. Pensemos la carrera como un ciclo vital: ¿en qué momento ubicaría usted el predominio de los tipos de causas que vimos anteriormente?
5. ¿Cómo juega el aspecto docente en todo esto?
 - a) Más allá de las evaluaciones y consultas, ¿cómo es la relación docente alumno y como juega en todo esto?
 - b) Los alumnos suelen observar críticamente el papel de los docentes.... ello puede ser una causa?
6. Los alumnos suelen observar críticamente la forma de evaluación de exámenes, ¿ello puede ser una causa?
7. Los alumnos suelen observar críticamente el plan de estudios, ¿lo perciben largo? ¿Usted que piensa?
8. ¿Está usted de acuerdo con las críticas que los alumnos hacen sobre el equipamiento y la infraestructura de la facultad? ¿En qué medida y cuándo ello sería una causa de deserción?
9. Como docente no le sorprendería saber que las causas de la deserción mencionadas por los alumnos fueran de tipo personal en primer término. Ahora vayamos a la dimensión que importa administrativamente:
10. ¿Qué es la deserción para un decano? ¿Es un fenómeno 'natural' o propio del proceso educativo de una carrera?

11. ¿Cuánto cuesta la deserción a la facultad y por qué? ¿Qué tan mala es la deserción en el sentido del daño organizativo y presupuestal?
12. ¿Cómo solucionaría la facultad este resultado académico? ¿Cómo opera la facultad en el proceso educativo para contener la deserción?
13. Finalmente, ¿cuánto está dispuesto/a a soportar de la deserción?
14. ¿Qué más quisiera usted agregar sobre estos temas?

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO AL CAPÍTULO 7.

Ocupación del Padre	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Directivo, socio o gerente	23,8	20,7	21,8
Productor rural	5,3	5,2	5,2
Trabajador independiente	14,1	14,9	14,6
Rentista	,7	,8	,8
Fuerzas Armadas	3,1	2,2	2,5
Docente	1,6	1,8	1,7
Obrero o empleado	33,3	35,3	34,6
Otra ocupación	6,4	6,6	6,5
Trabajador no remunerado	,3	,1	,2
No trabaja	7,0	6,2	6,5
SD	4,4	6,2	5,5
Total	13397	22977	36374
	100,0	100,0	100,0

Ocupación del madre	Sexo		
	Hombre	Mujer	Total
Directivo, socio o gerente	11,7	12,2	12,0
Productor rural	1,3	1,5	1,4
Trabajador independiente	9,3	7,7	8,3
Rentista	1,3	1,7	1,5
Fuerzas Armadas	,6	,4	,5
Docente	7,4	6,3	6,7
Obrero o empleado	25,6	26,2	26,0
Otra ocupación	10,1	9,8	9,9
Trabajador no remunerado	3,0	2,1	2,4
No trabaja	26,5	27,5	27,1
SD	3,3	4,5	4,1
Total	13397	22977	36374
	100,0	100,0	100,0

Tabla A.7.3. Nivel educativo de desertores según nivel educativo del padre y la madre				
Nivel educativo	Del padre		De la madre	
	%	% acumulado	%	% acumulado
Sin instrucción	0,2	0,2	0,2	0,2
Primaria incompleta o completa	20,6	20,8	19,8	20,0
Ens. Técnica (UTU) incompleta	4,4	25,2	1,7	21,7
Secundaria incompleta	6,8	31,9	8,3	30,0
Educación técnica (UTU) completa	8,5	40,4	4,5	34,5
Secundaria completa	16,4	56,8	20,2	54,7
Enseñanza militar/ policial incompleta	0,5	57,4	0,0	54,7
IPA, Magisterio, INET, ISEF incompleto	0,4	57,8	2,3	57,0
Universidad incompleta	8,1	65,8	7,7	64,7
Enseñanza militar / policial completa	2,4	68,3	0,1	64,8
IPA, Magisterio, INET, ISEF completo	2,2	70,5	10,4	75,1
Universidad completa	12,9	83,4	10,0	85,2
SD	16,6	100,0	14,8	100,0
Total	100,0 36374		100,0 36374	

