

**INSTITU
CIONES
SUJETOS
Y
TRAYEC
TORIAS**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**

Instituciones, sujetos
y trayectorias



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Enrique Mammarella

Rector

Daniel Comba

**Director de Planeamiento
y Gestión Académica**

Marcel Blesio

Directora de Articulación e Ingreso



Producción editorial edicionesUNL

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



Instituciones, sujetos y trayectorias /

Andrea María Pacífico... et ál.- 1a ed.-

Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral. Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, 2019.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-195-7

1. Educación Superior. 2. Formación de Formadores. 3. Ciencias Sociales. I. Pacífico, Andrea María.

CDD 378.1

© Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 2019.

© Andrea María Pacífico, Bárbara Mántaras, Virginia Trevignani,
Tamara Beltramino, Nicolás Sejas, 2019.

Procesamiento y análisis de la información: Tamara Beltramino, Luciana Serovich, Leandro Sánchez.
Colaboradores del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Equipo de gestión del Programa Escuela Abierta.



Instituciones, sujetos y trayectorias

Andrea María Pacífico
Bárbara Mántaras
Virginia Trevignani
Tamara Beltramino
Nicolás Sejas

edicionesUNL

Índice

Instituciones, sujetos y trayectorias
Introducción
Objetivos
Estrategia metodológica
Clave interpretativa: la transición entre niveles educativos como un proceso complejo
Fuentes de información
Construcción de la variable dependiente: trayectorias académicas
Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas
1. Las transiciones de la educación superior
1.1. Primera transición: construcción de expectativas sobre educación superior
1.2. Segunda transición: de escuela secundaria a institución de educación superior
1.3. Tercera transición: de inscripción a UNL a permanencia en el primer año
1.4. Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas en UNL
2. Las trayectorias académicas en UNL por unidad académica
2.1. Comparación de trayectorias entre unidades académicas
2.2. Cultura institucional y diseño curricular: percepciones de los protagonistas de las UA
Conclusiones
Reflexiones finales
Bibliografía
Anexo. Correlatividades entre cursos de articulación y materias de primer año por UA

Índice de cuadros

Cuadro 1. Combinación de estrategias metodológicas
Cuadro 2. Descripción de las bases de datos fusionadas
Cuadro 3. Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas
Cuadro 4. Definición de eventos de la trayectoria académica

Índice de esquemas

Esquema 1. Enfoque analítico de trayectorias de transición a la vida adulta
Esquema 2. Construcción de trayectorias educativas
Esquema 3. Tipología de trayectorias académicas

Índice de gráficas

Gráfica 1. Las 10 trayectorias más frecuentes, UNL 2014
Gráfica 2. Trayectorias educativas individuales ordenadas por la más frecuente, UNL 2014
Gráfica 3. Histograma de trayectorias académicas completas, UNL 2014
Gráfica 4. Histograma de trayectorias académicas simplificadas, UNL 2014
Gráfica 5. Histogramas de trayectorias académicas por fuentes de desigualdad (1) Gráfica
6. Histogramas de trayectorias educativas por fuentes de desigualdad (2)

Gráfica 7. Histograma por fuentes de desigualdad (3)
Gráfica 8. Histogramas por fuentes de desigualdad (4)
Gráfica 9. Índice de entropía de trayectorias académicas por fuentes de desigualdad, UNL 2014
Gráfica 10. Histogramas de trayectorias educativas simplificadas por UA: efecto escalera, UNL 2014
Gráfica 11. Histogramas de trayectorias académicas simplificadas por UA: efecto meseta, UNL 2014
Gráfica 12. Histogramas de trayectorias académicas simplificadas por UA: efecto subibaja, UNL 2014
Gráfica 13. Histogramas de trayectorias académicas por UA: casos especiales, UNL 2014

Índice de tablas

Tabla 1. Egresados 2013 de secundarias santafesinas por inscripción a Instituciones de Educación Superior (IES)
Tabla 2. Aspirantes 2014 de IES por escuela de procedencia y año de egreso secundaria
Tabla 3. Valoración de instancias que le ayudaron a elegir estudios universitarios por grupo, 2013–2014
Tabla 4. Razones para elegir UNL. Ingresantes 2° edición 2013–2014
Tabla 5. Temporalidad de la elección de carrera
Tabla 6. Distribución y composición por sexo de la segunda transición
Tabla 7. Promedios de edad de egresados secundaria y aspirantes a IES
Tabla 8. Coeficiente socioeconómico (en valores) de la escuela secundaria
Tabla 9. Coeficiente socioeconómico (en categorías) de la escuela secundaria
Tabla 10. Porcentaje de encuestados que provienen de escuelas públicas según grupo, 2014
Tabla 11. Ámbito rural o urbano de las escuelas secundarias
Tabla 12. Trayectorias académicas según región educativa de escuela secundaria, cohorte 2013
Tabla 13. Las 10 trayectorias educativas más frecuentes, UNL 2014
Tabla 14. Trayectorias simplificadas, UNL 2014
Tabla 15. Porcentaje de aspirantes según fuentes de desigualdad por UA, UNL 2014

Introducción

En este documento se presentan los resultados del proyecto de investigación correspondiente al Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temáticas de Interés Institucional (PAITI, Convocatoria 2014), del proyecto titulado «Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias», que estudia los distintos itinerarios transitados por los estudiantes a partir de la finalización de la educación obligatoria.

En esta investigación se parte del supuesto de que la articulación de niveles es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y diferentes instituciones (familia, escuela, trabajo); por esta razón, constituye una vía de entrada para el análisis institucional de las trayectorias académicas de los jóvenes.

La estructura de este material se organiza en cinco apartados. En el primero se detallan los objetivos que guiaron la investigación. El segundo apartado, describe las decisiones metodológicas relativas al diseño, las fuentes de información, las mediciones de variables — dependientes e independientes— y las técnicas de análisis utilizadas. El tercer apartado se enfoca en el análisis de tres transiciones de la educación superior: la construcción de expectativas vinculadas a la educación superior; el tránsito entre la finalización de la educación obligatoria y la inscripción a instituciones de educación superior y la permanencia durante los primeros años universitarios en la Universidad Nacional del Litoral. A diferencia de las dos primeras transiciones, en el análisis de las trayectorias académicas de los aspirantes a carreras de UNL, se realiza un estudio específico y desagregado por unidad académica. Por esto, en el cuarto apartado, se incluyen reflexiones en torno al papel que juega la cultura institucional y el diseño curricular de cada unidad académica de UNL, en la explicación de la heterogeneidad de las trayectorias académicas. Por último, en el quinto apartado, se sistematizan los principales hallazgos de la investigación.

Objetivos

La investigación se focaliza en tres objetivos generales: 1) construir una tipología de trayectorias académicas a partir de los rasgos socioeconómicos y culturales que caracterizan a aquellos sujetos que transitan el espacio de articulación de niveles y de aquellos que optan por otras formas de continuación de sus biografías; 2) explorar las percepciones que sobre el espacio de articulación de niveles poseen los sujetos involucrados (autoridades, docentes y estudiantes) a fin de reconocer los vínculos que se establecen entre ellos; 3) analizar el papel que juega el origen social de los estudiantes, los factores institucionales y las prácticas académicas en los desempeños de los estudiantes en las escuelas secundarias, en los cursos de articulación de la UNL y en las asignaturas de los primeros años de estudio universitario a los efectos de identificar los posibles quiebres en este proceso de transición.

Estrategia metodológica

El diseño metodológico combina estrategias de abordaje cuantitativas y cualitativas, tal como se muestra en el Cuadro 1.

	ESTRATEGIA CUANTITATIVA	ESTRATEGIA CUALITATIVA
Temporalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis longitudinal de cohorte de egreso de escuelas secundarias públicas y privadas de la provincia de Santa Fe en 2013 y su afiliación a ciertas instituciones de educación superior de la provincia en 2014. Reloj analítico: desde egreso de educación obligatoria hasta efectiva inscripción a determinadas instituciones de educación superior. 2. Análisis longitudinal de aspirantes UNL 2014. Reloj analítico: desde inscripción hasta el primer año de cursado. 	Relevamiento de 7 grupos focales en las diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral durante 2016 y 2017.
Fuente de información	Fusión de registros administrativos provenientes de distintas fuentes.	Voces de los protagonistas (equipos de gestión y docentes de los primeros años de las Unidades Académicas)
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir trayectorias de transición entre escuela y educación superior (universitaria y no universitaria) para la cohorte de egreso 2013 en la provincia de Santa Fe. 2. Describir y analizar trayectorias académicas de aspirantes a UNL en 2014. Identificar desafiliaciones producidas en diferentes instancias del proceso de articulación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización de los estudiantes que transcurren el tercer momento de transición durante el cursado de los primeros años universitarios. 2. Percepción sobre los cursos de articulación y su relación con el primer año universitario. 3. Percepciones sobre el desgranamiento temprano. 4. Descripción de estrategias y acciones institucionales implementadas para favorecer el tránsito entre ambas instancias educativas.

Cuadro 1. Combinación de estrategias metodológicas

Fuente: elaboración propia

La estrategia cuantitativa está, asentada en dos objetivos. Por un lado, describir las trayectorias de transición de la cohorte 2013 de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe. El reloj analítico comienza a correr al momento de finalización efectiva de la educación obligatoria y culmina en la inscripción efectiva en 2014 a una institución de educación superior (IES). La información procede de registros administrativos de distintas instituciones de educación superior proporcionada por el Ministerio de Educación de la provincia, fusionados por DNI y adaptados para su uso estadístico. Por otro lado, analizar las trayectorias académicas de aspirantes a carreras de la UNL en 2014, desde la inscripción a esta casa de estudios hasta el último turno de examen regular para rendir las materias de primer año correlativas a los cursos de articulación (UNL). Mientras que el primer objetivo permite conocer la transición escuela–universidad, el segundo objetivo se enfoca en identificar los eventos que desencadenan la desafiliación o abandono universitario temprano.

La estrategia cualitativa propone recuperar la voz de docentes y autoridades de las distintas unidades académicas de la UNL en la comprensión de la problemática planteada. Para esto, se relevaron grupos focales^[1] con docentes de los primeros años y autoridades en las distintas unidades académicas que conforman la UNL, durante los años académicos 2016 y 2017. Las miradas que distintos actores construyen sobre una problemática contribuyen a la comprensión de los hallazgos obtenidos por la estrategia cuantitativa. En el análisis se articulan estas miradas, con el objetivo de identificar ciertas regularidades y diferencias. La heterogeneidad de enfoques sobre un mismo problema refiere a la expresión de posiciones diferentes que los diversos sujetos ocupan en el contexto institucional de la UNL.

Clave interpretativa: la transición entre niveles educativos como un proceso complejo

La problemática de la articulación de niveles ocupa un lugar central en la agenda de la Universidad Nacional del Litoral desde hace más de dos décadas. Ampliar el acceso a los distintos sectores de la población y garantizar la permanencia y el egreso significan democratizar la educación superior, misión central de las universidades públicas.

En este marco, este trabajo de investigación se inscribe en la línea de estudios que consideran a la educación como derecho y que procura desentrañar aspectos naturalizados que se constituyen en obstaculizadores del cumplimiento efectivo de este derecho. En esta ocasión, se pone la mirada en la transición de la escuela secundaria a la Universidad Nacional del Litoral como parte del derecho a la continuidad educativa y a la formación a lo largo de toda la vida.

«Ampliar el derecho a la educación supone más alumnos que estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad» (Metas 2021, Buenos Aires, 2008). Así, la universidad tiene la responsabilidad de proponer la reflexión, el pensamiento crítico que ponga en tensión el proceso democratizador con algunas decisiones, prácticas y posicionamientos que pueden no generar condiciones para que todos habiten la institución universitaria.

Ahora bien, el diseño e implementación de dispositivos de articulación que posibiliten la inclusión educativa requiere de la construcción de conocimientos en torno a los perfiles de ingresantes, las percepciones y valoraciones acerca de la articulación de niveles que asume la comunidad educativa involucrada y el reconocimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, entre otros aspectos. En esta línea los resultados que se obtienen de este proceso de investigación buscan constituirse en insumos para la toma de decisiones que contribuyan a ampliar el derecho a la educación.

El concepto de articulación es uno de los conceptos estelares del discurso pedagógico y se suele nombrar en demasía y en ocasiones sin explicitar los sentidos de sus acepciones. Borges recordaba que la mejor prueba de la autenticidad del Corán era la ausencia de camellos. No era necesario nombrarlos. Simplemente existían. ¿Será que la problemática de la articulación se nombra tanto para cubrir su ausencia?

Desde el punto de vista de la investigación, convertir en objeto de estudio la articulación de niveles constituye un verdadero desafío en tanto involucra *instituciones* con lógicas y reglas de funcionamiento muy diferentes, *actores* con distintos propósitos e intereses y *estudiantes*, que en este proceso se consideran *en tránsito* y repletos de expectativas e incertidumbres. A su vez, articular con otros implica volver la mirada sobre la propia institución, requiere entonces un proceso evaluativo que muestre y visibilice para otros sujetos y otras instituciones, los puntos críticos del propio quehacer. Es, entonces, un objeto de estudio que incluye múltiples dimensiones, que por momentos resulta difuso y difícil de desentrañar.

Poner el foco en la articulación de niveles requiere desde la perspectiva asumida, por un lado, analizar el concepto de trayectorias académicas, en tanto se concibe al proceso educativo como un *continuum* a lo largo de la vida. Por otro lado, es necesario también indagar acerca de los puntos críticos de esas trayectorias: las transiciones que se producen al cambiar de niveles educativos.

El análisis de la bibliografía consultada muestra que hay diversas conceptualizaciones que pretenden dar cuenta del significado de trayectorias y que involucran, a su vez, diferentes metodologías para su abordaje. En nuestro país, el estudio de las trayectorias, de modo más

frecuente, se realiza a partir de aspectos cuantificables. Tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar aparecen como las dimensiones más adecuadas para medir trayectorias académicas (Canale, 2011). Las manifestaciones de la acreditación (la aprobación o no aprobación) como formas de expresión de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tradicionalmente se utilizan como equiparables al rendimiento de los alumnos. Son consideradas, en última instancia, indicadores de los logros obtenidos por los estudiantes.

Algunos estudios realizados se centran en la tasa de graduación y sus variantes que miden tasas de progreso a lo largo de la carrera y se estima, constituyen parámetros de la eficiencia interna de las universidades bajo ciertas condiciones, ya que resulta necesario diseñar instrumentos que permitan determinar la calidad de los productos que se logran (egresados), como también controlar efectos atribuibles a factores exógenos al accionar de las instituciones (habilidad académica previa al ingreso y al tipo de disciplina específica). Las medidas del rendimiento académico, tales como el cociente entre la cantidad de materias aprobadas y la cantidad de materias rendidas por un alumno, ponderadas a su vez por el promedio de calificaciones obtenidas y la relación entre el número real de años necesarios para producir un egresado y el ciclo normal educativo, también son indicadores de la eficiencia interna (García de Fanelli, 2000).

