



Conceptualizaciones en estudiantes universitarios

Conceptualizations in university students

Conceptualizações em estudantes universitários

Gabriela Esteva
gabriela.esteva@gmail.com

Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Escuela de Nutrición, Materias Básicas Montevideo, Cenur y Cure, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina

Historia Editorial

Recibido: 15/10/2021
Aceptado: 16/12/2021

Citación recomendada

Esteva, G. (2022). Rezago en Administración, Diseño Industrial y Nutrición. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(1).

Resumen

El artículo analiza las desigualdades en el rezago en la trayectoria escolar. Se plantea responder a las razones que lo provocaron según las valoraciones de estudiantes y egresados que transitaron las licenciaturas de Administración, Diseño Industrial y Nutrición de la Universidad de la República. Concebido como un indicador de selectividad académica, se opta por un abordaje mixto. En tanto evento medible, se integran los aportes del análisis de trayectorias (Roberti, 2017; Terigi, 2009), de la historia de eventos (Meier, 1958) y del rendimiento académico (Serna, 2005; Zoppis, 2020). En su aspecto cualitativo es concebido como un período crítico, adaptando la tipología elaborada por Tinto (1989) y los aportes teóricos del análisis institucional (Fernández, 1998). En lo metodológico se optó por la construcción tipológica (López-Roldán y Fachelli, 2015). Los resultados que aquí se presentan corresponden a la primera etapa de análisis multifactorial con base en la información relevada mediante encuesta retrospectiva autoadministrada y telefónica. En conclusión, una primera dimensión refleja desigualdades entre Nutrición y Administración, los estudiantes de aquella se rezagan más rápidamente que los de Administración y no presentan rezago tardío por realización de actividades finales de carrera. Una segunda dimensión refleja que los estudiantes de Nutrición se rezagan más rápidamente por la acumulación de desventajas sociales y no acumulan rezago por actividades finales de carrera. En oposición, los estudiantes socialmente aventajados de Administración sector privado tardan más en rezagarse y acumulan rezago tardío por realización de tesis de final de carrera. Una tercera dimensión vincula el primer rezago con reprobaciones por la presencia de estrategias curriculares excluseras.

Palabras claves:

licenciatura, trayectorias, rezago, indicadores exclusión, análisis multifactorial.

Abstract

The article analyzes the inequalities in the lag in the school trajectory, considering responding to the reasons that caused it according to the evaluations of students and graduates who passed the Bachelor of Administration, Industrial Design and Nutrition, under the plans prior to the reform in progress. Conceived as an indicator of academic selectivity, a mixed theoretical-methodological approach is chosen. As a measurable event, integrating the contributions of trajectory analysis (Roberti, 2017; Serna, 2005; Terigi, 2009), of the history of events (Meier, 1958) and academic performance (Serna, 2005; Zoppis, 2020). In its qualitative aspect, it is conceived as a critical period, adapting the typology elaborated from the sociology of education and the theoretical contributions from the institutional analysis (Fernández, 1998; Tinto, 1989). In the methodological

aspect, the typological construction has been chosen (López-Roldán & Fachelli, 2015). The results presented here correspond to the first stage of multifactorial analysis based on the information collected through a retrospective self-administered and telephone survey. In conclusion, a first dimension reflects inequalities between Nutrition and Administration, the students of the former lag behind more quickly than those of Administration and do not present late lag due to completion of final career activities. A second axis reflects that Nutrition students fall behind more quickly due to the accumulation of social disadvantages and do not accumulate lag due to final career activities. On the other hand, socially advantaged students of Administration private sector option accumulate early lag and late lag for completion of thesis /final monograph; a third dimension that links the first lag with failures due to the presence of exclusionary curricular strategies.

Keywords:

bachelor's degree, trajectories, lag, exclusion indicators, multifactorial analysis.