Tabla A.7.4: Desertores estimados 2003 por sexo según servicio					
Facultades	Porcentaje	Hombre	Mujer	Total	Frecuencia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	7,0	28,5	71,5	100	2536
Facultad de Agronomía	1,7	71,8	28,2	100	606
Facultad de Arquitectura	5,9	55,1	44,9	100	2140
Facultad de Ciencias Económicas	11,2	41,9	58,1	100	4070
Facultad de Derecho	25,4	30,9	69,1	100	9222
Facultad de Ingeniería	6,0	76,7	23,3	100	2180
Facultad de Medicina	6,9	29,9	70,1	100	2497
Facultad de Odontología	2,2	28,0	72,0	100	809
Facultad de Química	2,4	26,3	73,7	100	874
Facultad de Veterinaria	1,9	50,6	49,4	100	703
Esc. de Administración	8,2	34,0	66,0	100	2971
Esc. de Bibliotecología	1,0	20,8	79,2	100	365
Inst. Nal. de Bellas Artes	2,2	24,1	75,9	100	804
Inst. Nal. de Enfermería	2,3	26,6	73,4	100	845
Esc. de Nutrición y Dietética	0,3	8,2	91,8	100	99
Esc. Univ. de Música	0,4	50,0	50,0	100	162
Facultad de Psicología	6,4	25,1	74,9	100	2318
Facultad de Ciencias	3,5	45,8	54,2	100	1272
Facultad de Ciencias Sociales	5,2	27,0	73,0	100	1902
Total	100,0	36,8	63,2	100	36374

Tabla A.7.5: Estudiantes 1999 por sexo según servicio				
Facultades	Porcentaje	Hombre	Mujer	Total
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3,5	29,8	70,2	100
Facultad de Agronomía	2,1	69,4	30,6	100
Facultad de Arquitectura	8,0	51,6	48,4	100
Facultad de Ciencias Económicas	14,2	42,1	57,9	100
Facultad de Derecho	20,6	29,7	70,3	100
Facultad de Ingeniería	7,7	76,9	23,1	100
Facultad de Medicina	8,9	36,3	63,7	100
Facultad de Odontología	2,9	27,0	73,0	100
Facultad de Química	2,8	27,7	72,3	100
Facultad de Veterinaria	2,3	46,8	53,2	100
Esc. de Administración	5,2	27,0	73,0	100
Esc. de Bibliotecología	0,4	19,0	81,0	100
Inst. Nal. de Bellas Artes	1,4	36,3	63,7	100
Inst. Nal. de Enfermería	2,2	11,3	88,7	100
Esc. de Nutrición y Dietética	1,0	4,5	95,5	100
Esc. Univ. de Música	0,4	58,9	41,1	100
Facultad de Psicología	5,9	16,7	83,3	100
Facultad de Ciencias	2,6	39,9	60,1	100
Facultad de Ciencias Sociales	2,3	28,1	71,9	100
Total	94,4	37,4	62,6	100

Tabla A.7.6: Estudiantes 2007 por sexo según servicio				
Facultades	Porcentaje	Hombre	Mujer	Total
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3,8	33,0	67,0	100
Facultad de Agronomía	1,7	75,4	24,6	100
Facultad de Arquitectura	6,3	48,7	51,3	100
Facultad de Ciencias Económicas	11,4	42,7	57,3	100
Facultad de Derecho	13,1	28,6	71,4	100
Facultad de Ingeniería	7,0	80,2	19,8	100
Facultad de Medicina	6,4	34,2	65,8	100
Facultad de Odontología	2,0	29,5	70,5	100
Facultad de Química	4,1	31,6	68,4	100
Facultad de Veterinaria	3,0	42,8	57,2	100
Esc. de Administración	6,2	33,6	66,4	100
Esc. de Bibliotecología	0,8	18,3	81,7	100
Inst. Nal. de Bellas Artes	1,6	36,9	63,1	100
Inst. Nal. de Enfermería	2,4	15,2	84,8	100
Esc. de Nutrición y Dietética	2,0	10,3	89,7	100
Esc. Univ. de Música	0,2	63,7	36,3	100
Facultad de Psicología	6,7	20,1	79,9	100
Facultad de Ciencias	4,9	43,9	56,1	100
Facultad de Ciencias Sociales	4,7	26,0	74,0	100
Total	88,3	37,2	62,8	100

ANEXO AL CAPÍTULO 8.