Sin desconocer la importancia de la contribución de tales indicadores, se considera necesario complementar esta mirada con otros tipos de conceptualizaciones y de abordajes. Se sostiene que el análisis de una trayectoria requiere una mirada múltiple y plural que incorpora a los estudiantes, sus percepciones y apreciaciones, a los demás sujetos con quienes interactúan, las normas y procesos administrativos y académicos que rigen a las instituciones y los vínculos que se generan. Así, se visibilizan las trayectorias como «un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones» (Nicastro y Greco, 2005).

La mirada sobre las trayectorias implica, además, necesariamente diferenciar entre las trayectorias académicas teóricas y las reales (Terigi, 2007). Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que respetan los tiempos estipulados en los planes de estudio. Por su parte, las trayectorias reales muestran las formas o los modos en que efectivamente transitan los estudiantes. Así, es posible detectar «itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas... pero reconocemos también trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes» (Terigi, 2007).

Desde esta perspectiva de análisis se considera a las trayectorias académicas formando parte de proyectos de vida más amplios en los que se incluye también cuestiones laborales, familiares y personales. En tal sentido, se puede considerar a las trayectorias de los estudiantes como procesos complejos que incluyen otros aspectos, que forman parte de los rasgos de los jóvenes y adultos que hoy habitan las aulas universitarias, además de los que suceden al interior de las instituciones.

En la identificación de trayectorias académicas, entonces, subyace la dinámica propia de la institución universidad, 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, que emerge como variable dependiente de circunstancias institucionales concretas. 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 refiere solo a una cuestión del estudiante, de su historia personal e individual sino que ha de ser leída en clave de los vínculos que se establecen con los sujetos y las instituciones involucradas.

En cuanto a las transiciones previstas en el sistema educativo es interesante señalar que en sus orígenes los diferentes niveles educativos se fueron configurando con lógicas propias e independientes, con tradiciones singulares, diferentes entre sí. Por ende, las transiciones entre uno y otro nivel requieren de un trabajo arduo, preciso, constante para acoplar aquello que no viene dado de por sí. Estas transiciones son complejas, proponen un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999). La palabra transición, como consta en el diccionario de la RAE 2014, refiere a «la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto». Es decir, no solamente significa pasar de un lugar a otro sino que implica una transformación, el cambio incorpora la novedad, lo inédito, lo que no tenía lugar (Muiños de Britos, 2017)

A su vez, es necesario destacar que las transiciones se concretan a través de circuitos administrativos, académicos, familiares, laborales, de sociabilidad, entre otros. Cada circuito se conforma de tiempos, espacios, prácticas y discursos heterogéneos: la transición educativa ocurre en determinado lugar, en determinado tiempo, con determinadas personas. La prueba de la existencia del circuito burocrático y administrativo es la materialidad de los diferentes tipos de registros, dispositivos, mecanismos y andamiajes institucionales que se despliegan para dejar asentada la presencia y las características de personas muy diferentes entre sí, que tienen en común haberse decidido «en algún momento» a continuar estudiando. La condición de *ingresante* homogeniza procedencias escolares y geográficas heterogéneas; detrás del término, hay trayectorias comunes entre sí, así como otras muy diferentes. Si bien el concepto de trayectoria incluye los determinantes sociales que constriñen o limitan las opciones posibles, también supone la potencialidad de agencia del individuo, es decir, la posibilidad de «hacer las cosas de otra manera». Los ingresantes se mueven, practican tácticas e imaginan y ponen en acción distintas estrategias. Los jóvenes —con más o menos inversión de tiempo y esfuerzo— se convierten en estudiantes a pesar de la burocracia, porque los mecanismos administrativos son apenas una de las dimensiones de la condición estudiantil (Bourdieu y Passeron 1964).

Se afirma entonces que las transiciones se constituyen en momentos críticos en las trayectorias académicas, en los que pueden producirse saltos, desvíos, paradas, dependiendo de múltiples factores ya sean personales, sociales o institucionales que es preciso observar y acompañar. Muchas veces en el pase entre uno y otro nivel se producen territorios difusos, sin jurisdicción clara, en los cuales los estudiantes se vuelven invisibles para el propio sistema (Rossano, 2006). Así, este pasaje puede ser inestable, ambivalente o fluido, estar signado por el desconocimiento de las nuevas reglas institucionales o por su familiaridad, puede en suma producir procesos de identificación y afiliación con la institución de modos estables o efímeros.

La transición entre la educación obligatoria y la no obligatoria, en este caso la universidad, le imprime a esta instancia características peculiares. La finalización de la escuela secundaria constituye un evento que excede la culminación de un nivel educativo específico. La presencia del Estado como fuente principal de la regulación de los cursos de vida atribuye a este hito un carácter normativo, dado que con la aprobación del último año de los estudios secundarios se termina una etapa altamente homogénea en la vida de las personas. A partir de este momento, las vidas individuales tienden a ser más heterogéneas porque se abre un repertorio de opciones de

ingreso a otros mundos institucionales que intervienen con sus reglas específicas. Así, la culminación de la educación obligatoria supone una primera transición en la cual se construyen expectativas más o menos atractivas sobre posibles vidas futuras, en muchos casos fuertemente condicionadas por fuentes de desigualdad. Las trayectorias juveniles tienden a diferenciarse entre opciones familiares, laborales, educativas.

En ocasiones, el inicio del proceso de transición a la vida adulta acontece con un ingreso temprano al mercado laboral, en otras situaciones, con experiencias de maternidad o paternidad, también tempranas o una combinación de ambos. El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo y puede variar según la fortaleza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica. Así, atributos como el género, la edad, el origen social, el capital cultural, la migración, las características del establecimiento educativo de procedencia; se convierten en marcadores —más o menos fuertes— respecto de los cursos de vida futuros de los jóvenes.

En cuanto a la vida universitaria, habitarla implica apropiarse de nuevas reglas, nuevos modos de vincularse, nuevos posicionamientos frente al saber (Charlot, 2007, 2015) y esta transformación sucede de manera dispar, desigual, con avances y retrocesos. Profundizando en la caracterización de estos procesos Coulon, (1998) los describe en tres fases: el tiempo de alienación, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de afiliación. Según este autor, el estudiante que no logra superar estas instancias no logra afiliarse a la institución universitaria. La «alineación» refiere al extrañamiento, a la separación y la enajenamiento de un individuo con su realidad: momento en que el ingresante comienza la universidad y que ésta se manifiesta como una institución desconocida, ajena a él. En la segunda fase, de «aprendizaje» se produce un proceso de interiorización por parte del individuo y una adaptación progresiva a las distintas situaciones que la vida universitaria presenta. El tiempo de «afiliación», última fase, evidencia a un estudiante que domina e integra la lógica institucional universitaria. Este proceso de afiliación conlleva gran complejidad en tanto se encuentra marcado por la aprehensión hacia un cambio radical y por la confrontación con reglas nuevas y desconocidas (Malinowski, 2008).

La universidad propone un contexto de acción donde la trama y las relaciones entre sus miembros deben construirse para poder desarrollar sentidos de pertenencia que posibiliten la permanencia de los nuevos estudiantes. En estos procesos se despliegan reflexiones y acciones que tienden a la inserción social de los estudiantes y a la participación en actividades asociativas. «Ser estudiante creo que no es sólo irse a clase y hacer un trabajo intelectual. Creo que también es el tiempo de la vida donde se quieren, se necesitan actividades paralelas, en la universidad, pero que no son directamente «intelectuales». Hay muchas actividades extrauniversitarias que contribuyen a la afiliación institucional. Nos sentimos de un «mismo mundo»» (Coulon, 1998). Por otro lado, implica aceptar una concepción estratégica de los estudios, es decir, interpretar nuevas reglas de juegos, nuevas lógicas de estudio y de evaluación. Apropiarse de estos nuevos modos de relacionarse con el saber, de concebir el conocimiento, el estudio, el trabajo intelectual y las prácticas profesionales supone un nuevo atributo de habilidades personales. Y este proceso va más allá del conocimiento de las reglas explícitas que operan al interior de las instituciones.

Al respecto, en las indagaciones de las experiencias estudiantiles universitarias se denomina de diferentes formas a estas operaciones artesanales que los estudiantes desarrollan para resolver situaciones problemáticas que se le presentan en el nuevo contexto de estudio. Tácticas (Carli, 2013), atajos (Ortega, 2011), estrategias (Dubet, 1994), astucias (Malinowski, 2008) constituyen distintas formas de capturar las construcciones que los estudiantes van desarrollando a lo largo de este proceso de apropiación de códigos implícitos y explícitos necesarios para inscribirse en

las instituciones universitarias. El paso de los estudiantes en el ingreso a la universidad supone, entonces, rupturas, tanto a nivel pedagógico, institucional y personal.

En este marco, el foco del presente estudio se centra en una de las opciones posibles: la de continuar estudios superiores, partiendo del supuesto que este evento se procesa desde mucho antes de la inscripción a una casa de estudios terciarios o universitarios. Para que una transición sea efectiva, es decir, para que alguien se logre «convertir» en estudiante del nivel superior es necesario: a) construir expectativas de continuación de estudios superiores, más o menos plausibles; b) seguir pautas específicas de reglas, procedimientos y convenciones; c) lograr que ese proceso de aprendizaje sea *apropiado y naturalizado*. Entonces, durante el proceso de transición educativa se aprehende a ser estudiante porque se incorporan las disposiciones que permiten sentir, pensar y hacer como tal de forma *natural*. En el esquema 1, se sintetiza el enfoque analítico que subyace al estudio de trayectorias académicas en esta investigación.



Esquema 1. Enfoque analítico de trayectorias de transición a la vida adulta

Fuente: elaboración propia

Fuentes de información

Esta investigación se nutre de registros administrativos provenientes de distintos organismos, que fueron adaptados y procesados para su uso estadístico. Para construir trayectorias fue preciso fusionar estos distintos registros administrativos, para poder seguir a un mismo individuo en el tiempo. Para fusionar los registros de inscriptos y aspirantes de 2014 a algunas instituciones de educación superior de las que se obtuvo información (Sistema No Universitario, UNL UCSF, UTN) —Institutos de Educación Superior dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (IES); Universidad Nacional del Litoral (UNL); Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) y Universidad Tecnológica Nacional–Regional Santa Fe (UTN)— se considera

el registro de egresados del ciclo lectivo 2013 de las escuelas secundarias en la provincia de Santa Fe y se utiliza como variable «llave» el número del Documento Nacional de Identidad (DNI) de cada individuo. Las fuentes de información y sus características se detallan en el cuadro 2.

REGISTRO	FUENTE	AÑO	DETALLE	EXCLUSIONES	UNIVERSO
SEC	Ministerio de Educación provincia Santa Fe	2013	Egresados del nivel secundario en el año 2013 de escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe	Sin exclusiones	18.417
ESC	Ministerio de Educación provincia Santa Fe	2013	Escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe (para CUE, CSE y Región educativa)	Escuelas públicas y privadas de otras provincias o países	1.102
SNU	Ministerio de Educación provincia Santa Fe	2014	Inscriptos en 2014 en institutos de enseñanza de profesorado en la provincia de Santa Fe	Inscriptos a institutos de enseñanza de profesorados que no son egresados 2013 de escuelas secundarias	21.065
UTN	Universidad Tecnológica Nacional	2014	Aspirantes inscriptos en 2014 a carreras de la Universidad Tecnológica Nacional	Desconocido	1.250
UCSF	Universidad Católica Santa Fe	2014	Aspirantes inscriptos en 2014 a carreras de la Universidad Católica de Santa Fe (y sus sedes)	Desconocido	1.199
UNL	Universidad Nacional del Litoral	2014	Aspirantes inscriptos en 2014 a carreras de la Universidad Nacional del Litoral (y sus sedes)	Aspirantes a carreras dictadas de educación virtual, carreras a término	6.651
UNL 1º año	Universidad Nacional del Litoral	2014	Aspirantes inscriptos en 14 turnos de exámenes a partir del año académico 2014 de carreras de la Universidad Nacional del Litoral	Aspirantes que no se inscribieron a turnos de examen de asignaturas de primer año	3950

Cuadro 2. Descripción de las bases de datos fusionadas

Fuente: elaboración propia en base a registros de EGR, SNU, UNL, UTN, UCSF

A estos fines, se identifica como «egresado» a los alumnos que han culminado el último año de la educación secundaria en escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe en el año 2013; como «inscripto a institutos de educación superior» a las personas incluidas en el registro administrativo de la inscripción a Institutos de Educación Superior de la provincia de Santa Fe; como «aspirante UCSF» a las personas incluidas en el registro administrativo de la inscripción a todas las carreras de la Universidad Católica de Santa Fe; como «aspirante UTN» a las personas incluidas en el registro administrativo de la inscripción a todas las carreras de la Universidad Tecnológica Nacional–Facultad Regional Santa Fe); como «aspirante UNL» a las personas incluidas en el registro administrativo de la inscripción centralizada a todas las carreras de la Universidad Nacional del Litoral; como «estudiante UNL» a las personas registradas como aspirantes en el registro centralizado de UNL que se inscriben en los distintos turnos de examen de asignaturas de los primeros años universitarios de las carreras ofrecidas por esta institución de educación superior.

El procedimiento de fusión de registros administrativos permite crear una nueva base de datos que contiene a todos los egresados de establecimientos de educación secundaria santafesinos en 2013 y permite distinguir entre los jóvenes que no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior analizadas y los jóvenes que sí optaron por alguna de éstas. Dentro de este segundo grupo, en la base de datos se puede identificar la institución elegida y el tipo de carrera o estudios a cursar (o instituciones y carreras, en el caso de inscripciones

múltiples). Para incorporar al análisis la evaluación de asignaturas de los primeros años universitarios, se seleccionan sólo los casos de aspirantes UNL.

Esta nueva base de datos proporciona información valiosa en torno a distintos aspectos. En primer lugar, la base posibilita considerar diferentes versiones sociodemográficas de una misma persona: al importar y fundir la información de cada una de las fuentes. Existen casos en donde los atributos «más duros» (i.e.: la procedencia geográfica, el trabajo) presentan variaciones significativas en periodos muy cortos de tiempo. En segundo lugar, la base permite «seguir» al egresado del nivel medio en el «deambular por senderos institucionales que se bifurcan»: en efecto, no sólo se observa el registro de una decisión educativa sino también la inscripción en simultáneo en diferentes establecimientos y/o carreras del nivel superior. Conjuntamente, la matriz produce resultados estadísticos que sirven para caracterizar el proceso de transición al interior del sistema educativo.

