



UNL

# INGRESANTES

de la Universidad Nacional  
del Litoral

2010 ~ 2014

*Hacia una mayor inclusión educativa*

—  
Trevignani, Virginia

Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014 /

Virginia Trevignani; Tamara Beltramino; María Belén Bertero; compilado por Bárbara Mántaras; Andrea María Pacífico; prólogo de Laura Tarabella. – 1° ed. para el profesor – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016.  
84 p.; 15 x 32 cm.

ISBN 978-987-692-131-2

1. Educación Superior. 2. Política Educacional. I. Mántaras, Bárbara, comp. II. Pacífico, Andrea María, comp. III. Tarabella, Laura, prolog. IV. Título. CDD 379

UNL

## INGRESANTES

de la Universidad Nacional  
del Litoral

—

2010 ~ 2014

~

## EQUIPOS DE TRABAJO

### Secretaría Académica

#### Dirección de articulación de niveles e Ingreso

*Idea y coordinación general*

Bárbara Mántaras

Andrea Pacifico

Ana Cáneva

*Coordinación ejecutiva*

Virginia Trevignani

*Procesamiento y análisis de la información*

Belén Bertero

Tamara Beltramino

### Dirección de Comunicación Institucional

*Coordinación de diseño*

Alejandro Gariglio

*Diseño, diagramación e infografías*

Rodrigo Espinosa

*Coordinación editorial*

Andrea Vittori



# Índice

7 ~	<b>Presentación</b>		
9 ~	<b>1. Introducción</b>		
11 ~	<b>2. Marco teórico de referencia</b>		
13 ~	<b>3. Metodología</b>		
13 ~	3.1 Clave interpretativa: la transición escuela-universidad como un proceso complejo		
15 ~	3.2 Recolección de información		
17 ~	3.3 Instrumento para la recolección de la información		
19 ~	<b>4. Análisis de los resultados</b>		
19 ~	4.1 Perfil sociodemográfico		
19 ~	4.1.1 Sexo y edad		
26 ~	4.1.2 Residencia y movilidad por razones de estudio		
29 ~	4.2 Características del hogar		
29 ~	4.2.1 Composición		
31 ~	4.2.2 Clima educativo		
34 ~	4.2.3 Situación laboral		
36 ~	4.2.4 Recursos materiales		
37 ~	4.3 Situación laboral		
39 ~	4.3.1 Categoría ocupacional		
41 ~	4.4 Trayectoria educativa		
41 ~	4.4.1 Escuelas secundarias		
43 ~	4.4.2 Desempeño escolar		
44 ~	4.4.3 Concordancia entre modalidad y carrera		
46 ~	4.4.4 Inscripción múltiple		
48 ~	4.4.5 Valoración de educación secundaria		
51 ~	4.4.6 Elección de la carrera		
55 ~	4.4.7 Estudios superiores previos		
56 ~	4.5 Uso del tiempo		
59 ~	4.6 Expectativas a futuro		
61 ~	4.7 Prácticas de estudio		
65 ~	4.8 Valoración y desempeño de los cursos de articulación y asignaturas de primer año		
72 ~	4.9 Autovaloración del estudiante		
73 ~	4.10 Escuela y universidad en ingresantes y estudiantes		
77 ~	<b>5. Conclusiones</b>		
82 ~	<b>Bibliografía</b>		



## Presentación

Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014 es una producción institucional elaborada por la Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), con el apoyo de un equipo de sociólogos de esta casa de estudios.

A partir del año 2009 empezó a diseñarse la construcción de un sistema de información que permitiera recuperar ciertos rasgos para caracterizar a los ingresantes de la UNL con el propósito de diversificar los insumos disponibles para orientar los procesos de toma de decisiones. Los esfuerzos institucionales respecto de la articulación de niveles se han asentado en perspectivas amplias con la intención de atender la complejidad inherente a ese pasaje. Estas políticas, sostenidas en el acervo de experiencias valiosas con más de dos décadas en la implementación de diversas iniciativas —instancias de formación para docentes, espacios de intercambios entre los diferentes actores de ambos niveles del sistema educativo y la implementación de dispositivos y estrategias específicas para el abordaje del acceso a la universidad— avalan el interés y el compromiso para ofrecer las mejores condiciones a quienes opten por continuar sus estudios superiores en la UNL.

El material que aquí se socializa fue realizado durante la serie temporal 2010-2014, a partir de la aplicación de encuestas que recogen

diferentes datos de los aspirantes a ingresar a la UNL: sus trayectorias educativas, sus historias sociales y biográficas, las características y las lógicas de las instituciones formadoras. La sistematización de la información relevada —en distintos momentos del pasaje de la educación secundaria a la universidad— se complementa con la realización de entrevistas grupales e individuales y el desarrollo de talleres de reflexión con estudiantes, lo que posibilita visibilizar algunos modos de constitución de la subjetividad estudiantil, sus relaciones con el conocimiento y demás prácticas sociales.

La continuidad en el tiempo de las políticas de articulación entre niveles de la UNL ha permitido consolidar propuestas de intervención a partir del compromiso y la convicción de quienes han ocupado espacios de decisión en el ámbito de la Secretaría Académica para sostener estos trabajos: docentes, estudiantes, becarios, equipos de gestión, autoridades y demás actores que colaboraron en el diseño y desarrollo de una diversidad de iniciativas y particularmente de ésta, vinculada a generar información relevante para revisar las prácticas cotidianas.

El trabajo constituye un aporte sustantivo para la comunidad universitaria tanto para tener una aproximación a los recorridos que realizan los ingresantes como para repensar, revisar y mejorar el despliegue de las políticas institucionales propuestas para la democratización de la educación superior.

**Prof. Laura Tarabella,**  
Secretaría Académica UNL





# 1.

## Introducción

Para la Universidad Nacional del Litoral las políticas de acceso han tenido un lugar relevante en los debates de la comunidad universitaria a lo largo de su historia y en particular en las últimas décadas. Los marcos normativos y las producciones de planeamiento institucional —Estatuto (2012) y Plan de Desarrollo Institucional “Hacia la Universidad del Centenario” (2010), entre otros— sientan posicionamientos sobre estas temáticas, asociados a promover la democratización de la educación superior y a generar las mejores condiciones institucionales para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios universitarios.

El logro de este ambicioso propósito conlleva diversas dificultades y constituye un problema compartido por todas las instituciones de educación superior, tanto a nivel nacional como internacional. Sin ánimo de justificar la persistencia de tales problemáticas, la UNL ha procurado realizar un abor-

daje integral desde distintos espacios de la gestión institucional con proyectos y acciones abocados a mejorar estas situaciones.

En lo que a políticas de articulación de niveles refiere se han llevado a cabo numerosas experiencias, algunas puntuales en vinculación con contextos y proyectos concretos, y otras sostenidas institucionalmente, como la diversidad de estrategias para la difusión de carreras y el trabajo con las instituciones educativas de formación secundaria de la zona de influencia de la universidad (Vení al Paraninfo, entrá a la UNL; Café del Futuro; Tour de Facultades; La UNL en tu ciudad, entre otras, son algunos de los ejemplos que dan cuenta de esa pluralidad de acciones).

El desarrollo del Programa de Ingreso a la UNL, centralizado y cogestionado entre las Secretarías Académica y de Bienestar Universitario del Rectorado de la UNL, ha proporcionado el marco para la implementación de las políticas de acceso. En la resolución de su aprobación se considera el período de ingreso en un sentido amplio que se inicia en los últimos años de la educación secundaria, con acciones como la Expo-carreras

—organizada anualmente por la UNL— y la inscripción centralizada; transcurre con los cursos de articulación generales y disciplinares y culmina una vez iniciado el cursado regular de las asignaturas del primer año de las carreras de pregrado y grado.

Los cursos de articulación constituyen un requisito académico, con el fin de recuperar los saberes centrales o medulares trabajados en el nivel anterior y constituirse en un puente para el abordaje de las asignaturas del primer año de las carreras, según áreas disciplinares que se vinculan con los campos de conocimiento de las distintas carreras (para cada carrera corresponde la acreditación de dos cursos de articulación disciplinar y dos cursos de articulación general). Con respecto a los cursos de articulación general, éstos pretenden proporcionar una aproximación a las formas de funcionamiento de la universidad y a problemáticas comunes respecto de las nociones de ciencia, arte y conocimiento, así como a construcciones sociales y referencias históricas y contextuales sobre la situación universitaria.

Otros programas coadyuvan a los propósitos de acompañamiento en los primeros

años, la UNL efectúa convocatorias anuales para el otorgamiento de becas a tutores pares que acompañen el proceso de inicio del cursado de las carreras brindando orientación institucional y académica. Más de cien becarios distribuidos en todas las unidades académicas (10 Facultades, 1 Instituto Superior y 2 Centros Universitarios) colaboran en estos procesos a través de distintas estrategias de acercamiento y apoyo a los estudios de los estudiantes en sus primeros tramos de formación universitaria.

El largo recorrido realizado, la necesidad de revisar las prácticas y mejorar las acciones desarrolladas con la intención de favorecer y fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes durante los primeros años de cursado en la universidad, movilizó a la gestión institucional para diseñar e instrumentar un estudio sobre los ingresantes a la UNL con el propósito de construir y profundizar el conocimiento acerca de ciertos rasgos que los caracterizan.

La búsqueda de nuevas opciones que atiendan una variedad de situaciones y la valoración de cómo resulta para el estudiant-

te el acceso a la universidad, teniendo en cuenta la formación heterogénea y las condiciones que se exigen para afrontar estudios superiores, son aportes sustantivos para la reflexión sobre la responsabilidad que implica el abordaje de esta difícil etapa. En reconocimiento de que las trayectorias académicas de los estudiantes involucran una compleja trama social e institucional, el desafío que enfrentamos es generar políticas de acceso más abiertas, flexibles y acogedoras que reafirmen la calidad de la propuesta académica con el compromiso de acompañar a quienes eligen continuar estudios universitarios en ese tiempo de transición.

## 2.

### Marco teórico de referencia

Los interrogantes en torno a los sujetos que hoy deciden continuar estudiando en la universidad han guiado la construcción de este dispositivo de acompañamiento a los ingresantes y ha requerido posicionamientos teóricos respecto a ciertas concepciones que consideramos claves para hacer frente a los desafíos que demanda la problemática de la articulación de niveles. ¿Cuáles son nuestros posicionamientos teóricos al mirar a este joven? ¿Qué implica la inclusión de estos jóvenes a nuestra institución universitaria? ¿Cómo concebimos el desarrollo de sus trayectorias académicas? ¿Cómo suponemos que estos estudiantes construyen sus subjetividades estudiantiles? Tales cuestiones nos interpelan y hemos seleccionado algunos pensadores para construir respuestas provisionales y en permanente revisión que sostienen el trabajo cotidiano.

Consideramos que comprender al joven que hoy aspira a continuar estudios superiores im-

plica visibilizar las relaciones que ellos entablan con sus entornos: la familia, la escuela, los clubes, las instituciones de sus barrios, la tecnología a la que acceden, etc. Esto supone pensarlos en relación con sus contextos, dentro de situaciones particulares y diferentes. Desde hace algunos años los resultados teóricos y metodológicos de las investigaciones sobre los jóvenes invitan a pensarlos en plural, reconociendo que hay distintas maneras de ser joven (Seoane, 2010) y esta situación interpela a equipos directivos, de gestión y docentes que despliegan sus prácticas en el espacio de la articulación de niveles.

Por otro lado, cabe destacar que un cuerpo relevante de investigaciones confirma que son dos los factores que delimitan a las poblaciones que pueden tener una *experiencia significativamente distinta en educación superior* (Thayer, 2000). Estas dos dimensiones refieren a los ingresos familiares y al nivel educativo de los padres. A su vez los estudiantes de primera generación en educación superior son definidos regularmente como aquellos cuyos padres no han concurrido al nivel superior. Minoritariamente hay autores que consideran que los hijos de pa-

dres que no se graduaron pero que tuvieron alguna experiencia postsecundaria también pueden ser considerados como de primera generación. (Choy, 2001).

De una u otra manera, se considera que el status de primera generación es conceptualizado como un factor condicionante adverso, estructural y crítico que opera en forma negativa en las trayectorias académicas de los estudiantes (Ezcurrea, 2013). Diversos trabajos evidencian que los alumnos de primera generación de escasos recursos y de primera generación tienen más probabilidades de abandonar en tanto traen aparejados otros factores que no favorecen la continuidad de los estudios superiores: trabajadores de tiempo completo, dedicación parcial al estudio, retrasar la entrada al ciclo postsecundaria y pertenecer a sectores étnicos. Así, existe un conjunto de factores convergentes en este status en desventaja que hacen más vulnerables la situación para estos estudiantes y por ende, mayor es el riesgo de abandono. Para muchos el viaje termina donde empieza (Engle y Tinto, 2008). Hay un proceso de inclusión que es, a la vez, excluyente, son procesos vinculados: las franjas sociales que se incluyen son luego

las más afectadas por el abandono. De allí que Engstrom & Tinto (2008) utilizan la metáfora de la puerta giratoria para los sectores más desfavorecidos, ya que la presunta apertura a la universidad no es tal en tanto estos estudiantes abandonan sus estudios en las primeras etapas. En esta línea, un reciente estudio comparativo de 15 países muestra que, a pesar de una mayor inclusión en los estudios superiores, las clases privilegiadas han conservado su ventaja relativa en casi todas las naciones (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009). Hay brechas de graduación muy fuertes y son brechas de clase. Una segunda hipótesis fuerte es que estos procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente. El primer año es un tramo crítico.

A partir de este reconocimiento, interrogarnos acerca de los sujetos implicados en el espacio de articulación de niveles y los modos en que se construye la *subjetividad universitaria* se constituye en un desafío ineludible. Al respecto, consideramos que comprender la construcción de la subjetividad estudiantil en el ámbito universitario implica concebir sus *trayectorias académicas* como

variable dependiente de circunstancias institucionales concretas. En la identificación de estas trayectorias, subyace la dinámica propia de la institución universitaria la que define los lineamientos que regulan las actividades académicas y que se concretan en determinados planes y programas. A su vez, éstos se desarrollan mediante un conjunto de estrategias y procedimientos que se les presentan a los estudiantes como un desafío al cual deben responder. Esta respuesta de los estudiantes constituye la trayectoria académica real, que emerge como variable dependiente de circunstancias institucionales concretas (Ortiz Cárdenas, 2003). La intersección entre las estrategias estudiantiles e institucionales genera un campo de acuerdos, de fuerzas, de negociación en el cual las trayectorias académicas asumen otros sentidos y significados. Por ende, las trayectorias se conciben institucionalmente, no son una cuestión del estudiante, de su historia personal e individual, sino que es una cuestión de sujetos y de instituciones (Nicastro y Greco, 2009).

Cabe destacarse también que al ser las escuelas secundarias y la universidad instituciones en las cuales el conocimiento jue-

ga un rol protagónico, la relación con éste y las relaciones interpersonales se entraman de modo tal que al analizarlas no pueden eludirse las mediaciones institucionales en tanto constitutivas en esa construcción (Ortega, 2008). Al respecto, Ortega afirma: (...) *sin embargo las rupturas en la temporalidad, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales sí bien se oculta bajo la forma de decisiones personales involucra toda la trama de lo social*. Así para que la enseñanza tenga lugar los estudiantes tienen que construirse como estudiantes y no actuar como tales, lo que implica conocer y otorgarle significado a las mediaciones institucionales y a su dinámica interna, aceptar las reglas que suponen y decidir de algún modo “jugar el juego” (Seoane, 2010). En estos procesos las prácticas institucionales y docentes juegan un rol fundamental.

Estas consideraciones nos posicionan de un modo particular frente a la tarea de habilitar la llegada de los jóvenes al mundo universitario, de comprenderlos en sus contextos dándoles la bienvenida a los recién llegados (Arendt, 1993).

### 3.

## Metodología

El sistema de información construido sobre los Ingresantes supone un mecanismo de aplicación de encuestas autoadministradas durante la trayectoria académica considerada en este pasaje. La información recabada garantiza la comparación de los datos, gracias a un diseño modular del instrumento de recolección que permite agregar o quitar dimensiones (según las características del grupo), sin resignar la comparabilidad de las tendencias en la serie temporal 2010-2014.

A esta información, recolectada por becarios de tutoría de la universidad, se le suma la provista por el registro administrativo de la inscripción centralizada a carreras de la Universidad Nacional del Litoral. Este registro administrativo contiene datos sociode-

mográficos, laborales, educativos y residenciales de los aspirantes universitarios.

### **3.1 Clave interpretativa: la transición escuela-universidad como un proceso complejo**

Los datos recolectados de manera sistemática en la serie temporal 2010-2014 no solo permiten diferenciar los sujetos: aspirantes, ingresantes y estudiantes universitarios sino que también habilitan el análisis de los momentos de la transición entre la finalización de la educación secundaria y el ingreso al primer año universitario. Desde una perspectiva longitudinal, es posible seguir al aspirante universitario en cada uno de los eventos administrativos y académicos que hacen de esta etapa un proceso complejo que condensa múltiples decisiones individuales, familiares y desafíos institucionales (Lahire: 2007, 2008; Kielesvsky

y Veleda, 2002).

En la Figura 1 se detallan los distintos momentos que forman parte de este proceso y la población incluida en el análisis. Es importante aclarar que el aspirante incluido en el registro administrativo de la inscripción centralizada a la UNL puede optar por rendir los cursos de articulación disciplinar asignados en la 1° o 2° edición<sup>1</sup>. Los cursos de articulación guardan correlación con alguna asignatura afín del primer año. Son obligatorios pero no eliminatorios, quienes no los aprueban pueden cursar las demás asignaturas o actividades curriculares previstas en los respectivos planes de estudio.

En este trabajo se denomina “alumnos” a los sujetos encuestados en los últimos años de la educación secundaria; “aspirantes” a los que forman parte del registro administrativo de la inscripción centralizada de la UNL; “ingresantes” a los inscriptos en las dos ediciones de los cursos de articu-

---

<sup>1</sup> Los cursos de articulación pueden realizarse en dos ediciones: la primera edición se desarrolla durante los meses de octubre y noviembre del año anterior al ingreso universitario y la segunda edición en los meses de febrero y marzo del año de ingreso universitario. Para quienes no acrediten los cursos en esas ediciones se ofrece una tercera edición tutorial durante el primer cuatrimestre del cursado de primer año.

