

JÓVENES ESTUDIANTES EN DESVENTAJA Y REZAGO EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA TRANSITAR UNA LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE MASAS DE INICIOS DEL S.XXI

Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono – Investigación.

Gabriela Esteva, Facultad de Medicina, Udelar, gabriela.esteva@gmail.com

Resumen

El propósito de la ponencia es presentar la aproximación teórica validada por los estudiantes y egresados pertenecientes a familias de nivel ocupacional bajo y primera generación en la universidad, de los factores y eventos influyentes al rezago en la trayectoria escolar en una carrera de la universidad pública de masas a inicios del SXXI. La misma forma parte de los resultados de los estudios de caso de tres licenciaturas con inserción profesional de Udelar, realizado en el marco del Doctorado en Educación. Concebido como un fenómeno de desigualdad el estudio tuvo por objetivo construir tipologías de rezago a partir de las valoraciones de los tres órdenes. Los resultados que se exponen forman parte de la etapa de estudio cuantitativo dentro de una estrategia metodológica de tipo mixta. Entre las conclusiones a las que se arribó es el acuerdo en las percepciones de estudiantes y egresados de la carrera del Área de la Salud y del Área Social y Artística que al rezago en las trayectorias escolares afectaron mucho el empleo y las reprobaciones en algunas previaturas debido a un régimen de evaluación sobre-exigente y estrategias metodológicas enciclopédicas. Sin embargo probablemente el rezago sea un fenómeno más inclusivo en la primera y de exclusión educativa en la segunda.

Palabras Clave: Universidad pública, Trayectorias escolares, Experiencias estudiantiles con desventajas sociales, Rezago.

En el contexto regional de la formación universitaria pública de alta participación, la transición hacia logros de una mayor equidad e igualdad en los tiempos y niveles de egreso ha sido un gran desafío para el Uruguay. En Udelar se constata la reproducción de tendencias estructurales históricas de bajos niveles de egreso que oscilan entre el 23 % y un máximo del 34 % con altos niveles de rezago de 2 años y 3 años por año estipulado curricularmente. El primer fenómeno afecta por igual a todos los estudiantes sin distinción de la familia de la cual proviene, no así el rezago en la hipótesis Serna y Boado, como tampoco en la democratización social en el ingreso a diferencia de la mayoría de los países de la región, según Ezcurra. (Serna (coord.), 2005, Boado, 2011, Ezcurra, 2020).

Comprender las desigualdades en el rezago en las trayectorias escolares en tres licenciaturas, una de cada área académica de Udelar, de fuerte inserción profesional se problematizó en la tesis de Doctorado en Educación con una metodología de construcción tipológica de tipo mixta. (Barton, 1985; López-Roldán, 1996; Bericat, 1998) El objetivo de la ponencia es presentar el análisis comparativo dos estratos² de los cinco tipos que arrojó el análisis por acumular la interacción de

² Los dos grupos o clústeres representan el 13% y 17% de la muestra.



desventajas sociales ³y un mayor número de indicadores de baja integración académica que obstaculizó transitarlas en tiempos razonables⁴. El análisis partirá de los indicadores percibidos a los problemas planteados por algunas aproximaciones empíricas y teóricas de la Educación, la Sociología y la Demografía seleccionadas por quien suscribe.

La estrategia metodológica de análisis tipológico de tipo mixto tuvo como propósito la evaluación del fenómeno por los tres órdenes que transitaron las licenciaturas a inicios del SXXI.⁵ Las técnicas de análisis de la información cuantitativa se realizaron sobre una muestra de 432 estudiantes y egresados rezagados que respondieron el cuestionario ⁶de evaluación en base a escalas de Likert. El modelo de análisis articuló las perspectivas diacrónica y sincrónica de las trayectorias reales de cinco cohortes⁷ de ingreso a la edad 17-26 años bajo los planes anteriores a la reforma curricular en marcha.⁸ (Roberti, 2017; Terigi, 2009) En el estudio se tuvo en cuenta todo el proceso formativo desde el año que ingresaron⁹ a la carrera a 2018. El análisis retrospectivo y longitudinal se realizó sobre una periodización que tomó dos momentos críticos para el proceso de aprendizaje: el rezago por primera vez y el tardío de final de carrera por las prácticas/pasantías profesionales y/o la tesis/monografía ¹⁰ El segundo supuesto de partida es que el rezago obedeció a la interacción de distintos factores y eventos con sus escalas por lo que se optó por un modelo de interdependencia, contruidos a partir de la combinación de cuatro dimensiones de análisis, 1) condicionantes sociales, nivel socioeconómico familias de origen (estratos altos, medios y bajos) 2) temporal (rezago inicial, temprano y tardío), 3) integración académica (baja o plena) 4) eventos de tránsito a la vida adulta, inserción mercado de trabajo, emancipación familiar y nacimiento de hijos.