Resumo

O artigo analisa as desigualdades na defasagem na trajetória escolar, considerando responder aos motivos que a causaram de acordo com as avaliações dos alunos e egressos do Bacharelado em Administração, Desenho Industrial e Nutrição, sob os planos anteriores à reforma em andamento. Concebida como um indicador de seletividade acadêmica, opta-se por uma abordagem teórico-metodológica mista. Como um evento mensurável, integrando as contribuições da análise de trajetória (Roberti, 2017; Serna, 2005; Terigi, 2009), da história dos eventos (Meier, 1958) e desempenho acadêmico (Serna, 2005; Zoppis, 2020). Em seu aspecto qualitativo, é concebido como um período crítico, adaptando a tipologia elaborada a partir da sociologia da educação e as contribuições teóricas da análise institucional (Fernández, 1998; Tinto, 1989). No aspecto metodológico, optou-se pela construção tipológica (López-Roldán e Fachelli, 2015). Os resultados aqui apresentados correspondem à primeira etapa da análise multifatorial com base nas informações coletadas por meio de inquérito retrospectivo autoadministrado e telefônico. Dentro conclusão, uma primeira dimensão reflete as desigualdades entre Nutrição e Administração, os alunos da primeira ficam para trás mais rapidamente do que os da Administração e não apresentam atraso devido à conclusão das atividades finais da carreira. Um segundo eixo reflete que os estudantes de Nutrição ficam para trás mais rapidamente devido ao acúmulo de desvantagens sociais e não acumulam defasagem por atividades finais de carreira. Por outro lado, os alunos socialmente favorecidos da opção Administração privado acumulam defasagem precoce e tardia para conclusão de tese/monografia final, uma terceira dimensão que vincula a primeira defasagem a reprovações devido à presença de estratégias curriculares excludentes.

Palavras chave:

bacharelado, trajetórias, atraso, indicadores de exclusão, análise multifatorial.

Introducción

En las universidades públicas, abiertas y de masas (Arocena y Sutz, 2001) de la región, el rezago en la trayectoria es un fenómeno en aumento en carreras y universidades nacionales argentinas (Accinelli et al., 2016; Panaia, 2013) y en el caso de la Universidad de la República (Udelar), un problema estructural histórico que afectaría en mayor medida a estudiantes que trabajan (Boado, 2011; Loureiro y Míguez, 2017; Rodríguez Ayán y Sotelo, 2012; Seoane, 2015; Serna, 2005; Graciarena, 1969, en Zoppis, 2020; Zoppis, 2020). ¿Cuáles son las razones del rezago en la trayectoria en el caso de las tres licenciaturas

de la Udelar? ¿Existen desigualdades? ¿Estamos ante un fenómeno de exclusión social? En el marco de la tesis de doctorado en Educación (Udelar-ANEP), hemos intentado responder estas preguntas y sus resultados se van a presentar en este artículo. La razón principal de la selección de los casos de las licenciaturas en Administración, en Diseño Industrial y en Nutrición de la Universidad de la República es el carácter de espacio público, en el sentido de la autocomprensión de la formación universitaria pública como un derecho ciudadano y en su función democratizadora de la sociedad uruguaya. Creemos relevante contribuir a elucidar, a partir de la evaluación de estudiantes y egresados de un

conjunto de indicadores, cómo se estructuran las desigualdades en el rezago en la trayectoria y reflexionar si los mecanismos de exclusión educativa se transformaron en exclusión social. En segundo lugar, problematizarlo para carreras con un perfil de egreso estrechamente vinculado al trabajo en la medida en que el rezago es asociado a carreras de perfil más académico. Por tanto, se han seleccionado formaciones de licenciatura con aquel perfil, cubriendo cada área del conocimiento en el que se estructura la Udelar. Por último, por el interés de esas carreras de que los órdenes revisen los procesos formativos en los planes anteriores a la reforma en marcha.¹

1 Plan 1990 de la carrera de Administración Cr. de la FCEA; plan 2008 de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura a partir de 2007 y plan 1998 de Nutrición de la Escuela de Nutrición.

Enfoque teórico del problema

A nivel regional y nacional, el rezago universitario como campo problemático ha sido incluido en los estudios sobre el rendimiento escolar. En la historia reciente se confrontan al menos dos posturas. Por un lado, las que trasladan la noción de rendimiento de las organizaciones de producción a las educativas y lo definen como un indicador de la eficiencia del sistema abstrayéndolo de las condiciones de desigualdad social. Y, por otro, desde posturas democratizadoras preocupadas por los procesos de aprendizaje, es concebido como un indicador de la selectividad, efecto de procesos educativos excluyentes (Serna, 2005). Afín a este último razonamiento y ante la necesidad de una mirada que recupere el lenguaje pedagógico, nuestra hipótesis de partida es efecto de la relación desigual y combinada de factores inherentes a los estilos formativos excluyentes propios de cada carrera y los contextos estudiantiles de desigualdad (Fernández, 1998; Serna, 2005; Terigi, 2009; Tinto, 2015b).