**FIGURA 1. Momentos y sujetos de análisis**

<b>Etiqueta</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Aspirantes</b>	<b>Ingresantes</b>		<b>Estudiantes</b>
Momento	Últimos años escuelas secundarias	Aspirantes Universitarios	Cursos de articulación 1° edición	Cursos de articulación 2° edición	Primer año universitario
1° Transición analizada	Construcción de expectativas de continuación de estudios superiores y efectivo acceso a la Universidad				
2° Transición analizada			Cursos de articulación		
3° Transición analizada					Cursado de asignaturas del primer año universitario
Población incluida	Sujetos cursando los últimos años del Secundario en escuelas seleccionadas	Sujetos incluidos en los registros administrativos de la Universidad como nuevos ingresantes a cada año académico	Aspirantes en Cursos de articulación en noviembre-diciembre del año académico anterior al que ingresa	Aspirantes inscriptos en Cursos de articulación en febrero-marzo del año académico al que ingresa	Ingresantes cursando asignaturas del primer año universitario de la carrera elegida

lación disciplinar y “estudiantes” a los que están cursando materias del primer año universitario<sup>2</sup> de la carrera elegida.

Analféricamente, se distinguen en este proceso tres transiciones. La *primera transición* es la que corresponde al pasaje desde la finalización de la educación secundaria hasta la continuación o no de estudios superiores, que involucra la construcción de expectativas con respecto al futuro (decidir continuar estudios superiores, decidir continuar-iniciar actividades laborales). La *segunda transición* involucra a los que habien-

do construido expectativas vinculadas con el acceso a instituciones de educación superior universitaria, se inscriben en la UNL. Estos aspirantes universitarios pueden presentarse a rendir los cursos de articulación en la 1° o 2° edición. En esta segunda transición se identifica como fenómeno emergente un abandono o desaliento temprano<sup>3</sup> que involucra a los aspirantes incluidos en el registro administrativo pero que no se presentan a rendir las evaluaciones de los cursos de articulación disciplinar. La *tercera transición* analizada corresponde al tránsito

entre los cursos de articulación y el cursado de las materias del primer año universitario. Si bien en esta transición también acontece el abandono temprano, las características de las fuentes de información no disponibles permiten estimar este fenómeno<sup>4</sup>.

### **3.2 Recolección de información**

Las características de la recolección de información y la cantidad de encuestas que se han aplicado se detallan en las figuras 2 y 3.

---

<sup>2</sup> Este enfoque analítico no sigue necesariamente un orden cronológico ya que la acreditación de los cursos de articulación disciplinar de la 1° edición del Programa de Ingreso se lleva a cabo con anterioridad a la inscripción centralizada a carreras de la UNL.

<sup>3</sup> Por abandono temprano se entiende la situación de los aspirantes que, habiendo cumplido con los requisitos de la inscripción, no se presentan en las evaluaciones de ninguno de los cursos de articulación asignados. En la bibliografía especializada en deserción o desafiliación educativa, la preocupación ha estado enfocada en los primeros años universitarios (Tinto, 1992). Sin embargo, mirar este fenómeno antes del cursado de primer año permite conocer otras características del desaliento temprano, ya que los aspirantes han tenido poco o nulo contacto con la institución.

<sup>4</sup> Para realizar una estimación del abandono entre estos dos momentos (cursos de articulación y primer año universitario) sería necesario contar con la inscripción a materias de primer año universitario de los nuevos ingresantes a cada año académico. La información considerada proviene de muestras del primer año universitario que pueden tener algunos sesgos de selección y cuya recolección se realiza de manera anónima (lo cual impide el cruce de estos datos con los provistos por los registros administrativos de la UNL).

**FIGURA 2. Recolección de datos y cantidad de encuestas aplicadas, 2010-2014**

	Alumnos	Aspirantes	Ingresantes		Estudiantes
	Últimos años escuelas secundarias	Registro administrativo	Cursos de articulación disciplinar 1° edición	Cursos de articulación disciplinar 2° edición	Primer año universitario
<b>Tipo de relevamiento</b>	Muestra intencionada de alumnos de los últimos años de la educación secundaria.	Censo de los aspirantes.	Muestra de ingresantes inscriptos a los cursos de articulación en los meses de octubre-noviembre-diciembre (en paralelo con la educación secundaria).	Muestra ingresantes inscriptos en los cursos de articulación en los meses de febrero-marzo.	Muestra de estudiantes cursando materias en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera.

**FIGURA 3. Composición de la muestra**

Años	Alumnos	Aspirantes	Ingresantes		Estudiantes
	Últimos años escuelas secundarias	Registro administrativo	Cursos de articulación disciplinar 1° edición	Cursos de articulación disciplinar 2° edición	Primer año universitario
2010	223	7.177	921	2.381	1.505
2011	574	6.961	1.233	1.635	1.821
2012	1.135	6.865	1.386	2.119	1.834
2013	802	6.870	1.198	2.235	1.939
2014	468	7.043	817	2.054	1.319



Es importante tener en cuenta algunas particularidades de las muestras y las características del registro administrativo a la hora de interpretar y comparar los resultados:

- No todos los aspirantes universitarios incluidos en el registro administrativo<sup>5</sup> se presentan a cursar y a rendir los cursos de articulación, ya sea porque se ausentan o están exceptuados<sup>6</sup> de esta instancia de admisión. Por ende, la comparación entre el registro administrativo y las encuestas recolectadas en los cursos de articulación disciplinar permite conocer las características de los que abandonan *tempranamente* la universidad.

- La muestra relevada en alumnos cursando los últimos años de la educación secundaria varía en tamaño en cada uno de los años debido a la cantidad de escuelas participantes en las actividades de articulación. Debe considerarse que no es una muestra

representativa y que la variación de tamaño permite comprender los cambios de tendencia en las variables relevadas.

- La muestra relevada en la 1° edición disminuye el tamaño debido a que a partir del año 2014 se puede cursar un solo curso de articulación disciplinar, antes se podían cursar dos.

- La muestra relevada en la 2° edición disminuye el tamaño debido a que en 2011 no se incluye a los ingresantes a la carrera de Medicina. En el resto de los años, fueron incluidos en el grupo de encuestados en la 2° edición de los cursos de articulación.

### **3.3 Instrumento para la recolección de la información**

La encuesta autoadministrada consta de un conjunto de preguntas diferenciadas por dimensiones de análisis. Tiene un carácter modular, permitiendo quitar y agregar módulos según el momento en el que se aplica la encuesta. Este diseño garantiza la comparabilidad de la información entre grupos, entre años y también con algunos de los campos provistos por el registro administrativo.

El equipo de becarios de tutoría de la UNL es el encargado de aplicar este instrumento en las materias obligatorias del primer año en la que están realizando su beca y para realizar esta tarea reciben capacitación específica.

En el período 2010-2013 las encuestas se aplicaron manualmente el día de la evaluación de los cursos de articulación para garantizar una mayor asistencia de alumnos. A partir

---

<sup>5</sup> Recoge información declarada por el alumno en un formulario virtual que se completa en el momento de la inscripción formal a la universidad. Esta fuente de información permite describir el perfil del aspirante universitario, con independencia de su presencia en las ediciones elegidas para participar de los cursos de articulación disciplinar.

<sup>6</sup> Se exceptúa de los cursos de articulación a: egresados de carreras de nivel superior afines; estudiantes de carreras universitarias que se cambian de carrera o deciden comenzar otra carrera y que tienen acreditados los cursos de ingreso y egresados de escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional del Litoral (Escuela Industrial Superior y Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja).

del año 2014, la recolección de encuestas para la 2° edición se realizó mediante el diseño de un formulario online. A los fines de garantizar la comparabilidad de los datos

se mantuvieron las mismas preguntas, sin embargo por las características del nuevo soporte pueden haberse afectado las tasas de no respuesta en algunas de ellas. Es

preciso tener en cuenta este cambio a la hora de interpretar los hallazgos. En la siguiente figura se detallan los módulos incluidos en cada etapa:

**FIGURA 4. Módulos de la encuesta**

<b>Alumnos</b>	<b>Aspirantes</b>	<b>Ingresantes</b>		<b>Estudiantes</b>
Últimos años de la escuela secundaria	Aspirantes universitarios (Registro administrativo)	Cursos de articulación 1° edición	Cursos de articulación 2° edición	Primer año universitario
Datos del encuestado, Datos del hogar del encuestado, Situación laboral del encuestado, Trayectos educativos anteriores (nivel secundario, terciario, universitario), Características de las instituciones educativas a las que asistieron (secundaria, terciaria, universitaria).				
Uso del tiempo del encuestado, Consumo cultural y activos del hogar, Orientación vocacional Expectativas educativas y laborales a futuro, Prácticas y materiales de estudio.				
Percepciones sobre acceso a educación superior, Expectativas sobre educación superior	Resultados en cursos de articulación	Valoración del curso de ingreso		
Valoración de asignaturas, Dificultades en el cursado, Diferencias con experiencia escolar				

## 4.

### Análisis de los resultados

#### 4.1 Perfil sociodemográfico

##### 4.1.1 Sexo y edad

Con el objetivo de caracterizar a los distintos grupos en función de un conjunto de variables que refieren a aspectos demográficos

se presenta en la figura 5 la distribución por sexo para la serie temporal 2010-2014.

La tendencia mayoritaria de mujeres en el ingreso a la educación superior es una constante en los 5 años, superando el 50% en todos los grupos y años analizados. Estos datos coinciden con los aportados por el Anuario Estadístico publicado por el Ministerio de Educación (2010) el cual informa que en las universidades públicas argentinas los nuevos ingresantes se distribuyen en 55,9% de mujeres y 44,1% de va-

rones; es decir, por cada 10 nuevos inscriptos en todas las universidades nacionales en 2010, más de 5 son mujeres.

Al comparar la distribución por sexo entre los ingresantes que optan por la 1° o 2° edición, observamos que el porcentaje de mujeres que elige la primera opción es relativamente mayor al que elige la segunda opción.

FIGURA 5. Distribución por sexo

	2010		2011		2012		2013		2014	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Alumnos	39,27%	60,73%	38,58%	61,42%	42,84%	57,16%	42,63%	57,37%	36,82%	63,18%
Aspirantes	39,41%	60,59%	37,99%	62,01%	40,05%	59,95%	38,26%	61,74%	38,94%	61,06%
Ingresantes 1° edición	42,50%	57,50%	39,99%	60,01%	42,17%	57,83%	39,57%	60,43%	38,31%	61,69%
Ingresantes 2° edición	46,59%	53,41%	44,20%	55,80%	44,38%	55,62%	42,96%	57,04%	43,22%	56,78%
Estudiantes	43,87%	56,13%	42,36%	57,64%	41,25%	58,75%	38,30%	61,70%	34,34%	65,66%

Como se puede observar, hay una clara tendencia hacia un aumento de la participación de mujeres entre los aspirantes en la serie temporal de los registros administrativos que inicia en 2010 con poco más de 11

mujeres cada 10 varones y culmina en 2014 con más de 13 cada 10.

La participación femenina aumenta conforme avanza el trayecto educativo: se observa una mayor feminización en la muestra du-

rante los cursos de articulación en la 1° y 2° edición que en el registro administrativo de aspirantes para la serie temporal 2010-2014; tendencia que se mantiene con los estudiantes del primer año universitario.

**FIGURA 6. Índice de feminización**

<b>Años</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Aspirantes</b>	<b>Ingresantes 1° edición</b>	<b>Ingresantes 2° edición</b>	<b>Estudiantes</b>
2010	15,5	11,5	15,4	13,5	12,8
2011	15,9	12,6	16,3	15,0	13,6
2012	13,3	12,5	15,0	13,7	14,2
2013	13,5	13,3	16,1	15,3	16,1
2014	17,2	13,1	15,7	16,1	19,1

El diferencial de la participación femenina entre aspirantes e ingresantes puede explicarse porque el desaliento o abandono temprano es un fenómeno que afecta más

a los varones que a las mujeres, como se puede observar en los porcentajes de ausencia a los cursos de articulación que se muestran en la siguiente figura.

**FIGURA 7. Resultados académicos según sexo, 2014**

Materia	Aprobados		Exceptuados		No aprobados		Ausentes	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Matemática	27,9%	25,5%	14,2%	18,0%	32,1%	28,3%	25,9%	28,2%
Lectura y Escritura de Textos Académicos	63,8%	55,6%	12,8%	15,1%	4,1%	4,9%	19,3%	24,4%
Química	44,4%	40,3%	15,0%	15,7%	22,5%	19,0%	18,1%	25,0%
Ciencias Sociales	56,9%	55,8%	10,4%	11,0%	7,4%	6,6%	25,3%	26,6%
Introducción a la Contabilidad	50,8%	51,5%	5,7%	2,4%	22,4%	22,9%	21,0%	23,2%
Cuestiones sobre el Lenguaje	76,6%	80,8%	7,5%		1,9%		14,0%	19,2%
Iniciación a los Estudios Filosóficos	44,8%	41,7%	13,8%	11,1%	6,9%	8,3%	34,5%	38,9%
Pensar la Ocupación Humana <sup>7</sup>	61,5%	64,0%	4,6%		14,1%	8,0%	19,8%	28,0%
Problemática Universitaria	59,7%	56,8%	14,5%	17,3%	1,7%	1,9%	24,1%	24,0%
Ciencia, Arte y Conocimiento	58,7%	55,2%	14,4%	16,4%	2,3%	3,3%	24,6%	25,0%
Biología	63,9%	65,9%	5,3%	4,7%	18,3%	17,8%	12,4%	11,6%
Iniciación a las Ciencias Médicas	25,1%	33,3%	1,0%	1,0%	57,2%	45,5%	16,7%	20,2%

<sup>7</sup> Hasta el año 2014 se denominó Problemática Psicológica.

En la figura 8 se muestran los promedios de edad de aspirantes e ingresantes, en la 1° y 2° edición. El promedio de edad del registro administrativo -aspirantes- es relativamente más elevado (más de 21 años) que los promedios de edad estimados a partir de la muestra de ingresantes: 18 años para ingresantes 1° edición y 19 años para ingresantes 2° edición.

Para entender esta diferencia, es preciso tener en cuenta que el registro administrativo releva información sobre todos los as-

pirantes al ingreso universitario, con independencia del cursado y evaluación en los cursos de articulación.

Entre estos aspirantes pueden darse dos tipos de situaciones que permiten comprender las edades más elevadas: la excepción de los cursos de articulación (egresados o estudiantes que se cambian de carrera y que ya han aprobado los cursos de articulación en años anteriores) o el abandono temprano (con anterioridad al cursado y evaluación de los cursos de articulación). Ambas situacio-

nes se corroboran con la información que muestra la siguiente figura donde el promedio de edad es más alto -25 años- para los exceptuados de los cursos de articulación y para los aspirantes que no persisten en sus expectativas de acceso a la educación superior -más de 23 años-, es decir que abandonan tempranamente. En cambio, el promedio general de los que aprobaron algunos de los cursos de articulación es de 20 años y el promedio general de los que no aprobaron es de 21 años.

**FIGURA 8. Promedio de edad**

<b>Ausencias</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Aspirantes</b>	21,38	21,61	21,29	21,50	21,31
<b>Ingresantes 1° edición</b>	17,99	18,06	18,09	18,23	18,18
<b>Ingresantes 2° edición</b>	19,37	19,47	19,00	19,19	19,21

**FIGURA 9. Promedio de edad según resultado académico, 2014**

<b>Materia</b>	<b>Aprobados</b>	<b>Exceptuados</b>	<b>No aprobados</b>	<b>Ausentes</b>
Matemática	19,2	24,2	19,7	22,3
Lectura y Escritura de Textos Académicos	20,4	25,9	21,4	23,6
Química	19,4	24,0	19,9	22,5
Ciencias Sociales	20,9	27,4	21,7	24,3
Introducción a la Contabilidad	19,7	25,9	20,8	22,3
Cuestiones sobre el Lenguaje	20,2	23,0	18,0	30,7
Iniciación a los Estudios Filosóficos	25,4	30,0	34,4	25,0
Pensar la Ocupación Humana	19,8	24,5	19,7	22,4
Problemática Universitaria	19,9	24,4	21,3	22,5
Ciencia, Arte y Conocimiento	19,9	24,4	21,3	22,6
Biología	19,4	19,9	19,8	20,2
Iniciación a las Ciencias Médicas	19,1	27,3	20,2	23,2
<b>Total</b>	<b>20,3</b>	<b>25,1</b>	<b>21,5</b>	<b>23,5</b>

El abandono temprano como un fenómeno más plausible en los varones que en las mujeres y en los aspirantes de mayor edad que en los que realizan la transición a edades normativas<sup>8</sup> son resumidas en la figura

10, en la cual se computan las ausencias a los cursos de articulación sin diferenciar entre tipo de curso.

Como se puede observar el porcentaje de mujeres que se presentan a todos los

cursos de articulación asignados es mayor (61%) al de los varones (57%); la tendencia opuesta se observa en el porcentaje de ausencias a todos los cursos (9,4% y 9,8%, respectivamente).

Asimismo, se observa cómo va creciendo el promedio de edad a medida que aumenta la cantidad de cursos a los cuales se ausentan los aspirantes: de 20 años como edad promedio entre los que asisten a todos los cursos de articulación se llega a casi 24 años que se ausentan en todos los cursos.

