

ARTÍCULO

La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay*

Pilar Rodríguez**, Laura Brum***, Analía Correa****, Paula Laporta*****, Rossana Cantieri*****, Clara Núñez*****, Natalia Verrastro*****, Gastón De León*****

* Título en inglés: Disengagement in first-generation students in an innovative program at the University of the Republic, Uruguay.

** Doctoranda en Metodologías para el Diseño, Implementación, Evaluación y Mejora de Planes, Programas y Proyectos Educativos, UNED. Coordinadora del Ciclo Inicial Optativo Orientación, Ciencia y Tecnología, Centro Universitario de la Región Este, Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

Correo electrónico: prodriguez@curemaldonado.edu.uy

*** Arqueóloga. Equipo de Apoyo Docente, UdelaR, Uruguay. Correo electrónico: lbrum@curemaldonado.edu.uy

**** Licenciada en Ciencias de la Comunicación, UdelaR, Uruguay. Correo electrónico: acorrea@cure.edu.uy

***** Bióloga, Magister en Oceanografía Biológica. Equipo de Apoyo Docente, UdelaR, Uruguay.

Correo electrónico: plaporta@curemaldonado.edu.uy

***** Licenciada en Trabajo Social. Equipo de Apoyo Docente, Uruguay.

Correo electrónico: rcantieri@curemaldonado.edu.uy

***** Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Ciclo Inicial Optativo Orientación, Social.

Centro Universitario de la Región Este, UdelaR, Uruguay. Correo electrónico: claraeduca@gmail.com

***** Arquitecta. Equipo de Apoyo Docente, UdelaR, Uruguay.

Correo electrónico: nverastro@curemaldonado.edu.uy

***** Ingeniero Agrónomo. Equipo de Apoyo Docente, UdelaR, Uruguay.

Correo electrónico: gdeleon@curemaldonado.edu.uy

Recibido el 28 de enero del 2013; aprobado el 16 de abril del 2014

PALABRAS CLAVE

Desvinculación Universitaria/
Primera Generación/Motivos
de Abandono/Ciclo Inicial
Optativo

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar los factores que influyen en la desvinculación estudiantil en el marco de los Ciclos Iniciales Optativos, una propuesta educativa innovadora dentro de la educación superior que apunta a la flexibilidad curricular y a democratizar el acceso a la Universidad de la República (U de la R). Se indagó sobre el momento y los motivos de la desvinculación; asimismo, se estudió la supervivencia estudiantil utilizando el método de Kaplan-Meier. Los resultados evidencian que la desvinculación de los estudiantes ocurre principalmente durante los primeros tres meses a partir del inicio de cursos y se relaciona con aspectos institucionales y del programa, así como con motivos personales de los estudiantes.

KEYWORDS

University Decoupling/
First Generation/Drop Out
Reasons/Initial Optative Cycles

Abstract

This article shows the results of a research which target was to identify the influence factors on the student disassociation on Initial Optative Cycles setting, an educational Higher Education innovation, that pursuits a curricular flexibility and

to democratize the access to the Universidad de la República, Uruguay. Timing and reasons for uncoupling were inquired; the student survival used the Kaplan-Meier's method. The outcomes reveal that the student disassociation happens, predominantly, during the first three months of the courses initiation and its related to institutional and program aspects, as well as with the students personal motivations.

Introducción

La desvinculación del sistema educativo en cualquiera de sus niveles es un problema relevante en toda América Latina, y Uruguay no es ajeno a él (Román, 2009: 3-9). En tal sentido, incorporar el debate universitario actual a las prioridades sobre políticas de educación superior supone considerar el tema de la desvinculación estudiantil y las responsabilidades emergentes en el escenario educativo. De esa forma, y situados en un enfoque político, es posible señalar la existencia de una fuerte demanda hacia la universidad para definir nuevas articulaciones con la sociedad y sus múltiples representantes en pos de la participación democrática en el diseño y el desarrollo de las políticas sectoriales e institucionales. En estrecha relación con lo anterior, destaca la necesidad de contribuir a la atención de los requerimientos que provienen de sectores de la población geográficamente excluidos de la universidad pública, con el objetivo de promover su inserción en el sistema educativo superior.

Dentro de este contexto, la Universidad de la República (en adelante U de la R) tiene un rol protagónico en la educación superior como promotora de recursos humanos calificados y productora de conocimiento, ya que es donde se desarrolla más de 80% de la investigación del país. Un ejemplo fehaciente del claro compromiso por profundizar el proceso democratizador de la enseñanza superior es lo que se ha denominado descentralización y regionalización de la U de la R en el interior, mediante la creación de Centros Universitarios Regionales (U de la R, 2009: 7-9). Esta universidad surge

como una institución fuertemente centralizada en Montevideo y todavía se mantiene como la única pública operativa¹ en el país, debiendo enfrentar las demandas de educación superior en todo el territorio. Si bien el proceso de descentralización comenzó hace más de cincuenta años, a partir de 2007 se proporcionó un gran impulso a este eje de las reformas por medio de las históricas sesiones del Consejo Directivo Central (en adelante CDC), órgano máximo de nuestra Universidad. En abril de ese año el CDC afirmó que:

[...] la flexibilización, la diversificación y la articulación de la enseñanza tienen como objetivo facilitar el acceso a la educación terciaria y universitaria, profundizar el proceso de democratización de la enseñanza superior y su universalización, y mantener los vínculos de los estudiantes con el sistema (U de la R, 2007: 29).

No obstante estas apreciaciones, estudiar el fenómeno de la desvinculación en el contexto de los procesos de descentralización universitaria trasciende el tema de sus funciones y la superación de los marcos tradicionales. Constituye, además, uno de los problemas fundamentales a solucionar en el corto plazo, considerando los costos sociales que trae aparejado para el individuo y la región. Al mismo tiempo, nos enfrenta a viejos temas de debate, como explorar alternativas orientadas a “la producción y la transferencia de nuevos conocimientos, a la redefinición de sus objetivos y funciones, desde una lógica de la innovación” (Didriksson, 2002: 11).