Este estudio aborda al rezago desde una doble perspectiva. Por un lado, desde la perspectiva de la historia de eventos se lo define como el *estado* del rendimiento académico individual total o parcial en una fecha dada y según un umbral fijado, en el que se observa 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 (Meier, 1958). Desde esta perspectiva el rezago en la trayectoria sería el resultado de la acumulación de eventos de rezago y, por tanto, reiterables a lo largo de la carrera. Por el otro, desde una aproximación cualitativa, el rezago es comprendido como un *período crítico* (Tinto, 1989), indicador de dificultad para el aprendizaje² y la movilidad ideológica y momento de decisiones (Fernández, 1998; Pannaia, 2013). Especial atención se presta al rezago por primera vez y al rezago por actividades finales de carrera.

Para ello adaptamos la tipología de abandono distinguiendo: rezago inicial (primer año/ciclo de la carrera), temprano (segundo año/ciclo) y tardío (entre tercero y quinto año/ciclo) (Coronado y Gómez Boulin, 2015; Diconca, 2012; Tinto, 1989).

El modelo de análisis

El rezago en la trayectoria escolar es una respuesta de los estudiantes que hay que comprender en su vínculo con los contextos. Las opciones de cuándo, cómo y el tiempo para cursar la carrera tienen un vínculo con la estructura social que no es independiente del género, de las condiciones de las familias de origen, de la necesidad de trabajar ni de las problemáticas económicas para costear los estudios que limitan posibilidades. En nuestro modelo de análisis se comparan además los hábitos del grupo familiar y se toman en cuenta el nivel ocupacional (Boado et al., 2006) y el máximo nivel educativo alcanzado por el padre y por la madre, atribuyendo el máximo valor a la unidad familiar (Fachelli, 2011). Las opciones para los jóvenes que ingresaron a las licenciaturas también tienen un vínculo con sus trayectorias vitales: la etapa entre los 17 y los 30 años es densa en cambios y elecciones que conducen a la emancipación del hogar paterno. Por consiguiente, en el rezago pueden incidir eventos vitales: mudarse de la casa de origen, emigrar a Montevideo para realizar los estudios universitarios, proceder a la primera convivencia en pareja, tener el primer hijo, lo que tensiona la continuidad y los tiempos para el proyecto académico.

Por último, el rezago en la trayectoria está condicionado objetivamente por el currículo prescripto instituido en su dinámica de integración-exclusión cultural y social. Con ello damos entrada a las construcciones cognitivo-emocionales actuales, los llamados *estilos formativos* experimentados por

quienes transitaron las tres licenciaturas en su rol de estudiantes. A partir del esquema de análisis propuesto por Fernández (2013), se concibe a la carrera como una unidad institucional y, por ende, al currículo prescripto como objeto cultural y político (Fernández, 1998; Gimeno Sacristán, 1994). Los criterios normativos de las dimensiones que componen el estilo de los procesos formativos incorporan los aportes tanto de carácter teórico como empírico que se señala que dificultan/obstaculizan el aprendizaje (Camilloni, s/f; Díaz Maynard, 2015; Esteva y Romano, 2012; Fernández, 2013; Lujambio et al., 2016; Serna, 2012; Tinto, 2015b).

Una primera dimensión comparativa refiere a la estrategia curricular de nivel meso vinculada al rezago por primera vez: la calidad de los programas de las materias difíciles de aprobar y/o cursar; la modalidad de enseñanza; la política y el régimen de evaluación; la política de egreso con actividades finales de investigación y/o extensión, y el tipo de actividades de finales de carrera, hayan sido completadas o no. Una segunda dimensión comparativa se da a nivel microcurricular o de aula vinculada al primer rezago y al rezago tardío por las actividades finales de carrera, en caso de ocurrir. En ambos casos se compara la incidencia de algunas características de la modalidad de la política pedagógica y de la estrategia curricular. Con respecto a la primera, se presenta una modalidad de comunicación e interacciones docente-estudiantes y entre estudiantes cerradas. En el caso de las interacciones estudiantiles en el aula o a nivel de grupos de estudio, se destaca la valoración de haber experimentado dificultades a nivel de los objetivos/tareas, en el liderazgo grupal y en el reparto y cumplimiento de actividades en el grupo de estudios/trabajo. También se comparan algunas características del docente. Con respecto a la modalidad de la estrategia curricular, se estudian los aspectos relacionados con la calidad del programa