La distribución por sexo y por edad varía según la carrera en la cual se inscribe el aspirante, tal y como podemos observar en la figura 11. Las carreras agrupadas en las Ciencias de la Salud son las más feminizadas: cada 10 varones aspirantes, hay casi 22 mujeres en 2014. Por el contrario, las carreras con mayor presencia masculina son

**FIGURA 10. Distribución por sexo y promedio de edad según ausencias en cursos de articulación, 2014**

<b>Ausencias</b>	<b>Mujer</b>	<b>Varón</b>	<b>Total</b>	<b>Edad</b>
<b>En ningún caso</b>	61,2%	57,2%	59,5%	20,6
<b>En 1 curso</b>	11,1%	14,1%	12,4%	21,8
<b>En 2 cursos</b>	14,3%	13,1%	13,8%	21,8
<b>En 3 cursos</b>	4,1%	5,9%	4,9%	23,0
<b>En todos los cursos</b>	9,4%	9,8%	9,5%	23,6
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>21,3</b>

<sup>8</sup> La edad normativa o edad social refiere a la edad establecida por ritos sociales de pasaje o normas establecidas para el paso de una etapa a la otra. En el sistema educativo, se habla de edad normativa en referencia a la edad ideal prevista para el ingreso y egreso de cada uno de los niveles educativos. La edad normativa de ingreso a la educación superior universitaria y no universitaria refleja la cantidad de años de educación básica considerados obligatorios en cada país. En Argentina la extensión de la obligatoriedad de la educación desde los 5 años de edad hasta la finalización de la educación secundaria, permite estipular como edad normativa para el ingreso universitario los 17, 18, 19 o 20 años (dependiendo la cantidad de años de la modalidad de educación secundaria elegida).



las Ingenierías, las Ciencias Agrarias y Veterinarias y las disciplinas artísticas. En estos casos cada 10 varones hay una proporción de 5 a 8 mujeres en 2014.

En cuanto a los promedios de edad, ob-

servamos que la carrera de Abogacía, las carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas y las disciplinas artísticas son las que atraen en mayor medida a ingresantes de edades más avanzadas. En cambio, Arqui-

tectura y Diseño y las carreras de las Ciencias Agrarias y Veterinarias son las que muestran un promedio de edad más cercano a la edad normativa de ingreso a la educación superior (19 años).

**FIGURA 11.** Distribución por sexo y edad según disciplina

Áreas disciplinares	Índice feminización aspirantes					Promedio de edad aspirantes				
	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014
Ciencias Jurídicas	15,6	13,2	14,3	14,1	13,3	22,5	22,8	22,5	23,1	22,3
Ciencias Económicas	11,7	10,8	13,0	13,7	11,2	20,3	20,5	20,3	20,3	20,5
Ciencias Naturales	15,5	20,1	17,8	17,1	19,5	21,3	21,3	21,1	21,0	21,1
Ciencias Sociales y Humanísticas	17,9	15,7	16,3	19,3	18,2	23,9	24,1	23,3	22,8	23,1
Arquitectura y Diseño	8,8	10,1	10,7	10,1	10,8	20,0	20,1	20,3	21,6	20,3
Ingenierías	4,6	5,5	4,2	5,1	4,4	21,2	21,7	21,2	20,8	21,4
Disciplinas Artísticas	4,0	4,4	4,2	4,5	5,5	21,8	23,0	21,5	22,5	22,3
Ciencias de la Salud	18,0	20,6	20,9	23,4	21,8	21,3	21,2	21,1	20,9	21,2
Ciencias Agrarias y Veterinarias	4,8	7,0	5,7	7,3	8,2	19,7	19,7	19,5	21,2	19,9
<b>Total</b>	<b>11,5</b>	<b>12,6</b>	<b>12,5</b>	<b>13,3</b>	<b>13,1</b>	<b>21,4</b>	<b>21,6</b>	<b>21,3</b>	<b>21,5</b>	<b>21,3</b>

#### 4.1.2 Residencia y movilidad por razones de estudio

La información sobre localidad de nacimiento y localidad de residencia actual permite conocer la amplitud de la cobertura de la universidad y la migración o movilidad diaria por razones de estudio. En la figura 12

se muestra el porcentaje de aspirantes, ingresantes y estudiantes cuyo lugar de nacimiento no es una localidad del aglomerado urbano santafesino<sup>9</sup>. En toda la serie temporal analizada y en todos los grupos, los porcentajes de encuestados provenientes de otras ciudades no aglomeradas al casco urbano santafesino superan la mitad.

La tendencia observada en los aspirantes muestra hasta 2014 un crecimiento de postulantes que provienen de otras localidades que no pertenecen al Gran Santa Fe, en cambio la tendencia entre los estudiantes de primer año es la contraria. Una mayor presencia se observa entre los ingresantes de la 2° edición (en comparación con los ingresantes 1° edición), aunque en el año 2014 esta distancia se acorta.

El cruce entre el aglomerado de nacimiento y el de residencia permite una estimación de la movilidad diaria y la migración por razones de estudio. En la figura 13 se muestran los porcentajes de ingresantes 2° edición que declaran haber nacido en una localidad que no pertenece al Gran Santa Fe pero que residen actualmente en este aglomerado urbano<sup>10</sup>. También se incorporan los ingresantes de las unidades académicas de la UNL cuyas

**FIGURA 12.** Encuestados que no nacieron en el aglomerado urbano Gran Santa Fe

<b>Ausencias</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Aspirantes</b>	51,2%	53,0%	53,1%	54,2%	51,9%
<b>Ingresantes 1° edición</b>	54,3%	52,5%	55,7%	53,8%	59,5%
<b>Ingresantes 2° edición</b>	59,6%	62,1%	61,2%	62,6%	59,6%
<b>Estudiantes</b>	62,7%	61,0%	59,4%	59,7%	59,2%

<sup>9</sup> El aglomerado urbano Gran Santa Fe ha sido conformado siguiendo los lineamientos del INDEC para la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). En el aglomerado Gran Santa Fe se incluyen las siguientes localidades: Santa Fe, Santo Tomé, Sauce Viejo, Recreo, Arroyo Leyes, Colastiné, Colastiné Norte y San José del Rincón.

<sup>10</sup> La manera en que se pregunta la localidad de nacimiento y de residencia actual en los registros administrativos de aspirantes previos a 2013 no permite estimar esta variable para esos años. Para los aspirantes 2014 tampoco pudo replicarse el cálculo porque no se informa el campo de residencia actual del alumno. La información para ingresantes 1° edición tampoco se presenta porque al tratarse de una edición anticipada al año académico al que ingresan, no puede estimarse aún movilidad ni migración.

sedes no están en la ciudad de Santa Fe<sup>11</sup>.

Como se puede observar, entre 2 y 3 de cada 10 aspirantes, ingresantes y estudiantes se movilizan diaria o frecuentemente por razones de estudio y entre 3 y 4 de cada 10 ingresantes y estudiantes en 2013 y 2014 migran por razones de estudios.

Las diferencias entre las muestras de cada año pueden deberse a que el lugar de residencia actual es un dato incierto para muchos de los ingresantes en el momento en que se aplica la encuesta ya que muchos de los aspirantes comienzan los cursos de articulación sin saber con certeza si migrarán o no. La diferencia con los registros administrativos puede deberse a la forma en que se recoge el dato: en el formulario de ingreso se pregunta por la localidad donde vive la familia y la localidad donde vive el aspirante, en cambio en las encuestas a ingresantes se pregunta por localidad de nacimiento y localidad de residencia actual.

**FIGURA 13. Nacidos en otra ciudad y actualmente residen en Gran Santa Fe**

	2013			2014	
	Aspirantes	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
<b>No migró</b>	45,9%	34,2%	38,8%	38,6%	41,4%
<b>Migró</b>	17,3%	29,8%	35,5%	38,7%	39,7%
<b>Se moviliza</b>	36,8%	36,0%	25,7%	22,7%	18,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>11</sup> En la estimación de la movilidad y migración por razones de estudio se considera la ciudad sede de la unidad académica a la cual ingresan los aspirantes e ingresantes. Nos referimos a las Facultades de Ciencias Veterinarias y de Ciencias Agrarias, sitas en Esperanza; los Centros Universitarios Gálvez y Reconquista-Avellaneda, cuyas sedes se encuentra en las ciudades de Gálvez y Reconquista, respectivamente.

A partir de la información de los registros administrativos respecto de la localidad de donde proceden los aspirantes se puede observar que para toda la serie temporal los nacidos en la ciudad santafesina superan el 35% y los nacidos en la localidad vecina de Paraná rondan el 12% y 13%.

**FIGURA 14.** Aspirantes según localidad de origen

<b>Ciudades</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Santa Fe	39,9%	38,9%	38,9%	37,4%	38,8%
Paraná	11,7%	12,3%	13,4%	12,3%	11,8%
Santo Tome	6,8%	6,1%	5,9%	6,1%	6,8%
Esperanza	2,6%	2,5%	2,4%	2,7%	2,3%
Reconquista	1,5%	1,1%	1,3%	1,7%	1,6%
Concordia	1,3%	1,3%	1,5%	1,6%	1,4%
Rafaela	1,2%	1,0%	1,2%	1,4%	1,4%
San Justo	1,2%	0,9%	1,0%	1,2%	1,0%
Villaguay	0,7%	0,7%	0,7%	1,8%	1,1%
Gálvez	0,5%	0,9%	1,3%	0,8%	0,6%
Resto	32,8%	34,3%	32,4%	33,2%	33,2%

## 4.2 Características del hogar

### 4.2.1 Composición

La composición de los hogares se caracteriza por la tendencia predominante del hogar biparental: más de 6 de cada 10 encues-

tados viven en hogares compuestos por ambos progenitores presentes. Se observa que los hogares biparentales muestran porcentajes más altos entre los ingresantes de la 1° edición en relación con los de la 2°.

A medida que se avanza en la trayectoria académica se eleva significativamente

el porcentaje de hogares con ambos progenitores ausentes, lo que muestra la formación de hogares unipersonales por parte de los ingresantes que migran de sus lugares de origen. Los hogares unipersonales a cargo de mujeres, en todos los grupos, alcanza porcentajes del 17% al 26%.

**FIGURA 15.** Composición del hogar

	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Ambos padres presentes	63,0%	75,3%	65,5%	69,9%	66,7%	76,6%	59,8%	60,4%
Sólo padre presente	4,0%	2,9%	3,6%	2,6%	4,1%	2,5%	3,1%	2,6%
Sólo madre presente	25,0%	17,9%	19,4%	16,8%	26,5%	19,4%	18,8%	18,1%
Ningún padre presente	8,0%	3,8%	11,5%	10,7%	2,6%	1,5%	18,4%	18,9%

Los hogares están constituidos por un promedio de tres a cuatro miembros para todos los grupos, en los que hay mayor presencia de miembros adultos -2 y 3 adultos por hogar- que de niños.

**FIGURA 16. Promedio de tamaño del hogar**

<b>2013</b>	Alumnos	Tamaño del hogar	3,54
		Mayores de 18 años	2,32
		Menores de 18 años	1,22
	Ingresantes 1° edición	Tamaño del hogar	3,47
		Mayores de 18 años	2,46
		Menores de 18 años	1,01
	Ingresantes 2° edición	Tamaño del hogar	3,63
		Mayores de 18 años	2,67
		Menores de 18 años	0,95
	Estudiantes	Tamaño del hogar	3,67
		Mayores de 18 años	2,92
		Menores de 18 años	0,74
<b>2014</b>	Alumnos	Tamaño del hogar	3,23
		Mayores de 18 años	2,34
		Menores de 18 años	0,89
	Ingresantes 1° edición	Tamaño del hogar	3,59
		Mayores de 18 años	2,56
		Menores de 18 años	1,04
	Ingresantes 2° edición	Tamaño del hogar	3,36
		Mayores de 18 años	2,49
		Menores de 18 años	0,87
	Estudiantes	Tamaño del hogar	3,12
		Mayores de 18 años	2,36
		Menores de 18 años	0,76

#### 4.2.2 Clima educativo

El promedio de años de educación de los padres permite dar cuenta del clima educativo del hogar y es una variable clave para

analizar el capital cultural de origen de los alumnos, aspirantes, ingresantes y estudiantes. Esta variable fue construida imputando años de educación a cada una de las categorías nominales enunciadas en la pre-

gunta por el nivel educativo de los padres<sup>12</sup>. Luego, se suman los años de educación de cada progenitor y se divide por dos. Esto resulta en un promedio de años de educación acumulados por ambos cónyuges.

**FIGURA 17. Clima educativo del hogar**

#### Promedio de años de escolaridad

	Alumnos		Aspirantes		Ingresantes 1° edición		Ingresantes 2° edición		Estudiantes	
<b>2013</b>	Padre	9,45	Padre	11,44	Padre	11,88	Padre	11,05	Padre	11,73
	Madre	10,58	Madre	12,97	Madre	13,11	Madre	12,14	Madre	12,87
	Ambos	10,01	Ambos	12,20	Ambos	12,50	Ambos	11,59	Ambos	12,30
<b>2014</b>	Padre	10,59	Padre	11,52	Padre	11,83	Padre	11,23	Padre	12,13
	Madre	11,81	Madre	13,05	Madre	13,06	Madre	12,34	Madre	13,48
	Ambos	11,20	Ambos	12,28	Ambos	12,45	Ambos	11,79	Ambos	12,81

<sup>12</sup> La imputación de años se realiza en base a un cálculo estimado de años de educación completos acumulados, siguiendo el siguiente procedimiento: Primaria incompleta: 3,5 años; primaria completa: 7 años; secundaria incompleta: 9,5 años; secundaria completa: 12 años; terciaria incompleta: 13,5 años; terciaria completa: 15 años; universitaria incompleta: 14,5 años; universitaria completa: 17 años, posgrado incompleto: 18,5 años; posgrado completo: 20 años.

En términos generales, se observa que aspirantes, ingresantes y estudiantes provienen de hogares con alto capital cultural. El promedio de años de educación de los padres (madre y padre) en todos los grupos ronda los 11 y 12 años lo que, en términos categoriales, equivale a primaria completa (7 años) + secundaria incompleta (menos de 5 años), y primaria completa + secundaria completa (5 años), respectivamente.

El ingresante de la 1° edición proviene de hogares con un capital cultural relativamente más alto que el ingresante de la 2°, con un año promedio más de educación acumulada por ambos padres tanto en 2013 como en 2014. En este sentido, el clima educativo del ingresante 2° edición es similar al del alumno de escuelas secundarias; en ambos casos este indicador puede dar

cuenta de la presencia de estratos sociales heterogéneos en esos grupos. Esta heterogeneidad se va perdiendo a medida que se avanza en la trayectoria educativa lo que podría influir en la democratización del acceso a la educación superior. También se observa una tendencia de mayor acumulación de años de escolaridad en las madres que en los padres. En casi todos los grupos se da una diferencia de un año promedio entre la educación acumulada por las madres en comparación a la de los padres, que en el caso de los aspirantes llega a un año y medio de diferencia<sup>13</sup>. La feminización en el ingreso a instituciones de educación superior emerge como un proceso de largo plazo, iniciado por generaciones anteriores a las de las cohortes analizadas.

Al desagregar el clima educativo del hogar

por disciplinas o campos de estudios, se accede a un panorama más detallado que permite observar carreras universitarias con mayor o menor capital cultural del hogar de origen de sus aspirantes e ingresantes<sup>14</sup>. Esta información es la que se muestra en la figura 18 para los años 2013 y 2014.

Las carreras incluidas en el campo de las Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Humanísticas muestran los promedios más bajos de años de escolaridad acumulados por ambos progenitores. En cambio, las carreras de Arquitectura y Diseño de la Comunicación Visual y las carreras del Instituto Superior de Música muestran los promedios más altos de años de escolaridad.

---

<sup>13</sup> En el registro administrativo de aspirantes se mide el nivel educativo hasta el posgrado, a diferencia de las muestras que solo llegan hasta universitario completo. Por esta razón, el promedio de años de educación acumulados por ambos padres es relativamente más alto en los registros que en los obtenidos por la muestra de ingresantes.

<sup>14</sup> En la desagregación del clima educativo del hogar por campos de conocimiento no se incluye a los ingresantes de la 1° edición debido a que aún no se han inscripto a las carreras.



**FIGURA 18.** *Clima educativo del hogar según disciplinas científicas*

Áreas disciplinares	2013						2014					
	Aspirantes			Ingresantes 2° edición			Aspirantes			Ingresantes 2° edición		
	Padre	Madre	Ambos	Padre	Madre	Ambos	Padre	Madre	Ambos	Padre	Madre	Ambos
Ciencias Jurídicas	11,3	12,6	12,0	10,5	11,3	10,9	11,2	12,6	11,9	11,0	12,0	11,5
Ciencias Económicas	11,2	12,5	11,9	10,4	11,5	11,0	11,5	13,0	12,2	10,4	12,0	11,2
Ciencias Naturales	11,9	13,7	12,8	10,8	12,0	11,4	12,0	13,6	12,8	11,5	12,2	11,9
Ciencias Sociales y Humanísticas	10,6	12,2	11,4	10,5	11,5	11,0	11,0	12,6	11,8	10,2	11,4	10,8
Arquitectura y Diseño	12,2	13,7	13,0	11,4	12,8	12,1	12,4	13,9	13,1	12,1	12,9	12,5
Ingenierías	11,8	13,2	12,5	11,5	12,7	12,1	11,7	13,4	12,5	11,2	12,8	12,0
Disciplinas Artísticas	11,7	13,8	12,7	11,1	12,5	11,8	11,9	13,3	12,6	12,1	13,0	12,5
Ciencias de la Salud	11,3	12,7	12,0	11,5	12,4	12,0	11,2	12,7	12,0	11,4	12,8	12,1
Ciencias Agrarias y Veterinarias	11,2	13,1	12,1	10,8	12,3	11,5	11,5	13,1	12,3	11,1	11,9	11,5
<b>Total</b>	<b>11,4</b>	<b>13,0</b>	<b>12,2</b>	<b>11,0</b>	<b>12,1</b>	<b>11,6</b>	<b>11,5</b>	<b>13,0</b>	<b>12,3</b>	<b>11,2</b>	<b>12,3</b>	<b>11,8</b>

### 4.2.3 Situación laboral

La situación laboral del hogar de origen muestra que la mayoría de los hogares cuenta con ambos progenitores ocupados, los porcentajes son cercanos y superiores

al 50%, aunque es relativamente inferior el porcentaje en los hogares de los aspirantes: 46,7% para el año 2013<sup>15</sup>.