Formulario

Encuesta de Deserción Estudiantil

Facultad de Ciencias Sociales
Dirección General de Planeamiento

Nombre del encuestador: Nro. de Formulario:

IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA:

FACULTAD:

CEDULA DE IDENTIDAD

AÑO INGRESO

AÑO DE ULTIMO ACTIVIDAD QUE RINDIO/CURSO

FORMACIÓN PREVIA

1 En una escala donde 1 es deficiente y 5 es Excelente, ¿qué tipo de alumno dirías que fuiste en Preparatorio?

1. Deficiente

2.

3.

4.

5. Excelente

2 Cuando saliste de preparatorio:

1. pensaste en ir a la Universidad (*)

2. pensaste en ir al IPA, MAGISTERIO, UTU, otros

3. pensaste en buscar trabajo

4. no querías seguir estudiando

5. no sabías qué hacer

(*) ...dijiste que pensaste en ir a la universidad... pública (1) o privada(2)

INGRESO A LA CARRERA:

3 Voy a leerle una lista de motivos, dime Si o No a cada uno de ellos para saber cuáles influyeron en tu elección de la carrera:

1. tradicionalmente se ejerce esa profesión en mi familia 1. SI 2. No

2. por conversaciones con amigos, familiares, profesores 1. SI 2. No

3. porque estaba directamente vinculada a tu vocación 1. SI 2. No

4. sacabas buenas notas en asignaturas relacionadas con esa carrera 1. SI 2. No

5. era una carrera fácil 1. SI 2. No

6. recibiste orientación vocacional en bachillerato 1. SI 2. No

7. por la información obtenida sobre la carrera 1. SI 2. No

8. pensaste en el prestigio que da esa carrera 1. SI 2. No

9. pensaste en las oportunidades de empleo futuras (seguridad/ingresos) 1. SI 2. No

4 El ingreso a la carrera universitaria, significó:

1. completar el ciclo normal de estudios

2. satisfacer las expectativas de tu casa

3. la posibilidad de realizar tu vocación

4. la posibilidad de conseguir mejor trabajo

5 En el tiempo que estudiaste en Facultad, ¿cuál era tu situación laboral? (marque una sola opción).

1. Nunca trabajé durante la carrera

2. Ya trabajaba cuando ingresé a la carrera y continúe trabajando

3. Ya trabajaba cuando ingresé a la carrera y dejé de trabajar

4. Comencé a trabajar durante la carrera

6 Si marcó en la pregunta anterior 2, 3 o 4, pregunte cual es esa ocupación.

7 En una escala donde 1 es ninguna y 5 es muchas, ¿cuáles pensabas que eran las chances de ejercer tu profesión, al ingresar a la carrera?

1. Ninguna

2.

3.

4.

5. Muchas

8 En una escala donde 1 es nada satisfecho y 5 es muy satisfecho, ¿cómo te sentías cuando cursabas la carrera?

1. Nada satisfecho

2.

3.

4.

5. Muy satisfecho

9 En una escala donde 1 es deficiente y 5 es Excelente, ¿qué tipo de alumno recuerdas haber sido en el primer año de Facultad?

1. Deficiente

2.

3.

4.

5. Excelente

10 A cuáles de los siguientes motivos atribuis tu respuesta anterior? Responde por SI o NO a la lista que te voy a leer:

1. Infraestructura de la que dispone Facultad 1. SI 2. NO

2. Disponibilidad de los materiales de estudio 1. SI 2. NO

3. A tu formación previa 1. SI 2. NO

4. Calidad de los docentes 1. SI 2. NO

5. te gustaba estudiar las materias del primer año 1. SI 2. NO

6. la forma en cómo estudiabas:

6.1 Estudiabas solo 1. SI 2. NO

6.2 Estudiabas con compañeros 1. SI 2. NO

7. Estudiabas en la biblioteca 1. SI 2. NO

INGRESO A LA CARRERA:

11 Queremos saber si los siguientes aspectos representaron un costo económico para ti cuando estudiabas, responde por Si o No:

1. Los libros, fotocopias, materiales 1. Si 2. No
 2. La alimentación 1. Si 2. No
 3. El alojamiento 1. Si 2. No
 4. El transporte 1. Si 2. No

12 En una escala donde 1 es deficiente y 5 es excelente, ¿cómo evaluarías los siguientes aspectos de la carrera?

1. La calidad de la formación docente
2. Los horarios de los cursos
3. El contenido del Plan de Estudios
4. La articulación de la teoría y la práctica profesional
5. El clima entre los estudiantes
6. La relación docente-estudiante
7. La masificación
8. El sistema de evaluación de los cursos
9. La duración de la carrera