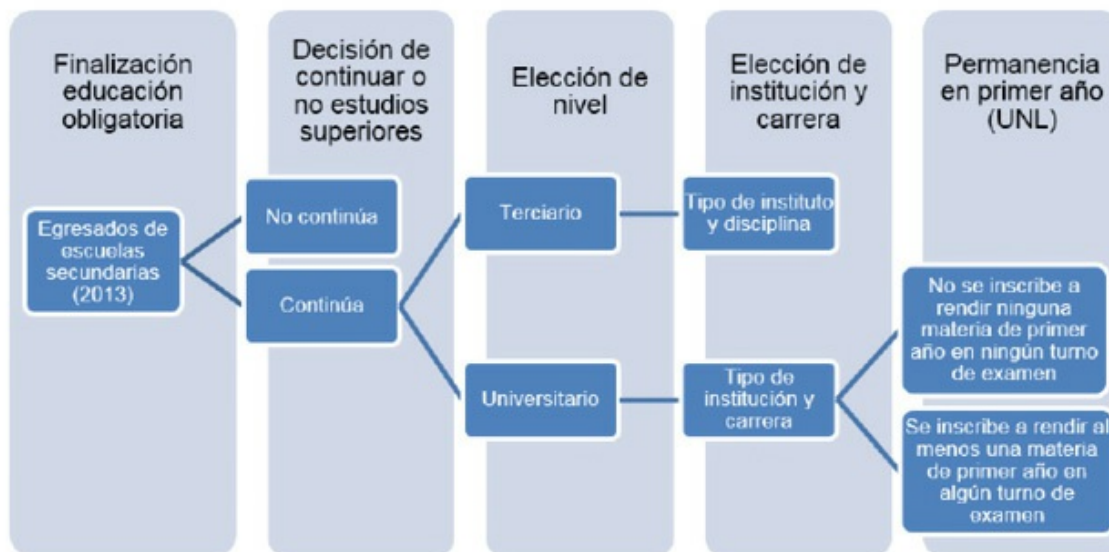
Construcción de la variable dependiente: trayectorias académicas

La primera etapa del análisis se enfoca en la decisión de continuar o no estudios superiores, la variable dependiente en este estudio son las opciones educativas elegidas por los egresados del ciclo lectivo 2013 de las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe, es decir, la trayectoria que continúa una vez finalizada la educación obligatoria. La presencia de un mismo DNI en los diferentes registros permite identificar, parcialmente, un recorrido o tránsito entre las instituciones educativas. Algunos egresados aparecen en una sola base de datos (inscripción exclusiva), otros se encuentran en varias (inscripción múltiple).

La segunda etapa del análisis se centra en la selección de los casos de aspirantes a UNL e incorpora la totalidad de ingresantes 2014 a esta universidad. Además, se adiciona otro paso de la trayectoria académica: la permanencia en los primeros años universitarios. Esta permanencia es medida a partir de la inscripción efectiva a lo largo de los turnos de exámenes que prevén los regímenes de enseñanza —duración de la regularidad— de cada unidad académica de la UNL, siguiendo a estos estudiantes que iniciaron su cursado en el año 2014 durante los años 2014, 2015 y 2016.

Los distintos registros administrativos se fusionan en una nueva base de datos; se ha utilizado como variable «llave» la identificación del DNI en cada uno de ellos. Así, la base de datos fusionada se compone de información que proviene de distintas fuentes, tal y como fue detallado en el cuadro anterior. A partir de esta combinación de información se construye el repertorio de trayectorias académicas de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en el año 2013.

En el esquema 2 se sintetiza el enfoque que subyace a la construcción de trayectorias académicas en esta investigación.



Esquema 2. Construcción de trayectorias educativas

Fuente: elaboración propia

La distribución del total de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe en el año 2013, según la inscripción a las instituciones de educación superior analizadas, se muestra a continuación en la Tabla 1. Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas (18.417), alrededor del 64 % no registra inscripciones en las instituciones de educación superior analizadas al año siguiente de haber finalizado la educación secundaria.^[2] Del 36 % de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior analizadas,^[3] más de la mitad (62,6 %) se registra en institutos de educación superior. Calculando el porcentaje con respecto al total de egresados, estas personas representan cerca del 23 %. Los 4.174 egresados de secundaria que se inscriben en institutos de educación superior, representan el 20 % del total de aspirantes a estas instituciones en 2014. Es decir, que el restante 80 % de los aspirantes a IES en 2014 no finalizó la educación obligatoria el año anterior al del registro o provienen de escuelas secundarias de otras provincias (o países).^[4]

A mayor distancia, están los egresados en 2013 de escuelas santafesinas que optan por la inscripción en 2014 a carreras de la UNL (30 %). Los egresados de escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNL rondan los 8400.^[5] De ellos 2000 eligen continuar sus estudios superiores en la UNL, lo que constituye un 23 %. Estos 2000 casos representan 10,9 % del total de egresados de secundaria y 30,6 % del total de aspirantes a esta casa de estudios en 2014. Son similares las cantidades de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optan por seguir estudios superiores en UCSF y UTN (4,3 % y 3,1 %, respectivamente), aunque los primeros representan una mayor proporción en el registro de aspirantes de su institución que los segundos (25,6 % y 17,4 %, respectivamente).

Tabla 1. Egresados 2013 de secundarias santafesinas por inscripción a Instituciones de Educación Superior (IES)

TRAYECTORIA	ABS	% en total de egresados secundaria	% en total de egresados inscriptos en IES
Egresados no inscriptos en IES	11.753	63,8	
Egresados inscriptos en IES	6.664	36,2	
Total	18.417	100	
SNU	4.174	22,7	62,6
UNL	2.000	10,9	30,0
UCSF	284	1,5	4,3
UTN	206	1,1	3,1
Total	6.664		100

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF. N=18.417 egresados 2013 de secundaria de escuelas santafesinas

En la Tabla 2, se muestra el peso relativo de los aspirantes que son egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas en el total de aspirantes de cada institución.

Tabla 2. Aspirantes 2014 de IES por escuela de procedencia y año de egreso secundaria

CARACTERÍSTICAS	ASPIRANTES 2014			
	SNU (21.065)	UNL (6651)	UCSF (1.199)	UTN (1.250)
De escuelas santafesinas que egresó en 2013	20,1	30,1	25,6	17,4
De escuela santafesina que egresó antes de 2013	79,9	40,8	41,0	60,9
De escuelas de otras provincias		29,2	33,4	21,8
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF. N= aspirantes 2014 a cada IES

De la información contenida en ambas tablas, resalta el mayor porcentaje de aspirantes a UNL que cumplen con las dos condiciones del análisis propuesto: tres de cada diez aspirantes a UNL 2014 egresaron el año anterior de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe.

Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas

Tal como se mencionara anteriormente el tránsito de la escuela a la universidad y la trayectoria universitaria posterior son procesos complejos porque no sólo dependen de la voluntad individual o el esfuerzo familiar, sino que reciben el influjo de otras fuerzas sociales que regulan la transición a la vida adulta. En este sentido, las fuentes de desigualdad refieren a aquellas dimensiones de la vida social que pueden producir variaciones en las trayectorias académicas.

Los indicadores considerados se describen en el Cuadro 3 y fueron seleccionados en función de los antecedentes encontrados en la bibliografía especializada y la disponibilidad de información en los registros administrativos fusionados para este análisis.

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN	MEDICIÓN
-----------	-----------	------------	----------

Individuo	Sexo	Sexo del egresado secundaria o aspirante UNL	Mujer Varón
	Edad	Edad del egresado secundaria o aspirante UNL.	Edad en años cumplidos al 31 de diciembre de 2013
	Edad normativa	Se considera edad normativa a las edades de 17 a 20 años al momento del ingreso a IES	Edad no normativa: 21 años o más cumplidos al 31 de diciembre de 2013 Edad normativa: 17 a 20 años cumplidos al 31 de diciembre de 2013
	Trabajo	Condición laboral al momento de inscribirse a UNL	No trabaja al momento de llenar formulario de inscripción a UNL Trabaja al momento de llenar formulario de inscripción a UNL
	Transición normativa	Egresó el año anterior de la escuela secundaria (solo para UNL)	Transición no normativa: egresó de la escuela secundaria antes de 2013 Transición normativa: egresó de escuela secundaria en 2013
	Concordancia	Afinidad entre modalidad educación secundaria y carrera elegida (solo para UNL)	No concordancia: la orientación de la escuela secundaria no es afín a carrera elegida Concordancia: la orientación de la escuela secundaria es afín a la carrera elegida
Familia	Residencia	Localidad de residencia del grupo familiar	Gran Santa Fe: Santa Fe, Santo Tomé, Colastiné, Arroyo Leyes, San José del Rincón, Monte Vera, Recreo, Alto Verde, Sauce Viejo Resto: otras localidades
	Clima educativo	Promedio de años de educación de ambos padres	1 Al menos un progenitor tiene secundaria completa 2 Al menos un progenitor es universitario
Escuela	Coefficiente Socioeconómico	Índice compuesto que califica a la escuela de origen según un conjunto de aspectos	Bueno Regular Deficiente
	Localidad	Localidad de la escuela de origen	Gran Santa Fe: Santa Fe, Santo Tomé, Colastiné, Arroyo Leyes, San José del Rincón, Monte Vera, Recreo, Alto Verde, Sauce Viejo Resto: otras localidades
	Sector	Sector público o privado de la escuela de origen	Público Privado Otro

Cuadro 3. Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas

Fuente: elaboración propia

1 El grupo focal es una técnica de relevamiento de información en estudios sociales que permite obtener una representación colectiva a nivel micro (de los actores) de procesos institucionales y estructurales. Consiste en una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada por consignas, coordinada por un especialista, en la cual se procura que un grupo de individuos seleccionados según atributos específicos (en este caso, docentes de primer año, asesores pedagógicos y autoridades de cada unidad académica) discutan y elaboren, desde la experiencia personal, una temática que es objeto de investigación (en este caso, el problema de la desafiliación educativa temprana y las estrategias para atenuar o resolver este problema).

2 Es importante aclarar que este porcentaje no debe ser interpretado necesariamente como la interrupción de la trayectoria académica, por distintas razones: a) al no contar con los registros administrativos de todas las instituciones de educación superior posibles (que incluye las ofertas regionales, nacionales o internacionales), no es posible identificar si los jóvenes optan por instituciones no analizadas en esta investigación (por ejemplo, la Universidad Nacional de Rosario); b) el recorte del objeto de estudio se limita a estudiar trayectorias normativas, es decir, egresados de un año que se inscriben para iniciar estudios superiores en el

año siguiente al de la culminación de la educación obligatoria, lo cual excluye a egresados que inician estudios superiores en años siguientes.

3 Un total de 108 egresados 2013 de escuelas santafesinas registran inscripción simultánea a distintas instituciones de nivel superior, siendo la opción mayoritaria la combinación entre la inscripción a institutos de educación superior y a carreras ofertadas por la UNL (73 casos). Para facilitar la lectura de los resultados, agrupamos estos casos de la siguiente forma: a) registro simultáneo en UNL y cualquier otra institución, se privilegia UNL; b) registro simultáneo en SNU y cualquier otra institución (excepto UNL), se privilegia SNU; c) registro simultáneo en UTN y UCSF, se privilegia UTN.

4 El registro administrativo de aspirantes a institutos de educación superior en la provincia de Santa Fe, provisto por el Ministerio de Educación, no incluye el campo referido a escuela secundaria de procedencia. Por esta razón, no se puede especificar la cantidad de aspirantes que provienen de escuelas santafesinas en la Tabla 3.

5 La zona de influencia de la UNL es, para las instituciones de gestión pública: las Regiones educativas de la provincia de Santa Fe: Región 1: localidades principalmente del departamento 9 de Julio y algunas de Vera. Región 2: localidades principalmente de General Obligado, algunas de San Javier y Vera. Región 3: localidades principalmente del departamento Castellanos y algunas de Las Colonias. Región 4: localidades de Garay, La Capital, Las Colonias, San Jerónimo, San Justo y San Javier. Región 8: localidades de Castellanos y San Martín. Región 9: localidades de San Cristóbal y para las instituciones de gestión privada: la zona educativa Norte.

1. Las transiciones de la educación superior

En este apartado se abordan las tres transiciones descritas en la estrategia metodológica: la construcción de expectativas de educación superior en los últimos años de la educación obligatoria, la decisión de continuar estudios superiores e inscribirse efectivamente en una institución de educación superior y la permanencia en el primer año universitario.

1.1. Primera transición: construcción de expectativas sobre educación superior

Para efectuar una aproximación a la construcción de expectativas de continuación de estudios superiores se recurre a una investigación anterior realizada por este mismo equipo (UNL 2014), que tuvo como principal objetivo construir un perfil del ingresante a UNL a partir de la aplicación de encuestas autoadministradas en el quinto año de la escuela secundaria, en los cursos de articulación (primera y segunda edición[6]) y en estudiantes que cursaron el primer año universitario.[7]

En dicha investigación se exploraron las posibles influencias que reciben los jóvenes para decidir continuar sus trayectorias educativas y elegir una carrera. Un hallazgo importante fue que si bien los jóvenes tienen una valoración positiva de sus escuelas secundarias (los porcentajes de satisfacción con escuela secundaria rondan el 60 %), esta institución no es la que más influencia ejerce en la elección de una carrera específica.

En la Tabla 3 se presenta el puntaje promedio otorgado por los encuestados en una escala del 0 al 5 a cada una de las posibles influencias a la hora de elegir una carrera; puntajes menores suponen menor importancia y puntajes mayores suponen mayor importancia.

Tabla 3. Valoración de instancias que le ayudaron a elegir estudios universitarios por grupo, 2013–2014

ORIENTACIÓN VOCACIONAL	2013		2014		ALUMNO QUINTO AÑO	2013		2014	
	ALUMNO 5º AÑO	INGRESANTE 1º EDICIÓN	INGRESANTE 2º EDICIÓN	ESTUDIANTE PRIMER AÑO		INGRESANTE 1º EDICIÓN	INGRESANTE 2º EDICIÓN	ESTUDIANTE PRIMER AÑO	
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	
EMPLEO 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	
EGRESADO	2,9	3,2	3,0	2,7	3,2	3,3	2,6	2,7	

Fuente: Informe compilado sobre el ingresante universitario 2010–2014, UNL

Como se puede observar, los grupos coinciden en que las expectativas de «empleo a futuro» influyen más que el resto de opciones al momento de decidir qué carrera universitaria elegir, pero la importancia de esta opción va disminuyendo conforme se avanza en el trayecto educativo. En segundo lugar de importancia, se mencionan las conversaciones con «progenitores u otros familiares»; opción que adquiere mayor relevancia entre los ingresantes que optan por realizar la 1° edición, tanto en 2013 como en 2014. El resto de la jerarquía de opciones varía según el grupo. Para ambos grupos de ingresantes (1° y 2° edición), el tercer lugar en importancia es ocupado por la información brindada por la «universidad»; para los alumnos de secundario, las conversaciones con «pares o conocidos»; para los estudiantes de primer año universitario el conocer a un egresado de la carrera que eligió. La información brindada por la «escuela» secundaria ocupa el último lugar de la jerarquía para todos los grupos encuestados en 2014 y su importancia disminuye conforme se avanza en el trayecto educativo. Al desagregar esta información por rama de estudio en la cual se ingresa, estas tendencias no cambian. En todas las ramas la opción más mencionada como influyente a la hora de elegir la carrera universitaria son las oportunidades de «trabajo a futuro», con excepción de las disciplinas artísticas en las cuales las conversaciones con «familiares». Al desagregar por sexo del encuestado, no se observan diferencias entre varones y mujeres, coincidiendo ambas con las tendencias mostradas para el total de encuestados.