2 En el sentido amplio del término de transformación.

CONTEXTO		ESTILO INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS FORMATIVOS	
Nivel personal del estudiante		Política pedagógica	Estrategia curricular
CARACTERÍSTICAS ADSCRIPTAS		Mesocurricular	
Sexo		Rezago por primera vez	
		Calidad de los programas	
Condición social		Eran materias con falta de solidez y actualización en lo teórico y/o práctico	
		Eran materias con carga temática y bibliográfica excesiva que se dificultaba su aprobación en los tiempos estipulados	
Nivel ocupacional familiar por estratos		Modalidad de enseñanza	
Máximo nivel educativo familiar alcanzado		El no tener una práctica profesional temprana y continua a largo de la carrera dificultó el desarrollo de capacidades y habilidades profesionales	
Perjudicaron al primer rezago las dificultades económicas para costear los estudios		Política de evaluación	
CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS		Eran materias previas difíciles de aprobar	
Carrera que cursó		Régimen de evaluación	
TRAYECTORIA VITAL		Pocos períodos de exámenes	
Eventos del tránsito a la vida adulta		Política de egreso con/sin actividades finales de investigación y/o extensión	
Afectó al primer rezago el primer empleo		Realización o no de actividades finales de carrera	
Afectó al primer rezago mudarse de la casa de los padres		Tipo de actividades finales, haya completado o no	
Afectó al primer rezago proceder a la primera convivencia en pareja		Práctica profesional con entrega de un trabajo	
Afectó al primer rezago tener el primer hijo		Práctica profesional y proyecto de investigación	
Otros eventos		Solo monografía o tesina de grado	
Afectó al primer rezago enfermarse u otro problema de salud		Solo práctica profesional/pasantía	
TRAYECTORIA ACADÉMICA		Microcurricular: aula/tesis/prácticas profesionales	
Previa		Rezago primera vez	
Afectó al primer rezago la formación previa del bachillerato		Mayores dificultades percibidas	La modalidad de enseñanza dificultó el aprendizaje
En la carrera		Comunicación e interacciones con el docente y características del docente	Materias que no articulaban los contenidos teóricos y las prácticas
Rezago en la trayectoria		Falta de participación y diálogo y/o respeto a estudiantes y falta de preparación del docente o compromiso con la clase	Pocas experiencias de aprendizaje de tipo técnico que estimularan la reflexión crítica
Tipo de rezago por primera vez		Falta de participación y diálogo y/o respeto a estudiantes y/o falta de preparación del docente o compromiso clase	La modalidad de evaluación dificultó aprobar
Rezago tardío por tesis/monografía		Comunicación e interacciones entre estudiantes aula/estudio	Materias con evaluaciones con exigencias muy altas
Reprobación materias		Dificultades con el reparto	
Si reprobó o no materias durante la carrera		equitativo de tareas y/o claridad de la tarea a realizar y relaciones de competencia y/o falta de liderazgo o no tenían en cuenta mi opinión	
Cuánto afectó al primer rezago la reprobación de materias durante la carrera		Dificultades con el reparto equitativo de tareas y/o claridad de la tarea a realizar y/o relaciones de competencia y/o falta de liderazgo o no tenían en cuenta mi opinión	
Carrera en paralelo		Rezago tardío por actividades finales de carrera	
Cursó una carrera en paralelo		3 mayores dificultades percibidas	
Cuánto afectó al primer rezago cursar una carrera en paralelo		Falta de orientación regular y/o apoyo frente dificultades y realización de tesis	
ACTITUD ACTUAL HACIA EL REZAGO		Falta de orientación regular y/o apoyo frente dificultades y/o en realización de tesis	
Percepción del hecho del rezago para un estudiante universitario			
Algo normal			
Algo negativo			
Tuvo sus aspectos negativos y positivos como cualquier proceso de aprendizaje			
Actitud actual hacia el rezago en su trayectoria			
Bien porque pude conciliar carrera y trabajo o porque me di cuenta de que me gustaba otra carrera			
Mal porque no me sentí capacitado/a para seguir la licenciatura o porque tuve que priorizar responsabilidades familiares y/o laborales			

REZAGO EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Tabla 1: Variables activas y modalidades o categorías del modelo