A continuación, se presentan los resultados del análisis tipológico que redujo del total de las 33 variables activas consideradas, a las más significativas (77% varianza total) en la definición de la identidad de los dos sub-grupos. Cada sub-grupo se considera el 100% de los casos y en función de las realidades se compararon las desigualdades y semejanzas. En virtud que el 76% del grupo II pertenece a la carrera del área de la Salud, y el 65% de la del área Social y Artística

³ El estrato de trayectorias de rezago con un perfil probable de la Lic. del área de la Salud se correlaciona con pertenecer a familias de estratos ocupacionales bajos de trabajadoras domésticas, auxiliares de servicio, trabajadores/as de la construcción, servicios de seguridad, trabajadora/es no calificados del sector industrial o agropecuario. El estrato con un perfil probable de la Lic. del área Social y Artística correlacionado a estudiantes de familias primera generación en la universidad. En ambos grupos los estudiantes y egresados perciben haber afectado mucho el empleo y el tener problemas económicos para costear los estudios

⁴ Licenciatura del área Social y Artística; Licenciatura del área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat y la Licenciatura del Área de la Salud. El estudio poblacional arrojó trayectorias escolares en promedio de 15, 10 años y medio y 9 años para lograr un grado de avance escolar mayor al 60% respectivamente. Los que lograron el egreso representan el 5%, 18% y 28% respectivamente de los cuales solo el 20% de estudiantes lo hizo en los tiempos establecidos curricularmente a 2018 en que fueron obtenidas las bases de datos de cada carrera.

⁵ Las cohortes de ingresantes en la etapa 2002-2006 carreras área de la Salud y Social y 2009-2010 área Tecnologías

⁶ Las entrevistas se amparan en el anonimato - Ley 18.331/2008

⁷ Una *trayectoria real con rezago* es la que presenta un umbral de grado de avance real de al menos entre el 56-62 % (según la carrera) de la trayectoria teórica estipulada curricularmente, en un tiempo mayor a 6 años.

⁸ Plan 2008 de la Licenciatura del área de las Tecnologías, Plan 1998 de la Lic. del Área de la Salud, y plan 1990 de la Lic. del área social y artística. Se optó por tomar aquellos a los efectos de homogeneizar las comparaciones y los indicadores de dificultad que plantean los diseños de tipo cerrado, tubular de ruta única de salida (Camilloni, 2001).

⁹ Licenciatura del Área Social y Artística y de la Salud cohortes 2002-2006, y la Lic. del Área de las Tecnologías cohortes 2009-2010.

¹⁰ En el caso de las muestras de estudiantes de las Lic. del área Tecnologías y de la Salud el rezago por primera vez fue determinado objetivamente cuando se trabajó en la identificación de la población. En cambio por un problema de las bases suministradas por la bedelía de la lic. del área Social en la que el identificador no era la Cédula de identidad sino un número asignado al azar, la encuesta tuvo que introducir la pregunta sobre el momento del rezago por lo que en este caso es rezago como evento percibido.



incluimos en la identidad del tipo o grupo el nombre de la carrera, lo cual no significa que no haya integrantes de la (s) otra(s).