También se indagó en las razones por las cuales los postulantes eligen la UNL para hacer sus estudios universitarios, teniendo en cuenta que existen otras alternativas. Cerca de la mitad de los encuestados señala haberla elegido por «estar seguro de la carrera que quiere estudiar». En segundo lugar, aparece la recomendación del «entorno familiar». En tercer y cuarto lugar aparecen menciones que podrían ser agrupadas dentro de la elección por «conveniencia», destacando criterios tales como la cercanía o la gratuidad. Cerca de un 8 % no está completamente seguro de la carrera elegida. La desagregación por sexo muestra una mayor seguridad de las mujeres en la elección de la institución y la carrera, y la mayor influencia del entorno familiar en el caso de los varones.

Tabla 4. Razones para elegir UNL. Ingresantes 2° edición 2013–2014

POR QUÉ ELIGE UNL	2013	Total	2014	Total		
	VARÓN	MUJER		VARÓN	MUJER	
PORQUE ESTÁ SEGURO DE LO QUE QUIERE ESTUDIAR	45,3 %	51,3 %	48,9 %	40,2 %	37,9 %	38,8 %
POR RECOMENDACIÓN DE LOS PADRES	14,8 %	12,2 %	13,3 %	27,0 %	27,0 %	27,0 %
PORQUE ES LA MÁS CERCANA	12,4 %	13,0 %	12,8 %	14,8 %	17,3 %	16,3 %
PORQUE ES GRATIS	10,7 %	9,9 %	10,2 %	9,4 %	10,9 %	10,3 %
PORQUE LOS AMIGOS TAMBIÉN LO HACEN	8,3 %	6,5 %	7,2 %	3,5 %	2,1 %	2,6 %
PORQUE QUIERE PROBAR COMO ES	6,5 %	5,5 %	5,9 %	3,2 %	2,8 %	3,0 %
PORQUE NO SABE QUE HACER DE SU VIDA	2,1 %	1,6 %	1,8 %	1,9 %	2,1 %	2,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Informe compilado sobre el ingresante universitario 2010–2014

Para abordar la complejidad de la temporalidad de la decisión de continuar estudios superiores y elegir la carrera, en dicha investigación se distinguen cuatro momentos posibles: a) decisión de último momento; b) decisión en el último año del secundario; c) decisión ligada a la selección de la orientación de la escuela secundaria y d) los que señalan que siempre han sabido cuál sería su profesión o carrera.

Como se puede observar en la Tabla 5, casi cinco de cada diez ingresantes del Ingresantes 2° edición declaran haber decidido su carrera universitaria en el último año y más de dos de cada diez declaran haber tomado la decisión en los últimos tres meses. Teniendo en cuenta que la mayoría de los ingresantes a la universidad son alumnos que acaban de terminar la educación secundaria, este porcentaje muestra que las trayectorias académicas de los alumnos están influidas por el cursado del último año del nivel educativo anterior.

Tabla 5. Temporalidad de la elección de carrera

Cuando eligió carrera	VARÓN	MUJER	Total
Al inicio del secundario	16,2 %	12,7 %	14,1 %
Desde siempre	13,0 %	14,7 %	14,1 %
En el último año	46,9 %	45,7 %	46,2 %
En los últimos tres meses	21,5 %	24,0 %	23,0 %
No sabe	2,3 %	2,8 %	2,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Informe compilado sobre el ingresante universitario 2010–2014

Estos datos permiten reflexionar sobre cómo se forman las expectativas de continuar o no estudios superiores y comprender que la elección de una carrera no necesariamente responde a intereses claramente definidos, sino a intereses que están en construcción. El hecho de que la mitad de los alumnos que ingresa a la universidad se define en el último año o en los últimos meses y que responde a decisiones que están a prueba, podría explicar las desafilaciones tempranas, cambios de carrera y dificultades en la aprobación de los cursos articulación correlativos al primer año.

1.2. Segunda transición: de escuela secundaria a institución de educación superior

En la Tabla 6 se presenta la distribución por sexo de las trayectorias académicas de la cohorte analizada en la instancia de pasaje de la escuela secundaria a las instituciones de educación superior que forman parte de esta indagación. También se muestra la distribución por sexo del total de aspirantes a cada institución de educación superior.

Tabla 6. Distribución y composición por sexo de la segunda transición

TRAYECTORIA (1)	ABSOLUTOS		% EN FILAS	% EN COLUMNAS					
	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL

Total egresados SEC	11.434	6.983	18.417	62,1	37,9	100	100	100	100
Egresados no inscriptos en IES	6.774	4.979	11.753	57,6	42,4	100	59,2	71,3	63,8
Egresados inscriptos en IES	4.660	2.004	6.664	69,9	30,1	100	40,8	28,7	36,2
SNU	3.138	1.036	4.174	75,2	24,8	62,6	67,3	51,7	62,6
UNL	1.265	735	2.000	63,3	36,8	30	27,1	36,7	30
UCSF	206	78	284	72,5	27,5	4,3	4,4	3,9	4,3
UTN	51	155	206	24,8	75,2	3,1	1,1	7,7	3,1
ASPIRANTES (2)									
	14.766	6.299	21.065	70,1	29,9	100			
UNL	3.814	2.837	6.651	57,3	42,7	100			
UCSF	732	467	1.199	61,1	38,9	100			
UTN	218	1.032	1.250	17,4	82,6	100			

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF.

(1) N=18.417 egresados 2103 de escuelas santafesinas. (2) N=aspirantes 2014 a cada IES

Seis de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas son mujeres; casi la misma proporción de éstas no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior analizadas (59,2 %). En el caso de los varones, la proporción de los que no se inscriben aumenta a poco más de siete de cada diez varones egresados de secundarias santafesinas (71,3 %). Del total de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optaron por alguna de las instituciones analizadas para continuar estudios superiores, 70 % son mujeres.

Las opciones de educación superior más atractivas para las egresadas de secundario son los institutos de educación superior y las carreras ofrecidas por la UCSF, en las cuales la participación femenina supera el 70 %, seguida por UNL con una participación de las mujeres de 63 %. En UTN la tendencia se revierte, mostrando la persistencia de desigualdades de género en la elección de carreras más afines a los estereotipos construidos socialmente según sexo: ocho de cada diez aspirantes a carreras ofrecidas por esta casa de estudios son varones, mientras que una proporción similar —aunque más baja— se observa entre los egresados de secundaria que eligen esta casa de estudios (75,2 %).

En la tendencia ascendente de la participación femenina conforme avanza el trayecto educativo (de escuela secundaria a educación superior) confluyen dos procesos sociales que sólo en apariencia son excluyentes: por una lado, una progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género y, por otro lado, la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. Al culminar la educación obligatoria, las trayectorias masculinas se caracterizan por un ingreso más temprano al mercado laboral que el de sus contrapartes mujeres, lo cual puede conllevar una interrupción del recorrido educativo. Esta misma relación de afinidad entre el mundo del trabajo y las preferencias masculinas explica la abrumadora presencia de varones en los registros de aspirantes a carreras ofrecidas por la UTN, caracterizadas por garantizar la inserción laboral y mejores remuneraciones. En ambos casos —la salida del mundo de la educación o la preferencia por carreras técnicas vinculadas al mercado laboral— el rol masculino asociado a la provisión de ingreso al hogar permanece vigente.

Si bien el porcentaje de mujeres egresadas de escuelas secundarias santafesinas que no registran inscripciones en las instituciones de educación superior es mayor —como en el caso de los varones— respecto del porcentaje de las que sí lo hacen, la proporción de participación

femenina en la educación superior (con excepción de UTN) es más alta que en la educación obligatoria. Esto muestra el avance en las expectativas femeninas relacionadas con cursos de vida no necesariamente afincadas en el ámbito doméstico y familiar.

En la Tabla 7 se calculan los promedios de edad de los egresados de secundarias santafesinas y de los aspirantes a cada institución analizada.**[8]**

Tabla 7. Promedios de edad de egresados secundaria y aspirantes a IES

	No se inscribe en IES	Se inscribe en IES	Total
SEC	17,69	17,79	17,75
	No es egresado 2013 o no es de escuela SF	Egresado 2013 de escuela SF	Total
SNU	23,71	17,73	22,51
UNL	21,51	17,63	20,34
UCSF	24,09	17,64	22,43
UTN	20,15	17,60	19,71

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

No es sorprendente la presencia de edades normativas entre los inscriptos a instituciones de educación superior (18 años), ya que este estudio se enfoca en egresados de educación obligatoria de un año específico (2013), que se inscriben en alguna de las instituciones analizadas en el año siguiente (2014). A pesar de este sesgo de selección, es importante tener en cuenta que la repitencia o intermitencia de los estudios en la educación secundaria podría tener un impacto en los promedios de edad, incluso del grupo que decide continuar estudios superiores, situación que no se da en este caso.

Los egresados de escuelas secundarias santafesinas en 2013 muestran promedios de edad similares entre los que continúan estudios superiores y los que no (18 años). En cambio, el promedio de edad de los aspirantes 2014 a cada IES exhibe diferencias significativas entre el grupo que egresó el año anterior y proviene de escuelas santafesinas y el grupo que egresó años anteriores a 2013 o proviene de escuelas de otras provincias o países. El promedio de edad más alto se da entre los aspirantes a SNU y UCSF (24 años), seguido por UNL (21 años) y UTN (20 años). Es de destacar el caso de UTN ya que muchos de sus aspirantes provienen de escuelas secundarias técnicas con seis años de duración (en comparación con los cinco años de duración de otras orientaciones de educación secundaria), es esperable que resulte en promedios de edad más altos y sin embargo no sucede. Este dato puede explicarse a partir del perfil de los ingresantes a esta institución que responde a trayectorias académicas más encauzadas.

A continuación, se describen las escuelas secundarias santafesinas de la cohorte 2013 mediante la utilización del Coeficiente Socioeconómico Escuelas Secundarias (CSES), por establecimiento y localización, actualizado para el año 2009 por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa, del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.**[9]** La escala descriptiva que establece esta institución clasifica los coeficientes de la siguiente manera: 0–30 (Alto), 31–60 (Regular), 61–100 (Deficiente); es decir, que está ordenado en el sentido que un valor mayor representa un nivel socioeconómico menor. Esta información se presenta de dos formas: calculando el promedio del coeficiente (Tabla 8) y agrupando los

coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología que establece el Ministerio (Tabla 9).^[10]

Tabla 8. Coeficiente socioeconómico (en valores) de la escuela secundaria

TRAYECTORIA	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO DE LAS ESCUELAS					
	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desviación
Total egresados SEC	42,2	41,5	45	1,2	96,7	17,703
Egresados no inscriptos en ES	42,3	41,5	45	1,2	96,7	18,216
Egresados inscriptos en ES	42	41,7	48	1,2	96,7	16,77
SNU	45,3	44,5	48	1,2	96,7	16,312
UNL	37,1	35,2	23	4,8	93,6	16,143
UCSF	32,8	29,5	6	6,1	81,2	15,12
UTN	33,1	30,1	29	6,1	73,3	14,141

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF y Ministerio de Educación Santa Fe

Como se puede observar, el valor promedio del coeficiente de las escuelas secundarias santafesinas para la cohorte 2013 es de 42,2 lo cual las ubica dentro de la categoría de escuelas regulares. Valores similares se observan entre los egresados que no continúan estudios superiores y los que sí lo hacen, aunque es relativamente mayor el valor del primer grupo que del segundo (42,3 y 42, respectivamente), así como también más heterogéneo (como se puede observar en el valor más alto de la desviación estándar). Los egresados inscriptos a institutos de educación superior, provienen de escuelas secundarias con los valores promedio más altos en el CSES (45,3). Los niveles socioeconómicos de las escuelas de donde proceden los egresados inscriptos en instituciones de educación superior se encuentran en UCSF (32,8), seguida por UTN (33,2) y —a mayor distancia— UNL (37). Tanto UTN como UCSF muestran mayor homogeneidad en las escuelas de procedencia de sus aspirantes, exhibiendo los valores más bajos de la desviación estándar (14,156 y 15,120, respectivamente).

Al agrupar los valores de los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología del Ministerio de Educación, se puede observar que más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en 2013 proviene de escuelas secundarias clasificadas como regulares. La procedencia de escuelas deficientes es mayor entre los que deciden no continuar estudios superiores respecto de los que sí lo hacen (16,5 y 13,9, respectivamente). La presencia de egresados procedentes de escuelas regulares o deficientes es mayor en el grupo que opta por institutos de educación superior. En cambio, instituciones como UCSF y UTN tienen porcentajes aproximados al 50 % de egresados provenientes de escuelas clasificadas como altas en su coeficiente socioeconómico.

Tabla 9. Coeficiente socioeconómico (en categorías) de la escuela secundaria

TRAYECTORIA	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO (absolutos)	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO (% en filas)
-------------	--	---

	BUENO	REGULAR	DEFIC	SIN DATOS	TOTAL	BUENO	REGULAR	DEFIC	SIN DATOS	TOTAL
Total egresados SEC	4.616	10.518	2.868	415	18.417	25,1	57,1	15,6	2,3	100
No inscriptos en IES	2.899	6.644	1.943	267	11.753	24,7	56,5	16,5	2,3	100
Inscriptos en IES	1.717	3.874	925	148	6.664	25,8	58,1	13,9	2,2	100
SNU	725	2.632	731	86	4.174	17,4	63,1	17,5	2,1	100
UNL	758	1030	173	39	2.000	37,9	51,5	8,7	2,0	100
UCSF	137	115	15	17	284	48,2	40,5	5,3	6,0	100
UTN	97	97	6	6	206	47,1	47,1	2,9	2,9	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF y Ministerio de Educación Santa Fe

En la Tabla 10 se presenta la distribución porcentual de egresados según el tipo de gestión de las escuelas secundarias de santafesinas de la cohorte 2013.