Para confeccionar esta propuesta de investigación, partimos de observar que las universidades deben diseñar sus estrategias y políticas, a fin de atender las necesidades locales que provienen de diversos sectores de la población o de la sociedad. Someter a evaluación continua la pertinencia de los programas académicos, sean de docencia, investigación o extensión, estará determinado por la manera como la universidad se vincula con ese entorno, respecto a lo cual deben producirse respuestas que vayan más allá del compromiso formal y de la simple realización de actividades.

Ciclos Iniciales Optativos

La propuesta educativa de estos Ciclos (en adelante CIO) surge dentro del proceso de reformas y descentralización que impulsa la U de la R y tienen

¹ El 28 de diciembre de 2012, por la Ley 19.043, se creó la Universidad Tecnológica (UTEC), pero aún no ha comenzado a funcionar.

como propósito contribuir a flexibilizar y articular los métodos de formación curricular. Además, los CIO representan una estrategia para apoyar, orientar y fortalecer las capacidades de los estudiantes.

La U de la R ha ido formalizando el funcionamiento en tres grandes agrupamientos de servicios o “macroáreas”: Social y Artística, Salud, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza. En este sentido, es necesario destacar que los CIO no constituyen una nueva carrera universitaria ni culminan con el otorgamiento de un título; la expectativa es que se conviertan en una puerta de entrada a las carreras que ya ofrece la institución.

Los Ciclos Iniciales Optativos, aún los referidos a una misma área, no necesitan desarrollar un plan de estudios único, sino que podrán basar sus objetivos y actividades en temáticas y contenidos curriculares diversos, aun dentro de una misma área (U de la R, 2011: 22).

En particular, los CIO se impulsan en las sedes del interior de la República, aprobándose la implementación de tres CIO en una primera instancia: dos en el Centro Universitario de la Región Este (uno de orientación Social y otro de Ciencia y Tecnología) y uno en Regional Norte (Ciencia y Tecnología). Componen una vía alternativa de ingreso a la universidad que busca promover la formación superior desde un abordaje interdisciplinario e integrador de funciones. Los CIO se basan en la política universitaria de permitir al estudiante la opción de realizar distintas trayectorias antes de definirse por una formación específica y emprende, para tales efectos, un sistema de créditos. De igual manera, representan una oportunidad de experimentar e innovar en materia educativa, aplicando metodologías de enseñanza activa que orienten al estudiante en la vida universitaria y, en especial, en las temáticas que irán definiendo su trayectoria (U de la R, 2010: 19-24).

Nuestra investigación se centra en los CIO del Centro Universitario de la Región Este, por ser el único que posee dos orientaciones y un mayor número de estudiantes inscritos. Además, los CIO de este centro universitario tienen como particularidad propender a una formación integral del estudiante universitario (Rodríguez, Brum, Cantieri, Laporta y Verrastro, 2011: 283).

Marco teórico

En la literatura relacionada con el tema de nuestro estudio se suelen utilizar términos como abandono, deserción, desvinculación o desafiliación

casi como sinónimos. Sin embargo, conviene precisarlos y estudiar los conceptos referidos a este tema.

La deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. En la actualidad se ha optado por evitar este término y se han utilizado otros como, por ejemplo, desvinculación para referir el hecho de dejar un programa de estudios antes de su culminación (Diconca, 2011: 11).

El texto de Diconca (2011: 11-13) aclara la utilización de estos conceptos en diferentes contextos, indicando que la mayoría de las instituciones y gran parte tanto de autores europeos como latinoamericanos emplean el término deserción, mientras que otros usan la expresión abandono, desafiliación y, en épocas más recientes, se refieren a desvinculación.

Desde la sociología llega el concepto desafiliación, elegido por Fernández (2009) y explicado en los trabajos de Boado y Fernández (2010: 96), como “el último y más visible evento en una trayectoria escolar en la que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo [parte de] su vida por las instituciones de Enseñanza Media o Superior”. También debemos aclarar que para estos autores se configura la desafiliación cuando se abandona el curso, y además no se registra la reinscripción en los años subsiguientes (Fernández, 2009: 165; Boado y Fernández, 2010: 97).

En nuestro estudio tomaremos el concepto desvinculación para describir la situación de los estudiantes que, habiéndose inscrito al CIO, al momento de recolectar los datos manifestaron haber dejado de asistir, sin mantener vínculos con el centro universitario (no se presentaron a exámenes o no piensan hacerlo).

También Diconca (2011: 11) se inclina por utilizar el término desvinculación porque “alude explícitamente a la relación de por los menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional”. El estudiante, por algún motivo o serie de motivos, elige no continuar en el programa en el que se inscribió.

Si bien es verdad que tomar este único hecho como determinante puede llevar a errores sobre la desafiliación del sistema educativo, como señala Fernández (2009: 168), nuestro objetivo no es estudiar la salida definitiva del sistema, sino conocer por qué motivos y en qué momento los estudiantes dejan el programa en el que se matricularon.

Consideramos que hay un conjunto de factores que intervienen e interactúan para tomar la decisión de desvincularse, los cuales se relacionan con el plano personal (situación laboral o familiar), el nivel de apoyo o contención que tengan a nivel familiar o de sus referentes cercanos respec-

to a continuar los estudios, el entramado de redes tejidas en torno a su actividad académica (capital social y cultural), sus antecedentes académicos (preparación previa para afrontar estudios de mayor nivel), las características propias del programa en el que se inscribieron y la institución donde lo cursan.

Población objetivo y muestra

La población objetivo del estudio fueron los estudiantes que cursaron el CIO del Centro Universitario de la Región Este en 2010, que correspondió a la primera edición del programa.

Se encuestaron a 55 estudiantes, de un total de 59 que inscribieron asignaturas ese año.

Metodología

Se aplicó un cuestionario realizado especialmente para indagar sobre los antecedentes académicos y laborales de los estudiantes; más tarde se efectuó un análisis descriptivo de esa información.

Asimismo, se analizó la supervivencia de los estudiantes, así como se estudió el tiempo transcurrido entre el momento de inscripción al programa y su desvinculación, con el objetivo de examinar y predecir los tiempos que dura determinado evento o situación. En nuestro estudio investigamos la permanencia de los estudiantes en el programa bajo dos variables: la presencia o no del evento y el tiempo que tarda en aparecer ese evento.