Fuente: Elaboración propia en base a los aportes de Camilloni, s/f; Díaz Maynard, 2015; Diconca, 2012; Fachelli, 2011, Fernández, 2013; Esteva y Romano, 2012; Gimeno Sacristán, 1994; Lujambio et al., 2016; Panaia, 2013; Roberti, 2017; Serna, 2005 y 2012; Terigi, 2009; Tinto, 2015a y 2015b); Zoopis, 2020

específico que determinó el rezago, las modalidades de enseñanza y de evaluación. En la tabla 1 se presenta el detalle de los indicadores según la dimensión y subdimensiones:

Metodología

La decisión de comparar una licenciatura de cada macroárea de la Udelar obedece al posicionamiento

teórico de partida de concebir a los procesos formativos como la concreción material en la singularidad de *um* establecimiento educativo. Por consiguiente, el objeto de comparación son los aspectos excluyentes del currículo prescripto según la idiosincrasia de cada carrera.

En consecuencia, en el diseño se opta por una metodología de construcción tipológica estructural y articulada (López-Roldán y Fachelli, 2015),

cuya primera etapa es el análisis de correspondencias múltiples, que tiene por objetivo identificar la relación o el modelo subyacente que se establece entre los factores e indicadores cualitativos correlacionados más significativos, sin alterar la bondad de ajuste. La técnica de relevamiento de la información fue una encuesta retrospectiva autoadministrada y telefónica aplicada en 2021 a estudiantes de entre 17 y 26 años de las cohortes

Figura 1: Gráfico factorial del ACM: Variables activas de las dimensiones I y II
Fuente: Elaboración propia.

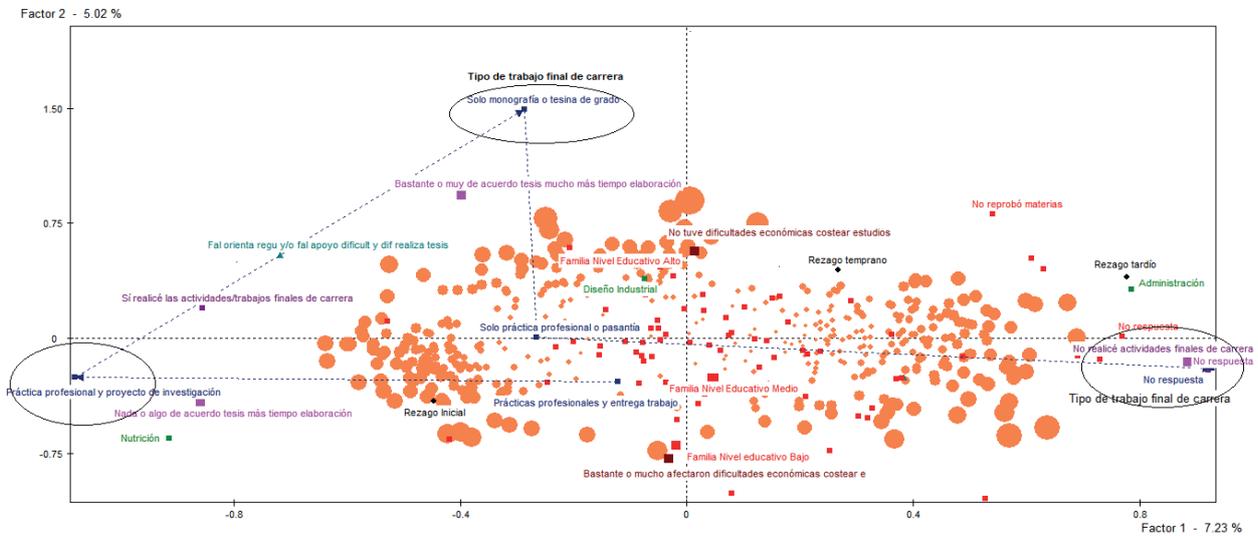
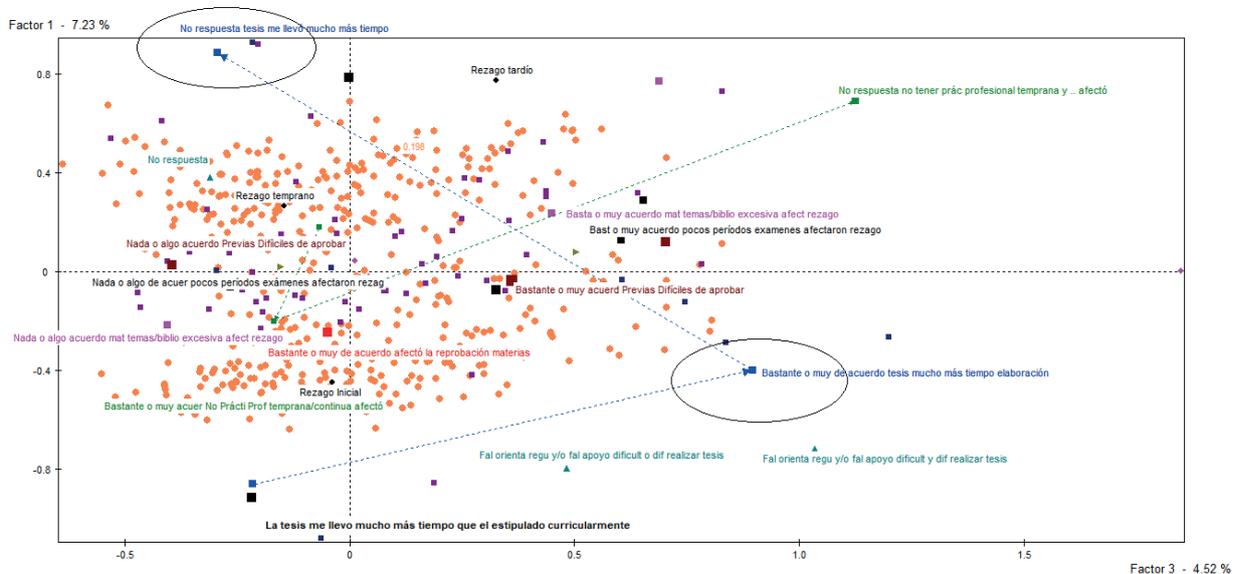