Indicadores por orden de test-valor	Sub-Grupo II: de baja integración de Lic. Área de la Salud (13%)		Grupo IV: de baja integración de la Lic. del Área Artística y Social (17%)	
Realizó actividades finales para el egreso haya completado o no	Si	96%	No	99%
Tipo de actividades finales para el egreso	Práctica profesional y tesis/monografía	82%	No respuesta	96%
			Actitud hacia el rezago negativa por sentir que no estaba capacitada/o llevar adelante carrera	71%
Tipo de rezago	Inicial	84%	La tesis me llevó mucho más tiempo que el estipulado curricularmente	No respuesta
La tesis me llevó mucho más tiempo que el estipulado curricularmente	Nada o algo de acuerdo	64%	Tres mayores dificultades en las actividades finales de carrera	No respuesta
Tres mayores dificultades en las actividades finales de carrera	Falta de orientación docente regular, o falta de apoyo frente dificultades o dificultades propias de la elaboración	51%	Dif reparto equi. y claridad tareas a realizar y/o rel. competencia, falta liderazgo	40%
Materias no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas	Si	78%		
Sexo	Mujer	98%	Eran materias con una carga temática y bibliográfica excesiva afectó al primer rezago	76%
Eran materias previas difíciles de aprobar	Bastante o muy de acuerdo	73%	El no tener una práctica profesional temprana y continua	30%
Mudarse de la casa de los padres afectó al rezago	Bastante o mucho	51%	Eran materias previas difíciles de aprobar	73%
Tener pocos periodos de exámenes	Bastante o mucho	49%		
Reprobó materias durante carrera	Si	100%	Percepción del rezago como algo negativo	45%
Tres mayores dificultades en las actividades finales de carrera	Falta de orientación docente regular, o falta de apoyo frente dificultades y dificultades propias de la elaboración	22%	Pocos periodos de exámenes	48%
Proceder a la primera convivencia en pareja	Bastante o mucho	20%	Eran materias con evaluaciones con exigencias muy altas	88%



afectó mucho al primer rezago				
Pocas experiencias teóricas que estimularan la reflexión crítica afectó al primer rezago	Bastante o mucho	80%	Tener el primer hijo afectó bastante o mucho	17%
Eran materias con una carga temática y bibliográfica excesiva afectó al primer rezago	Bastante o mucho	65%	Enfermarme afectó bastante o mucho al rezago	23%
			Rezago tardío	33%
El no tener una práctica profesional temprana y continua a lo largo de la carrera afectó el desarrollo capacidades profesionales	Bastante o mucho	78%	Si Reprobaciones durante carrera	97%
Eran materias con evaluaciones con exigencias muy altas	Si	86%	Proceder primera convivencia afectó nada o algo	49%
			Dif reparto equi. y claridad tareas a realizar y rel. competencia, y falta liderazgo	16%

Realidades en común

En la reconstrucción de las experiencias estudiantiles de su pasaje por las carreras mencionadas participan de ciertas realidades comunes sobre algunas de las dimensiones del eje de baja integración académica que estratifican a las trayectorias. Estudiantes y egresadas de la Lic. del área social y de la Salud comparten la percepción que afectó mucho al primer rezago el régimen de aprobación de materias en un sistema curricular cerrado con previaturas materia a materia. Perciben que las reprobaciones fueron en *previaturas difíciles de aprobar* (73% en cada carrera), afectó bastante o mucho el tener *Pocos periodos de exámenes* (49% Salud y 48% Social), y ser *materias con evaluaciones con exigencias muy altas* (86% y 88%). Así se confirma una débil integración por la selectividad académica coincidiendo con los hallazgos de Dubet (2015) sobre algunas escuelas y universidades de masas francesas que el mérito escolar es el mérito percibido como el más justo por lo que la selectividad jugaba en contra de los estudiantes-trabajadores provenientes de sectores populares acentuando la competencia y las dificultades de éstos para sortear obstáculos. Comparten que afectó al rezago el primer empleo (62% carrera Salud y 73% carrera de Social) Conciliar trabajo-estudio en la literatura educativa revisada existiría consenso en que depende de la cantidad total de horas semanales trabajadas debido a que es lo que tensiona más o menos el tiempo disponible para el proyecto académico. En cualquiera de los casos se constata que la cursada o la preparación de exámenes se volvía más difícil por la disminución de las horas disponibles, obligando al estudiante a priorizar algunos cursos por sobre otros; en un marco normativo rígido sobre cursos, reglamentarse o darlo libre, y en general la preparación de las evaluaciones obligatorias prolongaba los tiempos que insumía la carrera. Sin embargo, sobre los efectos del trabajo otros estudios se preguntaban sobre si tener un empleo en exclusividad y el rezago consecuente en la carrera era positivo o negativo para la formación y el egreso. Tanto Panaia (2013), para las carreras ingenieriles de dos universidades nacionales argentinas (UTN y UNRC), como Golpe (2015), para la carrera de Contador de Uruguay (Udelar), concluyeron sobre el efecto



positivo para la formación y la trayectoria laboral posterior al egreso, el trabajar 40 horas o más en un trabajo vinculado con la carrera.