Con la finalidad de llevar a cabo este análisis se utilizó el procedimiento de Kaplan-Meier, un método de estimación de modelos hasta el evento en presencia de casos censurados. Éstos son casos para los que no se registra el segundo evento, es decir, los estudiantes que continúan asistiendo al finalizar la observación (Rivas y López, 2000: 56-58).

El método de Kaplan-Meier se basa en estimar las probabilidades condicionales en cada punto temporal cuando tiene lugar un evento y tomar el límite del producto de esas probabilidades para evaluar la tasa de supervivencia en cada punto temporal. Su característica es que permite estudiar los tiempos de espera sin necesidad de agruparlos en intervalos, ya que considera como límite a los tiempos de espera individuales observados. Además de la función de supervivencia, el método de Kaplan-Meier permite obtener la media y la mediana de los tiempos de espera (Pardo y Ruiz, 2011).

Finalmente, en el marco del cuestionario se interrogó a los estudiantes que se desvincularon para conocer los motivos esgrimidos por ellos. Estas respuestas se sometieron a un análisis de contenido, buscando explorar las causas por las que dejaron de asistir.

El análisis de contenido es una técnica que se caracteriza como objetiva, sistemática y cuantitativa. Para que sea objetiva se deben tomar medidas con el fin de lograr esa imparcialidad, ya que cada persona tiende a interpretar según su propia subjetividad y la obtención de datos objetivos en forma sistemática permite conseguir valoraciones neutrales. Su carácter metódico prevé que las técnicas se deben aplicar siguiendo un plan y los pasos allí establecidos. La cuantificación de los datos hace posible su organización, su ordenamiento y su contraste (Pérez Juste, 2006: 338-340).

La última pregunta del cuestionario fue ¿por qué no continuaste asistiendo? De esta manera no presuponíamos que el estudiante había abandonado los cursos y tampoco dejábamos constancia de lo prolongado de su ausencia. Las fases del análisis efectuado fueron:

1. Transcripción del texto en formato electrónico.
2. Codificación del texto: utilizamos una categorización inductiva, es decir, se construyeron las categorías a partir de la lectura de las respuestas.
3. Cuantificación: estudio de las frecuencias con que se presentan las categorías empleadas en el texto.
4. Interpretación de resultados.

Cada respuesta se tomó como una unidad de análisis. Se fragmentó la respuesta en unidades de sentido más pequeñas. Con esos sintagmas se construyeron subcategorías.

Diseño del cuestionario

El instrumento elegido para recoger información fue el cuestionario. El primer paso en el estudio fue elaborar éste para indagar sobre los factores académicos y laborales que intervienen en el fenómeno de la desvinculación, considerando todos los aspectos o dimensiones estudiadas y descritas por la literatura relevada.

Los estudiantes desvinculados se contactaron telefónicamente y se les explicó sobre el objetivo de la investigación, la naturaleza de las preguntas y la importancia de su colaboración.

Especificación de las variables

Las variables consideradas para elaborar el cuestionario fueron: antecedentes académicos del estudiante, exámenes previos (número y asignatura), calificación en el último año de educación media, repeticiones (primaria, ciclo básico y bachillerato), asistencia del estudiante, situación laboral (número de horas que trabaja), nivel educativo de los padres y actividades extracurriculares. Basándonos en estas variables, construimos las preguntas. Después de revisar y corregir los ítems, se procedió a desarrollar una secuencia adecuada donde se agruparon los enunciados sobre una misma variable, incluyendo en el cuestionario varias unidades temáticas para que resultara más sencillo completarlo.

Los ítems elaborados para cada variable se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Instrumento de recolección de datos

Variable	Ítem
Antecedentes académicos del estudiante	¿Cuál es tu nivel educativo máximo alcanzado?
	¿En qué lugar cursaste tu último año de educación formal?
	¿En qué año cursaste el último año de estudios?
Exámenes previos (número y asignatura)	¿Tienes materias previas? ¿Cuántas?
	¿Cuáles son las asignaturas previas que tienes?
Calificación previa	¿Con qué nota pasaste el año anterior?
Repeticiones (primaria, ciclo básico y bachillerato)	¿Repetiste algún año de estudios en primaria?
	¿Repetiste algún año de estudios en ciclo básico?
	¿Repetiste algún año de bachillerato (4º, 5º o 6º)?
Asistencia del estudiante	Estos datos se tomaron de las libretas de asistencia de cada grupo.
Situación laboral (número de horas que trabaja)	¿Trabajaste durante tu último año de estudios?
	¿Cuántas horas?
	¿Trabajas actualmente? ¿Cuántas horas?
Nivel educativo de los padres y familiares	¿Cuál es el nivel educativo de tu madre (o la persona que ocupa su lugar)?
	¿Cuál es el nivel educativo de tu padre (o la persona que ocupa su lugar)?
	¿En tu hogar hay alguna persona con estudios universitarios?
Preguntas sobre la desvinculación	¿Cuándo abandonaste los cursos?
	¿Por qué dejaste de asistir?

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Análisis descriptivo

Descripción general de la población estudiantil encuestada

Sobre un total de 55 estudiantes encuestados, 78.4% optó por la orientación Social y 21.6% por Ciencia y Tecnología del CIO. Apenas 9.1% supo responder a la cantidad de asignaturas a las que se había inscrito.

De los inscritos, 54.7% provenía del bachillerato diversificado, 24.5% de la universidad, 17% de la educación terciaria no universitaria (magisterio, formación docente u otros) y 3.8% de la educación media superior de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

Un alto porcentaje (85.2%) cursó su último año de estudios en una institución de enseñanza pública, 13% en una privada y 1.9% en el extranjero.

De los estudiantes, 86% no ingresó con asignaturas previas, mientras que 14% mantenía una asignatura previa al momento de la inscripción.

La nota promedio de aprobación de sexto año de bachillerato fue 8, variando entre 6 y 11.²

Únicamente 2% repitió un año de educación primaria y 9.8% uno del ciclo básico. La proporción de repeticiones aumenta en el bachillerato, donde 17.6% repitió un año y 2% dos o más.

Por otro lado, 34.6% ha abandonado cursos antes de su culminación formal en otras ocasiones.