Tabla 10. Porcentaje de encuestados que provienen de escuelas públicas según grupo, 2014

TRAYECTORIA	ABSOLUTOS		% EN FILAS	% EN COLUMNAS					
	Estatal	Privada	Total	Estatal	Privada	Total	Estatal	Privada	Total
Total egresados SEC	9.689	8.728	18.417	52,6	47,4	100	100	100	100
Egresados no inscriptos en ES	6.301	5.452	11.753	53,6	46,4	100	65,0	62,5	63,8
Egresados inscriptos en ES	3.388	3.276	6.664	50,8	49,2	100	35,0	37,5	36,2
SNU	2.479	1.695	4.174	59,4	40,6	100			
UNL	746	1.254	2.000	37,3	62,7	100			
UCSF	66	218	284	23,2	76,8	100			
UTN	97	109	206	47,1	52,9	100			

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

Más de la mitad de los egresados provienen de escuelas secundarias de gestión pública (52,6 %); este porcentaje aumenta en el caso de los que deciden no continuar estudios superiores (53,6 %) y disminuye entre los que sí lo hacen (50,8 %). La participación de egresados provenientes de escuelas públicas se eleva a casi un 60 % en el registro de inscriptos a institutos de educación superior. La UCSF es la institución de educación superior con menor participación de egresados provenientes de escuelas de gestión pública: casi ocho de cada diez aspirantes universitarios a esta casa de estudios —que egresaron de escuelas secundarias santafesinas en 2013— provienen de establecimientos santafesinos privados. Un hallazgo interesante es el relativamente alto porcentaje de participación de egresados provenientes de escuelas de gestión pública entre los aspirantes a carreras de UTN (47,1 %), ya que en la tabla anterior habíamos visto que esta institución compartía con UCSF el hecho de contar con los mayores porcentajes de aspirantes provenientes de escuelas secundarias clasificadas por sus altos CSES. Mientras que en el caso de UCSF estos egresados provienen de escuelas privadas con nivel socioeconómico alto, en UTN

proviene de escuelas públicas con nivel socioeconómico alto —específicamente, se observa el impacto de la escuela industrial de la UNL entre los aspirantes a esta casa de estudios.

En la Tabla 11 se muestra la distribución porcentual de las escuelas secundarias santafesinas de los egresados 2013.

Tabla 11. Ámbito rural o urbano de las escuelas secundarias

TRAYECTORIA	ÁMBITO	ÁMBITO	ÁMBITO					
	(absolutos)	(% en fila)	(% en columna)	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Total egresados SEC	16.903	1.511	18.414	91,8	8,2	100	100	100
Egresados no inscriptos en ES	10.868	882	11.750	92,5	7,5	100	64,3	58,4
Egresados inscriptos en ES	6.035	629	6.664	90,6	9,4	100	35,7	41,6
SNU	3.714	460	4.174	89,0	11,0	100		
UNL	1.862	138	2.000	93,1	6,9	100		
UCSF	261	23	284	91,9	8,1	100		
UTN	198	8	206	96,1	3,9	100		

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

Más de nueve de cada diez egresados 2013 de escuelas secundarias santafesinas culminó la educación obligatoria en establecimientos urbanos. Es interesante observar que la participación de egresados que provienen de escuelas rurales sea más alto para los que continúan estudios superiores en los institutos de educación superior. La UCSF es la universidad que más atrae a egresados que provienen de escuelas rurales, seguida por la UNL y a mayor distancia la UTN.

En la Tabla 12 se muestra la distribución de la cohorte 2013 según la región educativa en la que está localizada la escuela secundaria.[\[11\]](#)

Tabla 12. Trayectorias académicas según región educativa de escuela secundaria, cohorte 2013

TRAYECTORIAS	REGIONES EDUCATIVAS									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Egresados SEC	369	1.524	1.446	4.356	1.208	7.380	1.348	370	416	18.417
No se inscribe en IES	205	889	908	1.565	863	5.803	1.000	266	254	11.753
Se inscribe en IES	164	635	538	2.791	345	1.577	348	104	162	6.664
SNU	118	413	277	950	344	1.573	342	64	93	4.174
UNL	38	144	214	1.503	0	3	3	33	62	2.000
UCSF	4	60	18	191	1	1	2	5	2	284
UTN	4	18	29	147	0	0	1	2	5	206
PORCENTAJE EN FILAS										
Egresados SEC	2,0	8,3	7,9	23,7	6,6	40,1	7,3	2,0	2,3	100
No se inscribe en IES	1,7	7,6	7,7	13,3	7,3	49,4	8,5	2,3	2,2	100
Se inscribe en IES	2,5	9,5	8,1	41,9	5,2	23,7	5,2	1,6	2,4	100
SNU	2,8	9,9	6,6	22,8	8,2	37,7	8,2	1,5	2,2	100

UNL	1,9	7,2	10,7	75,2	0,0	0,2	0,2	1,7	3,1	100
UCSF	1,4	21,1	6,3	67,3	0,4	0,4	0,7	1,8	0,7	100
UTN	1,9	8,7	14,1	71,4	0,0	0,0	0,5	1,0	2,4	100
PORCENTAJE EN COLUMNAS										
Egresados SEC	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
No se inscribe en IES	55,6	58,3	62,8	35,9	71,4	78,6	74,2	71,9	61,1	63,8
Se inscribe en IES	44,4	41,7	37,2	64,1	28,6	21,4	25,8	28,1	38,9	36,2
SNU	72,0	65,0	51,5	34,0	99,7	99,7	98,3	61,5	57,4	62,6
UNL	23,2	22,7	39,8	53,9	0,0	0,2	0,9	31,7	38,3	30,0
UCSF	2,4	9,4	3,3	6,8	0,3	0,1	0,6	4,8	1,2	4,3
UTN	2,4	2,8	5,4	5,3	0,0	0,0	0,3	1,9	3,1	3,1

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

La región educativa 6 (Rosario y localidades cercanas) es la que concentra la mayor proporción de la cohorte de egresados 2013 (40 %), seguida por la región 4 (La Capital y localidades cercanas) con 23,7 %.

1.3. Tercera transición: de inscripción a UNL a permanencia en el primer año

En este tercer apartado se analiza la trayectoria de la totalidad de los aspirantes 2014 a las distintas carreras de la UNL, entre los cuales se encuentran los egresados 2013 de escuelas santafesinas. De este modo, podemos comparar las trayectorias de estos estudiantes con aquellos que poseen características diferentes.

El reloj analítico comienza a correr en el momento de la inscripción y sigue al aspirante en distintos eventos que componen las primeras experiencias con la institución; el análisis culmina con el último turno de examen previsto para mantener la condición de alumno regular para las materias del primer año universitario.

El objetivo de este análisis al interior de la UNL es caracterizar esta experiencia temprana de habitar la universidad, siguiendo al aspirante en los cursos de articulación y en las materias de los primeros años correlativas a estos cursos. Teniendo en cuenta que para el caso de los aspirantes UNL 2014 se posee más información de los registros administrativos que para el de los egresados de escuelas secundarias, se utilizó la técnica de análisis de secuencia para construir y describir las trayectorias académicas.

El análisis de secuencia en la investigación social refiere a la aplicación de algoritmos computacionales a datos sociales longitudinales (trayectorias familiares, conyugales, reproductivas, laborales, educativas, entre otras). Se centra en la definición de medidas de similitud entre pares de secuencias que pueden utilizarse de diferentes maneras, desde el desarrollo de clasificaciones de secuencias basadas en los datos, hasta explorar cuestiones sobre convergencia o divergencia de los patrones en el tiempo o entre categorías. Conceptualizar los fenómenos sociales como procesos, con información de su acontecer temporal, permite diferenciar fases dentro de estos, así como los efectos causales de dichas fases. Para Abbott (2005), los factores causales no actúan con influencia simultánea; por lo cual, al descomponer un fenómeno en fases pertinentes se accede también a explicaciones específicas.

La propuesta radica en el seguimiento del aspirante a la UNL en 2014 a partir del momento de la inscripción, mediante el análisis de la *secuencia* de los *estados* observados para cada uno de los aspirantes en cada uno de los *eventos* temporales definidos. Se entiende por *evento* a cada una de las instancias institucionales universitarias donde es posible observar un cambio de *estado* en las unidades de análisis (aspirantes), dada una problemática de interés (desafiliación temprana). En el caso analizado, los eventos tienen un carácter normativo ya que se corresponden con los pasos previstos por la UNL para el ingreso universitario.

En cada uno de los eventos analizados, los aspirantes pueden adquirir distintos *estados* que no son atributos fijos, sino que pueden ir cambiando a lo largo de la secuencia de eventos. Las dos situaciones posibles de observar en cada uno de los eventos del ingreso a la UNL son: experimenta el evento (aparecer en el registro administrativo, aprobar cursos de articulación o materias) o no lo experimenta (no aparece en el registro administrativo, reprueba cursos de articulación o materias o está ausente).

Una secuencia es una lista *ordenada* de estados *encadenados* entre sí que tienden a la *convergencia*, es decir, que se aproxima más o menos a un estado relativamente estable en el tiempo (Abbott, 2005). En nuestro caso, el *orden* se establece a partir de los eventos posteriores a la inscripción. Los estados en cada evento adquieren significado porque están *encadenados* (ligados) con los anteriores y los posteriores. Por ejemplo, para interpretar que un aspirante está en riesgo de desafiliación de la institución en un evento específico, en eventos anteriores también tiene que registrarse su ausencia. Para interpretar que un aspirante sigue una trayectoria pautada por la institución tiene que poder observarse su permanencia en los eventos de manera acumulativa. La *convergencia* de una secuencia de estados de la trayectoria educativa puede ser identificada cuando ya no se observan cambios, es decir, cuando un mismo estado se mantiene en el tiempo.

Para analizar las trayectorias educativas al interior de la UNL, se distinguen diez eventos que se muestran en el Cuadro 4.

EVENTO	DEFINICIÓN	INDICADOR	N	%
ASP	Se inscribió en la UNL	DNI aparece en registro administrativo de aspirantes UNL 2014	6.651	100
ING	Ingresante efectivo a UNL	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014	5.869	88,2
CA_1	Aprueba un curso general	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014 como aprobado o exceptuado en un curso general	4.992	75,1
CA_2	Aprueba dos cursos generales	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014 como aprobado o exceptuado en dos cursos generales	4.503	67,7
CA_3	Aprueba un curso disciplinar	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014 como aprobado o exceptuado en un curso disciplinar	4.154	62,5
CA_4	Aprueba dos cursos disciplinares	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014 como aprobado o exceptuado en dos cursos disciplinares	3.059	46,0
CA_5	Aprueba los cuatro cursos de articulación	DNI aparece en registro administrativo de cursos de articulación UNL 2014 como aprobado o exceptuado en cuatro cursos (dos cursos generales +dos cursos disciplinares)	2.695	40,5
EST	Estudiante cursando primer año	DNI aparece en registro administrativo de primer año UNL 2014	3.950	59,4
PA_1	Aprueba una materia correlativa de CA	DNI aparece en registro administrativo de primer año UNL 2014 como aprobado en una materia correlativa posterior a CA disciplinar	2.364	35,5
PA_2	Aprueba dos materias correlativas de CA	DNI aparece en registro administrativo de primer año UNL 2014 como aprobado en dos materias correlativas posteriores a CA disciplinares	1.506	22,6

Cuadro 4. Definición de eventos de la trayectoria académica

Fuente: elaboración propia en base a registros administrativos de UNL. N=6651

En el primer evento (ASP), son *aspirantes* los 6651 individuos incluidos en el registro administrativo de la inscripción a cualquiera de las carreras ofrecida por la UNL.[12] En el segundo evento (ING), son *ingresantes* los 5869 aspirantes (88,2 %) que han completado el trámite de inscripción y que aparecen en las actas de examen de los cursos de articulación.

El tercer, cuarto, quinto, sexto y séptimo eventos son construidos a partir de la aprobación de los cursos de articulación (o estar exceptuado de esta evaluación[13]). Es importante tener en cuenta que para «convertirse» en un estudiante de UNL es necesario realizar cuatro cursos de articulación (CA): dos disciplinares (afines a la carrera elegida[14]) que se ofrecen en dos ediciones[15] y dos generales (comunes para todas las carreras: Problemática Universitaria y Ciencia, Arte y Conocimiento[16]) que se cursan en febrero del año de ingreso. En caso de no aprobar los cursos de articulación disciplinar en las instancias previstas, el alumno podrá realizar el curso de articulación en su tercera edición durante el primer cuatrimestre de cada año. La aprobación permite el acceso al cursado regular de todas las materias de la carrera.

Así, el tercer evento (CA_1) consiste en la aprobación de un curso general (ya sea Problemática Universitaria o Ciencia, Arte y Conocimiento) y el cuarto evento (CA_2), mide la aprobación de los dos cursos generales. El quinto evento (CA_3) consiste en la aprobación de un curso disciplinar y el sexto (CA_4), mide la aprobación de los dos cursos disciplinares.[17] El séptimo evento (CA_5) mide la aprobación de los cuatro cursos de articulación, es decir, los dos generales y los dos disciplinares. En los cinco eventos analizados de la etapa de cursos de articulación, se observa la tendencia decreciente del porcentaje de los que aprueban. Seis de cada diez aspirantes aprueban al menos un curso disciplinar, lo cual los habilita para poder rendir al menos una materia de primer año correlativa. Cuatro de cada diez aspirantes cumplen con el evento más exigente: la aprobación de los cuatro cursos de articulación,

En el octavo evento (EST), se considera *estudiante* a los 3950 aspirantes que aparecen en los registros administrativos de cada unidad académica como habilitados para cursar el primer año universitario (59,4 %). El noveno evento (PA_1) consiste en la aprobación de una materia de primer año correlativa a los cursos de articulación disciplinares y el décimo evento (PA_2) mide la aprobación de las dos materias de primer año que son correlativas a los cursos de articulación disciplinares.[18] Entre tres y cuatro de cada diez aspirantes 2014 aprueban al menos una materia de primer año correlativa a los cursos de ingreso disciplinares y solo dos de cada diez aprueban las dos materias de primer año correlativas.

La trayectoria académica analizada se compone, entonces, de diez eventos en los cuales se observan dos estados posibles: experimenta el evento (aparece en el registro, aprueba) o no experimenta el evento (no aparece en el registro, reprueba o está ausente). Teniendo en cuenta esta forma de definir los eventos de la trayectoria, es importante no confundir el hecho de «no experimentar el evento» de interés (no aparecer en el registro, desaprobado o estar ausente en los turnos de exámenes de los cursos de articulación y materias de primer año) con la desafiliación universitaria temprana. Por el contrario, la trayectoria así construida se enfoca en el cumplimiento de algunos requisitos mínimos (aprobar un curso o materia, aprobar dos cursos o materias, etc.), para poder evaluar si los ingresantes siguen un itinerario cercano o alejado de la propuesta institucional.