Por otra parte, los dos estratos de trayectorias tienen en común haberle afectado eventos del tránsito a la vida adulta diferenciándose de sus pares más privilegiados que permanecieron solteros y en relación de dependencia económica de la familia de origen. En el caso de las estudiantes y egresadas del Área de la Salud se autonomizaron de la casa familiar paterna a una edad temprana (51%), en términos comparativos, por venir a estudiar a Montevideo para proseguir con los estudios. Desde la demografía Pardo y Ciganda (2014) observaron dos cosas para el Uruguay: por un lado, un comportamiento altamente específico de los jóvenes universitarios respecto del resto de los jóvenes uruguayos, de postergación de todos los eventos del tránsito a la vida adulta, exceptuando a los jóvenes que migran de otros departamentos a la capital Montevideo para proseguir los estudios universitarios, que mostraban alteraciones de toda la trayectoria hacia la vida adulta respecto de sus pares universitarios (Ciganda y Pardo, 2014). Por el otro, los obstáculos para la tardanza en la emancipación de los universitarios son asociados a los problemas económicos y para la población joven en general la carencia de políticas públicas de vivienda (Filardo, 2012; Ciganda y Pardo, 2014).

En el caso de los estudiantes y egresados de la Lic. del Área Social la emancipación del hogar paterno (49%) obedeció por proceder la primera convivencia en pareja por lo que ocurrió siendo mayores y más avanzados en la carrera que sus pares de la Salud. Sin embargo, los estudiantes y egresados no perciben a la primera convivencia el haber afectado al rezago. De la literatura revisada, lo que los estudios muestran sobre la primera unión en el Uruguay (cohortes 1990 y 2008) había sido baja y se constataba la presencia de cambios a nivel del tipo de unión en todos los sectores sociales, y una reducción de la proporción de las mujeres jóvenes con mayor educación que formó su primera unión antes de los treinta años, siendo la edad promedio los 25 años en 2003 (Cabella, 2007, citado en Pellegrino y Varela Petito, 2014). A nivel universitario, se consolidaba como tendencia que la mitad (50 %) vivían con padres o familiares durante los estudios y los que iniciaron la primera convivencia, se mantenía en el 20 % de la población universitaria (Udelar, censos 1999 y 2011). Desde el punto de vista subjetivo la emancipación del hogar suponía que la conciliación responsabilidades familiares-proyecto académico se volvía más difícil, tensionando la organización de los tiempos para realizar tareas nuevas, que implicaban una orientación más equitativa del arreglo familiar que facilitara de manera importante compatibilizar el tiempo de estudio y las tareas del hogar. En el caso de las estudiantes migrantes la emancipación supuso adaptarse a una ciudad desconocida en su geografía, formas de transportarse y hábitos en general y dependiendo de si era un apartamento alquilado o una pensión con espacios compartidos (hermanos, conocidos del departamento de origen, si hacen o no la misma carrera), construirse un lugar propio para estudiar muchas veces se dificulta por la falta de un espacio físico propio o simbólico, en el sentido de la falta de compañeros con los que compartir intereses de carrera. En el caso de los estudiantes y egresados de la Lic del área Artística en un porcentaje bajo con perfil de rezago tardío influyó el tener el primer hijo (17%).

Desde el punto de vista educativo tanto Camillioni (2001) como Panaia (2013) constataron los efectos del *régimen de previaturas* en el rezago en las trayectorias en general. La primera autora cuestiona la lógica de enseñanza subyacente a este tipo de diseño llamado cerrado de correlatividades materia a materia no ofrece alternativas de salida al estudiante y que al combinarse con una política del tiempo acotado de vigencia de curso restringía aún más las posibilidades. En un marco normativo con pocos periodos de exámenes determinaba un compás de espera de hasta un año para poder volver a recursarla, con la consecuencia de la pérdida del grupo de estudios o generación que en la universidad de masas era y es un factor de integración académica. En caso de



continuar reprobando, se observó que la cronificación del rezago aumentaba la probabilidad del abandono de la carrera o de los estudios universitarios (Panaia, 2013) por las dificultades de manutención y cubrir costos de cursos privados que tenían estudiantes que trabajaban y tenían problemas económicos para costear la carrera