Con relación al nivel educativo materno de los estudiantes, se reveló que 21.6% cursó secundaria completa o UTU, seguido de estudios universitarios (19.6%), terciarios no universitarios (17.6%), escuela primaria completa (15.7%), ciclo básico completo (11.8%) y escuela primaria incompleta (2%). De igual manera, el nivel educativo paterno de los estudiantes encuestados fue de 25.5% con secundaria completa o UTU, escuela primaria incompleta (23.5%), estudios universitarios (17.6%), aprobación de uno o dos años del ciclo básico (13.7%), estudios terciarios no universitarios (9.8%), ciclo básico completo (7.8%) y, por último, aprobación de uno o dos años de secundaria o UTU (2%).

El porcentaje de estudiantes que conviven con personas que han realizado estudios universitarios asciende a 44.4%.

² Basado en la escala de calificaciones del 1 al 12, donde 6 corresponde a 50%.

Aquéllos que estudian algún idioma representan 42.3%, los que practican deporte constituyen 30.8%, los que realizan actividades artísticas ocupan 23.1%, los que estudian informática son 30.8%, y otras actividades extracurriculares, 37%.

Los que trabajaron durante el último año de estudios, entre una y 10 horas diarias, fueron 64.8%, de quienes 35.8% laboró ocho horas. En tanto, 72.2% de los estudiantes trabajaron durante 2010 entre dos y diez horas, de los cuales 22.6% lo hizo por ocho horas.

Perfil de los estudiantes desvinculados

Fueron 36 aquéllos que se desvincularon del CIO, lo que corresponde a 66.7% de los encuestados; 72% de ellos estaban inscritos en la orientación CIO Social.

De los desvinculados, 57.1% provenía del bachillerato diversificado completo, 20.1% de la educación terciaria no universitaria, 17.1% de la universidad y 5.7% de la educación media superior de la UTU completa.

Respecto al último año de estudios, 88.9% lo cursó en una institución de enseñanza pública, y 11.1%, en una privada.

Siguiendo con los estudiantes desvinculados, 83.3% no ingresaron con asignaturas previas y 16% lo hizo con una sola.

Ningún estudiante repitió algún año de educación primaria, 6.1% lo hizo de uno del ciclo básico, 21.2% uno de bachillerato y 3% dos o más, mientras que 36.1% ha abandonado cursos previos a su culminación formal en otras ocasiones.

Con relación al nivel educativo de las madres de estudiantes desvinculados, 21.2% completó los cursos de secundaria o UTU, seguido de los estudios universitarios, los terciarios no universitarios y la escuela primaria completa (18.2%); 15.2% completó el ciclo básico y, por último, 9.1% aprobó uno o dos años de éste. Por otro lado, en cuanto al nivel educativo paterno, 23.5% terminó la escuela primaria, 20.6% cursó la secundaria completa o UTU, 17.6% realizó estudios universitarios, 14.7% aprobó uno o dos años del ciclo básico, 11.8% efectuó estudios terciarios no universitarios y el ciclo básico completo.

Los estudiantes desvinculados que conviven con personas que han realizado estudios universitarios representan 44.4%.

De ellos, 41.7% estudia algún idioma, 22.2% practica deporte, 19.4% realiza actividades artísticas y 36.1% asiste a cursos de informática; 27.8% lleva a cabo otras actividades extracurriculares.

De los que trabajaron, 66.7% lo hizo, durante el último año de estudios, en un promedio de 4.6 horas semanales; 69.4% trabaja actualmente la misma cantidad de horas.

Estudio de supervivencia

Para fines de este estudio, analizamos el tiempo de permanencia de los estudiantes en los cursos. Dado que los tiempos son asimétricos, utilizamos como estadístico la mediana. En el Cuadro 2 se muestran dichos tiempos de permanencia expresados en meses y la proporción de estudiantes que permanecieron. Se considera el mes de marzo como el inicio de clases y diciembre como el momento en que finalizan los cursos. Los gráficos de supervivencia muestran en el eje de las abscisas los meses de asistencia del estudiante; en el de las ordenadas se encuentran las proporciones, comenzando con la totalidad de los casos (100% en el momento 0, es decir, la inscripción), y van decreciendo hasta el final de la observación.

De los estudiantes matriculados, 31.5% no comenzaron los cursos. La mediana de los tiempos de desvinculación fue 6 (0.73). Cabe notar además que 22% de aquéllos que iniciaron los cursos se desvincularon en el primer semestre y, en el segundo, sólo lo hizo el 13%. En total, 43% de estudiantes se desvincularon en los primeros tres meses de clases.

Cuadro 2
Permanencia de los estudiantes por mes

Tiempo (mes)	Proporción de estudiantes que permanecieron
	¿En qué año cursaste el último año de estudios?
Marzo (3)	0.685
Abril (4)	0.648
Mayo (5)	0.574
Junio (6)	0.463
Julio (7)	0.389
Agosto (8)	0.370
Septiembre (9)	0.370
Octubre (10)	0.352
Noviembre (11)	0.333
Diciembre (12)	0.333

Fuente: Elaboración propia.

Función de supervivencia global

La Figura 1 muestra que la mayor parte de las desvinculaciones se verifica durante el primer semestre, en los meses de marzo a julio, siendo que 54% de estudiantes se desvinculó entre marzo y junio, y 19% entre mayo y junio, periodo en el cual comienzan las primeras revisiones y los parciales.

Función de supervivencia por repetición

Al inicio de las clases fue mayor el número de estudiantes que se desvincularon y, a su vez, que repitieron algún año de estudios, pero en los meses sucesivos es mayor el porcentaje de estudiantes que no repitieron y que se desvincularon (Figura 2). Sin embargo, ambos grupos, los que repitieron y los que no, se comportan igual frente a la desvinculación (χ^2 de Breslow = 0.02; $p = 0.967$).