Así, la desafiliación universitaria puede inferirse por la acumulación de ausencias o reprobaciones en los diez eventos analizados. Es decir, un aspirante que no aparece en los registros administrativos de ninguno de los cursos de articulación, ni en los registros

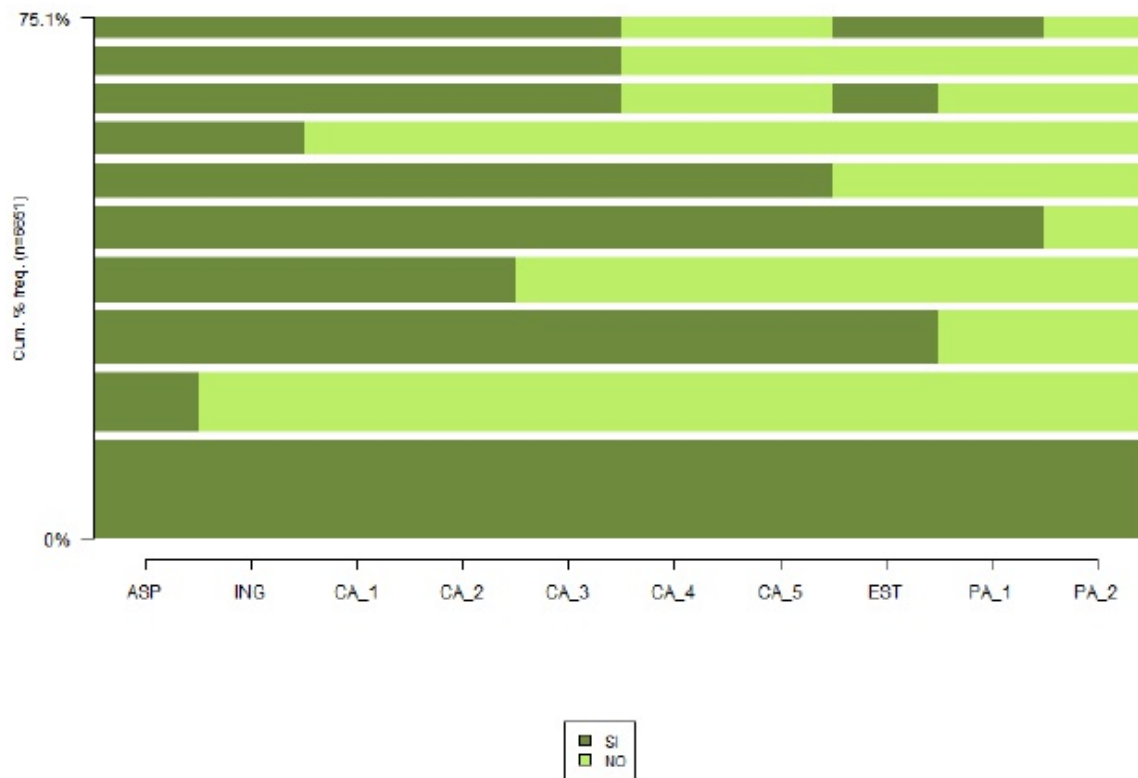
administrativos de ninguno de los turnos de exámenes del primer año universitario, tiene una alta probabilidad de interrumpir la trayectoria temporal o definitivamente. Para simplificar la lectura de los datos, hablamos de aspirantes que «continúan» o siguen «afiliados» (color oscuro), para dar cuenta de las trayectorias normativas; aspirantes que se «desafilian» o «están ausentes» (color claro), para dar cuenta de trayectorias en las que estos estados son acumulativos; y aspirantes singulares, para dar cuenta de trayectorias que presentan variaciones de esas dos.

En la tabla 13 y en la gráfica 1 se muestra la misma información en diferentes formatos para facilitar la lectura de las diez trayectorias más frecuentes. El color oscuro representa individuos que experimentan el evento (aparecer en el registro, aprobar) y el color claro identifica individuos que no experimentan el evento (no aparece en el registro, reprueba o está ausente). En la gráfica, el eje horizontal representa el paso del tiempo en los diez eventos analizados y el eje vertical la cantidad de aspirantes que participan de esos eventos.

Tabla 13. Las 10 trayectorias educativas más frecuentes, UNL 2014

ASP	TRAYECTORIA EDUCATIVA	ABS		%									
		CA_1	CA_2	CA_3	CA_4	CA_5	EST	PA_1	PA_2				
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	1.092	16,4	
SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	676	10,2	
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	607	9,1	
SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	494	7,4	
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	477	7,2	
SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	389	5,8	
SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	367	5,5	
SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	333	5	
SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	323	4,9	
SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	239	3,6	
SUBTOTAL	4.997	75,1											
RESTO												1.654	24,9
TOTAL												6.651	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651



Gráfica 1. Las 10 trayectorias más frecuentes, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Para el total de 6651 aspirantes a UNL en 2014, se identifican 47 trayectorias diferentes que muestran una gran heterogeneidad de experiencias universitarias tempranas. Es decir, no hay un patrón común que regule esta transición; las trayectorias responden más bien a un formato «personalizado». Dicho de otro modo, el camino propuesto por la institución en los cursos de articulación y su vinculación con el primer año universitario contrastan con la individualización o personalización de la trayectoria académica.

La primera trayectoria más común (16,4 %) caracteriza a 1092 aspirantes que siguen una trayectoria normativa, es decir, aprueban todos los cursos de articulación y todas las materias de primer año que son correlativas. La segunda trayectoria más común (10,2 %) representa a 676 aspirantes que luego de haberse inscripto en la UNL no aparecen en ninguno de los eventos posteriores; es similar a la séptima trayectoria (5,5 %), donde la desafiliación acontece luego de cumplimentar la documentación requerida para la efectiva inscripción. La tercera trayectoria más común (9,1 %) caracteriza a los aspirantes que cumplen con los cursos de articulación (aprueban todos), pero experimentan dificultades con las materias del primer año universitario. La octava y la décima trayectoria muestran la situación de los aspirantes que cumplen con parte de los eventos de los cursos de articulación (aprueban dos cursos generales, pero sólo uno disciplinar) y luego continúan con la trayectoria.

Los aspirantes que no siguen la trayectoria normativa y lineal (estar en todos los registros, aprobar todos los cursos de articulación y las materias de primer año) o que muestran un patrón

de desafiliación temprana (se inscribieron y no aparecen más) son la mayoría (4883 casos, 73,1 %). Sus trayectorias varían en el evento que desencadena la desafiliación (cuando la ausencia es acumulativa) o el rezago (por desaprobación o por ausencia en los turnos de examen).

En la Gráfica 2 se muestran todas las trayectorias, ordenadas desde la base por la secuencia más frecuente: la trayectoria normativa que describe a los aspirantes que experimentan todos los eventos analizados.

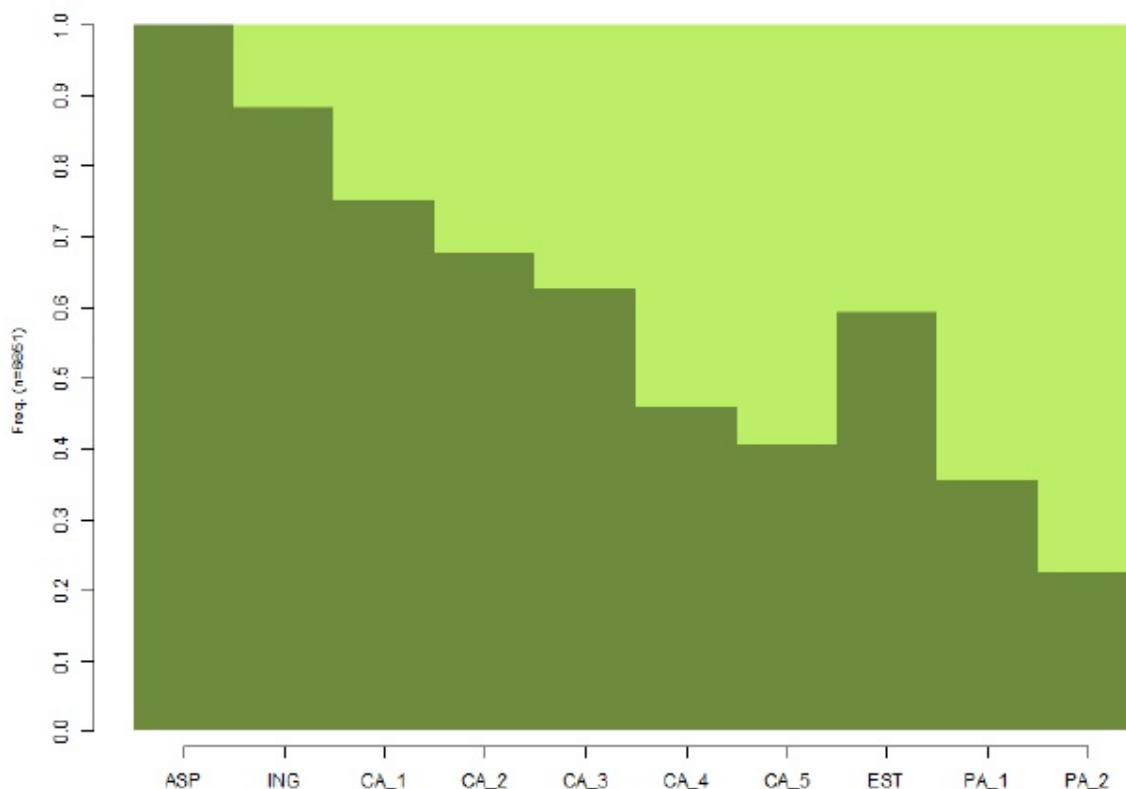


Gráfica 2. Trayectorias educativas individuales ordenadas por la más frecuente, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Es posible observar los distintos caminos seguidos por los 6651 aspirantes a carreras de UNL en 2014. La acumulación del color oscuro hacia la derecha indica el cumplimiento con los eventos que componen la trayectoria; la acumulación del color claro hacia la derecha indica potencialmente la desafiliación universitaria. La intermitencia de colores entre eventos (pasar de oscuro a claro y luego volver a oscuro, por ejemplo) indica trayectorias que se caracterizan por «saltar» algunos pasos o posponerlos, pero que continúan. A simple vista, se observa que a medida que se avanza en la trayectoria académica disminuye la cantidad de aspirantes que experimentan los estados esperados (estar afiliado, aprobar) en cada uno de los eventos. De la misma manera, en el tiempo va aumentando la proporción de aspirantes que ya no están afiliados (es decir, que acumulan ausencias o desaprobaciones consecutivas). Se percibe un efecto «escalera».

Este efecto queda expresado con claridad en la gráfica siguiente que muestra el histograma de las trayectorias académicas. El histograma —a diferencia de la gráfica 2 que muestra trayectorias individuales— permite observar la proporción de cada trayectoria en una escala del 0 al 1 (donde 1 representa el total de casos). Los «peldaños» más pronunciados indican mayores pérdidas en las trayectorias y los menos pronunciados, menores pérdidas. Así, es al inicio y al final de la trayectoria donde se observan las mayores caídas (peldaños más pronunciados).



Gráfica 3. Histograma de trayectorias académicas completas, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Es interesante observar que, pese a que el pasaje de aspirante a ingresante se produce en un periodo muy corto de tiempo, la pérdida de aspirantes es significativa y no puede ser explicada solamente por factores exógenos a la institución o por motivaciones individuales. Así, destacamos la necesidad de prestar especial atención a los aspectos administrativos que podrían incidir en esta desafiliación temprana, ligada al posible desajuste entre la percepción que los aspirantes poseen de la UNL y este primer contacto con la Universidad.

No aprobar (o estar ausente) en los cursos de articulación incide no solo en la autopercepción del estudiante respecto de sus capacidades para acceder y transitar la universidad, sino también en las efectivas posibilidades de cursar y aprobar las materias de primer año. Más adelante, se analizan las distintas valoraciones de las unidades académicas de la UNL sobre la necesidad de aprobación de los cursos de articulación para acceder al primer año de la carrera universitaria. En

el análisis cualitativo que toma en cuenta las opiniones de autoridades y docentes de primer año de cada unidad académica, se identifican tres formas distintas de definir los cursos de articulación: como una «llave» necesaria para el acceso al primer año; como una habilitación para el cursado pero no para la aprobación de materias de primer año y como una etapa independiente del primer año.

A pesar de la heterogeneidad y personalización de las trayectorias académicas, es posible observar la regulación institucional que opera en la articulación entre los cursos disciplinares y el cursado del primer año. A simple vista, se ve que la proporción de estudiantes cursando primer año es similar a la proporción de los que aprueban un curso de articulación disciplinar, aunque luego la desafiliación es muy pronunciada.

1.4. Fuentes de desigualdad de las trayectorias académicas en UNL

Para analizar las trayectorias académicas según las fuentes de desigualdad propuestas en el apartado metodológico y con el objetivo de simplificar la lectura de la información, se reduce la cantidad de eventos que componen la secuencia completa. La selección de eventos para la secuencia simplificada responde al criterio mínimo de tomar sólo los eventos que suponen una habilitación para el evento posterior, dejando de lado los criterios más exigentes.

Así, de los cursos de articulación, se selecciona un único evento: aprobación de al menos un curso disciplinar que habilita al aspirante a rendir una de las materias de primer año correlativa. Del primer año universitario, se selecciona el evento: aprobación de al menos una materia correlativa a los cursos de articulación. Esta decisión teórica y metodológica se sustenta en el siguiente argumento: no aprobar al menos un curso disciplinar o no aprobar al menos una materia de primer año correlativa supone que el sujeto *posterga* su avance en la trayectoria académica. Dicho de otro modo, el estudiante necesitará *invertir* más tiempo del pautado: tendrá que volver a rendir el curso disciplinar en otra instancia o tendrá que rendir la correlativa de primer año en momentos posteriores.