Figura 2: Gráfico factorial del ACM: Variables activas dimensión III
Fuente: Elaboración propia.



20022006 (Administración y Nutrición) y 20092010³ (Diseño Industrial). Para la determinación de la muestra se optó por un diseño por cuotas según tipo de rezago por carrera (40% iniciales, 30% tempranos y tardíos, respectivamente) (Serna, 2019). El tamaño muestral para el análisis fue el siguiente: Administración: 40 iniciales, 73 tempranos y 70 tardíos; Diseño Industrial: 56 iniciales, 35 tempranos y 9 tardíos, y Nutrición: 125 iniciales, 20 tempranos y 4 tardíos.

Se pusieron en interacción 33 variables de igual jerarquía que en total suman 92 categorías/indicadores correlacionados (tabla 1) y que fueron consideradas en el análisis todas como categorías activas. El procedimiento las redujo y decidimos retener tres ejes factoriales de diferenciación de las posiciones del rezago en las trayectorias con los seis indicadores más significativos de cada dimensión, que totalizan una varianza del 77%.

En el mapa de las posiciones del rezago según el análisis multifactorial, ¿qué representan las tres dimensiones en términos de desigualdad de los factores evaluados que afectaron al rezago?

Dimensión I: desigualdades en el rezago en las trayectorias por actividades finales de carrera: con actividades finales vs. sin actividades finales de carrera.

La dimensión I explica el 47,56% de la varianza y se constituye en la más importante. En la figura 1, se representa en el eje horizontal la distribución del rezago en las trayectorias según el tipo de actividades finales de carrera, en el extremo derecho se representa a los que no tuvieron este tipo de actividades y en el izquierdo, a los que realizaron prácticas profesionales y proyecto de investigación. El polo positivo del eje lo configuran las

trayectorias de estudiantes y egresados de Administración, probablemente del sector público, que se rezagan por primera vez hacia el final de la carrera; un rezago tardío no vinculado a realizar monografía o tesis de grado. En el polo negativo se representan las trayectorias de Nutrición con rezago inicial, mayoritariamente sin rezago tardío por realizar las prácticas profesionales y la tesis de grado. Las dificultades en las actividades finales de carrera —prácticas profesionales— se vinculan a no contar con la orientación regular de un docente o una modalidad de orientación no centrada en los momentos de mayor bloqueo.

Dimensión II: desigualdades en el rezago en las trayectorias: acumulación de desventajas sociales en Nutrición vs. desacumulación en Administración.