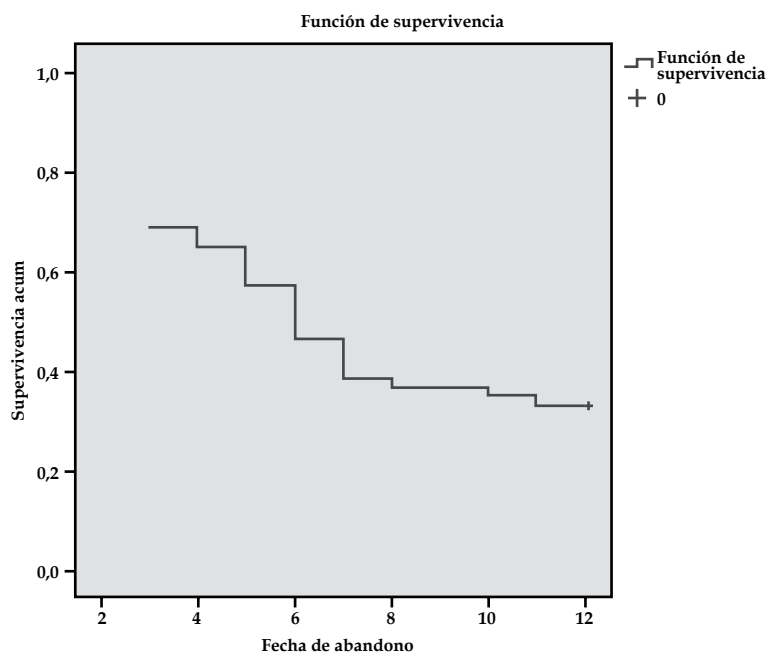
Función de supervivencia por trabajo

Al contrario de lo que pudiera pensarse *a priori*, los estudiantes que no trabajan se desvincularon más que los que trabajan. Sólo se registraron desvinculaciones en el primer semestre entre los estudiantes que no trabajan, sin embargo, entre los trabajadores se dan casos de desvinculación cerca del final del segundo semestre. Si bien las diferencias entre ambos no son significativas (χ^2 de Breslow = 2.685; $p = 0.101$), hay una tendencia que señala a los estudiantes trabajadores como menos desvinculados (Figura 3).

Función de supervivencia por materias previas

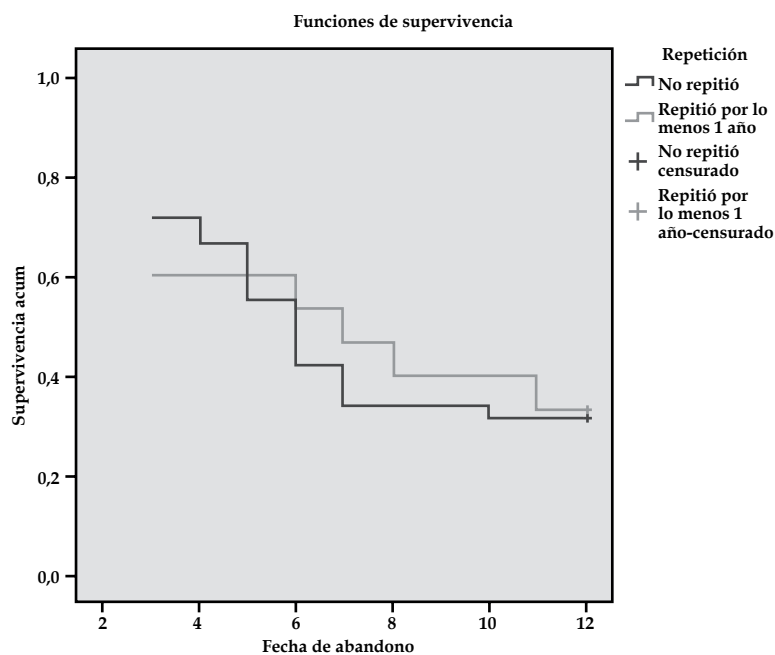
Claramente, los estudiantes sin materias previas se mantienen durante más tiempo vinculados al programa y los que tienen una asignatura previa se desvinculan más, sobre todo en el primer semestre. Sin embargo, debido al tamaño muestral, las diferencias no son significativas en las estadísticas. A modo descriptivo, se observa que 57.1% de aquéllos con previas se desvinculan antes de mayo. Debemos considerar que tienen un plazo para aprobar la asignatura previa hasta el 30 de abril. (Figura 4).

Figura 1
Función de supervivencia global



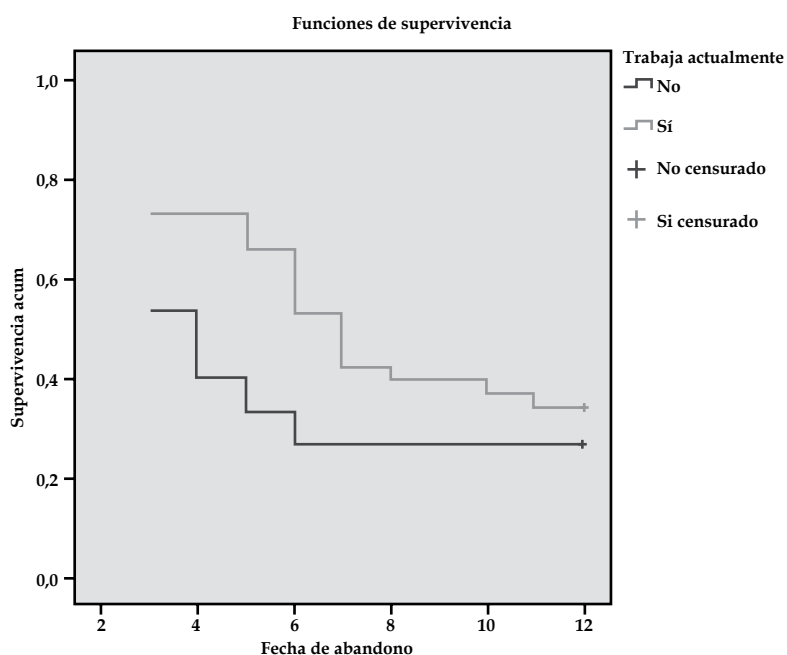
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo.