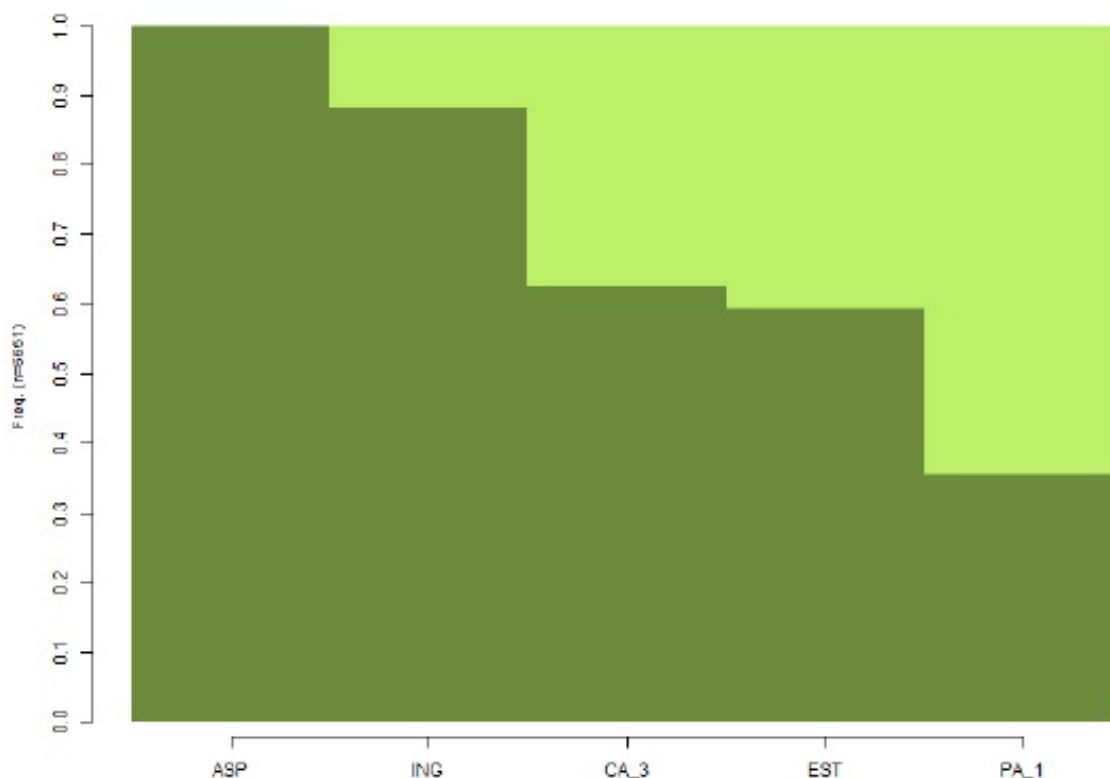
Al reducir los eventos a ser incluidos en el análisis de secuencia, la heterogeneidad de las trayectorias académicas disminuye significativamente: se identifican solo 9 trayectorias distintas en los 6651 aspirantes a UNL en 2014, como se observa en la Tabla 14.

Tabla 14. Trayectorias simplificadas, UNL 2014

ASP	TRAYECTORIA EDUCATIVA	ABS			%	
		CA_3	EST	PA_1		
SI	SI	SI	SI	SI	2.054	30,9
SI	SI	SI	SI	NO	1.108	16,7
SI	SI	NO	NO	NO	1.033	15,5
SI	SI	SI	NO	NO	992	14,9
SI	NO	NO	NO	NO	676	10,2
SI	SI	NO	SI	NO	394	5,9
SI	SI	NO	SI	SI	288	4,3
SI	NO	NO	SI	NO	84	1,3
SI	NO	NO	SI	SI	22	0,3
TOTAL					6.651	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

La trayectoria más frecuente sigue siendo la normativa, pero ahora agrupa un 30,9 % de los casos (2054 aspirantes que aprueban al menos un curso disciplinar y una materia de primer año correlativa). La segunda trayectoria ilustra la experiencia de 1108 aspirantes (16,7 %) que aprueban el curso disciplinar, pero ninguna de las materias de primer año correlativas. La tercera, cuarta y quinta trayectorias ilustran potenciales casos de desafiliación temprana. Por último, de la sexta a la novena trayectorias se pueden observar distintos modos de «saltarse» la articulación, con mayor valor posterior (séptima y novena trayectorias) o con menor (sexta y octava trayectorias) valor posterior. El histograma de las trayectorias educativas simplificadas (Gráfica 4) muestra cómo el efecto escalera —tan marcado en las secuencias completas— se atenúa en la articulación entre los cursos de articulación y el cursado del primer año universitario, como se puede observar el peldaño de esa transición es mucho menos pronunciado.

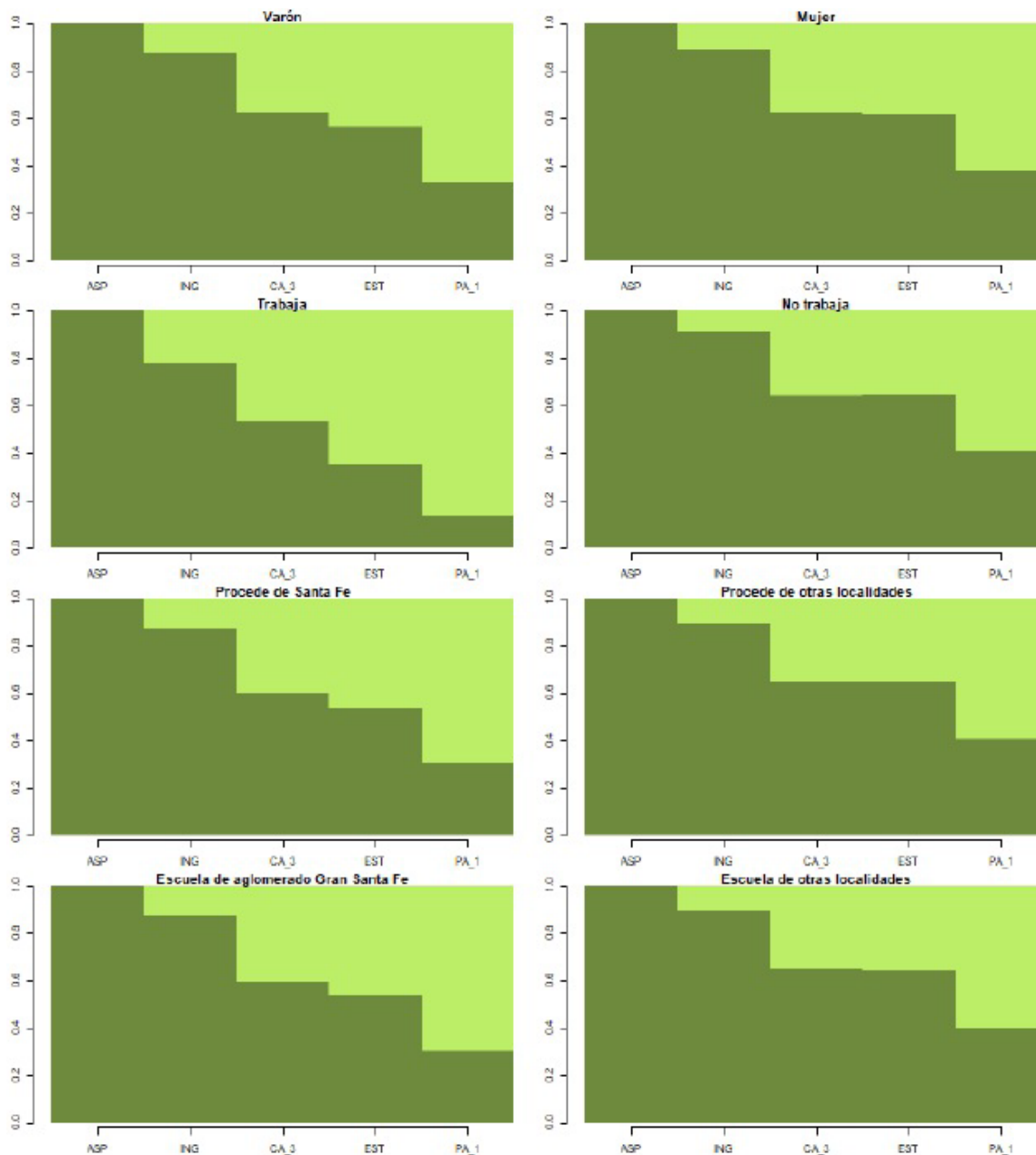


Gráfica 4. Histograma de trayectorias académicas simplificadas, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Las gráficas de 5 a 8 muestran los histogramas de trayectorias académicas por fuentes de desigualdad. Como se puede observar en el primer bloque de histogramas (Gráfica 5), las mujeres presentan mayor proporción de trayectorias normativas que sus contrapartes varones: la transición entre cursos de articulación y cursado del primer año casi no presenta pérdidas —no

hay peldaño, sino meseta— y al final del reloj analítico son comparativamente más. Más significativa es la diferencia entre aspirantes que trabajan en comparación con los que no lo hacen, como también los aspirantes que proceden de localidades o que han ido a escuelas por fuera del aglomerado urbano Gran Santa Fe.

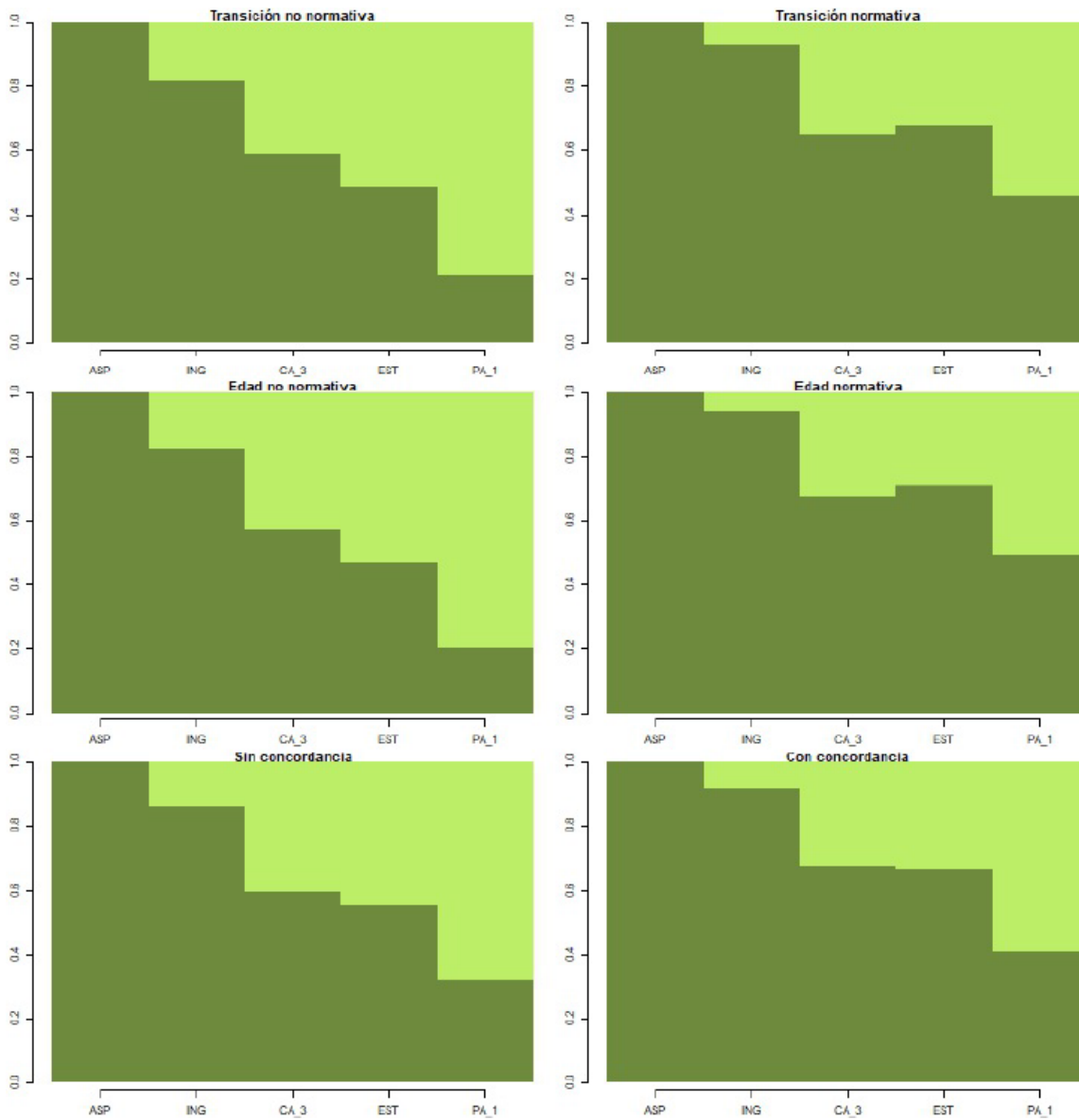


Gráfica 5. Histogramas de trayectorias académicas por fuentes de desigualdad (1)

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Asimismo, en el bloque de histogramas de la Gráfica 6 se observa que el efecto «escalera» y la proporción más reducida de «los que permanecen» al final del reloj analítico son más

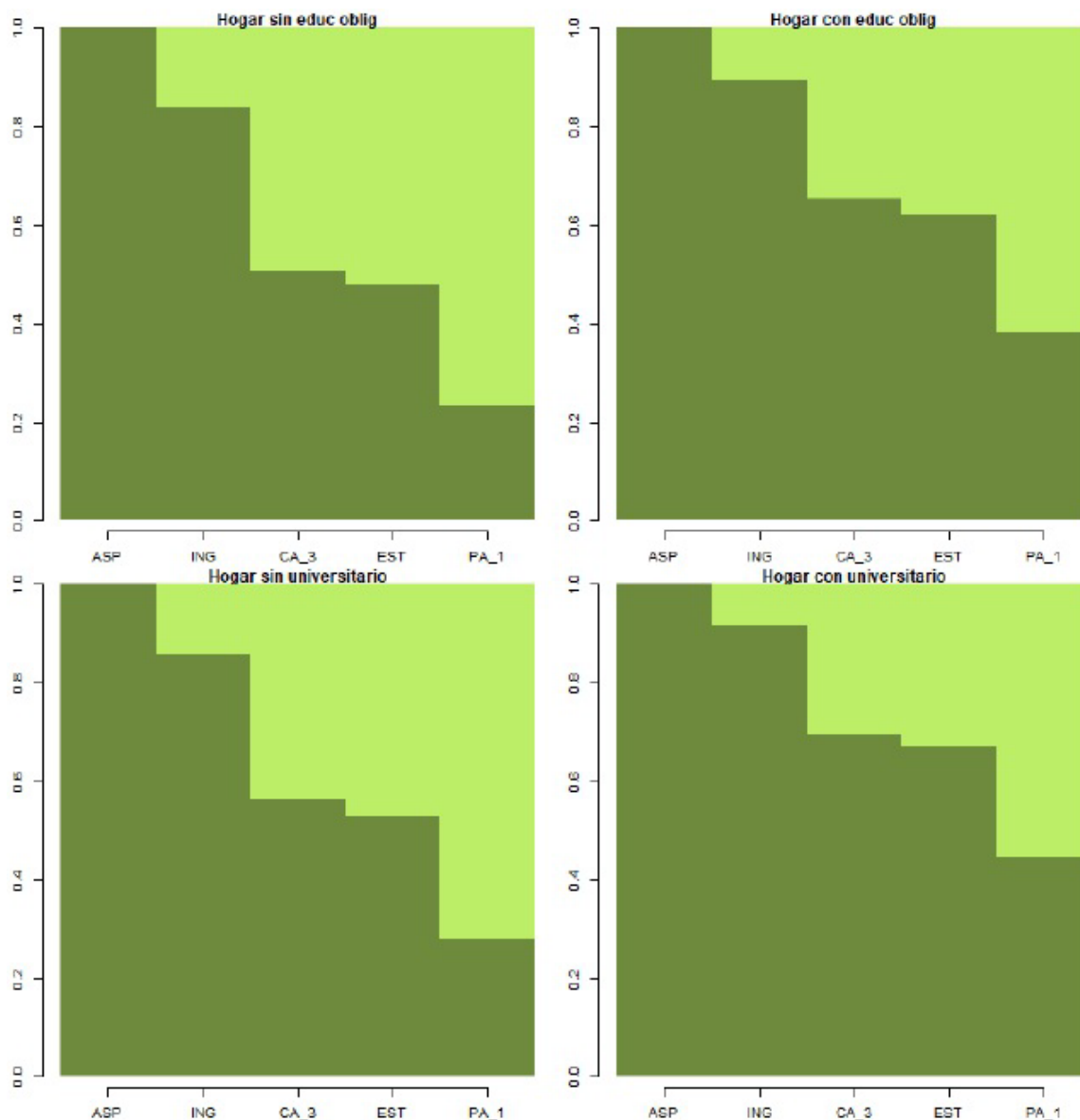
características de las trayectorias educativas de aspirantes que finalizaron la escuela secundaria el año anterior (transición normativa), que tienen edades normativas y que han egresado de escuelas secundarias con modalidades afines a la carrera elegida. Es importante destacar que se distingue la edad normativa de la transición normativa, hallazgo que proviene del análisis de la segunda transición que muestra desde el inicio la heterogeneidad de los egresados de las escuelas secundarias, que aunque hayan finalizado la escuela en el año 2013 y se inscriban en 2014 a la UNL (transición normativa) poseen en algunos casos sobreedad. Los 2000 aspirantes que egresaron de las escuelas santafesinas en el año 2013 y que han sido objeto de análisis desde el comienzo de esta investigación se encuentran comprendidos en lo que se ha denominado la transición normativa.