Los ingresantes de la 1° edición presentan porcentajes más altos de ocupación de ambos padres que los ingresantes de

la 2°, tanto en 2013 como en 2014. El porcentaje de hogares sostenidos por la ocupación del padre ronda del 22% al 27% mientras que el porcentaje de hogares sostenidos por la ocupación de la madre va del 8% al 12%.

**FIGURA 19.** Situación laboral del hogar de origen

Situación laboral del hogar	2013					2014			
	Alumnos	Aspirantes	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Ambos en otra situación	14,1%	17,3%	6,6%	9,1%	6,4%	9,4%	5,3%	8,4%	8,6%
Ambos desocupados	4,1%	0,5%	0,6%	1,1%	0,7%	1,7%	0,1%	1,2%	0,8%
Ambos ocupados	40,8%	46,7%	59,9%	53,3%	56,6%	56,0%	61,2%	53,5%	54,4%
Padre ocupado, madre otra situación	27,8%	24,4%	22,5%	25,2%	23,7%	22,6%	23,6%	25,9%	25,3%
Madre ocupada, padre otra situación	12,1%	9,4%	9,0%	9,6%	10,7%	9,6%	8,4%	9,8%	9,8%
Ambos jubilados	0,6%	1,4%	1,1%	1,4%	1,5%	0,6%	0,7%	1,1%	1,0%
Ambos quehaceres del hogar	0,5%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,6%	0,6%	0,1%	0,1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>15</sup> La información sobre la situación laboral de los padres en los aspirantes 2014 no se presenta debido a la ausencia de datos en los registros administrativos.

La categoría ocupacional predominante entre padres y madres es la de empleado público y privado aunque en términos relativos son significativamente mayores los porcentajes de esta categoría ocupacional en las madres. Las ocupaciones sin relación de dependencia aparece con mayor prevalencia en los padres.

**FIGURA 20. Categoría ocupacional de padres y madres**

Categoría ocupacional	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Padre empleado	64,7%	54,8%	56,7%	54,1%	56,5%	54,1%	60,1%	50,6%
Padre cuenta propia	26,9%	32,3%	30,7%	33,7%	30,4%	35,1%	28,7%	28,1%
Madre empleada	70,0%	68,9%	69,3%	70,1%	69,7%	65,9%	74,1%	68,6%
Madre cuenta propia	20,3%	24,8%	22,5%	22,2%	23,8%	27,2%	20,2%	23,7%

#### 4.2.4 Recursos materiales

Los encuestados en su mayoría declaran poseer computadoras en sus hogares; el acceso a Internet es la segunda opción con mayor número de menciones; en tercer orden, dicen disponer de un espacio para estudiar y, en cuarto, que cuentan con biblioteca o acceso a libros en el hogar de origen. Los ingresantes de 1° edición presentan en todas las menciones porcentajes más altos que los ingresantes de 2°.

**FIGURA 21. Menciones de recursos materiales**

Recursos	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes primer año	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes primer año
Computadora	88,5%	97,2%	94,0%	96,3%	96,5%	98,2%	95,9%	97,6%
Acceso a internet	80,2%	94,7%	88,9%	94,7%	92,1%	95,7%	92,0%	95,0%
Biblioteca	52,8%	64,3%	53,7%	58,2%	62,2%	68,8%	61,1%	64,8%
Lugar para estudiar	68,4%	79,2%	75,1%	81,1%	67,5%	75,9%	80,7%	85,2%

### 4.3 Situación laboral

La situación laboral de los encuestados varía según los grupos y por sexo como es posible observar en la figura 22 que muestra los porcentajes de alumnos, aspirantes, ingresantes y estudiantes que declaran trabajar desagregados por sexo.

Los altos porcentajes de alumnos de secundario que trabajan se debe al tipo de escuelas incluidas en este muestreo (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos). Si bien trabajan en mayor proporción que el resto de

los grupos, tienen un promedio menor de horas semanales dedicadas a esta actividad.

La tendencia en cada año muestra que los porcentajes de encuestados que trabajan tiende a disminuir conforme avanza el trayecto educativo. La excepción a esta tendencia la constituye el año 2014, cuando los ingresantes de la 1° edición trabajan en mayor medida que los ingresantes de la 2°. El cambio en la cantidad de cursos de articulación que pueden ser acreditados en la 1° edición (de dos cursos disciplinares a sólo uno a partir de 2014) puede explicar

este cambio de tendencia con respecto a años anteriores.

El porcentaje de estudiantes del primer año universitario que trabaja es menor al observado entre los ingresantes que hacen los cursos de articulación en la 2° edición y trabajan una menor cantidad de horas que éstos. Los varones trabajan más que las mujeres en todos los grupos y en todos los años analizados, aunque la diferencia de jornadas laborales de unos y otros no es tan significativa. Estas tendencias se mantienen para todos los años de la serie temporal analizada.

**FIGURA 22. Trabajo y promedio de horas semanales**

		Trabajan			Horas semanales		
		Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer
<b>2010</b>	Alumnos	23,3%	36,0%	15,0%	11,7	11,6	12,0
	Aspirantes	17,5%	19,5%	15,8%	29,8	32,0	27,4
	Ingresantes 1° edición	13,6%	17,9%	10,7%	14,4	14,7	14,2
	Ingresantes 2° edición	15,7%	33,2%	14,9%	19,1	18,4	19,7
	Estudiantes	11,7%	13,5%	10,3%	16,5	19,5	13,4
<b>2011</b>	Alumnos	21,6%	32,1%	15,0%	16,4	21,4	9,9
	Aspirantes	18,0%	21,5%	15,3%	30,0	32,3	27,4
	Ingresantes 1° edición	9,1%	13,4%	6,5%	16,3	17,7	15,2
	Ingresantes 2° edición	14,7%	17,1%	13,2%	24,3	26,3	21,4
	Estudiantes	11,8%	13,3%	10,8%	18,8	20,2	16,1
<b>2012</b>	Alumnos	18,9%	25,7%	13,8%	15,4	16,3	14,4
	Aspirantes	15,9%	17,2%	14,8%	29,7	32,4	27,2
	Ingresantes 1° edición	17,6%	23,3%	13,8%	20,5	24,3	16,8
	Ingresantes 2° edición	17,9%	21,8%	15,0%	23,1	24,3	22,1
	Estudiantes	15,3%	17,1%	13,9%	16,5	18,4	16,3
<b>2013</b>	Alumnos	32,5%	32,4%	23,2%	18,6	20,8	16,1
	Aspirantes	16,4%	20,2%	13,5%	29,5	32,4	26,3
	Ingresantes 1° edición	15,2%	14,9%	8,3%	19,3	22,1	16,3
	Ingresantes 2° edición	18,3%	17,6%	12,3%	22,9	24,1	22,2
	Estudiantes	13,1%	15,3%	11,7%	17,0	17,4	16,9
<b>2014</b>	Alumnos	20,9%	29,6%	15,8%	12,3	13,8	11,5
	Aspirantes	15,3%	19,3%	12,3%	30,4	33,0	27,4
	Ingresantes 1° edición	12,3%	15,0%	10,6%	15,3	16,3	14,2
	Ingresantes 2° edición	10,5%	12,1%	9,4%	24,2	26,8	22,1
	Estudiantes	10,9%	14,3%	9,1%	24,3	26,3	22,7

### 4.3.1 Categoría ocupacional

La categoría ocupacional de los encuestados que trabajan, en todos los grupos, reproduce en términos generales la misma distribución observada en el caso de los progenitores. En su mayoría, los alumnos aspirantes, ingresantes y estudiantes trabajan bajo relación de dependencia, es decir, tienen trabajos asalariados (empleados en

el sector comercio o servicio, peones u obreros en el sector industrial, agropecuario o de la construcción): de 6 a 7 encuestados que trabajan están en esta situación laboral. En segundo lugar aparecen los que desarrollan alguna actividad comercial o realizan actividades vinculadas a los servicios (por cuenta propia), esta categoría se da con mayor frecuencia en los alumnos de los últimos años de la educación secundaria.

Dentro de la categoría *empleados* se incluyen empleos que se desarrollan en locales comerciales: vendedor, mozo de restaurante/bar, cajero, promotor, repositor, barman en boliches nocturnos y ayudante de cocina. En la misma categoría pero en el sector servicios se mencionan: cuidado de niños o ancianos, empleos en la administración pública y profesores vinculados a los deportes en gimnasios y clubes.

**FIGURA 23. Empleados y cuenta propia**

		2010	2011	2012	2013	2014
Alumnos	Empleados	62,7%	68,0%	57,6%	61,0%	54,9%
	Cuenta Propia	35,3%	23,2%	34,8%	30,5%	33,3%
Aspirantes	Empleados	66,1%	68,6%	67,2%	65,7%	71,3%
	Cuenta Propia	12,9%	12,8%	12,4%	14,7%	13,9%
Ingresantes 1° edición	Empleados	76,4%	61,6%	62,5%	64,1%	62,7%
	Cuenta Propia	17,1%	33,9%	29,9%	25,0%	29,4%
Ingresantes 2° edición	Empleados	72,7%	60,0%	66,4%	66,0%	69,3%
	Cuenta Propia	22,6%	32,9%	28,6%	24,2%	24,7%
Estudiantes	Empleados	71,8%	59,8%	58,0%	64,2%	66,7%
	Cuenta Propia	20,9%	32,4%	33,9%	27,7%	24,3%

Dentro de la categoría *cuenta propia* aparecen las actividades vinculadas a la venta de productos estéticos y por catálogo, jardinería, gestoría, pintura y venta de servicios técnicos o profesionales sin relación de dependencia: clases particulares de apoyo escolar, entrenamiento deportivo (clases de tenis, de patín), shows artísticos o clases

de música (guitarra, piano etc.).

En la figura 24 se muestran los motivos que llevan a los encuestados a trabajar<sup>16</sup>, una de las principales razones se relaciona con la búsqueda de independencia económica y agrupa a más del 50% de los casos en todos los grupos; el resto de las opciones varía según el momento de la trayectoria educativa.

Puede observarse que disminuye la importancia de la búsqueda de independencia económica conforme se avanza en la carrera; en paralelo crece la importancia de trabajar para pagar los estudios y para adquirir experiencia profesional.

**FIGURA 24. Motivos de trabajo**

Motivos	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Pagar estudios	16,0%	27,5%	38,3%	45,5%	21,3%	21,0%	42,3%	41,5%
Aportar a ingreso del hogar	30,1%	30,0%	26,0%	26,4%	24,5%	15,0%	33,5%	35,9%
Sostener la familia	12,6%	5,0%	14,3%	13,0%	13,8%	6,0%	14,0%	16,9%
Independencia económica	58,3%	65,8%	54,2%	51,6%	64,9%	72,0%	69,3%	67,6%
Experiencia laboral	24,8%	26,7%	26,0%	24,8%	25,5%	29,0%	33,5%	35,2%
Porque me gusta	2,4%	0,8%	5,2%	1,6%	3,2%	9,0%	3,3%	7,0%
<b>Total que trabajan (en valores absolutos)</b>	<b>206</b>	<b>120</b>	<b>308</b>	<b>230</b>	<b>84</b>	<b>93</b>	<b>214</b>	<b>144</b>

<sup>16</sup> La información sobre los motivos de trabajo en los aspirantes no se presenta debido a la ausencia de datos en los registros administrativos.



## 4.4 Trayectoria educativa

### 4.4.1 Escuelas secundarias

En este apartado se analizan las características de la escuela secundaria de la que provienen aspirantes, ingresantes y estudiantes en función del nivel socioeconómico y el tipo de gestión. En primer lugar, se presentaron las escuelas de las cuales provienen los ingresantes de acuerdo con el Coeficiente Socioeconómico Escuelas Secundarias (CSES) actualizado al año 2009 por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe<sup>17</sup>. La escala descriptiva que establece esta dependencia clasifica los coeficientes de la

siguiente manera: 0-30 (*bueno*); 31-60 (*regular*); 61-100 (*deficiente*). Esta información se presenta de dos formas: calculando el promedio del coeficiente y agrupando los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología mencionada<sup>18</sup>.

El valor promedio del coeficiente de los aspirantes<sup>19</sup> se ubica entre los 39 y 41 puntos, es decir, categoría de escuelas regulares. Al agrupar los valores de los coeficientes en las tres categorías propuestas se puede observar que casi 8 de cada 10 aspirantes pro-

**FIGURA 25. Coeficiente socioeconómico de escuelas de procedencia**

<b>Años</b>	<b>Promedio</b>	<b>Bueno</b>	<b>Regular</b>	<b>Deficiente</b>
<b>2010</b>	39,59	40,5%	39,6%	19,9%
<b>2011</b>	41,16	37,3%	41,2%	21,5%
<b>2012</b>	40,33	39,0%	40,8%	20,2%
<b>2013</b>	39,93	39,7%	40,5%	19,9%
<b>2014</b>	40,69	39,1%	38,8%	22,1%

<sup>17</sup> El coeficiente socioeconómico permite identificar la incidencia de variables “externas” a la institución escolar, pero que repercuten directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El nivel socioeconómico se estima a partir de dos indicadores: el nivel educativo familiar y el nivel económico de la familia. El primero contempla el nivel educativo de la madre y el del padre. Estas variables tienen un puntaje dependiendo del nivel educativo alcanzado y el nivel educativo familiar es la suma de ambas. El nivel económico de la familia es la suma de dieciséis variables relacionadas con bienes del hogar. Finalmente, el nivel socioeconómico es el promedio de ambos indicadores estandarizados.

<sup>18</sup> Es importante mencionar que el coeficiente socioeconómico solo refiere a escuelas de la provincia de Santa Fe por lo tanto nuestro análisis se circunscribe a aspirantes de esta provincia. Además, algunas escuelas santafesinas no tienen un coeficiente asociado lo que implica una pérdida significativa de información en este indicador.

<sup>19</sup> El análisis del coeficiente socioeconómico solo se presenta para aspirantes porque la información proporcionada en las encuestas autoadministradas en alumnos de los últimos años de la escuela secundaria, ingresantes (1° y 2° edición) y estudiantes del primer año no provee el CUE (código único de escuela) necesario para la imputación del coeficiente.

vienen de escuelas secundarias clasificadas como buenas o regulares y poco más de 2 de cada 10 aspirantes provienen de escuelas consideradas deficientes.

Al analizar los coeficientes de las escuelas de procedencia por rama de estudios observamos diferencias significativas. Según los registros administrativos las escuelas de procedencia de los aspirantes a

carreras de Arquitectura y Diseño son las que presentan coeficientes más bajos, es decir, que provienen de escuelas con mejor situación socioeconómica. En cambio, los postulantes a carreras agrupadas en las Ciencias Sociales y Humanísticas son los que presentan los valores más altos. Esta información corrobora la tendencia respecto del clima educativo del hogar.

En la figura 27 se presenta la distribución porcentual de aspirantes e ingresantes 2° edición provenientes de escuelas públicas para la serie temporal 2010-2014. Más de la mitad de aspirantes e ingresantes provienen de escuelas secundarias de gestión oficial; la otra mitad proviene de escuelas de gestión privada.

**FIGURA 26. Coeficiente socioeconómico según áreas disciplinares**

Áreas disciplinares	2013	2014
Ciencias Jurídicas	40,38	41,84
Ciencias Económicas	38,45	39,85
Ciencias Naturales	36,38	39,22
Ciencias Sociales y Humanas	48,48	44,82
Arquitectura y Diseño	30,02	34,43
Ingenierías	38,29	42,56
Disciplinas Artísticas	40,98	42,19
Ciencias de la Salud	44,11	41,99
Ciencias Agrarias y Veterinarias	35,81	37,64

**FIGURA 27. Encuestados que provienen de escuelas de gestión oficial**

Escuelas de gestión oficial			
Años	Aspirantes	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
2010	54,35%		
2011	54,13%	53,82%	
2012	52,40%	51,83%	
2013	52,85%	53,75%	
2014	49,25%	49,45%	45,64%

#### 4.4.2 Desempeño escolar

El desempeño de los aspirantes e ingresantes puede conocerse de manera aproximada a través de los siguientes indicadores: la cantidad de materias que tuvo que recuperar en la escuela secundaria y el tipo de materias que ocasionan mayores dificultades en el egreso de la educación obligatoria. En la figura 28 se presentan los porcentajes de ingresantes 2° edición que declaran haberse llevado materias en el último año de la educación secundaria y el promedio de materias que tuvieron que rendir, desagregado por sexo y gestión de la escuela secundaria.

Entre 2 y 3 de cada 10 ingresantes se llevó un promedio de 1 a 2 materias en el último año de la educación secundaria, con notables diferencias por sexo y gestión de la escuela. Así, 8 de cada 10 mujeres terminan la educación secundaria sin materias pendientes, mientras que casi 7 de cada 10 varones están en esa situación. Podemos observar que el porcentaje de ingresantes que debió recuperar materias es significativamente superior para los provenientes de escuelas de gestión privada.

Las materias que más debieron rendir los ingresantes son las agrupadas en las ciencias formales (Matemática, Cálculo, Estadística, Cómputo). A mayor distancia aparecen las materias del área de las ciencias naturales (Física, Química, Biología). En tercer lugar, aparecen los idiomas, principal-

mente inglés; y en cuarto, las agrupadas en las ciencias económicas (Contabilidad, Economía, Sistema de Información Contable, Gestión y Cálculo Financiero, Presupuesto, Administración). El resto de las asignaturas no superan el 10% de las menciones.