Sobre el *alto grado de dificultad percibidas* por los estudiantes *en las evaluaciones* en general las reflexiones desde la didáctica y la teoría curricular aluden por un lado a obedecer a un modelo formativo cuya lógica subyacente es la fragmentación del proceso de evaluación y los procesos de enseñanza, concebidos como instancias separadas. Desde la primera perspectiva se critica asimismo los límites de esta lógica de evaluación por llegar muy tardíamente, al final del proceso de aprendizaje impidiendo una retroalimentación oportuna del proceso del estudiante. (Kalpún, 2007). Por el lado de la filosofía y la sociología de la educación es construido como un indicador de la competencia y selectividad del sistema que elige a los “vencedores” antes que obedecer a criterios de rigurosidad, pertenencia y relevancia para la formación (Dubet, 2015)

Otro indicador que tienen en común es la percepción actual que las materias que afectaron al rezago se caracterizaban por poseer programas con una *carga temática y bibliográfica excesiva para los tiempos curriculares de la materia*. (65% carrera área Salud y 76% carrera área Social y Artística) En concreto para las estudiantes y egresadas de la carrera del área de la salud eran percibidas de ese modo los programas de las materias llamadas fundamentales Aparatos y sistemas I y II y Estructura Celular y Tisular, y Matemática I y Derecho Civil en el primer ciclo o año de la Lic del Area Social. En esta carrera los estudiantes percibían como “el” periodo crítico de rezago entre el tercer año y el último año de la carrera por reprobaciones de materias previas como Estadística II, Administración general, Finanzas de empresas o Metodología de la Investigación En el ámbito universitario las críticas a programas por ser sobrecargados o las llamadas visiones enciclopédicas no son nuevas y en general apuntan a que la construcción de los programas obedece solo a una única lógica, la disciplinar, con consecuencias en la experiencia formativa del estudiante. Desde esta perspectiva la inclusión de numerosos elementos secundarios conduce a una sobrecarga de la formación condicionando al estudiante a un estudio superficial y memorístico del detalle contrario al nivel universitario que requiere que éste sea significativo y percibido con sentido para la formación, de manera tal que favorezca el compromiso del estudiante con su propia formación en esas materias (Tinto, 2015) que lo habilite (Camillioni, 2001; Díaz Maynard, 2015; Tinto, 2015).

Las desigualdades de las realidades experimentadas

Sobre el rezago tardío por actividades finales de carrera se hallaron diferencias entre carreras. El tipo de rezago es un indicador complejo con múltiples aristas o perspectivas de abordaje. Desde la perspectiva de la historia de eventos y del rendimiento se lo definió como el estado del rendimiento académico individual total o parcial¹¹ en una fecha dada y según un umbral fijado, en el que se observó un grado de avance real menor en el tiempo establecido por la política curricular (Serna, 2005; Terigi, 2009) y pasible de ser medido en años ¹²(Meier, 1958) Desde esta perspectiva el rezago es el resultado de la acumulación de eventos de rezago reiterables a lo largo de la carrera Para identificar el momento se adoptó la tipología de abandono trasladado al rezago distinguiendo: rezago inicial (ocurre en primer año/ciclo de la carrera), temprano (segundo año/ciclo) y tardío (entre tercero y quinto año/ciclo) (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Diconca,

¹¹El rezago como evento entendido como un suceso académico que se presenta por primera vez en un año o ciclo de la carrera se calculó el tiempo que tardó en presentarse un grado de avance menor=. El tiempo de observación q (total de materias aprobadas año/total materias de ese año) fue medido en años (=FRAC.AÑO[Nn;On], donde N es la fecha de ingreso a la carrera y O es la fecha de observación de un menor grado de avance en el año o ciclo).