Figura 2
Función de supervivencia por repetición



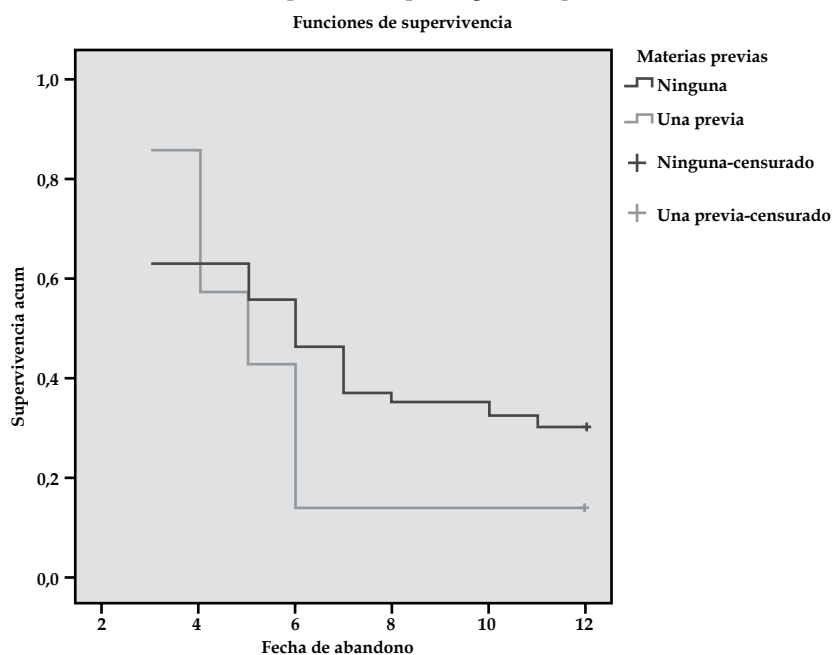
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo.

Figura 3
Función de supervivencia por situación laboral actual



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo.

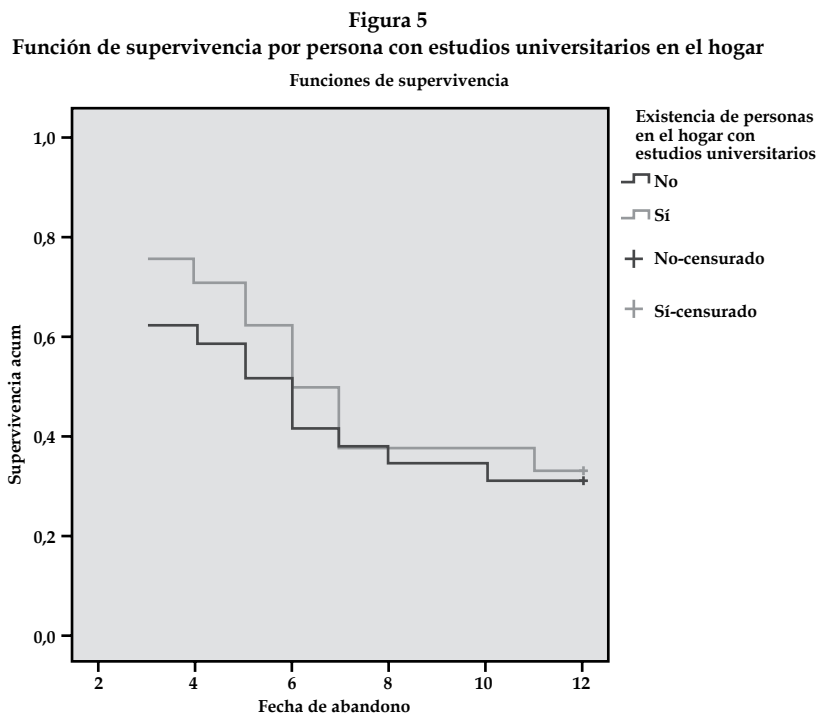
Figura 4
Función de supervivencia por asignaturas previas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo.

Función de supervivencia por persona con estudios universitarios en el hogar

Los estudiantes que cuentan con alguna persona en el hogar que haya transitado por la universidad se desvinculan menos, sobre todo durante el primer semestre. Las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas (Figura 5).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo.

Análisis de contenido

Se aplicó a la pregunta abierta realizada a los estudiantes que abandonaron; se buscaba explorar los motivos por los que dejaron de asistir.

¿Por qué se desvinculan?

Las causas de desvinculación se lograron clasificar en cinco categorías, agrupadas en dos niveles de observación, de acuerdo con lo comentado por los estudiantes encuestados:

Nivel interno: aspectos relacionados con el ámbito académico institucional. Se vierte en dos direcciones:

1. *El paulatino desinterés o la desmotivación frente a la propuesta académica.* Se manifiesta por medio de la constatación personal que la oferta educativa no coincide con sus expectativas o por comentarios negativos de otros estudiantes respecto al tema. En ocasiones, la desmotivación se asocia a la propuesta académica en general (la mayoría de los casos), y otras veces se vincula específicamente con la exigencia, el ritmo o los contenidos de algunas asignaturas en particular (siete casos).
2. *Desorganización de la propuesta académica.* Esta causa bien puede considerarse como una dimensión de la anterior, no obstante, en este análisis se plantea por separado debido a dos razones: 1) porque supone una especificidad muy relevante acerca de la causa de la desmotivación y no siempre el entrevistado realizó una vinculación explícita entre una y otra, por lo cual forma parte de las deducciones del investigador; 2) la disconformidad respecto a la organización de la propuesta recorre casi en forma exclusiva dos áreas: la indefinición y la incomodidad de los horarios de clase, y la insuficiente y hasta incompleta o mala información sobre las trayectorias sugeridas para revalidar en otros servicios (11 casos).

Nivel externo: aspectos vinculados con circunstancias que no necesariamente guardan una relación directa respecto al funcionamiento institucional y la propuesta académica (aunque esos elementos pueden estar presentes, como se deduce), en las que prevalece un componente subjetivo. La causa de la desvinculación se proyecta en tres direcciones:

3. *Cuestiones de índole personal, circunstancias de la vida privada de los entrevistados.* Prevalece la falta de tiempo para cumplir con asistencia y evaluaciones, a causa de situaciones laborales que no compatibilizan con los horarios de clase. Otras veces se hace hincapié en la dificultad para trasladarse, por los horarios del ómnibus. Algunos entrevistados aluden al cambio de residencia (de Maldonado a Montevideo), o a la modificación o la indefinición en la orientación vocacional (15 casos).
4. *Cuestiones académicas asociadas al nivel de conocimientos requerido para continuar los cursos frente a la exigencia de algunas asignaturas.* Es el motivo de desvinculación menos aludido (3 casos).
5. *La opción por otra oferta educativa.* En la elección de otras propuestas figuran instituciones públicas y privadas. No siempre se deja claro el motivo de la elección, pero a veces está implícito; se alude, por ejemplo, a la estabilidad organizacional y la solidez en la inserción laboral que ofrecen otras propuestas educativas (10 casos).