13 ¿Cuándo estudiabas participaste en actividades gremiales? 1. Si 2. No

14 ¿Cuándo estudiabas participaste en actividades deportivas organizadas por la Universidad? 1. Si 2. No

15 De la siguiente lista que voy a leerle, dime SI o NO para saber cuáles fueron motivos para abandonar la carrera?

1. No te gustaba la carrera 1. Si 2. No
 2. Trabajo y estudio simultáneo 1. Si 2. No
 3. Bajos rendimientos académicos 1. Si 2. No
 4. Inasistencias 1. Si 2. No
 5. Insuficiente preparación en la enseñanza precedente 1. Si 2. No
 6. Modalidad de estudio inadecuada 1. Si 2. No
 7. Falta de claridad en las expectativas vinculadas con el ejercicio de la profesión 1. Si 2. No
 8. Problemas personales / familiares (salud, embarazo) 1. Si 2. No
 9. Necesidades económicas 1. Si 2. No
 10. Cambió mi vocación 1. Si 2. No
 11. Los horarios de los cursos me venían mal 1. Si 2. No
 12. Otro. 1. Si 2. No

DATOS PERSONALES

16 Sexo 1. Hombre

17 Edad Años cumplidos

18 ¿Dónde cursaste el último año del ciclo superior de enseñanza media?

1. Montevideo
2. Area Metropolitana
3. Interior

19 La Institución donde cursastes el último año del ciclo superior enseñanza media es:

1. privada
2. pública

20 ¿Cuándo entraste a facultad, vivías...

1. con tu madre 1. Si 2. No
 2. con tu padre 1. Si 2. No

21 Ocupación de tu madre cuando estabas estudiando en la UdelaR?

22 Ocupación de tu padre cuando estabas estudiando en la UdelaR?

23 Nivel educativo alcanzado por

1. Sin instrucción
2. Primaria completa
3. Secundaria incompleta
4. Secundaria completa
5. Educación Técnica incompleta (UTU)
6. Educación Técnica completa (UTU)
7. Enseñanza Militar/Policial incompleta
8. Enseñanza Militar/Policial completa
9. IPA/Cerp/Magisterio/INET/Ed-Fisica incompleta
10. IPA/Cerp/Magisterio/INET/Ed-Fisica completa
11. Universidad incompleta
12. Universidad completa

tu madre

tu padre

24 ¿Trabajas actualmente?

1. Si 2. No

25 En caso que este trabajando, ¿cual es su ocupación actual?

Deseas agregar algo que no te requerimos?

Muchas gracias por tu colaboración !!!!!!!!

Tus opiniones nos resultan de mucha utilidad para corregir nuestro trabajo.

Procedimiento

- Editar los listados de nombres y fonos en el formato que se detalla.
- Listado de titulares y listado de suplentes tiene orden.
- Primer paso llamar a todos los titulares.
- En caso de tener que sustituir al titular, por los resultados que se detallan más adelante, a cada titular le corresponde 1^o su suplente respectivo. Si este suplente también debiera ser sustituido por motivos similares, se debe recurrir al suplente del caso contiguo posterior. Si ocurre lo mismo al contiguo anterior.
- Si se agotaran los suplentes iniciales se recurrirá a un nuevo sorteo de candidatos a la entrevista.

Protocolo de relevamiento

1. Identifique: *servicio*: No de Servicio de Udelar
2. Identifíquese en: *entrevistador*: Nombre
3. Códigos de columna «R» (Resultado):
 1. Acepta entrevista;
 2. Sí, pero llamar otro día (anotar);
 3. No está, llamar otro día (anotar);
 4. No contestan, llamar otro día;
 5. Se mudó y dan nuevo teléfono (anotar) (en este caso se cuenta a partir de la siguiente llamada);
 6. No vive más allí y no saben dónde;
 7. Volvió a estudiar;
 8. Rechazo;
 9. Suspendió por la mitad de entrevista;
 10. Número incorrecto;
 11. No tiene fono;
 12. Emigró;
 13. No asistió nunca a clase
 14. Falleció
 15. Otro (anotar y consultar).
4. Opciones 2 a 5, de 'Resultado' implican completar hasta 4 llamadas a los candidatos a entrevistar antes de sustituir; Opciones 6 a 14 implican sustitución de titular por suplente. Anote en Observaciones y consulte al supervisor o director.
5. Anote siempre las fechas alternativas y las observaciones en la columna Observaciones con letra clara.
6. Anote bajo el teléfono original cualquier nuevo fono.
7. Llene el formulario con atención.
8. Lea las respuestas cuando corresponda en el formulario.