**FIGURA 28. Desempeño educativo ingresantes 2° Edición**

		2013		2014	
		% materias que se llevó	Promedio de materias	% materias que se llevó	Promedio de materias
<b>Sexo</b>	Total	28,59	1,97	24,15	1,83
	Varón	33,29	2,16	31,43	2,04
	Mujer	25,72	1,77	19,45	1,61
<b>Gestión escuela secundaria</b>	Pública	26,80	1,98	21,93	1,98
	Privada	33,71	2,00	28,95	1,74
	Mixta	24,55	1,89	20,09	1,53

#### 4.4.3 Concordancia entre modalidad y carrera

Se puede observar la transición entre niveles educativos mediante el cruce de dos tipos de información: las carreras elegidas por los aspirantes, ingresantes y estudiantes y la terminalidad u orientación de los estudios secundarios. Para esto, se calculan los porcentajes de concordancia entre la orientación y la rama en la cual se agrupa la carrera universitaria elegida. La concordancia se estima de la siguiente forma:

- ingresantes a Ciencias Jurídicas que provienen de orientación social o humanística;
- ingresantes a Ciencias Naturales que provienen de Ciencias Naturales;
- ingresantes a Ciencias Económicas que provienen de orientación en Economía, Administración o Producción de Bienes y Servicios;
- ingresantes a Arquitectura o Diseño que provienen de Ciencias Sociales y orientaciones humanísticas, artísticas y técnicas;
- ingresantes a Ingenierías que provie-

nen de orientación técnica;

- ingresantes a disciplinas artísticas que provienen de orientación artística;
- ingresantes a Ciencias de la Salud que provienen de orientación en Ciencias Naturales;
- ingresantes a Ciencias Agrarias o Veterinarias que provienen de Ciencias Naturales u orientaciones técnicas<sup>20</sup>.

En términos generales, la concordancia entre la orientación de los estudios secundarios y el área disciplinar en la cual se incluye la carrera es baja: entre 3 y 4 de cada 10 aspirantes e ingresantes han elegido una carrera relacionada con la orientación de la educación secundaria recibida. Se observa un crecimiento del porcentaje de concordancia conforme avanza el trayecto educativo. Así, en 2014 aumenta de 33,5% para los aspirantes a 42% para los ingresantes de la 2° edición y culmina en 43% para los estudiantes del primer año. Esta tendencia al aumento de la concordancia puede ilustrar otra de las características de

**FIGURA 29.** Concordancia entre la orientación de la educación secundaria y la carrera elegida

Porcentaje de concordancia		
<b>2012</b>	Aspirantes	36,1%
	Ingresantes 2° edición	42,0%
	Estudiantes	44,9%
<b>2013</b>	Aspirantes	35,8%
	Ingresantes 2° edición	34,1%
	Estudiantes	45,1%
<b>2014</b>	Aspirantes	33,5%
	Ingresantes 2° edición	41,9%
	Estudiantes	42,9%

<sup>20</sup> No se incluyen a los ingresantes de 1° edición porque no han elegido aún la carrera a seguir.

los que abandonan tempranamente. Al analizar por áreas disciplinares (Figura 30) se observa que las carreras agrupadas en las Ciencias Económicas son las que presentan los porcentajes más altos de concordancia en los cinco años analizados, superiores al 60%. Las carreras agrupadas en las Cien-

cias Agrarias y Veterinarias, con porcentajes que superan el 50%, ocupan el segundo lugar. Las disciplinas artísticas son las que presentan los porcentajes de concordancia más bajos, con porcentajes que van del 4% al 13%. Las tendencias de la concordancia a medida que aumenta el trayecto educati-

vo tampoco son homogéneas. Los campos de conocimiento con mayor crecimiento de la concordancia son los de Ciencias Agrarias y Veterinarias, Ciencias de la Salud, Arquitectura y Diseño y Ciencias Económicas.

**FIGURA 30.** Concordancia entre la orientación de la educación secundaria y el área disciplinar elegida

Áreas disciplinares	Aspirantes					Ingresantes 2° edición	Estudiantes
	2010	2011	2012	2013	2014	2014	2014
Ciencias Jurídicas	29,2%	31,8%	35,3%	31,7%	32,8%	35,1%	31,3%
Ciencias Económicas	62,1%	62,1%	60,2%	61,8%	61,4%	65,4%	68,2%
Ciencias Naturales	32,4%	30,1%	28,6%	33,6%	35,0%	35,6%	33,3%
Ciencias Sociales y Humanísticas	29,7%	34,0%	36,9%	36,5%	34,0%	37,8%	40,1%
Arquitectura y Diseño	43,0%	44,8%	44,7%	46,3%	48,9%	55,0%	55,4%
Ingenierías	28,1%	32,7%	29,0%	25,2%	28,9%	23,5%	25,9%
Disciplinas Artísticas	13,7%	6,9%	7,6%	8,0%	7,9%	9,2%	4,5%
Ciencias de la Salud	28,1%	25,3%	26,7%	26,6%	26,9%	33,1%	34,0%
Ciencias Agrarias y Veterinarias	56,2%	51,8%	51,1%	51,2%	49,7%	56,3%	60,1%
<b>Total</b>	<b>35,7%</b>	<b>35,3%</b>	<b>36,1%</b>	<b>35,8%</b>	<b>35,8%</b>	<b>41,9%</b>	<b>42,9%</b>

#### 4.4.4 Inscripción múltiple

La múltiple inscripción o la inscripción en un mismo año académico a más de una carrera universitaria puede expresar la canalización de diversos intereses, de expectativas y de incertidumbre. En las siguientes dos

figuras mostramos el porcentaje de aspirantes que se inscriben a más de una carrera para cada uno de los ciclos académicos.

Entre 6% y 7% de los postulantes de las cohortes 2010-2014 se inscriben a más de una carrera. Casi el 80% de los sujetos que se inscriben en más de una carrera, eligen

estudios universitarios al interior de una misma unidad académica. Se destaca el caso de los inscriptos a más de una carrera en la Escuela Superior de Sanidad<sup>21</sup>, seguido a mayor distancia por la FHUC<sup>22</sup>, la FICH<sup>23</sup> y el ISM<sup>24</sup>. Poco más de 70% de las personas que se inscriben en más de una carrera eli-

**FIGURA 31. Múltiple inscripción**

Año	Personas	Aspirantes	Personas con inscripción a más de una carrera	%
2010	6.660	7.177	517	7,2
2011	6.496	6.959	463	6,7
2012	6.436	6.864	428	6,2
2013	6.667	7.147	480	6,7
2014	6.530	7.043	513	7,3

**FIGURA 32. Cantidad de carreras a las que se inscribe, 2014**

	Frecuencia	%
1 carrera	6.084	93,2
2 carreras	396	6,1
3 carreras	45	0,7
4 carreras	3	0,0
5 carreras	2	0,0
<b>Total</b>	<b>6.530</b>	<b>0</b>

<sup>21</sup> Elección simultánea de la Tecnicatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo y la Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo.

<sup>22</sup> Elección simultánea de profesorado y licenciaturas ofrecidos por esta unidad académica.

<sup>23</sup> Elección simultánea entre la elección de Ingeniería en Agrimensura y Perito Topocartógrafo.

<sup>24</sup> Elección simultánea de varios instrumentos musicales.

gen estudios universitarios al interior de un mismo campo de conocimiento. En el 30% de los aspirantes con múltiple inscripción pero en diferentes áreas disciplinares, se destaca la combinación entre las Ciencias de la Salud y las Ciencias Naturales.

La inscripción múltiple se da con mayor

frecuencia en varones que en mujeres, en aspirantes de mayor edad y con menores porcentajes de concordancia entre la orientación de la escuela secundaria y los estudios universitarios elegidos, tal como se muestra en la Figura 34.

**FIGURA 33. Inscripción múltiple, 2014**

	Unidad académica	Área disciplinar
Misma	79,15%	70,63%
Distinta	20,85%	29,37%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**FIGURA 34. Perfil de los aspirantes a más de una carrera, 2014**

	Una carrera	Dos o más
Mujer	94,4%	5,6%
Varón	91,5%	8,5%
Edad	21	22
Concordancia	34,9%	25,8%

#### 4.4.5 Valoración de la educación secundaria

En la encuesta se incluyen dos preguntas *¿qué tanto ayudó la escuela a pensar la posibilidad de continuar con los estudios superiores?* y *¿volvería a elegir esa misma escuela?* Las respuestas combinadas posibilitan construir un índice para medir la valoración positiva que los alumnos, ingresantes y estudiantes tienen sobre su experiencia en la escuela secundaria.

Esta información desagregada por grupos, sexo y tipo de gestión de la escuela secundaria para la serie temporal 2010-2014<sup>25</sup> se muestra a continuación:

**FIGURA 35. Valoración positiva de la escuela secundaria**

		Total	Pública	Privada	Varón	Mujer
<b>2010</b>	Alumnos	43,0%			47,7%	39,8%
	Ingresantes 1° edición	47,0%			44,2%	49,6%
	Ingresantes 2° edición	48,5%			46,4%	52,8%
	Estudiantes	57,5%			60,0%	55,9%
<b>2011</b>	Alumnos	38,0%			34,9%	39,5%
	Ingresantes 1° edición	61,8%			56,3%	64,9%
	Ingresantes 2° edición	53,6%	50,6%	59,5%	51,0%	55,9%
	Estudiantes	59,4%			57,6%	59,9%
<b>2012</b>	Alumnos	60,4%	60,4%	62,3%	60,8%	60,5%
	Ingresantes 1° edición	66,5%			61,4%	70,1%
	Ingresantes 2° edición	55,0%	52,0%	59,7%	53,3%	56,9%
	Estudiantes	55,1%			53,4%	56,3%
<b>2013</b>	Alumnos	55,0%	57,7%	49,2%	53,1%	57,3%
	Ingresantes 1° edición	56,2%			54,9%	58,4%
	Ingresantes 2° edición	50,5%	45,7%	57,5%	47,2%	52,7%
	Estudiantes	55,5%			53,2%	57,1%
<b>2014</b>	Alumnos	55,8%	55,4%	57,9%	52,5%	57,9%
	Ingresantes 1° edición	62,1%			60,1%	63,8%
	Ingresantes 2° edición	60,3%	58,7%	63,7%	60,0%	60,5%
	Estudiantes	59,1%	52,2%	65,2%	57,0%	60,3%

<sup>25</sup> Se excluye a los aspirantes porque en los registros administrativos no se incluyen preguntas relativas a la valoración de la escuela secundaria.



Los ingresantes de la 1° edición presentan los mayores porcentajes de valoración positiva en los años analizados, no se evidencia la misma apreciación en los alumnos y los ingresantes de la 2° edición donde el porcentaje es menor. En todos los años -con excepción de 2014<sup>26</sup>- se obser-

va que los estudiantes de primer año presentan porcentajes de valoración más altos que los obtenidos en alumnos e ingresantes. Quizás el distanciamiento en tiempo cronológico pero también en experiencia permita una mirada menos crítica de los estudiantes de primer año con respecto a la

educación secundaria recibida.

Las mujeres valoran positivamente la formación recibida en las escuelas secundarias en un porcentaje mayor que los valores en los cinco años analizados, con diferencias significativas entre ellos. Los ingresantes provenientes de escuelas de

**FIGURA 36. Motivos por los que volvería a elegir la escuela secundaria**

Motivos	2013								2014							
	Alumnos		Ingresantes 1° edición		Ingresantes 2° edición		Estudiantes		Alumnos		Ingresantes 1° edición		Ingresantes 2° edición		Estudiantes	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Aspectos académicos	32,8%	17,5%	45,1%	38,7%	40,4%	42,7%	43,0%	42,7%	41,2%	33,8%	50,5%	38,6%	38,7%	44,5%	36,1%	44,0%
Infraestructura	4,4%	4,8%	2,4%	1,0%	4,1%	0,4%	4,6%	1,0%	3,2%		3,2%	0,8%	5,7%	2,2%	3,2%	1,4%
Orientación	12,5%	25,4%	12,5%	42,7%	12,4%	38,2%	10,2%	36,2%	8,4%	22,5%	7,3%	34,6%	7,7%	26,7%	7,2%	29,0%
Formación en valores	35,5%	32,5%	31,8%	14,1%	33,9%	12,5%	33,1%	13,9%	18,8%	25,0%	28,9%	22,0%	34,9%	18,5%	43,2%	19,5%
Gusto personal	14,9%	19,8%	7,8%	3,5%	9,2%	6,1%	9,0%	5,5%	28,4%	18,8%	10,1%	3,9%	12,5%	6,3%	10,2%	6,0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>26</sup> En este año se modificó el modo de preguntar si la escuela ayudó a decidir sobre la continuación de estudios superiores y eso incide en este cambio de tendencia.

gestión privada, muestran porcentajes relativamente más altos que los que provienen de escuelas de gestión pública.

Las respuestas a la pregunta abierta acerca de los motivos por los que volverían a elegir la escuela en la cual realizaron los estudios secundarios fueron sistematizadas en cinco grandes grupos referidos a: aspectos académicos; infraestructura; orientación; formación en valores; gusto personal.

La mayoría de los encuestados menciona aspectos vinculados a la enseñanza con porcentajes que oscilan entre 30% y 50%. El

porcentaje de menciones a aspectos académicos es más alto en el grupo de ingresantes de la 1° edición. En segundo lugar los ingresantes en ambas ediciones señalan la formación en valores y las buenas amistades; en cambio, los alumnos de los últimos años de la escuela secundaria expresan que elegirían nuevamente su escuela “porque les gusta”. Las referencias a aspectos materiales como la infraestructura, la cercanía geográfica y la orientación específica tienen porcentajes menores de respuesta.

#### 4.4.6 Elección de la carrera

A pesar de la valoración positiva que los grupos realizan de sus escuelas secundarias, esta institución no es la que más influencia tiene a la hora de elegir una carrera específica. En la figura 37 se representa el puntaje promedio otorgado por los encuestados en una escala del 0 al 5 a las influencias recibidas en la elección de la carrera; puntajes menores suponen menor importancia y puntajes mayores suponen mayor importancia.

Los grupos coinciden en que las expectativas de trabajo a *futuro* influyen más que el resto de opciones al momento de decidir la carrera universitaria, sin embargo, esta opción va disminuyendo conforme se avanza en el trayecto educativo. En segundo lugar se mencionan las conversaciones con *progenitores u otros familiares*, que predomina en los Ingresantes 1° Edición, tanto en 2013 como en 2014. El resto de la jerarquía de opciones varía según el grupo.

Para ambos grupos de ingresantes, el

tercer lugar lo ocupa la información brindada por la *universidad*; para los alumnos de secundario, las conversaciones con *pares o conocidos*; para los estudiantes *conocer a un egresado* de la carrera que eligió. La información brindada por la escuela secundaria ocupa el último lugar para todos los grupos encuestados en 2014 y su importancia disminuye conforme se avanza en el trayecto educativo.

**FIGURA 37. Influencias para la elección de carreras**

Motivos	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Familiares	3,7	3,8	3,7	3,3	3,6	3,8	3,5	3,3
Amigos y Conocidos	3,4	3,2	3,1	2,7	3,5	3,3	2,9	2,6
Trabajo a futuro	4,0	4,1	3,9	3,5	4,1	4,1	3,7	3,6
Escuela	3,1	2,7	2,3	2,1	3,0	2,7	2,0	1,9
Universidad	3,3	3,6	3,2	2,7	3,2	3,4	2,8	2,5
Conocer a un egresado	2,9	3,2	3,0	2,7	3,2	3,3	2,6	2,7

Asimismo se preguntó por los motivos que llevaron a elegir la Universidad Nacional del Litoral, entre otras instituciones de educación superior. Aproximadamente la mitad señala haber elegido a la UNL por estar se-

guro de la carrera que quiere estudiar, lo que muestra cierta consolidación en la elección. En segundo lugar, aparece la recomendación del entorno familiar. En tercer y cuarto lugar aparecen la cercanía y la gratuidad.

**FIGURA 38. Motivos para elegir UNL, Ingresantes 2° edición**

Motivos	2013			2014		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Sé lo que quiero estudiar	45,3%	51,3%	48,9%	40,2%	37,9%	38,8%
Recomendación del entorno familiar	14,8%	12,2%	13,3%	27,0%	27,0%	27,0%
Cercanía	12,4%	13,0%	12,8%	14,8%	17,3%	16,3%
Gratuidad	10,7%	9,9%	10,2%	9,4%	10,9%	10,3%
Recomendación de los amigos	8,3%	6,5%	7,2%	3,5%	2,1%	2,6%
Porque quiero probar como es	6,5%	5,5%	5,9%	3,2%	2,8%	3,0%
Porque no sé qué hacer de mi vida	2,1%	1,6%	1,8%	1,9%	2,1%	2,0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

### **Trayectoria educativa: duración de la transición escuela-universidad**

En la figura 39 se muestran los momentos de la elección de la carrera en los Ingresantes 2° Edición, 2014: a) inicio del secundario b) desde siempre c) último año del secundario d) últimos meses del secundario. Aproximadamente 5 de cada 10 ingresantes declaran haber decidido su carrera universitaria en el último año de la escuela secundaria y más de 2 de cada 10 manifiestan haber tomado la decisión en los últimos tres meses. Esto muestra la influencia que en la elección de la carrera pueden poseer las experiencias del último año de la escuela secundaria.

Estos datos permiten reflexionar sobre la elección de orientaciones en la escuela secundaria. Si más de la mitad de los alumnos que ingresa se define en el último año o en los últimos meses, la decisión de la orientación de la secundaria no está vin-

culada necesariamente con la carrera a seguir en la universidad. A su vez permite comprender que la elección de una carrera no siempre responde a intereses claramente definidos, sino a expectativas que están en construcción.

En la figura 40 se combinan tres tipos

de información: la edad al ingreso<sup>27</sup>: edad normativa, 1 año de diferencia, más de 20 años; el momento de elección de carrera y el sexo. En los tres grupos de edad prevalece la decisión tomada en el último año, aunque con diferencias significativas por sexo.

**FIGURA 39. Momentos de la elección de la carrera, Ingresantes 2° edición 2014**

<b>Momentos</b>	<b>Varón</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>
<b>Al inicio del secundario</b>	16,2%	12,7%	<b>14,1%</b>
<b>Desde siempre</b>	13,0%	14,7%	<b>14,1%</b>
<b>Último año</b>	46,9%	45,7%	<b>46,2%</b>
<b>Últimos meses</b>	21,5%	24,0%	<b>23,0%</b>
<b>No sabe</b>	2,3%	2,8%	<b>2,6%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>27</sup> La edad al ingreso fue clasificada en tres grandes grupos: los que ingresan en las edades normativas estipuladas para la transición escuela-universidad (menores de 20 años); los que presentan un año de diferencia en la transición (20 años) y los que ingresan con más de 20 años.