Discusión

Como hipótesis de trabajo sosteníamos que los factores que intervienen en la desvinculación eran los relacionados con el plano personal: la situación laboral o familiar; el apoyo del entorno familiar para continuar estudios; antecedentes académicos; características del programa y la institución en los que se inscribieron. Como resulta del análisis de los datos, algunos de estos factores no predominaron marcadamente en esta generación, como se podría considerar *a priori*.

Trabajo

En la literatura sobre el tema de desvinculación se observa que el trabajo en los estudiantes es un factor de riesgo y que, por tanto, se asocia de manera estrecha a ella (MESYFOD y UTU/BID, 2000; Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior, 2004; Fernández, 2010). En este punto, el trabajo de Cardozo (2012: 108-127) plantea profundizar un poco más en la relación trabajo-desvinculación; su investigación confirma que existe mayor riesgo de discontinuidad si el estudiante trabaja, pero una vez que se interrumpe su vida escolar, la reinserción es posible, sin que incida el hecho de trabajar o no. Sin embargo, en los análisis realizados se demostró que los estudiantes trabajadores de la generación 2010 se desvincularon menos y más tarde que los que no trabajaban. Sobre este punto, Boado y Fernández señalan: “si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente” (2008: 105). Los estudiantes mencionaron el trabajo como motivo de desvinculación, dentro de otros factores de índole personal.

Importancia del entorno familiar

Los estudiantes que contaban con alguna persona en su hogar con estudios universitarios se desvincularon menos. Respecto a este punto, Boado (2010: 144), en su trabajo sobre deserción universitaria en la U de la R, no observa una correlación entre el perfil de clase social de los estudiantes y el nivel educativo de sus padres (en especial si al menos uno era universitario) con la tasa de deserción. Tampoco encuentra correlación entre la proporción de alumnos de clase baja en las facultades y la tasa de deserción. Sin embargo, existe literatura que relaciona el capital cultural de la

familia con continuar y finalizar los estudios universitarios. Son conocidos los estudios de Bourdieu y Passeron (1977) que vinculan el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la universidad con el capital cultural de sus padres. También Choy (2001), en investigaciones basadas en el *National Education Longitudinal Study*, concluye que los estudiantes cuyos padres poseen título universitario tienen mayores probabilidades de concluir sus carreras.

Motivos de la desvinculación

En nuestro análisis se dividieron los motivos en dos niveles o planos: uno interno, asociado con el ámbito institucional o con las características del programa; otro externo, referido a aspectos vinculados con la vida o trayectoria del estudiante.

En el plano interno, ellos manifestaron la desmotivación con la propuesta como motivo de su desvinculación, la cual no colmó sus expectativas. En algunos casos esa desmotivación se expresó como la incapacidad de alcanzar la exigencia o los ritmos de estudio requeridos.

Es importante destacar que algunos estudiantes declararon que su desmotivación fue provocada por la presentación poco ordenada de la propuesta, sobre todo en torno a los horarios de dictado de asignaturas, a la falta de información o al asesoramiento erróneo en cuanto a las trayectorias a revalidar en los servicios.

En el plano externo, es decir, en los aspectos relacionados con la vida personal del estudiante, se expresaron cuestiones como circunstancias puntuales de su vida personal; en algunos casos aparece el trabajo como un factor determinante para no poder cumplir con las obligaciones estudiantiles. En este plano también se mencionan, como motivo de la desvinculación del programa, las dificultades para trasladarse dentro de la región, asociadas a la escasa frecuencia del transporte público o a los problemas ocasionados por el cambio de residencia.

Dificultades académicas

Solamente tres entrevistados relataron haberse desvinculado por motivos académicos, es decir, se vieron superados por las exigencias universitarias con respecto a sus formaciones previas. Sin embargo, este factor, considerado como uno de riesgo en los estudios que referenciamos en el marco

teórico, los estudiantes de esta generación no lo perciben como determinante. No obstante, una de las características académicas relevantes de la población desvinculada es que 24.2% habían repetido por lo menos un año en bachillerato y 36.1% tenían experiencias previas de desvinculación.

Los momentos de la desvinculación

Un segundo objetivo de nuestro trabajo fue realizar un estudio exploratorio en cuanto al tiempo de permanencia en el programa y los momentos en que se produce la desvinculación.

El año de análisis, 2010, fue la primera edición del programa y, por tanto, su implantación inicial. Este hecho se liga directamente con los periodos cruciales en los que se observó el mayor número de desvinculados: marzo y junio. Todo el primer semestre fue el momento clave para la desvinculación; tenemos que considerar en este caso la adaptación a la vida universitaria y las expectativas de los estudiantes respecto al programa y la institución. En esta parte, debemos puntualizar que la desvinculación mayoritaria en esta generación se verificó entre la matriculación y el inicio de cursos.

Hay que tener en cuenta que las características particulares del Programa CIO, en especial la flexibilidad curricular, genera la necesidad de contar con tutores que orienten al estudiante para optar por las trayectorias sugeridas en cada caso específico: opciones de carrera, áreas de interés, expectativas de formación e inserción laboral. Al no obtener una respuesta satisfactoria en este sentido, los estudiantes eligieron no comenzar los cursos o bien los abandonaron dentro de las primeras semanas del ciclo curricular.