9. Anote con letra clara el nombre de la ocupación en la pregunta abierta. No olvide codificarla con el Manual CNUO95 al final de la jornada.

Hoja de relevamiento (ejemplos)

SERVICIO: N.º de Servicio de Udelar

ENTREVISTADOR: Nombre

Anote siempre las fechas alternativas y las observaciones en la columna Observaciones con letra clara.

Anote bajo el teléfono original cualquier nuevo fono.

Nombre	Teléfono	Fecha y hora, primer Llamado	R	Fecha y hora, 2º. Llamado	R	Fecha y hora, 3er Llamado	R	Fecha y hora, 4o Llamado	R	Observaciones
Candidato 1	Xxxxxxx	19.30, 15/5/06	4	20.00, 16/5/06	3	21.30, 18/5/06	2	18.30, 19/5/06	1	Dio cita para 19/5
Candidato 2	Yyyyyyyy	19.35, 15/5/06	4	19.30, 16/5/06	4	19.30, 17/5/06	7	NCorr	-	Volvió a estudiar. Sustituir
Candidato 3	Zzzzzzzz	19.35, 15/5/06	3	19.35, 16/5/06	4	19.35, 17/5/06	2	19.35, 19/5/06	8	Dio cita. Ese día rechazó entrevista Sustituir
Candidato 4	Mmmmmmm	19.40, 15/5/06	2	19.40, 16/5/06	2	19.40, 17/5/06	4	19.40, 18/5/06	3	Dio cita y NE, Dio cita y NE, No contestan, y NE. Sustituir
Candidato 5	NNNNNN- NN	19.45, 15/5/06	4	19.45, 16/5/06	3	19.43, 17/5/06	3	19.43, 18/5/06	2	Finalmente dio cita y se hace en 5 llamada, antes de sustituir.

Bibliografía

- Abadie, P. (2000) *Estudio sobre indicadores y costos en la educación superior*, Serie Documentos de trabajo de Rectorado, Udelar, Montevideo.
- Agresti, A. (1990) *Categorical Data Analysis*, John Wiley, Nueva York.
- Altmark, S.; Biurrún, J.; Nalbarte, L. (2000) *Análisis de las generaciones del Plan 90. Datos cuantitativos, perfil socioeconómico, y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, desde 1990 a 1999*; Serie Documentos de trabajo, Iesta-FCEA, Udelar, Montevideo.
- Altmark, S.; Urrestarazu, I.; Ferreira, N. (2002) *Análisis de las generaciones del Plan 90. Datos cuantitativos, perfil socioeconómico, y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, desde 1990 a 2002*, Serie Documentos de trabajo, Iesta-FCEA, Udelar, Montevideo.
- Álvarez, R; Boado, M.; Filardo, V.; Galmés, M.; Hein, P.; Serna, M.; Ramírez, R. (2001) *Estudio de demanda de Educación Superior en el Departamento de Maldonado*, Documentos de Trabajo del Rectorado N.º 20 (CD-ROM), Convenio Universidad de la República-Intendencia de Maldonado, Montevideo.
- Álvarez, R; Boado, M.; Díaz, A.; Filardo, V.; Galmés, M.; Serna, M.; Ramírez, R. (2000) *Censo 2000. Principales Características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999*, Documentos de trabajo del Rectorado N.º 7, Oficina de los Censos Universitarios; Udelar; Montevideo.
- Bertranou, E. (2002) *Determinantes del avance en los niveles de educación en la Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial*, Serie Documentos de trabajo N.º 38, Depto. de Economía-UNLP, La Plata.
- Blanco, J.; Machado, A.; Nalbarte, L. (1999) *Discriminación por rendimiento curricular. Aplicación al plan 90 de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*, Serie Documentos de trabajo, Iesta-FCEA, Udelar, Montevideo.
- Boado, M. (2008) *Movilidad social en el Uruguay contemporáneo*, CSIC-Udelar, Montevideo.
- IUPERJ-UCAM, Montevideo/Río de Janeiro.
- _____ (2005) *Una aproximación a la deserción estudiantil Universitaria en Uruguay*, Iesalc/Unesco, Caracas.
- _____ (2006) «Repitencia y deserción en la educación universitaria de Uruguay», en González (comp.) *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*, Cinda, Santiago de Chile.
- _____ (2007) «Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay», en *El Uruguay desde la Sociología V*; Dpto. de Sociología-FCS, Montevideo.
- _____ (2008) «Caracterización y determinantes de la deserción universitaria: la encuesta 2006 a desertores de Udelar», en *El Uruguay desde la Sociología VI*; en col. con M. Caneiro y V. Sotelo, Dpto. de Sociología-FCS, Montevideo.
- _____ (2003) *Movilidad ocupacional en dos ciudades del interior del país: estudio de los efectos de los desarrollos locales de Maldonado y Salto*, Serie Informes de Investigación N.º 34, Dpto. de Sociología-FCS, Montevideo.
- _____ (2002) *Algunos determinantes de la movilidad social en Montevideo, en 1996*, Serie Documentos de Trabajo N.º 69; Dpto. de Sociología-FCS, Montevideo.
- Boado, M.; Ramírez, R. (2000) «Feminización y des-masculinización: las transformaciones de la población universitaria»; Síntesis Económica, diario *Últimas Noticias*, Montevideo.
- Bourdieu, P. (1979) *La Distinción*, Taurus, Madrid.
- Boudon, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades*, Laia, Barcelona.