¹² Idem



2012; Tinto, 1989). Desde el punto de vista cualitativo es un período crítico (Tinto, 1989), indicador de dificultad para el aprendizaje y la movilidad ideológica y momento de decisiones (Fernández, 1998; Panaia, 2013). Con respecto al rezago como evento que se presenta por primera vez existe consenso en la literatura que durante los primeros tres años/ciclos de la carrera tiene lugar el llamado proceso de “estudiantización”, un proceso difícil por los obstáculos que le interpone al estudiante una cultura formativa débilmente integradora, típica de la universidad de masas. (Coulon, 1989; Dubet, 2005). El segundo momento crítico de interés fue el cercano al egreso, crisis asociada a la emergencia de problemas vocacionales o los temores y ansiedades propias de la transición al egreso que se manifiestan en demoras en aprobar las prácticas profesionales, materias o quedar pendientes los trabajos/monografías/tesinas de finales de carrera (Pinto 2007; Esteva y Romano, 2012; Coronado y Gómez Boulín, 2015; Varesi et al., 2016).

Los hallazgos muestran que en el grupo de la Lic. del Área de la Salud son trayectorias que lograron realizar las actividades finales de grado- tesis o monografía y práctica profesional¹³- percibiendo un bajo porcentaje de ellas (22%) haberse rezagado por la reprobación de algunas de las prácticas profesionales. En cambio para los estudiantes de la Lic. del área Social y Artística el rezago tardío obedeció probablemente a la reprobación de materias antes que actividades obligatorias del finales de carrera.¹⁴ En ese sentido Coronado y Gómez (2015) señalan sobre la importancia de contar con el apoyo docente en uno de los periodos más críticos de la carrera, por los miedos propios del egreso manifiestos en reprobaciones o retrasos en entregas y realización de actividades, la tesis por ejemplo. En las estudiantes del área de la salud la clínica en sí misma es fuente de crisis por el contacto con usuarios de la salud hospitalizados (Pinto, 2007) experimentando encrucijadas y situaciones complejas durante las cuales tienen que resolver problemas de manera autónoma con pacientes en condiciones graves o incluso terminales.

Una segunda diferencia entre los estratos fue la rapidez de la ocurrencia del rezago como evento que se presenta por primera vez. En el caso de las estudiantes y egresadas de la carrera del área de la Salud se rezagaron en el primer año o ciclo a-rezago inicial diferencia del rezago percibido por estudiantes y egresados de la carrera del área Social y Artística para quienes tiene lugar más tarde, a partir del tercer año. Se partió del supuesto que el rezago en tanto evento o acontecimiento que se da por primera vez es medible en el tiempo¹⁵ y representa desde el punto de vista cualitativo un período crítico o momento de dificultad para el aprendizaje y de toma de decisiones del estudiante sobre la carrera. Existe consenso en la literatura que durante los primeros tres años tiene lugar el llamado proceso de “estudiantización”, un proceso difícil por los obstáculos que le interpone una cultura formativa débilmente integradora típica de la universidad de masas.

Otro factor de diferenciación de los estratos es la naturalización o no del hecho de rezagarse, los estudiantes y egresados del área Social tienen actitud de rechazo posicionándose críticamente actitud no presente en el grupo de estudiantes del área de la Salud. Los estratos de estudiantes de la carrera del área Social además experimentaron el rezago de manera dolorosa ya que evalúan la experiencia como algo negativo, de hecho, es el único estrato de los cinco que tiene una actitud crítica, así como haberlos hecho sentir que no estaban capacitados/as para llevar la carrera adelante. En este punto, son pertinentes las hipótesis de Fernández (2000) y de Dubet (2011), que critican el

¹³ El cuestionario incluye preguntas sobre la realización de actividades finales de carrera hayan culminado o no.

¹⁴ Dicha carrera tenía dos opciones en el plan estudiado: público y privado. La primera no tenía el requisito tener alguna actividad de final de carrera en cambio en privado sí se le exigía una tesis para poder egresar.

¹⁵ El rezago como evento entendido como un suceso académico que se presenta por primera vez en un año o ciclo de la carrera y se calculó el tiempo que tardó en presentarse. El tiempo de observación q (total de materias aprobadas año/total materias de ese año) fue medido en años (=FRAC.AÑO[Nn;On], donde N es la fecha de ingreso a la carrera y O es la fecha de observación de un menor grado de avance en el año o ciclo).



efecto de autoculpabilización del estudiante de su “ineficacia en su situación académica”, que tiene el efecto no deseado de liberar las responsabilidades a las unidades institucionales (carreras o materias). Para Dubet la crueldad de la selectividad se le agrega un proceso psicológico de dolor en los estudiantes “vencidos” que se perciben como los responsables de sus fracasos y lagunas. Desde otro posicionamiento, Tinto (2015) observó que una autopercepción de no ser eficaz o no poder con la carrera no es solo un problema de aquellos con débiles escolaridades, sino que afectaba a todos que se ven confrontados a elevadas exigencias y que de alguna manera esta percepción de ineficacia personal influye en el desempeño.