**FIGURA 40. Ingresantes 2° Edición 2014 según edad al ingreso y sexo**

<b>Edad al ingreso</b>	<b>Total</b>	<b>Varón</b>	<b>Mujer</b>	<b>Edad al ingreso</b>	<b>Total</b>	<b>Varón</b>	<b>Mujer</b>
Edad normativa	67,9%	65,8%	69,2%	Último momento	11,4%	12,3%	10,9%
				Último año	38,0%	34,7%	39,8%
				Inicio secundario	12,3%	13,4%	11,7%
Un año diferencia	11,7%	11,7%	11,7%	Desde siempre	6,2%	5,4%	6,7%
				Último momento	2,6%	1,5%	3,3%
				Último año	7,0%	8,0%	6,2%
				Inicio secundario	0,8%	0,8%	0,8%
Mas de 20 años	20,4%	22,5%	19,1%	Desde siempre	1,4%	1,4%	1,3%
				Último momento	5,5%	5,0%	5,9%
				Último año	11,6%	12,9%	10,8%
				Inicio secundario	0,2%	0,5%	0,1%
				Desde siempre	3,0%	4,1%	2,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 4.4.7 Estudios superiores previos

Las trayectorias formativas previas de los aspirantes presentan distintas situaciones:

a) intentaron ingresar en años anteriores y no lo lograron;

b) han estudiado otras carreras, las abandonan e inician nuevamente estudios universitarios;

c) han terminado una carrera y comienzan otra pero deben rendir cursos de articulación no requeridos en la carrera anterior;

d) han ingresado a una nueva carrera universitaria sin abandonar otra y deben rendir

cursos de articulación;

e) han ingresado al mercado laboral u otras actividades al finalizar la educación secundaria y luego de unos años optan por el ingreso a la educación superior.

Del análisis de los datos se desprende que entre 2 y 3 de cada 10 aspirantes declara haber realizado estudios superiores previos y para los ingresantes 2° Edición entre 1 y 2 de cada 10 encuestados están en esa situación. Es posible que esta diferencia se explique por la situación de excepción de la realización de los cursos de articulación para los aspirantes que ya han

transitado estudios superiores, por eso las cifras de la muestra de Ingresantes 2° Edición son significativamente menores a las observadas en los registros administrativos para toda la serie analizada.

La mayoría declara haber abandonado los estudios en proporciones superiores al 50% en los cuatros años -representativo de la situación b-. El grupo que finalizó esos estudios muestra un porcentaje de 20% -representativo de la situación c-. Los que inician una nueva carrera en paralelo con una en curso se da en porcentajes que van de 13 a 19% -son representativas de la situación d-.

**FIGURA 41. Ingresantes 2° Edición con estudios superiores previos**

	Ingresantes 2° edición					Aspirantes					
	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014	
<b>Situación actual</b>	Realizó estudios superiores	17,2%	17,5%	15,5%	18,3%	15,9%	26,8%	25,1%	22,2%	19,4%	20,8%
	Finalizó	24,1%	21,7%	25,4%	26,3%	22,3%	23,2%	25,0%	25,3%	27,2%	27,4%
	Abandonó	57,3%	60,5%	59,0%	54,9%	51,1%	46,6%	42,6%	45,7%	42,8%	44,0%
	Continúa	14,8%	16,1%	13,1%	13,8%	19,4%	30,3%	32,4%	29,0%	30,1%	28,5%
	No sabe	3,8%	1,7%	2,6%	5,0%	7,2%					

## 4.5 Uso del tiempo

Tanto la distribución del tiempo en actividades no académicas como la cantidad de horas dedicadas a cada una de ellas presenta variaciones según los grupos en la serie temporal analizada. En la siguiente figura se

muestran los porcentajes mencionados para cada actividad.

A medida que avanza la trayectoria educativa aumentan los porcentajes de mención a la actividad de leer libros o estudiar como también se incrementa la cantidad de horas semanales dedicadas a esta actividad: de 7

horas semanales promedio que los alumnos dedican a estudiar se pasa a 18 horas semanales promedio en los estudiantes. Conforme avanza la cantidad de horas dedicadas a esta actividad disminuye el tiempo dedicado a actividades como salir con amigos, mirar televisión, ir a conciertos, cine o teatro.

**FIGURA 42. Actividades según grupos**

Actividad	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Trabajo a cambio de remuneración	24,31%	11,85%	14,77%	15,21%	18,38%	13,10%	16,70%	16,91%
Quehaceres domésticos	45,89%	40,48%	44,38%	53,38%	47,44%	44,80%	52,39%	62,62%
Leer libros o estudiar	61,22%	75,79%	79,11%	83,81%	64,32%	79,44%	89,68%	93,18%
Deportes	52,99%	54,42%	40,81%	49,41%	54,70%	62,06%	58,08%	60,05%
Salir o juntarse con amigos	61,47%	65,78%	62,64%	68,13%	73,08%	74,66%	82,38%	85,97%
Leer diario o escuchar radio	40,27%	31,47%	31,14%	41,72%	34,62%	33,54%	46,35%	53,07%
Mirar televisión	61,97%	61,35%	55,21%	59,21%	66,45%	66,95%	71,37%	80,44%
Ir al cine, teatro, concierto	21,32%	9,27%	12,44%	23,36%	26,92%	12,24%	22,98%	24,94%
Navegar por internet	51,12%	68,28%	65,19%	74,83%	63,25%	72,46%	85,44%	90,14%



Los alumnos dedican más cantidad de horas a actividades vinculadas a relaciones de amistad y familiares. En cambio, los ingresantes nombran otras actividades que tienen que ver con los cursos de articulación y el tiempo que les insume viajar a la facultad. En ambos grupos se observa una gran cantidad de horas dedicadas a actividades musicales y al estudio de idiomas.

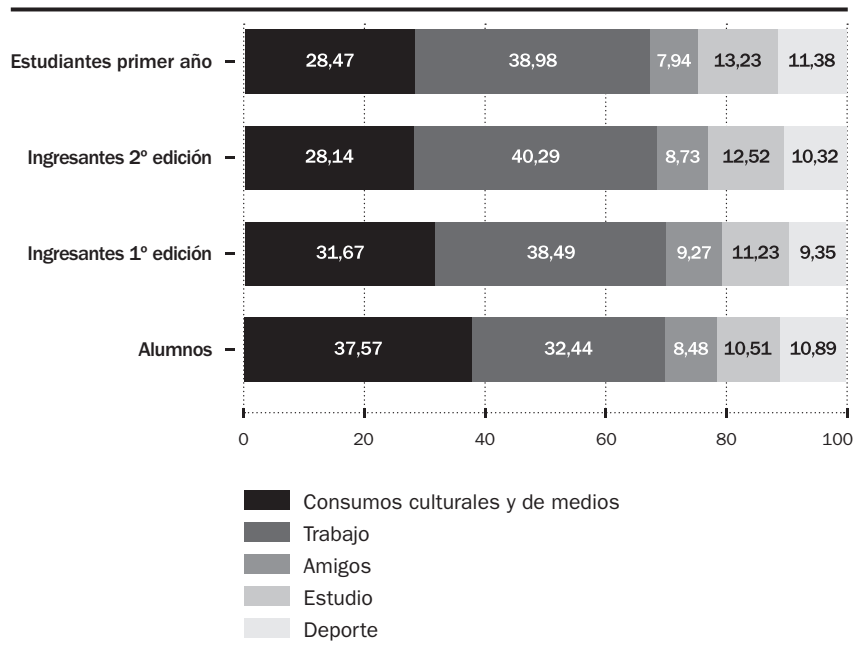
**FIGURA 43. Horas semanales dedicadas a actividades por grupo**

Actividad	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Trabajo a cambio de remuneración	20,19	14,77	19,50	17,24	12,93	16,21	16,94	16,81
Quehaceres domésticos	11,68	6,62	7,94	7,55	8,18	7,51	7,90	8,49
Leer libros o estudiar	7,98	11,93	14,28	17,59	6,76	10,04	13,03	18,42
Deportes	6,90	6,11	5,81	5,94	6,54	6,20	5,51	5,09
Salir o juntarse con amigos	12,00	8,32	8,55	8,65	12,06	9,54	8,48	8,20
Leer diario o escuchar radio	7,36	4,98	5,97	6,28	6,69	5,31	4,48	4,55
Mirar televisión	9,26	7,10	6,97	7,67	8,39	6,25	6,51	7,30
Ir al cine, teatro, concierto	6,37	4,12	3,81	5,43	7,79	4,25	2,84	2,71
Navegar por internet	12,70	9,36	9,35	10,35	14,46	11,63	10,44	11,00

A los fines de este análisis, las actividades se agruparon en cinco categorías: trabajo; estudio; amigos; consumos culturales y de medios y deportes. Los consumos culturales, las salidas con amigos y la realización de actividades deportivas disminuyen a medida que se avanza en la trayectoria educativa a la vez que aumenta el tiempo invertido en trabajar y estudiar.

Estas actividades se han agrupado según el uso del tiempo en función del criterio de obligatoriedad. Se consideran *obligatorias* a las actividades propias del oficio de estudiante y en procura de manutención económica y como *no obligatorias* al resto de actividades: hacer deportes, salir con amigos, medios de comunicación. A partir de esta categorización se puede observar cómo varía la distribución de horas semanales dedicadas a unas y a otras conforme se avanza en la trayectoria educativa. En los alumnos se puede observar una significativa diferencia entre la cantidad de horas semanales invertidas en actividades no obligatorias (promedio de 44 horas) y en la cantidad de horas semanales destinadas a trabajo y estudio (33 horas semanales). Esta distancia disminuye en los ingresantes y en los estudiantes hasta llegar casi a igualarse.

**FIGURA 44. Horas semanales dedicadas a actividades según categorías**



#### 4.6 Expectativas a futuro

Entre los alumnos que están finalizando sus estudios secundarios se indagó sobre las expectativas y percepciones del acceso a la educación superior. Casi 7 de cada 10 alumnos consideran que todos pueden acceder a continuar sus estudios en la univer-

sidad, aunque los motivos esgrimidos varían: hacen alusión a la educación pública como un bien gratuito; como un derecho y al papel del Estado para garantizar este acceso. En segundo lugar, refieren a factores individuales como mecanismos que garantizan el acceso: el esfuerzo, la voluntad, las ganas, querer mejorar, etc. De este modo,

para los encuestados la responsabilidad personal aparece como otras de las razones principales del acceso a los estudios superiores. Los factores económicos o laborales fueron mencionados por 8 de cada 10 alumnos en el 2013 y 7 de cada 10 alumnos en el 2014.

**FIGURA 45. Motivos de acceso a la educación superior**

Motivos	2013			2014		
	¿Todos pueden acceder a educación superior?			¿Todos pueden acceder a educación superior?		
	Sí	No	Total	Sí	No	Total
Factores económicos o laborales	1,7%	80,1%	30,4%	3,4%	70,5%	29,5%
Rol del Estado, derechos	51,1%	2,4%	33,3%	54,6%	3,8%	34,8%
Información	0,8%	0,5%	0,7%		1,5%	0,6%
Referencias a las expectativas a futuro	5,9%	3,4%	5,0%	2,9%	1,5%	2,4%
Aspectos educativos	0,6%	6,3%	2,7%	2,4%	12,9%	6,5%
Factores individuales (esfuerzo, voluntad)	34,6%	5,8%	24,0%	34,3%	6,8%	23,6%
Aspectos referidos a la oferta académica	2,8%	0,5%	2,0%		2,3%	0,9%
NS/NC	2,5%	1,0%	2,0%	2,4%	0,8%	1,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

La pregunta ¿qué esperas lograr al finalizar tus estudios? permite conocer las expectativas a futuro de alumnos, ingresantes y estudiantes asociadas con la finalización de los estudios universitarios.

Las expectativas vinculadas a la formación profesional y la referencia al “gusto” (*poder vivir de lo que me gusta*) crecen a medida que se avanza en la trayectoria edu-

cativa. En cambio, la expectativa vinculada a la inserción en el mercado laboral y la ilusión de ganar dinero son más fuertes en los alumnos y van disminuyendo conforme avanza el trayecto educativo.

Es interesante detenerse en las respuestas dadas en la opción “otras” expectativas. Si bien no son porcentajes significativos muestran otros deseos asociados con

la educación superior y la vida adulta. En este sentido, las respuestas “ayudar a los demás”, “ser feliz”, “formar una familia”, “ser alguien en la vida”, “emprender una empresa o negocio propio”, “viajar y conocer muchos países” son algunas de las apreciaciones que los jóvenes agregan. Para algunos jóvenes la universidad es también un espacio de construcción de nuevos

**FIGURA 46.** Expectativas vinculadas a los estudios universitarios

Expectativas	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Conseguir trabajo	26,8%	26,5%	26,1%	26,1%	25,8%	25,8%	25,3%	24,6%
Ganar dinero	24,0%	20,3%	18,3%	18,0%	22,6%	19,6%	17,8%	17,4%
Formación profesional	23,7%	26,6%	27,3%	27,8%	23,7%	26,1%	26,5%	24,8%
Continuar con trabajo familiar	2,1%	2,8%	2,8%	3,2%	3,1%	2,8%	3,3%	3,8%
Vivir de lo que me gusta	22,8%	23,5%	24,6%	23,6%	22,7%	24,2%	25,1%	24,2%
Transformar la sociedad	0,3%	0,2%	0,7%	0,7%	0,4%	0,3%	1,4%	1,3%
Otras	0,4%	0,2%	0,1%	0,6%	1,6%	1,1%	0,6%	3,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

vínculos sociales, un nuevo capital social con el que se puede *contar en el futuro*. Otros jóvenes enfatizan en la relación entre los conocimientos y herramientas recibidos en la educación universitaria y la posibilidad de utilizarlos para mejorar la sociedad en la que vivimos.

#### 4.7 Prácticas de estudio

En primer lugar analizamos las técnicas y materiales de estudio que los encuestados declaran utilizar. Las diferencias entre las técnicas y materiales de estudio utilizados por los alumnos y las utilizadas por ingresantes y estudiantes muestran la ruptura entre el mundo de la educación secundaria

y el mundo que se abre a partir del ingreso universitario.

A continuación se muestran los porcentajes de menciones a cada una de las técnicas de estudio. La más nombrada es la de “hacer resúmenes”: 7 de cada 10 encuestados en todos los grupos la mencionaron. Sin embargo, se observan notables diferencias en el uso de técnicas de estudio a medida

**FIGURA 47. Técnicas de estudio**

Técnicas	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Subrayado	49,3%	62,1%	70,9%	68,8%	51,7%	62,3%	74,4%	78,8%
Resúmenes	78,6%	76,0%	72,9%	78,9%	79,4%	76,8%	78,1%	83,4%
Esquemas, cuadros	27,9%	31,3%	36,7%	31,9%	24,4%	29,5%	42,4%	41,6%
Fichas de lectura	5,2%	3,6%	6,6%	5,1%	3,8%	3,5%	7,4%	8,7%
Memoria	41,3%	27,7%	30,2%	24,5%	40,3%	29,6%	32,0%	36,5%

que se avanza en la trayectoria académica: técnicas como el subrayado, hacer resúmenes, esquemas, cuadros o elaborar fichas de lectura se utilizan más frecuentemente a medida que se avanza en el trayecto educativo a diferencia de otras técnicas como la memorización.

Si bien la gran mayoría declara utilizar como principal material de estudio los apuntes de clase, las técnicas de estudio utilizadas por los ingresantes y estudiantes muestran diferencias con respecto a las usadas en el secundario. La utilización de libros, revistas y fotocopias de libros va creciendo conforme se avanza en el trayecto universitario a la vez que disminuye la utilización de material provisto por internet.

**FIGURA 48. Materiales de estudio**

Materiales	2013				2014			
	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes	Alumnos	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Apuntes de clase	86,5%	73,8%	89,1%	87,7%	87,5%	71,2%	90,3%	94,0%
Resúmenes que se venden en fotocopiadora	32,8%	43,7%	36,2%	55,6%	38,9%	39,2%	40,8%	45,6%
Libros, revistas, fotocopias de libros	37,8%	46,9%	47,8%	53,2%	35,2%	42,6%	49,0%	65,1%
Material de internet	48,1%	48,7%	46,7%	36,9%	54,1%	46,2%	52,0%	43,6%
Material periodístico	5,7%	6,1%	4,8%	2,2%	5,9%	3,2%	6,0%	3,9%

A continuación se presentan los porcentajes de ingresantes y estudiantes que recurren a profesores particulares o academias en busca de apoyo académico. Los ingresantes de la 1° edición “se hacen preparar” en mayor medida que los ingresantes de la 2° edición.

Las respuestas a la pregunta abierta acerca de los motivos por los cuales consideran que necesitan un apoyo académico

durante los cursos de articulación fueron agrupados para facilitar su visualización. Las respuestas “temas que no fueron dados [en la secundaria]” o “temas que fueron dados de manera incompleta”; “la necesidad de afianzar o recordar temas ya dados” fueron agrupadas como *educación secundaria*. Bajo la opción *cursos de articulación* se agrupan las dificultades y dinámicas propias de los cursos: “no entiendo las

clases”, “la dificultad mayor de los cursos de articulación”, “poca ejercitación en las clases del curso”, “no entiendo los materiales usados”. Por último, bajo *dificultades individuales* se agrupan las alusiones a dificultades personales para el aprendizaje o para la comprensión de algunos temas: “para lograr seguridad”, “porque no entiendo”, “porque me cuesta”, “porque necesito apoyo para comprender”, “para organizarme

**FIGURA 49. Apoyo académico**

Se hace preparar	2013		2014		
	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Estudiantes
Si	47,2%	35,3%	38,2%	32,3%	17,1%
No	52,8%	64,7%	61,8%	67,7%	82,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

mejor con el estudio”.

Los motivos que esgrimen los ingresantes con respecto a por qué necesitan *apoyo académico* podría analizarse desde dos vertientes: la atribución de responsabilidades a la formación recibida durante la educación secundaria y la autoresponsabilización. Los ingresantes 1° Edición

se atribuyen a sí mismos las dificultades en mayor medida que los de la 2° Edición quienes responsabilizan mayormente al nivel educativo anterior. Es importante observar que los ingresantes de la 2° Edición son también significativamente más críticos que los de la 1° con respecto a los cursos de articulación.