- Bucheli, M. (2000) *El empleo de los trabajadores con estudios universitarios en el Uruguay y su prima salarial*, Serie Documentos de trabajo de Rectorado, Udelar, Montevideo.
- Bucheli, M.; Abadie, P.; Batthyany, K.; Cascudo, A.; Machado, A.; Porrini, A.; Ramírez, R.; Riella, A.; Ruiz, B. (2001), *Indicadores de la Universidad de la República. Informe para la comisión Programática Presupuestal*, Udelar, Montevideo.
- Bucheli, M.; Casacuberta, C. (2001) *Sobreeducación y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay*, Serie Documentos de Trabajo 6/01, Decon-FCS, Udelar, Montevideo.
- Bucheli, M.; Spemolla, A. (2000) *La oferta de trabajo de los estudiantes universitarios en el Uruguay*, Serie Documentos de trabajo de Rectorado, Udelar, Montevideo.
- Campbell, D.; Stanley, J. (1970) *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Clavijo, D.; Acosta, M.; Becerra, C.; Gutiérrez, F. (2000) *La educación superior de Colombia en cifras. Resumen estadístico de la década 1990-99*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Bogotá.
- Coleman, J. (1990) *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Crompton, R. (1993) *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Tecnos, Madrid.
- Didriksson, A. (2006) «Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades en América Latina y el Caribe», en Rama, C. (Ed) (2006), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Di Gresia, L.; Porto, A.; Ripani, L. (2002) *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*, Serie Documentos de trabajo N.º 45, Dpto. de Economía-UNLP, La Plata.
- Dirección General de Planeamiento Universitario (2002) *Estadísticas Básicas de la Universidad de la República. Catálogo 2001*, Udelar, Montevideo.
- Errandonea, A. (1989) *Las clases sociales en el Uruguay*, CLAEH/EBO, Montevideo.
- Errandonea, G. (2003) *Los Profesionales Universitarios EN el Uruguay. Un perfil sociodemográfico, de formación y trabajo*, Unidad de Relaciones y Cooperación con el Sector Productivo, Udelar, Montevideo.
- _____ (2004) *Los profesionales y sus mecanismos de clausura. Complejidades del credencialismo exclusionario*. Tesis de Maestría en Sociología. Dpto. de Sociología-FCS, Udelar, Montevideo (Inédita)
- Fernández, T. (2002) *Determinantes de la desigualdad educativa en Argentina y Uruguay*, El Colegio de México, México (Inédito).
- Frigol, L.; Da Costa, A.; Da Rosa, C.; Vianna, L.; Rangel, N. (1991) *Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987*, Dpto. de Pesquisa Institucional, Pro-reitoria de Planejamento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Germani, G.; Sautí, R. (1965) *Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios*, Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología, UBA, Buenos Aires.
- Giovagnoli, P. (2002) *Determinantes de la graduación y deserción universitaria. Aplicación de modelos de duración*, Serie Documentos de trabajo N.º 37, Dpto. de Economía-UNLP. La Plata.
- González, L. E. (2006) «Repitencia y deserción universitaria en América Latina», en Rama, C. (Ed) (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Iesalc/Unesco, Caracas.
- González, H.; Morás, L.; Villegas, C.; Téllez, M. (2002) *Desempeño estudiantil y equidad en la universidad venezolana. Apoyo académico al desempeño estudiantil*, Proyecto Alma Mater, Cuadernos OPSU N.º 6; Consejo Nal. de Universidades, Ministerio de Educación Superior, Caracas.