Una tercera desigualdad son el tipo de indicadores de dificultad del estilo formativo en las materias que son percibidos afectando bastante o mucho al rezago. En el caso de los estudiantes de la carrera del área Social el rezago se presenta correlacionado a una de las dimensiones de la política pedagógica de baja integración entre el grupo de pares. Sea por el grupo de estudios o de clase en la percepción mayoritaria se daban inequidades en el reparto de tareas y actividades “*algunos hacían poco o nada*” (38%), percibían que era *muy competitiva la relación* (20%) o por la *carencia de liderazgo* (19%) Diversos estudios de la psicología social han demostrado que el estímulo y actitud de trabajo en equipo en el grupo de pares se correlacionan con el rendimiento académico y actitudes hacia el establecimiento educativo. Al respecto, se sostiene que la pertenencia a subgrupos en competencia o cooperación con otros puede constituirse en obstáculos o en dinamizadores del proceso de aprendizaje. (Fernández, 1998, Prieto 2007) En definitiva desde esta tradición para que el aprendizaje ocurra se requiere, entre otras cosas, de la creación y el mantenimiento de un ambiente agradable a través de relaciones de confianza y apoyo mutuo que propicie el diálogo y la reflexión libre y voluntaria, los acuerdos antes que la competencia.

En cambio, en la Lic del área de la salud los indicadores de dificultad presentes se correlacionan a las Estrategias metodológicas curriculares: *Materias que no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas y Pocas experiencias teóricas que estimularan la reflexión crítica* ya desde el primer año o ciclo de formación para el logro de aprendizajes significativos. La experiencia estudiantil de la universidad de masas las reprobaciones se vinculaban a experiencias estudiantiles estilos reproductores del conocimiento, fragmentando lo teórico y lo práctico, disociación que sustrae al estudiante del sentido y la comprensión de lo teórico. Desde la perspectiva de la formación experiencial la finalidad vincular el conocimiento en la práctica, es ayudar al estudiante a poder seleccionar la(s) teorías(s) relevantes para interpretar la experiencia concreta, y criticarlas de manera que impacten en la integridad de la personalidad del estudiante. Las cercanías de esta y el reconocimiento de la utilidad para sí de los conocimientos favorecen la formación de intereses y motivos para despertar el deseo de saber. (Camilloni, 2001; Díaz Maynard, 2015)

Por último, en la carrera del área de la Salud el rezago se correlacionan (78%) a la percepción que *El no tener una práctica profesional temprana y continua a lo largo de la carrera afectó el desarrollo capacidades profesionales*. En este sentido tanto Camilloni como Díaz Maynard reflexionan sobre la importancia de diseños curriculares que desde el inicio articulen la formación teórica-práctica profesional al modo de prácticum reflexivo de Schön es decir de incorporar al diseño curricular instancias de aprendizaje cercano al mundo profesional real de los estudiantes pudiendo cobrar distintos formatos: prácticas profesionales, campos experimentales, etc. Detrás del debate teoría-práctica en la formación subyace cuál es el tipo de razonamiento inductivo, deductivo o retroductivo que se quiere desarrollar en el estudiante. En cualquier caso, las experiencias en las tres modalidades podrían marcar diferentes grados de profundidad en el aprendizaje y el logro de una mayor autonomía. En lo que sí parece haber consenso es sobre dos aspectos que la práctica por sí sola no es aconsejable en ningún campo de formación universitaria



(Camilloni, 2001; Díaz Maynard, 2015) y la necesidad de su inserción temprana, a lo largo de la carrera y que posibilite desarrollar destrezas o habilidades prácticas mediante la participación crítica, negativa y positiva (Díaz Maynard, 2015).