**FIGURA 50. Motivos para apoyo académico**

Motivos	2013		2014	
	Ingresantes 1° edición	Ingresantes 2° edición	Ingresantes 2° edición	Ingresantes 2° edición
Educación secundaria	36,5%	30,4%	33,0%	38,5%
Cursos de articulación	12,5%	19,2%	8,7%	19,8%
Dificultades individuales	38,4%	32,8%	44,9%	29,0%
No sabe	12,7%	17,6%	13,5%	12,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



#### **4.8 Valoración y desempeño de los cursos de articulación y asignaturas de primer año**

En este apartado se combina información proveniente de la muestra de Ingresantes 2° Edición con la proveniente de los registros administrativos referida a: percepción de los ingresantes sobre el grado de dificul-

tad de cada uno de los cursos de articulación<sup>28</sup>, conocimiento anterior de los temas vistos en cada curso<sup>29</sup> y la valoración general que hacen los ingresantes de cada uno de los cursos de articulación<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Para facilitar la comparación entre indicadores construimos una escala que va del 1 al 4, donde 1 es menos dificultad y 4 es más dificultad.

<sup>29</sup> Construido bajo la forma de escala que va del 1 al 4, donde 1 es menos conocimiento anterior y 4 es más conocimiento anterior.

<sup>30</sup> Se calcula el promedio general de cada curso a partir de los puntajes otorgados por los ingresantes en cinco dimensiones: puntualidad, dominio de los contenidos, claridad en la explicación, predisposición a responder consultas y asistencia. Se usa una escala que va del 0 al 5, donde 0 es una valoración menor y 5 es la valoración mejor.

**FIGURA 51.** Cursos de articulación: percepción, conocimiento anterior de los temas y valoración

<b>Cursos de Articulación</b>	<b>Percepción de dificultad (escala 1-4)</b>	<b>Conocimiento anterior (escala 1-4)</b>	<b>Valoración general (escala 0-5)</b>
Físico-química <sup>31</sup>	2,90	2,21	4,06
Morfología <sup>32</sup>	2,54	2,08	4,09
Matemática	3,10	2,61	3,98
Introducción a la Contabilidad	2,48	2,53	4,28
Química	2,69	2,40	4,10
Biología	2,47	2,32	4,25
Pensar la Ocupación Humana	2,61	1,60	4,01
Iniciación a los Estudios Filosóficos	2,45	2,00	3,89
Ciencias Sociales	2,56	2,11	4,07
Lectura y Escritura de Textos Académicos	2,43	2,21	4,21
Cuestiones sobre el Lenguaje	2,28	2,03	4,10
Música	2,80	1,79	4,01
<b>Total</b>	<b>2,61</b>	<b>2,16</b>	<b>4,09</b>

<sup>31-32</sup> Físico-química y Morfología corresponden a una mismo curso de articulación disciplinar. "Iniciación a las Ciencias Medicas" fue desdoblado a los fines de identificar el conocimiento previo de esos contenidos.

Con respecto a la percepción sobre el grado de dificultad de los cursos de articulación, observamos que Matemática, Físico-química, Música y Química son percibidos como los cursos más difíciles, todos con puntajes por encima del promedio general. El curso percibido como más fácil es el de Cuestiones sobre el Lenguaje y Lectura y Escritura de Textos Académicos.

Acerca del grado de conocimiento anterior

de los contenidos abordados en los cursos de articulación observamos un mayor conocimiento en Matemática, Introducción a la Contabilidad, Química, Biología, Morfología, Físico-química y Ciencias Sociales. El resto de las áreas quedan posicionadas por debajo y es el área de Música la que presenta un menor conocimiento anterior.

En la figura 52 se ordenan ascendente-mente los cursos de articulación en fun-

ción de los indicadores mencionados anteriormente. Observamos que los cursos percibidos como muy difíciles (Matemática y Química) poseen contenidos que los ingresantes manifiestan haberlos estudiado en la escuela secundaria. En cambio, cursos como Lectura y Escritura de Textos Académicos y Cuestiones sobre el Lenguaje -percibidos como más fáciles- reflejan un menor grado de conocimiento anterior.

**FIGURA 52. Cursos de articulación: indicadores de percepción y valoración**

<b>Percepción de dificultad ordenado de mayor a menor</b>	<b>Conocimiento anterior ordenado de mayor a menor</b>	<b>Valoración general ordenado de mayor a menor</b>
Matemática	Matemática	Introducción a la Contabilidad
Físico-química	Introducción a la Contabilidad	Biología
Música	Química	Lectura y Escritura de Textos Académicos
Química	Biología	Cuestiones sobre el Lenguaje
Pensar la Ocupación Humana	Físico-química	Química
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Morfología
Morfología	Morfología	Ciencias Sociales
Introducción a la Contabilidad	Iniciación a los Estudios Filosóficos	Físico-química
Biología	Lectura y Escritura de Textos Académicos	Pensar la Ocupación Humana
Iniciación a los Estudios Filosóficos	Cuestiones sobre el Lenguaje	Música
Lectura y Escritura de Textos Académicos	Música	Matemática
Cuestiones sobre el Lenguaje	Pensar la Ocupación Humana	Iniciación a los Estudios Filosóficos

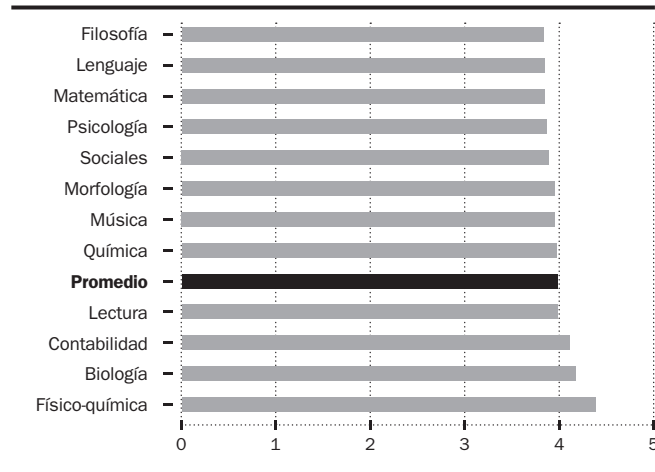
A continuación se muestran los puntajes que Ingresantes 2° Edición otorgan al desarrollo de los cursos de articulación en una escala del 0 al 5 -0 es menor puntaje y 5 es mayor puntaje-, desagregados por dimensiones a evaluar: puntualidad, dominio de los contenidos, claridad en la exposición, predisposición a responder dudas

y consultas y asistencia.

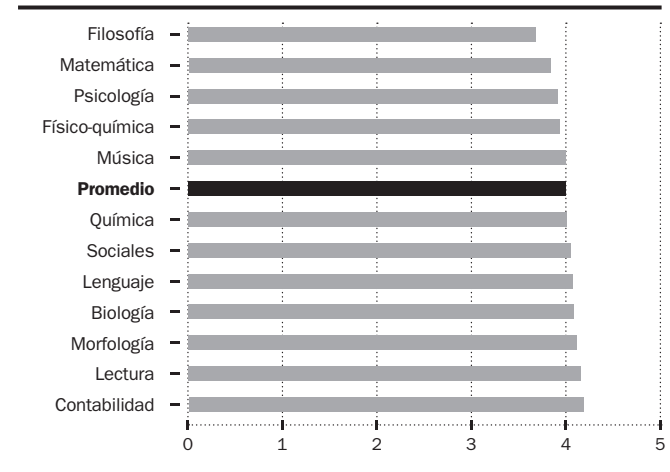
El curso de **Introducción a la contabilidad** posee la mejor puntuación global (4,28), obtiene el primer puesto en dominio de los contenidos, claridad en la exposición, predisposición a responder dudas y el tercer puesto en puntualidad y asistencia. **Biología** ocupa el segundo lugar con una puntuación

de 4,25, obtiene el primer puesto en asistencia, el segundo lugar en puntualidad, el tercer lugar en claridad y predisposición y el cuarto lugar en dominio de los contenidos. **Lectura y Escritura de Textos Académicos** se encuentra en tercer lugar (4,21), obtiene el segundo lugar en claridad en la exposición y el cuarto lugar en el resto de las dimensiones. El curso

**FIGURA 53. Valoración de los cursos de articulación: puntualidad, Ingresantes 2° Edición 2014**



**FIGURA 54. Valoración de los cursos de articulación: manejo de los contenidos, Ingresantes 2° Edición 2014**



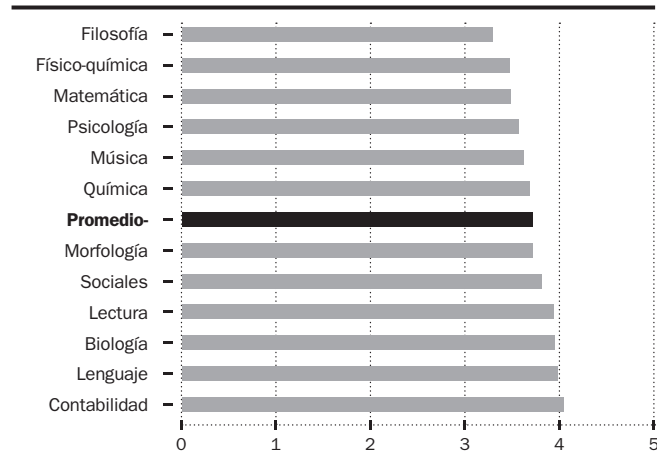
de **Cuestiones sobre el Lenguaje**, en el cuarto lugar, presenta puntajes muy heterogéneos al comparar las dimensiones: mejores puntajes obtiene en claridad y dominio y bajos puntajes en predisposición, puntualidad y asistencia. Química es mejor puntuado en las dimensiones de predisposición a responder

dudas y asistencia que en el resto de las dimensiones. Los cursos de **Iniciación a las Ciencias Médicas** (Morfología y Físico-química) se ubican en el sexto y octavo puesto con una gran diferencia entre ellos en todas las dimensiones y una valoración similar en cuanto a la predisposición para responder

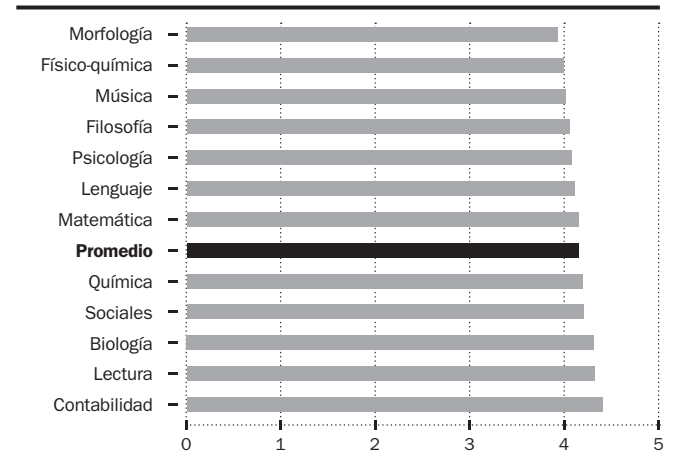
consultas. **Ciencias Sociales** obtiene buenas valoraciones respecto al dominio de contenidos y a la predisposición de los profesores. **Pensar la Ocupación Humana** obtiene una buena valoración en la puntualidad.

La dimensión mejor evaluada en todos los cursos es la de asistencia (promedio

**FIGURA 55.** Valoración de los cursos de articulación: claridad en la exposición, Ingresantes 2° Edición 2014



**FIGURA 56.** Valoración de los cursos de articulación: predisposición a responder consultas, Ingresantes 2° Edición 2014

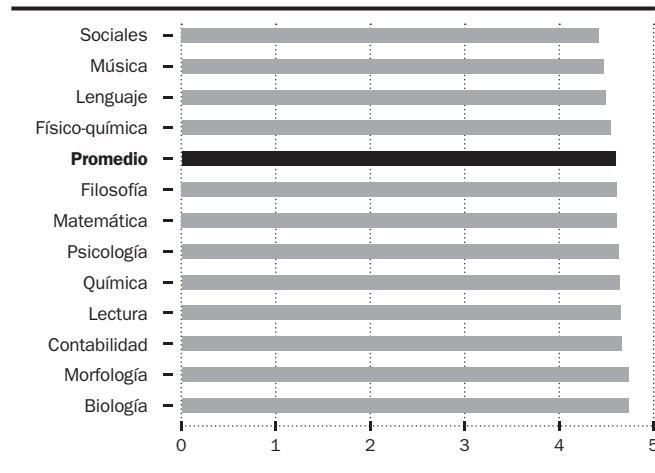


de 4,6); seguida por la predisposición a responder consultas (promedio de 4,1); el dominio de los contenidos y la puntualidad (ambos con un promedio de 4) y la dimensión con puntaje más bajo en todos los cursos es la de claridad en la exposición (con un promedio de 3,7).

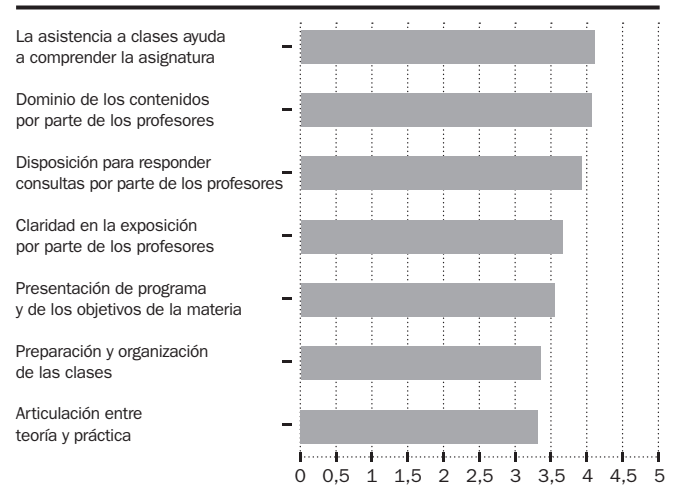
Los estudiantes de primer año valoran, en primer lugar, la experiencia del cursado como un espacio que ayuda a comprender los contenidos de las asignaturas. Similar a lo que se observa en la valoración de los cursos de articulación, los estudiantes evalúan positivamente a los docentes en

cuanto al dominio de los contenidos y la predisposición a responder consultas y son más críticos a la hora de ponderar la claridad expositiva en clase. Los aspectos organizativos y la articulación entre teoría y práctica son las dimensiones con más bajos puntajes.

**FIGURA 57. Valoración de los cursos de articulación: asistencia a clases, Ingresantes 2° Edición 2014**



**FIGURA 58. Valoración de materias de primer año, 2014**

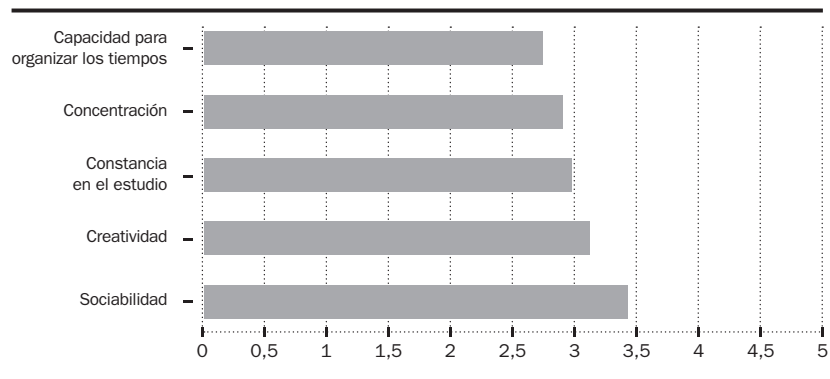


#### 4.9 Autovaloración del estudiante

Se les solicitó a los estudiantes que se evalúen a sí mismos en un conjunto de aspectos -usando una escala del 0 al 5, donde 0 es el puntaje más bajo y 5 es el mejor puntaje-. Un hallazgo se da al observar que ninguno de los puntajes de autovaloración alcanza el 3,5. En cambio, como se ha men-

cionado anteriormente, los puntajes utilizados para valorar las distintas dimensiones de los cursos de articulación y las materias de primer año superan el 3,5. Esto muestra que los estudiantes son autocríticos, aunque se muestran más generosos consigo mismo respecto a la sociabilidad y a la creatividad. La capacidad para organizar los tiempos aparece en último lugar.

**FIGURA 59.** Autovaloración del estudiante , 2014





#### 4.10 Escuela y universidad en ingresantes y estudiantes

En este último apartado se analiza la comparación que ingresantes y estudiantes construyen entre la experiencia escolar y la experiencia universitaria desde dos puntos temporales del trayecto educativo: los cursos de articulación y las materias del primer año universitario.

Como se ha mencionado anteriormente en los cursos de articulación es donde las percepciones respecto a la educación secundaria se vuelven más críticas porque es cuando los jóvenes se enfrentan a un parámetro externo por fuera de la organización escolar.

Se observa que en un breve lapso temporal los ingresantes redefinen -a veces- drásticamente las valoraciones que hicieron de sí mismos y de la experiencia escolar. La experiencia de los cursos de articulación es expresada en las respuestas de los ingresantes bajo la comparación en un *antes* y un *ahora*, cargado de significados. El *antes*, enmarcado en la experiencia escolar, es un momento en el cual la preocupación por los aspectos académicos no emerge. El *ahora*,

contextualizado en el primer acercamiento de los jóvenes al ámbito universitario, es un momento donde surge la preocupación por la formación académica anterior. Así, los ingresantes construyen el juicio valorativo de su experiencia escolar anterior a partir de la nueva experiencia del ingreso universitario.

La percepción sobre las diferencias entre la escuela y la universidad se visibiliza aún más a partir del cursado del primer año universitario. A estos estudiantes, se les preguntó: *¿Qué aspectos de la vida universitaria son diferentes con respecto a la escuela secundaria? Señala entre 0 y 5: 0 cuando la*

*experiencia es igual y 5 cuando es totalmente diferente.* Los puntajes obtenidos fueron ordenados en función de la mayor diferencia a la menor diferencia.