- Goyeneche, J.; Urrestarazu, I.; Zoppolo, G. (2001) «Cuándo me voy a recibir? Una aproximación a la duración de la carrera estudiantil», en *Quantum*, N.º 12, FCEA, Udelar, Montevideo.
- Jaramillo, A.; Ruiz, I. (2001) *Perfil socioeconómico del estudiantado de EAFIT*, Oficina de Planeación Integral, Universidad EAFIT; Medellín.
- Instituto Nacional de Estadística (2000) *VII Censo Nacional de Población y V de Viviendas del Uruguay, 1996*, OPP-INE, Montevideo.
- _____ (1989) *VI Censo Nacional de Población y IV de Viviendas del Uruguay, 1985*, OPP-INE, Montevideo.
- _____ (1978) *V Censo Nacional de Población y III de Viviendas del Uruguay, 1975*, OPP-INE, Montevideo.
- _____ (1970) *IV Censo Nacional de Población y II de Viviendas del Uruguay, 1963*, OPP-INE, Montevideo.
- _____ (1988) *Las Necesidades Básicas en el Uruguay*, OPP-INE, Montevideo.
- _____ (1985) *Población y viviendas por localidades*, OPP-Dgeyc-Celade, Montevideo.
- King, G. (1998) *Unifying Political Methodology*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Latiesa, M. (1992) *La deserción universitaria*, CIS. Siglo XXI, Madrid.
- Macri, E. y Noboa, L. (2005) *Trayectoria y rendimiento de las cohortes de estudiantes de Medicina de 1987 a 2004*, Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Udelar
- Marshall, T. H. (1947) *Citizenship and social class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Meléndez, M. (1996) «Reprobación y deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico el Parral: un estudio de caso» en *Revista Confluencia Noroeste*, ANUIES, México.
- MEMFOD (2000) *El ciclo básico y la experiencia piloto. Un análisis desde los indicadores de resultados educativos*, ANEP, Montevideo.
- Mesyfod (2000) *Estudio sobre la predisposición al abandono escolar en estudiantes de tercer año de enseñanza media a partir de los datos del Censo de Aprendizajes 1999*, ANEP-Mesyfod-UTU-BID, Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación, Área de Investigación y Estadística (2009) *Anuario Estadístico de Educación*, Montevideo.
- _____ (2004) *Anuario Estadístico de Educación*, Montevideo.
- _____ (2002) *Anuario Estadístico de Educación*, Montevideo.
- _____ (2001) *Anuario Estadístico de Educación*, Montevideo.
- Negri de Mallea, M.; Montañez, S.; Goldberg, M.; Henríquez, M. (2003) *Una propuesta de investigación evaluativa para la Universidad Nacional de San Juan*, Universidad Blas Pascal, Argentina.
- OCDE (1994) *Making Education Count*, París.
- Osorio, A.; Jaramillo, C. (1999) *Deserción en los programas de pregrado 1995-1998*, Oficina de Planeación Integral, Universidad EAFIT, Medellín.
- Paz, M.; Sasías, S. (1998) *Datos cuantitativos sobre el estudio de seis generaciones de estudiantes de Ingeniería*, Serie Diagnóstico Educativo, Unidad de Enseñanza-Fac. de Ingeniería, Udelar, Montevideo.
- Perera, H.; Gatti, E.; Peré, N. (comps.) (2001) *Pedagogía Universitaria. Formación del Docente Universitario*, Cátedra Unesco-Iesalc/AUGM, Ediciones Iesalc/Unesco, Caracas.
- Porto, A.; Di Gresia, L. (2000) *Características y rendimiento de los estudiantes universitarios. El caso de la Facultad de ciencias económicas de la UNLP*, Serie Documentos de trabajo N.º 24, Dpto. de Economía-UNLP, La Plata.