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

En el polo negativo se representa al rezago en la trayectoria de Nutrición,

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

Dimensión III: desigualdades en el rezago tardío por actividades finales de carrera: vinculado a actividades finales de carrera vs. no vinculado.

La tercera dimensión (figura 2), con una inercia del 12,39%, representa las posiciones del rezago en las trayectorias con rezago tardío por la elaboración de la tesis. En el norte, los que no tuvieron este tipo de actividad, y en el sureste, los que tuvieron rezago tardío por la tesis. En el polo positivo del eje se representa al rezago tardío por la tesis/monografía final de carrera vinculado a una modalidad de orientación docente sin apoyo regular y/o falta de apoyo permanente frente a las dificultades y a dificultades propias de la realización de la tesis. Otras variables que se representan son materias difíciles de aprobar en los tiempos estipulados,⁴ por la carga temática y bibliográfica excesiva, tener pocos períodos de exámenes y ser previaturas difíciles de aprobar en su vínculo con el primer rezago.

En el polo negativo se representa el rezago en la trayectoria no vinculado al rezago tardío y sí el primer rezago vinculado a la ausencia de una práctica profesional continua y a lo largo de la carrera.

3 La carrera de Diseño Industrial se incorpora a la Udelar (Facultad de Arquitectura) en el año 2008 y se contaba con información completa de las cohortes 20092010 que cursaron bajo el plan 2008.

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

Conclusiones

Se pueden observar tres dimensiones independientes que expresan estructuraciones distintas de las interrelaciones entre indicadores del estilo formativo excluyente y los contextos estudiantiles percibidos en su incidencia en el rezago en la trayectoria. Una primera dimensión opone la presencia de rezago tardío por primera vez y la ausencia de rezago tardío por actividades finales tesis y/o práctica profesional y/o entrega de informe por no tenerlas, en la carrera de Administración. En su opuesto, en la carrera de Nutrición se observa la presencia del rezago inicial y no se presenta rezago tardío por las actividades finales de carrera, pero estas actividades finales de carrera son vinculadas a una modalidad de orientación que no contó con apoyo regular o no tuvo apoyo permanente frente a situaciones de dificultad para el aprendizaje. Aquí pesan más los indicadores del estilo formativo mostrando desigualdades: Nutrición se rezaga más rápidamente que Administración y no presenta rezago tardío por realización de actividades finales de carrera, confirmando los análisis de asociación bivariados previos.

Una segunda dimensión se estructura, por un lado, por la presencia del rezago por primera vez en segundo año y del rezago tardío por la

elaboración de la monografía/tesis final en su vínculo con el hecho de ser estudiantes solteros pertenecientes a familias con clima educativo alto de la carrera de Administración sector privado. Del lado opuesto, se observan los estudiantes de Nutrición con rezago inicial vinculado al hecho de migrar a Montevideo para proseguir con los estudios universitarios y a las dificultades económicas para costearlos. Son estudiantes provenientes de familias con clima educativo medio y que al momento de rezagarse procedieron a convivir en pareja. Aquí pesan los indicadores de exclusión educativa y los indicadores de la procedencia social del estudiante: Nutrición no acumula eventos de rezago y los estudiantes de Administración del sector privado sí. Sin embargo, aquellos se rezagan rápidamente por la acumulación de eventos de desventaja social: ser del interior de primera generación con dificultades económicas para costear los estudios y estar conviviendo en pareja al momento de rezagarse por primera vez. Con esta nueva información, confirmamos los análisis de asociación previos, excepto para Administración, que refutarían la asociación de empleo y ser estudiante de Administración, indicador no presente en esta dimensión. Por otro lado, podríamos contar elementos para la hipótesis del rezago como fenómeno de exclusión social para un

grupo de estudiantes con desventajas sociales y que transitaron Nutrición. Una tercera dimensión se estructura por la presencia de factores de exclusión del estilo formativo asociados al primer rezago como evento y el rezago tardío por actividades finales de carrera. Por un lado, el rezago en la trayectoria asociado al rezago tardío por actividades finales de carrera y la presencia de indicadores de exclusión vinculados a materias con carga temática y bibliográfica excesiva difíciles de aprobar en los tiempos estipulados, tener pocos períodos de exámenes y preiaturas difíciles de aprobar asociados al primer rezago en la trayectoria. En el polo opuesto, se representa el rezago en la trayectoria en general vinculado a la falta de práctica profesional continua y a lo largo de la carrera. Aquí tienen un peso importante solo los indicadores de dificultad de la estrategia curricular. Así, estaríamos confirmando parcialmente los análisis de asociación previos bivariados: dificultades de aprobación de materias por carga temática y bibliográfica excesiva asociadas a Administración; dificultad de aprobación de las previas asociada a Nutrición; tener pocos períodos de exámenes asociado a Diseño Industrial, y no tener una práctica profesional temprana y continua asociado a Nutrición.