Como se puede observar, las diferencias relativas a la organización del tiempo es el aspecto que adquiere mayor relevancia. Las diferencias percibidas en el modo de evaluar, la bibliografía, el modo de enseñanza y la relación con los docentes, con diferencias según sexo y tipo de gestión, ocupan el segundo lugar. La relación con los pares, aparece como el aspecto con menos diferencias entre la experiencia escolar y la universitaria.

**FIGURA 60. Diferencias entre escuela y universidad, 2014**

Aspectos	Total	Mujer	Varón	Pública	Privada
Organización de los tiempos	1	1	1	1	1
Evaluaciones	2	2	2	2	2
Textos bibliográficos	3	4	3	4	3
Enseñanza	4	3	4	3	4
Relación con los profesores	5	5	5	5	5
Relación con los compañeros	6	6	6	6	6

A los estudiantes también se les preguntó acerca de los principales miedos experimentados durante el primer año de cursado universitario. El temor a no aprobar las materias (31%) y a no adaptarse al ritmo universitario (23%) aparecen en los primeros lugares. Nuevamente observamos, que la relación con los pares no aparece problematizada.

**FIGURA 61.** Miedos de estudiantes, 2014

<b>Miedos</b>	<b>Total</b>
Miedo a no aprobar las materias	30,9%
Miedo a no adaptarme al ritmo de la universidad	22,7%
Miedo a no cumplir con las expectativas de mis padres o defraudarlos	16,4%
Miedo a haberme equivocado en la elección de carrera	14,8%
Miedo a no poder hacer nuevos amigos o compañeros de estudio	9,1%
Miedo de extrañar a mi familia y amigos de mi ciudad	6,1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Por último, se les solicitó a los estudiantes que señalen las principales dificultades u obstáculos que se les han presentado. La organización de los tiempos aparece en primer lugar. Las dificultades para mantener otras actividades y compromisos por fuera de la experiencia universitaria en segundo lugar y en tercer lugar las dificultades para comprender la bibliografía.

**FIGURA 62.** Principales dificultades de estudiantes, 2014

<b>Dificultades</b>	<b>Total</b>
Organización de tiempos de estudio	23,7%
Sostenimiento de otras actividades y compromisos	15,6%
Comprensión de textos bibliográficos de las asignaturas cursadas	13,3%
Comprensión de explicaciones del profesor	9,4%
Cursado en los horarios establecidos por la facultad	9,0%
Conformación de grupos de estudio	8,6%
Realización de los trámites en la universidad	8,2%
Sostenimiento económico durante los estudios universitarios	6,7%
Adaptación a vivir en una ciudad diferente	5,5%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Para analizar las diferencias entre la escuela y la universidad, miedos y dificultades y la autovaloración de los estudiantes, se agruparon las respuestas en cuatro grandes dimensiones: **la organizativa:** organización de los tiempos, horarios de cursado, ritmo; **la académica:** bibliografía, enseñanza, docentes, evaluación; **la social:** construir nuevos vínculos, armar grupos de estudio, relacionarse con compañeros y docentes y **la familiar:** otros amigos, familia,

lugar de origen. Luego, ordenamos las respuestas a partir de 1 que indica la mayor diferencia, mayores miedos, mayores dificultades y mejor autovaloración.

La dimensión organizativa aparece en el último lugar de la escala de autovaloración y en primer lugar tanto en las diferencias entre la escuela secundaria y la universidad como en las dificultades experimentadas durante el primer año universitario. Sin embargo, no toma el primer puesto a la

hora de nombrar los principales miedos, en cambio, aparecen en los primeros lugares: no aprobar las materias, no entender las explicaciones del profesor, no comprender la bibliografía.

Resulta interesante observar que la dimensión social referida a la relación con los pares, aparece en último lugar en las preguntas sobre diferencias, miedos y dificultades y el primer lugar en la escala de autovaloración del estudiante de primer año.

**FIGURA 63.** Diferencias escuela-universidad, miedos y dificultades de estudiantes, 2014

Dimensiones	Diferencias	Miedos	Dificultades	Autovaloración
Organizativa	1	2	1	3
Académica	2	1	3	2
Social	3	4	4	1
Familiar		3	2	

## 5.

### Conclusiones

En el presente informe se han compartido los principales hallazgos de los estudios desarrollados en la serie temporal 2010-2014 para caracterizar a los ingresantes de la UNL. Como se ha advertido, la información ha sido relevada en varias etapas de lo que en este trabajo se considera *trayectoria educativa*.

El enfoque analítico propuesto para interpretar la información parte de tres supuestos teóricos. Primero, que los cursos de articulación que ofrece la UNL, son un escenario privilegiado para abordar uno de los eventos que componen el complejo, arduo y largo proceso de *transición a la vida adulta*: la decisión de continuar (o no) estudios universitarios. Segundo, que los cursos de articulación pueden ser entendidos como un evento de *transición* entre dos experiencias educativas: la experiencia escolar y la experiencia universitaria. En tanto evento de transición, el análisis de los cursos que la universidad ofrece permite una aproximación a ciertos

significados y prácticas, asociados con los dos niveles del sistema educativo. Tercero, que este evento de transición si bien es cuantitativamente *corto*, es cualitativamente denso con respecto a las decisiones y transformaciones que supone.

A partir de estos supuestos, se asume que los pasos o circuitos administrativos seguidos por los jóvenes pueden ser tomados como distintas etapas en la trayectoria educativa: alumnos cursando el último año de la educación secundaria (muestra); aspirantes que se inscriben administrativamente a la universidad (registro administrativo); ingresantes que realizan los cursos de articulación en sus dos ediciones (muestra); estudiantes del primer año universitario (muestra). En cada una de estas etapas se recolectó información que permite caracterizar a los jóvenes en función de las siguientes dimensiones analíticas: a) datos de sus familias; b) datos del hogar; c) situación escolar; d) situación laboral; e) uso del tiempo; g) orientación educativa recibida; h) expectativas educativas; i) prácticas de estudio y; j) valoración del curso de ingreso.

La comparación entre los registros admi-

nistrativos de aspirantes y las muestras de ingresantes (de ambas ediciones) cumple con dos objetivos diferentes: por un lado, permite contrastar la representatividad de las tendencias inferidas de las muestras; por otro lado y teniendo en cuenta que entre la inscripción a la universidad y la evaluación de los cursos de articulación, acontece un *desaliento* o *abandono temprano*, la comparación de las tendencias surgidas del análisis del registro administrativo con las surgidas de las muestras de ingresantes, permiten explorar -con muchos recaudos metodológicos- las características de *los que continúan* y de *los que abandonan*.

Si bien se reconoce que en los tiempos actuales no es posible encontrar trayectorias lineales, predecibles, en tanto las mismas se encuentran permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinea un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas que dificultan -si no imposibilitan- perfiles cerrados y bien delimitados (Montes y Sendón, 2006); la identificación de ciertas regularidades permite describir rasgos que señalen puntos de encuentro y

diferencias. Es decir, construir estos rasgos como característicos de determinados grupos implica necesariamente, un recorte, una simplificación que borra algunas diferencias pero posibilita mostrar tendencias generales.

A continuación se sintetizan los principales hallazgos que surgen del análisis.

**a) La feminización de la educación superior no contrarresta desigualdades de género persistentes.**

Si bien en todas las etapas de la trayectoria educativa indagada se observa una mayor presencia femenina respecto a la masculina, esta tendencia no debe opacar la heterogeneidad de la participación por sexo al interior de los campos científicos. Mientras que las carreras agrupadas en ciencias de la salud (enfermería, nutrición, terapia ocupacional, etc.), las humanísticas y las sociales muestran un mayor índice de feminización; carreras ligadas a las ciencias aplicadas (ingenierías, agronomía, veterinaria) y las artísticas, tienen una mayor participación masculina. Eso pareciera mostrar que hay profesiones y oficios que siguen funcionando en el imaginario social como ámbitos preponderantemente

masculinos y que estas representaciones moldean las expectativas de los aspirantes universitarios. El avance de la participación de las mujeres en el acceso a la educación superior pareciera encontrar *barreras invisibles* que no han sido franqueadas aún.

**b) La creciente participación de nuevos grupos etarios no desestructura una etapa del curso de vida altamente normativa.**

Si bien se destaca el incremento del número de personas de mayor edad, nucleadas fundamentalmente en carreras humanísticas, sociales, jurídicas y artísticas; el ingreso universitario sigue siendo una etapa relativamente homogénea y estandarizada en torno a las edades normativas (finalización de la educación secundaria). Esta transición educativa se da en mayor medida cuando se finaliza el secundario, con el correlato de que la decisión de carrera queda supeditada a la emergencia de “tener que decidir”. Nuevamente encontramos heterogeneidad al desagregar la información por campos científicos y género: los más apegados a las edades normativas son ciencias económicas, arquitectura y diseño y las ciencias agrarias y vete-

rinarias; las mujeres presentan transiciones más cortas y cercanas a la edad normativa que sus contrapartes varones.

**c) El desplazamiento o migración territorial suma complejidad a la transición educativa.**

Si bien ha sido difícil medir con exactitud el desplazamiento (viajar para asistir a la universidad) y la migración (cambiar de lugar de residencia por razones de estudio), las aproximaciones estimadas en este trabajo muestran un incremento de ambos fenómenos. Desde el enfoque analítico propuesto, a una transición que ya es compleja, se le suma la decisión o el esfuerzo derivado de la movilidad territorial.

**d) La combinación entre trabajo y estudio emerge como problemática de una minoría.**

Los aspirantes que combinan expectativas de continuar con estudios superiores e inserción en el mercado laboral son *pocos*, pero los que trabajan lo hacen en jornadas laborales *extensas*. Es un grupo minoritario con mayor presencia masculina que femenina y la razón predominante es la búsqueda de independencia económica con respecto

al hogar de origen. Al igual que analizamos el desplazamiento o migración por razones de estudios (como una decisión que complejiza la transición educativa), la combinación trabajo-estudio muestra que el proceso de transición a la vida adulta también acontece en otros ámbitos de la vida.

**e) La homogeneidad cultural de los ingresantes se distribuye heterogéneamente.**

La información obtenida sobre las características y composición del hogar, los años de escolaridad acumulados por padres y madres, la situación laboral de los progenitores y los activos del hogar, nos permiten caracterizar la herencia con la que llegan los aspirantes e ingresantes universitarios. Si bien se observa un patrón claro (hogares biparentales y de tamaño pequeño, ambos progenitores ocupados en contratos laborales estables –empleados bajo relación de dependencia-, alto clima educativo del hogar, alta presencia de activos en el hogar), es posible identificar heterogeneidad al desagregar por campos científicos. Esta heterogeneidad de la herencia familiar es traducida en heterogeneidad de trayectos educativos anteriores.

Los campos científicos con ingresantes que provienen de hogares con alto capital cultural, son los que también ostentan mejores coeficientes socioeconómicos de escuelas secundarias. Por otro lado, son significativas las diferencias entre los ingresantes que se presentan en la 1° Edición y los que se presentan en la 2° Edición.

**f) Los múltiples intereses de los ingresantes universitarios.**

La distribución en el uso del tiempo en múltiples actividades; la múltiple inscripción; el cambio entre carreras universitarias; el inicio de nuevas carreras universitarias en egresados, son indicadores que dan cuenta de la forma en que los jóvenes buscan canalizar intereses diversos. Sin embargo este mundo diverso (de actividades, prácticas y mundos de sociabilidad) se va restringiendo conforme avanza la trayectoria educativa (y el proceso de transición a la vida adulta).

**g) Escuela y universidad: ¿mundos desarticulados?**

El grado de “concordancia” entre la orientación en la educación secundaria y la rama

en la cual se agrupa la carrera que han elegido; las prácticas y los materiales de estudio; la orientación educativa; la satisfacción con la escuela secundaria; las prácticas mercantilizadas de preparación de materias; la percepción sobre la dificultad de los cursos de articulación; el grado de conocimiento anterior de los contenidos dictados en los cursos de articulación, fueron indicadores que nos permitieron aproximarnos a la transición entre el mundo de la escuela y el mundo de la universidad.

Los porcentajes de concordancia nos muestran el grado (bajo) en que los conocimientos (específicos) adquiridos en la escuela secundaria, tienen –en términos de afinidad- con los contenidos (específicos) de la carrera en la cual se han inscripto. La escuela secundaria no aparece como referente importante en el proceso de decisión de continuar estudios superiores y de elección de carrera. Desde el punto de vista de los que llegan, la desarticulación emerge como una problemática recién en los cursos de articulación.

La aparente contradicción entre los altos porcentajes de satisfacción con la escuela

secundaria y los bajos porcentajes de ingresantes que declaran que volverían a elegirla, se torna comprensible cuando enmarcamos ambas respuestas en el momento que atraviesa cuando se realiza la consulta: asistencia a los cursos de articulación. El desfase podría leerse así: “estaba satisfecho con mi escuela antes de entrar a la universidad, ahora que estoy en los cursos no la volvería a elegir”. Los cursos -como antesala del mundo universitario- habilita la aparición de juicios críticos con respecto a la educación anterior y la activación de estrategias de preparación académica mediante vías mercantilizadas. Por otro lado, la comparación entre las percepciones de dificultad, el grado de conocimiento anterior de los contenidos y el desempeño en los cursos de articulación, nos muestran que no necesariamente los cursos percibidos como más difíciles y que tienen los porcentajes de reprobación más altos, son los cursos con menos conocimiento anterior.

El estudio de algunos rasgos respecto de la trayectoria educativa de los aspirantes es un acercamiento importante para aminorar el salto que se produce en el tránsito de insti-

tuciones con lógicas muy diversas y nos moviliza a profundizar los debates en torno a la creación y mejoramiento de las condiciones institucionales que posibiliten un buen acceso a los estudios universitarios.

Los aspectos analizados nos permiten constatar que hay una construcción paulatina de la subjetividad como estudiantes universitarios que implica una importante inversión de tiempo y esfuerzo que, conforme se avanza en la transición, se va fortaleciendo.

Comprender los jóvenes de hoy invita a reconocer sus capacidades y tomar distancia de miradas inhabilitadoras, que esperan un estudiante ideal o imaginario, que no coincide con el que asiste a las aulas en nuestro tiempo. Implica reconocer que las cualidades institucionales no son esenciales, ni universales, sino relacionales, según las necesidades, expectativas y experiencias. La incidencia del entorno socio cultural es relevante y esto se ve expresado en los múltiples intereses que los estudiantes en este pasaje manifiestan.

Finalmente, la caracterización de algunos rasgos de los ingresantes se constituye en un material valioso para pensar las políticas

de articulación de niveles que se ofrecen desde la universidad para avanzar en la interlocución con las escuelas de educación secundaria y con los docentes de los primeros años de la universidad.





---

## Bibliografía

**Albatch, P., Reisberg, L. y Rumbley, L.** (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Executive Summary A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>.

**Arendt, Hannah** (1993): Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política; Barcelona, Herder.

**Bracchi, C. y Seoane, V.** (2010) Nuevas juventudes : Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 4(4). Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf)

**Choy, S.** (2001). Students whose parents did not go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Recuperado en [http://nces.ed.gov/pubs2001/2001072\\_Essay.pdf](http://nces.ed.gov/pubs2001/2001072_Essay.pdf) - Colombia, ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior). La Educación Superior en Colombia Resumen estadístico año 1991-1999 s/f.

**Engstrom C., Tinto V.** (2008) Access Without Support is Not Opportunity. Change the magazine of higher education January-february. Disponible en: <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/January-February%202008/abstract-access-without-support.html>.

**Ezcurra, A. M.** (2013). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Buenos Aires: IEC, CONADU.

**Kisilevsky, M.** (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la argentina. En Kisilevsky, M.; Veleda, C. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina, pp. 13-86, IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Ministerio de Educación (2010). Anuario Estadístico.

**Lahire, B.** (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, México. 2007, 16 21-38

**Lahire, B.** (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización Entrevista realizada por Victoria Gessaghi y María Alejandra Sendón. *Revista Propuesta educativa* N° 30.

**Montes N. y Sendón M. A.**, 2006. Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, pp. 381-402 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

**Nicastro, S. y Greco, B.** (2009). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens

**Ortega, Facundo** (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Buenos Aires, Miño y Dávila.

**Ortiz Cárdenas, J. E.** Análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes de sociología en la UAM- Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco, Veredas No. Especial; Primer semestre 2008, Págs. 231-262.

**Thayer, Paul B.** (2000) Retention of Students from First generation and Low Income Backgrounds. Department of Education, Washington, DC.; National TRIO Clearinghouse, Washington, DC. Disponible en: <http://www.trioprograms.org/clearinghouse>.

**Veleda, Cecilia** (2002). Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior. En Kisilevsky, M.; Veleda, C. Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina, pp. 87-139, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

## **INGRESANTES**

de la Universidad Nacional  
del Litoral

—

2010 ~ 2014



~

Esta producción compendia información institucional producida desde el ámbito de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Tiene por finalidad socializar los hallazgos de un estudio acerca de ciertos rasgos que portan los ingresantes de esta casa de estudios.

La UNL desarrolla una diversidad de acciones en pos de mejorar los procesos de articulación de niveles: la difusión de la propuesta académica de la universidad a través de diferentes estrategias de intercambio entre estudiantes y docentes de ambos niveles del sistema educativo; un Programa de Ingreso que mediante el desarrollo de cursos de articulación busca favorecer el pasaje hacia los estudios universitarios; y un Programa de Becas de Tutoría para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia de los estudiantes en los primeros años que acompañan las trayectorias iniciales en cuestiones académicas y administrativas.

La aproximación a los perfiles de los ingresantes de la universidad invita a reconocer sus capacidades y tomar distancia de miradas inhabilitadoras, que esperan un estudiante ideal o imaginario, que en general no se asemeja al que asiste a las aulas en nuestro tiempo. En este sentido, la información que se comparte constituye un material valioso para pensar las políticas de articulación de niveles que se ofrecen desde la universidad y avanzar en la interlocución con las escuelas de educación secundaria y con los docentes de los primeros años de la universidad.



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEL LITORAL**

**SECRETARÍA ACADÉMICA**

Bv. Pellegrini 2750 (S3000ADQ)  
2016. Santa Fe. Argentina

[www.unl.edu.ar](http://www.unl.edu.ar)