Finalmente se presentan desigualdades en las trayectorias de rezago por la presencia y el peso de eventos del contexto estudiantil. En el grupo de las estudiantes de la carrera del área de la salud el ser mujer (98%) por la feminización de la carrera en cambio en el grupo de la carrera del área social el sexo no incide, pero se correlaciona para un grupo pequeño de estudiantes (23%) a tener problemas de salud en general. En la literatura revisada provocado por las elevadas exigencias de estudiar y trabajar

En conclusión, las reconstrucciones de las experiencias del rezago en la trayectoria mostraron realidades en común por la percepción de la influencia al rezago de la interacción de procesos de emancipación del hogar paterno como obtener el primer empleo y percibir a la selectividad académica por reprobaciones en algunas previas por estrategias metodológicas de aula de tipo enciclopédicas. Sin embargo, se ven desigualdades en las dimensiones del tránsito a la vida adulta y del estilo formativo percibidos afectando mucho. Las estudiantes y egresadas del área de la salud por ser mujer que se autonomizan tempranamente de la casa paterna para continuar sus estudios universitarios en la capital lo cual obtener el primer empleo es una necesidad para la continuidad. Se rezagan rápidamente a diferencia del grupo de estudiantes del área social que presentan rezago tardío, afectando a un número reducido el tener el primer hijo. Otra diferencia es la actitud actual frente al rezago los estudiantes y egresados del área social se sienten doloridos y sentirse los vencidos de un sistema selectivo, por lo que no llama la atención que hayan sido percibida la política pedagógica de aula de competencia entre pares como los factores de débil integración señalados afectando bastante o mucho al rezago tardío. En cambio, en el área de la salud las dificultades con algunas materias de la formación fundamental del área biológica de inicio de carrera se debieron a estrategias metodológicas descontextualizadas y acriticas desde el inicio de la carrera. Estos eran los principales obstáculos percibidos a quienes transitaron en el rol de estudiantes hijos e hijas de familias de niveles ocupacionales bajos o ser primera generación en la universidad para el caso de la carrera del área social. Con ello confirmaríamos las interacciones de los constructos teóricos e indicadores de encuadres pedagógicos y metodologías de enseñanza tradicionales y del curso de vida del estudiante objeto de comparabilidad.

Una última hipótesis si se cruzan estos resultados con la información del estado de las trayectorias egreso o estudiante con o sin actividad a 2018, la probabilidad para las estudiantes de familias de niveles ocupacionales bajos del interior de la carrera del área de la Salud es que el fenómeno sea reflejando la baja integración una situación más inclusiva en la carrera. En cambio, para los estudiantes primera generación en la universidad de la carrera del área Social y Artística sea de *exclusión* educativa cuando el rezago se presenta en forma más tardía siendo estudiantes más avanzados en edad con mayores responsabilidades familiares entre ellos por tener hijos.

Referencias

- BARTON, A. (1985). Concepto de espacio de atributos en sociología En: *Metodología de las Ciencias Sociales. I. Conceptos e índices*, editado por R. Boudony PF. Lazarsfeld. Barcelona: Laia, p. 195-219. <http://metodo1 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/164/2014/10/BARTON-Metodologia-de-las-ciencias-sociales.-Concepto-de-espacio-de-atributos-en-sociologia-.pdf>
- BERICAT, E. "Estrategias y usos de la integración" En: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel, 1998. Cap. 5: <https://metodouces.files.wordpress.com/2015/09/bericat.pdf>
- BOADO, M., CUSTODIO, L. y RAMÍREZ, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.



- DUBET, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1.
<https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- CAMILLONI, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular.
https://www.researchgate.net/publication/255634964_Modalidades_y_proyectos_de_cambio_curricular
- CORTEZ, C; NUSBAUM, M; WOYWOOD, G., Y ARAVENA, R. (2009) Learning to collaborate by collaborating: a face to face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of computer assisted learning*, 25, 126-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00298.x>
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (1.ª ed.). Paidós.
- LÓPEZ ROLDÁN, P. (1996). La construcción de tipologías: Metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociología*, 48, 9-29.
<https://papers.uab.cat/article/view/v48-lopez>
- PANAIA, M. (coord.). (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila Editores.
- PARDO, D. y CIGANDA, I. (2014). Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: las transformaciones recientes. *Papeles de población*, 20(18), 203-231. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n82/v20n82a10.pdf>
- ROBERTI, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- SERNA, M., MACHADO, A., NALBARTÉ, L., ESPÍNOLA, F. y ABADI, P. (2005). Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes. Serie documentos de trabajo. DT (05/01).
<http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf>