Reflexiones finales

En nuestra hipótesis de partida otorgábamos mucho peso a las variables académicas y laborales. De hecho, las variables del cuestionario se orientaban a destacar datos de este tipo, ya que desde el marco teórico de referencia se señala a estos factores como decisivos para que los estudiantes resolvieran desvincularse. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir del cuestionario cerrado no nos muestran un panorama global de los motivos de desvinculación. Es por medio de la pregunta abierta que se complementa la información obtenida. De este modo, haber propuesto una metodología combinada permitió relevar información que se complementa. Mediante la pregunta abierta se accedió a identificar otras variables que influyeron

en la decisión de desvincularse. Por este motivo, rescatamos que posicionarnos en un paradigma de complementariedad metodológica benefició y enriqueció nuestro estudio.

Como resultado del análisis de contenido se identificó, como motivo de desvinculación de algunos estudiantes, la falta de información sobre las trayectorias y los reconocimientos del programa en las distintas carreras. También se observó, mediante el análisis de supervivencia, que un momento crucial es la elección de las trayectorias y el comienzo del programa. Frente a estas situaciones se emprendieron dos acciones: a) crear el programa de tutoría docente, donde se forman profesores para fungir como orientadores académicos, de tal forma que acerquen a los estudiantes la información referente a trayectorias sugeridas; y b) diseñar un curso cuyos objetivos son introducir al estudiante en la vida universitaria, orientarlos en la construcción de un currículo flexible dentro de la educación universitaria, brindar herramientas para el desempeño como estudiantes y apoyar en la construcción de un proyecto de vida con relación a la educación. Este curso se dicta al inicio del programa, es obligatorio para todos los estudiantes y ofrece el marco adecuado para iniciar el vínculo con el tutor docente.

Estas acciones redundaron en una mayor retención en ediciones posteriores y en lograr la inscripción a cursos de 98% de los matriculados.

En cuanto a la incidencia del trabajo en la decisión de desvincularse, no se obtuvieron datos concluyentes en esta investigación para establecer esta relación; por el contrario, de los datos se desprende que los estudiantes que no trabajan se desvincularon más y más pronto que los que trabajan.

Destaca en esta investigación el aporte del estudio de supervivencia realizado, el cual contribuyó a profundizar en el conocimiento de este fenómeno. Estos momentos clave de la desvinculación coinciden con eventos académicos importantes como el inicio de un nuevo nivel educativo y la acreditación del nivel anterior, es decir, aprobar las primeras evaluaciones de los cursos y la asignatura previa para quienes la tenían.

Si bien la mayoría de estudiantes desvinculados no identificaron las dificultades para enfrentar las exigencias académicas como un factor determinante, la coincidencia de los momentos de desvinculación con la fecha límite para la superación de la asignatura previa y con las primeras evaluaciones sugiere algún tipo de nexo entre estos hechos, que puede ser explorado en futuras investigaciones.

Los estudiantes manifestaron como motivos determinantes de su desvinculación los relacionados con aspectos motivacionales, ya sea los intrínsecos a la persona o los proporcionados por el propio programa. Frente a esto debemos realizar dos comentarios: en primer lugar, rescatar la per-

tinencia del concepto utilizado, ya que el término *desvinculación* alude al ámbito relacional y, en segundo lugar, destacar la importancia de que este tipo de programas innovadores cuente con un sistema de seguimiento y apoyo para los estudiantes. Por este motivo se creó un equipo docente, con los objetivos de elaborar programas de apoyo para estudiantes (tutoría docente y entre pares), realizar el seguimiento de los reconocimientos en los servicios, evaluar el programa e introducir las mejoras necesarias.

Por último, notamos que 27% de los estudiantes que se desvincularon de este programa educativo lo hicieron para continuar en otro. En el marco del Sistema de Educación Terciaria uruguayo, donde un estudiante se puede inscribir a múltiples carreras y luego optar por cursar una de ellas o realizar simultáneamente las que pueda según sus capacidades, existe un amplio número de alumnos que toman esta opción al no estar decididos respecto a su vocación. Por ello, es importante difundir el programa CIO, que permite a los estudiantes insertarse en distintas carreras después de su culminación, evitando de esta manera inscripciones a varios programas educativos.

Agradecimientos

A todos los estudiantes de los CIO que colaboraron con esta investigación, completando el formulario y respondiendo las preguntas.

A los evaluadores anónimos de este trabajo, quienes nos brindaron sugerencias para mejorar el artículo.

Referencias

- Boado, Marcelo (2010). La deserción universitaria en la U de la R: algunas tendencias y reflexiones. En Tabaré Fernández (coord.). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay* (pp. 123-152). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas, Universidad de la República.
- Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré (2008). *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.

- Cardozo, Santiago (2012). Trayectorias alternativas en la transición educación-trabajo. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 108-127.
- Choy, Susan (2001). Student Whose Parents Did Not Go To College. Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Washington DC: National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.
- Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) (2004). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Diconca, Beatriz (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Didriksson, Axel (2002). La nueva reforma universitaria en América Latina. En *Revista Avaluacao*, 7 (4). pp. 11-42.
- Fernández, Tabaré (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4). pp. 164-179.
- Fernández, Tabaré (coord.) (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas, Universidad de la República.
- MESYFOD y UTU/BID (2000). *Un modelo sobre predisposición al abandono escolar. Censo Nacional de Aprendizajes 1999, Cuarta Comunicación*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Pardo, Antonio y Ruiz, Miguel Ángel (2011). *Análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud III*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Juste, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Rivas López, María Jesús y López Fidalgo, Jesús (2000). *Análisis de supervivencia*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, Pilar; Brum, Laura; Cantieri, Rossana; Laporta, Paula y Verrastro, Natalia (2011). Los Ciclos Iniciales Optativos del Centro Universitario de la Región Este: innovación y flexibilidad curricular en la Universidad de la República, Uruguay. En *Calidad en la Educación*, (35). pp. 280-292.
- Román, Marcela (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de retención de los sistemas de su porfiada inequidad. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Educativa*, 7 (4) pp. 3-9.
- U de la R (2007). *Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República*. Colección Hacia la Reforma Universitaria (1). Montevideo: Universidad de la República.
- U de la R (2009). *La Universidad en el Interior*. Colección Hacia la Reforma Universitaria (7). Montevideo: Universidad de la República.
- U de la R (2010). *Camino a la renovación de la enseñanza*. Colección Hacia la Reforma Universitaria (11). Montevideo: Universidad de la República.