- Rama, G.; Filgueira, C. (1991) *Los jóvenes en Uruguay: esos desconocidos*, Oficina Montevideo Cepal, Montevideo.
- Rama, G.; Ravela, P.; Mancebo, E.; De Souza, R.; Silveiras, S. (1994) *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*, Cepal, Montevideo
- Rama, C. (ed.) (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Iesalc/Unesco, Caracas.
- Ríos de Torres, R.; Vilariño, I. (1999) *Estudio de bajas parciales y bajas totales. Año académico 1998-99*, Oficina de Planeación y Estudios Institucionales-Colegio Universitario de Ponce-Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico.
- Ryder, N. (1965) «The cohort as a concept for social change», en *American Sociological Review*, vol. 31, N.º 3, Albany.
- Serna, M. (2005) *El rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes*, CSE, Udelar, Montevideo.
- Sposetti, A.; Echevarría, H. (2000) *El factor educacional como causa potencial de la deserción en el primer año de la Universidad*, Serie Documentos de trabajo, Universidad Nal. de Río Cuarto-SECyT; Argentina.
- Sposetti, A. (1994) «La tasa de graduación en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. - 1977-1993», Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- Tikiwal, B.; Tikiwal, G. (2000) «Measurement of wastage and therefore of efficiency of Education», en *Statistics, Development and Human Rights*. International Statistics Institute (ISI), International Association for Official Statistics (IAOS), Montreal.
- Torello, M. (2000) *Educación: Gasto, desarrollo humano y equidad*, Serie Documentos de trabajo de Rectorado, Udelar, Montevideo.
- Torello, M.; Casacuberta, C. (2000) *Características socioeconómicas de la matrícula universitaria*, Serie Documentos de trabajo de Rectorado, Udelar, Montevideo.
- Tinto, V. (1986) «Una reconsideración de las teorías de deserción estudiantil», en *Handbook of theory and research*, Agathon Press. New York, pp. 359-384.
- _____ (1987) *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, UNAM-ANUIES, México.
- _____ (2002) *Taking Student Learning Seriously, Building Communities of Active Learners*, Southwest Regional Learning Communities Conference, Temple, Arizona.
- _____ (2003) *Learning Communities: Building Gateways to Student Success*, Gateway to Learning: Promoting Student Success Conference, St Louis, Missouri.
- Vaillant, M.; Fernández, A.; Katzman, R.; Casacuberta, C.; Barrenechea, P. (2001) *El desarrollo humano en Uruguay: Inserción internacional, empleo y desarrollo humano*, Oficina de Montevideo, Cepal-PNUD, Montevideo.
- Wright, E. O. (1997) *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge University Press/ Maison des Sciences de l'Homme.

Marcelo Boado (1961, Montevideo, Uruguay), es Doctor en Sociología por el Instituto Universitario de Pesquisas de Río de Janeiro (IUPERJ) de la Universidad Cândido Méndes de Río de Janeiro. Desde 1985 es docente en la Universidad de la República (Udelar). Actualmente es Profesor Agregado e Investigador con Dedicación Total del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Enseña sobre estructura social del Uruguay, deserción estudiantil, desigualdad y movilidad social, y modelos loglineares, en la Licenciatura, en la Maestría y el Doctorado de Sociología. Coordina desde 2010 el Doctorado de Sociología. Entre 2004 y 2007 con financiamientos de Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), dirigió el proyecto que dio origen a este libro.

Lorena Custodio (1977, Montevideo, Uruguay), es Máster en Sociología por la FCS de la Udelar. Actualmente se desempeña como directora de la Unidad de Seguimiento de Programas de la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo social. También es docente de Estadística Social en la Licenciatura de Sociología de la FCS. Se desempeña como ayudante de investigación, y realizó su tesis de maestría, en este proyecto.

Raúl Ramírez (1958, Montevideo, Uruguay), es Licenciado en Estadística por la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Udelar. Se desempeña como Director de la División de Estadística de la Dirección Gral de Planeamiento de la Udelar. Es Profesor Agregado de Métodos Cuantitativos, y de Estadística Aplicada en la FCEA. Además, enseña estadística en los Posgrados de Finanzas y de Administración de Salud de la FCEA. Se desempeñó como investigador asociado, y diseño las bases de datos y muestras del proyecto.