Referencias bibliográficas

- Accinelli, A., Losio, M., y Macri, A. (2016). Acceso, rezago, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del conurbano bonaerense: Análisis a partir de datos oficiales. *Debate Universitario*, 5(9), 3352. Recuperado de https://www.academia.edu/36376697/Debate_Universitario_Rezago
- Arocena, R., y Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. UDUAL. Recuperado de <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/19>
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. CSIC, Udelar.
- Boado, M., Fernández, T., y Pardo, I. (2006). Aplicación de la pauta de estratificación Erikson Goldthorpe-Portocarrero al Uruguay mediante la CNUO95 y COTA70. Decisiones Metodológicas. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Camilloni, A. (s/f). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/255634964_Modalidades_y_proyectos_de_cambio_curricular
- Coronado, M., y Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Díaz Maynard, Á. (2015). *Teoría y práctica en la educación superior: Encuentros y desencuentros* (1.ª ed.). Tradinco S. A.
- Diconca, B. (coord.). (2012). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE, Udelar. Tradinco.
- Esteve, G., y Romano, A. (2012). *El no egreso y las monografías finales de grado: El estudio de caso de seis licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar*. Manuscrito inédito. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Fachelli, S. (2011). ¿Podemos encontrar cinco clases sociales en dos familias? El hogar como unidad de análisis para cuestiones de estratificación social. *Revista de Investigación Social*, 6(9), 5782. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/118902/ris_a2009v6n9p57iSPA.pdf
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela: Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales*. Notas teóricas (1.ª ed.). Paidós.
- Fernández, L. (dir.). (2013). Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación: Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Univ. Nac de Córdoba*, 2. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/5923/6920/17415>
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (4.ª ed.). Morata.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/129382>
- Loureiro, S., y Míguez, M. (2017). Estudio de las trayectorias académicas en Ingeniería. *Intercambios*, 4(2), 139147. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/139/76>
- Lujambio, V., González, S., y Passarini, J. (2016). Prevención de desvinculación tardía y abordaje de rezago en las ciencias veterinarias (Uruguay) [Conferencia]. *V Clabes. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1101/1124>
- Meier, K. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53(282), 457-481. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2281868>
- Panaia, M. (coord.). (2013). *Abandonar la universidad con o sin título* (1.ª ed.). UTN Fra Avellaneda. Miño y Dávila S. R. L.
- 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), 300335. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rodríguez Ayán, M. N., y Sotelo, M. E. (2012). *Evaluación multidimensional de un programa de formación en la Facultad de Química: Diseño y análisis de indicadores institucionales e indicadores de impacto en la formación*. Departamento de Publicaciones, UCUR.
- Seoane, M. (2015). Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la Universidad de la República: Análisis de trayectorias académicas de la cohorte 2009. *Intercambios*, 2(1), 111120. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/49/150>
- Serna, M. (coord.). (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). IESTA, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10801>
- Serna, M. (coord.). (2012). *La monografía de grado según sus protagonistas: Estudiantes y tutores de la Facultad de Ciencias Sociales*. Documentos de trabajo. FCS, Udelar. Recuperado de https://www.academia.edu/30222950/La_monograf%C3%ADa_de Grado_seg%C3%BA_n_sus_protagonistas_estudiantes_y_tutores_de_la_Facultad_de_Ciencias_Sociales
- Serna, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudios de elites. *Revista Empiria*, 43, 187210. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/empiria.43.2019.24305>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Anuies*, 71, 19. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Tinto, V. (2015a). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, V. (2015b). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254269. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1521025115621917>
- Zoppis, D. (2020). Rezago universitario: Discusión teórica, metodológica y su manifestación en la carrera de Arquitectura de la Universidad de la República [Tesis de maestría, FCS, Udelar]. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24371>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.