Gráfica 6. Histogramas de trayectorias educativas por fuentes de desigualdad (2)

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

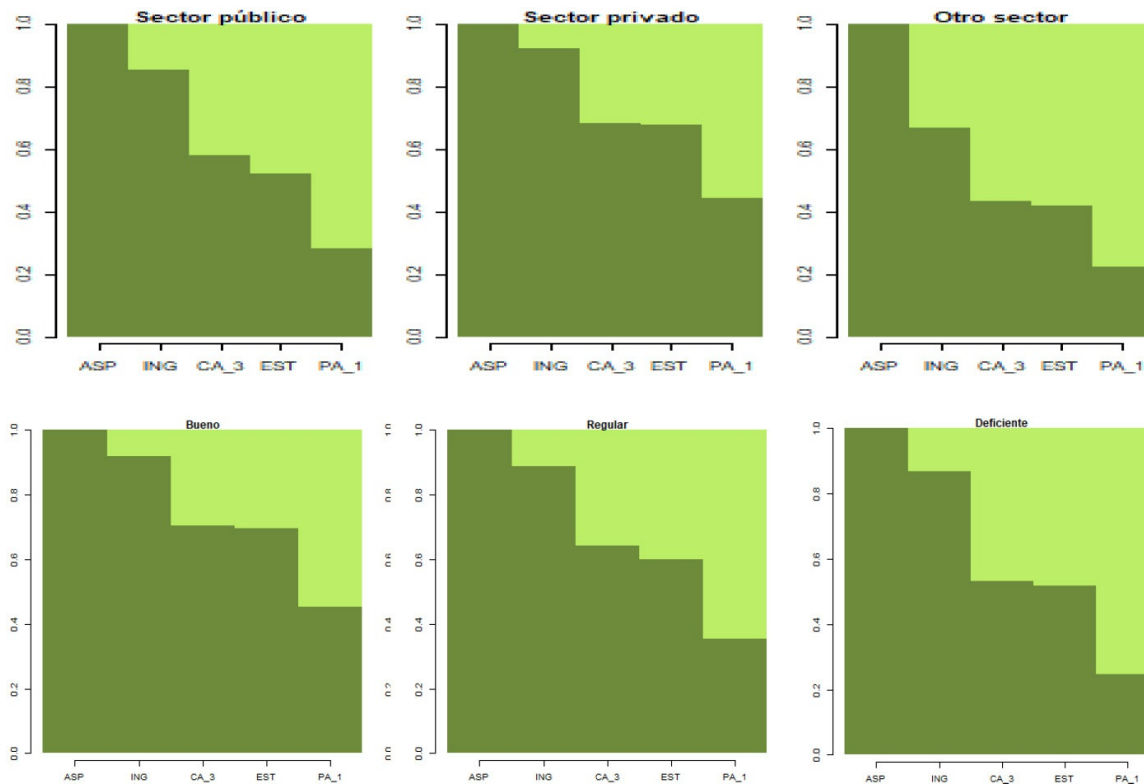
En los histogramas de la Gráfica 7 se observa que los aspirantes que provienen de hogares donde alguno de los padres tiene la educación secundaria completa logran permanecer en mayor proporción que los aspirantes que provienen de hogares con un clima educativo más bajo. Mayor aún es la brecha entre las trayectorias de aspirantes que cuentan con al menos un padre universitario en comparación con las trayectorias de los que son primera generación universitaria en el hogar.



Gráfica 7. Histograma por fuentes de desigualdad (3)

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Por último, en los histogramas de la Gráfica 8 se observa que las trayectorias de los aspirantes que fueron a escuelas privadas y con coeficiente socioeconómico bueno son más normativas que las trayectorias de los aspirantes que fueron a escuelas públicas y escuelas con coeficiente socioeconómico regular o deficiente.



Gráfica 8. Histogramas por fuentes de desigualdad (4)

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Para resumir la variación de trayectorias según fuentes de desigualdad, se estiman índices de entropía para cada variable analizada. El *índice de entropía transversal* (Billari, 2001 y Fussell, 2006) es una medida resumen que captura cuánto se parecen los comportamientos de los individuos en un momento del tiempo. En nuestro caso, permite analizar cómo se distribuyen los estados de «presencia» (estar en los registros administrativos, aprobar curso o materia) y los estados de «ausencia» (no estar en los registros administrativos, desaprobar o estar ausente en examen de curso o materia).

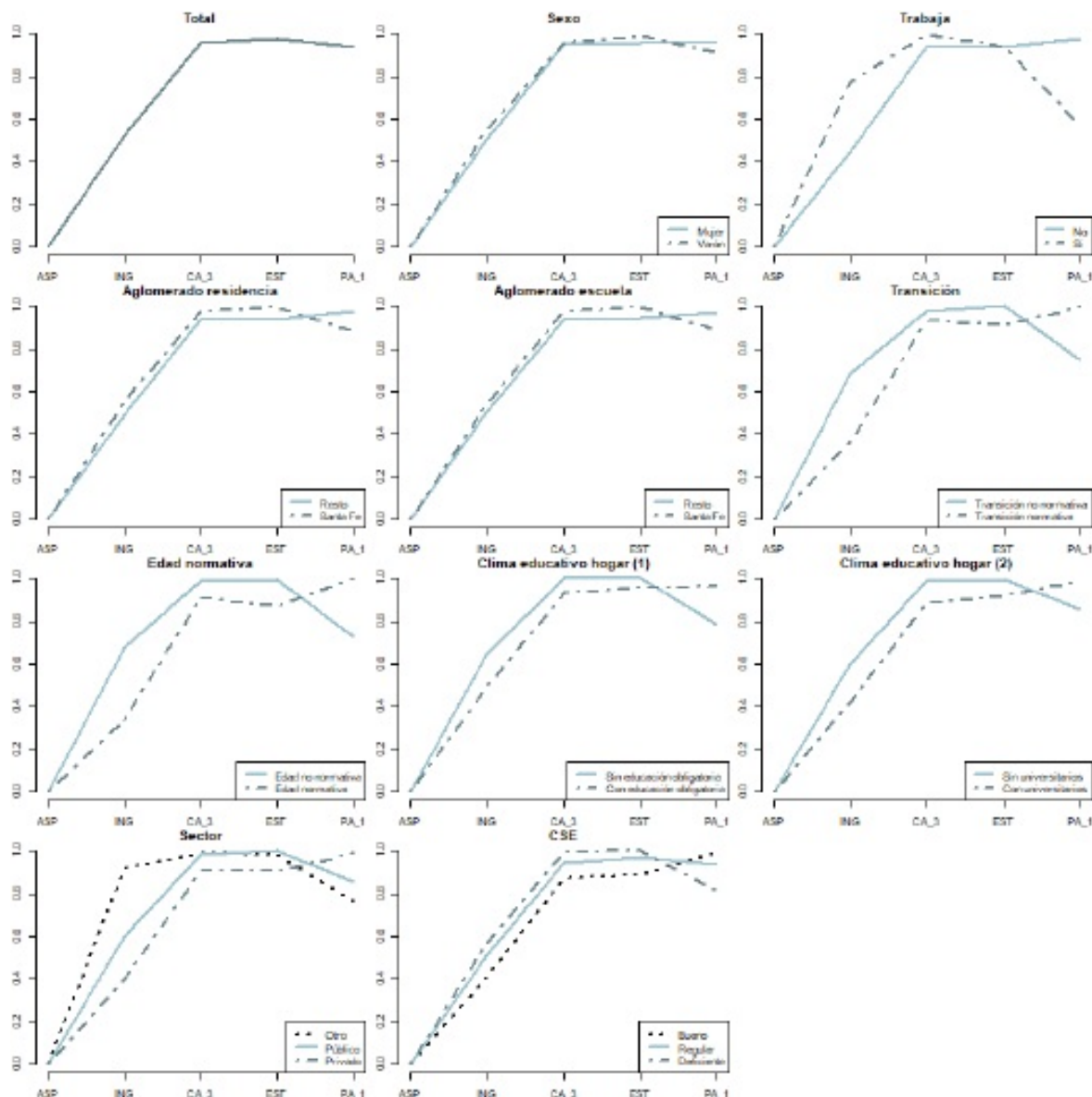
El índice de entropía varía de 0 a 1; a medida que el valor del índice se acerca a 1, se distribuyen más equitativamente los estados de presencia y ausencia en un momento del tiempo (evento). Cuando el índice de entropía se acerca a 0, un solo estado comienza a jalar los comportamientos de los aspirantes (sea la ausencia o la presencia).^[19]

El índice de entropía transversal permite observar procesos de concentración o dispersión de los comportamientos de los aspirantes en un momento del tiempo. Para saber si los aspirantes concentraron su comportamiento en la ausencia o la presencia en cada evento es necesario interpretar los índices de entropía a la luz de la información contenida por los histogramas.^[20]

El potencial explicativo de esta medida reside en su capacidad de medir diferencias en el calendario de rupturas de las trayectorias académicas. Si todos los aspirantes que inician la universidad en 2014 siguieran una trayectoria educativa normativa, lineal y regular, en cada nuevo evento todos los individuos estarían «presentes» hasta el final del período de observación (aprobación de materias de primer año). Es decir, que el índice de entropía para cada evento observado se mantendría siempre en 0, lo que se interpretaría como una total homogeneidad de estados entre los individuos en cada período de observación. En la medida en que algunos aspirantes desaproveban o están ausentes en los exámenes (y esto puede suceder en distintos momentos de la trayectoria), las trayectorias se tornan heterogéneas. La fuerza con la que la entropía se incrementa entre eventos (se aleja de 0) y las brechas en las entropías entre subgrupos de población (sexo, edad, si trabaja, etc.) se agrandan, es lo que permite observar procesos con *intensidades* diferentes y *calendarios* disímiles, aunque todos los aspirantes compartan el mismo punto de partida (inscribirse en la universidad).

En la Gráfica 9 se muestran los índices de entropía transversal para el total de aspirantes y para todas las variables concebidas como fuentes de desigualdad de las trayectorias educativas. Los valores del índice de entropía transversal para el total de aspirantes (6.651) aumentan conforme se avanza en la trayectoria académica, y adquiere su punto más alto en la transición entre cursos de articulación y cursado del primer año universitario y luego desciende levemente. Es decir, los aspirantes comienzan la trayectoria con comportamientos totalmente homogéneos —todos llenan un formulario de inscripción a carreras de UNL—; comienzan a diferenciarse en el evento administrativo de cumplir o no con la presentación de la documentación y más aún en la aprobación del curso disciplinar que habilita el cursado del primer año universitario ya que muchos no aprueban o están ausentes; culminan la trayectoria —aprobación de al menos una materia correlativa del primer año—, volviendo a parecerse en comportamientos, pero en vez de predominar la «presencia» como al inicio de la trayectoria, el estado que jala a los aspirantes en el primer año universitario es la «ausencia»; así puede afirmarse que están homogéneamente ausentes.

Esta tendencia respalda lo ya identificado en las trayectorias y los histogramas: a medida que se avanza en el tiempo, la heterogeneidad entre estados es mayor, porque conviven los que avanzan con los que se van desafilando, pero con el tiempo los que quedan se tornan muy homogéneos.



Gráfica 9. Índice de entropía de trayectorias académicas por fuentes de desigualdad, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651. Clima educativo del hogar (1)=alguno de los padres tiene secundaria completa; Clima educativo del hogar (2)=alguno de los padres es universitario.

Al comparar los índices de entropía por fuentes de desigualdad, se destaca un hallazgo significativo: las desigualdades operan desde el inicio de las trayectorias para los grupos más desaventajados. Sus comportamientos son heterogéneos desde el momento de la inscripción, a partir del cual es posible observar proporciones de aspirantes con estados de «presencia» y «ausencia» en cada evento. En cambio, para los grupos más privilegiados pareciera que es recién a partir del primer año que comienza el «juego serio»: aun con su ventaja de origen comienzan a estar más «ausentes» y —por eso— aumenta el índice de entropía en el último evento (aprobar materias de primer año).

En la aprobación de las materias de los primeros años, los grupos que traían ventaja desde el inicio de la trayectoria comienzan a presentar comportamientos diferentes; es decir, se equiparan las desafiliaciones con los que permanecen. Los desaventajados, que venían de una equiparación de presentes y ausentes desde el inicio de las trayectorias, son aún más vulnerables en primer año, porque están predominantemente «ausentes». Así, el último evento es un hito clave: los que estaban presentes —grupos más aventajados— comienzan a tener dificultades y los que ya presentaban dificultades —grupos más desaventajados— muestran aún mayores dificultades. Es decir, la aprobación de las materias de primer año es un evento en el que se impone la «ausencia», para unos y para otros.

6 Los cursos de articulación se pueden realizar en dos momentos: a) en paralelo con el cursado del quinto año de la escuela secundaria (primera edición, en los meses de noviembre y diciembre de cada año lectivo); b) al finalizar la educación secundaria y antes del ingreso a primer año (segunda edición, mes de febrero de cada año lectivo).

7 A diferencia del actual estudio longitudinal y de cohorte, estas investigaciones anteriores trabajaron con datos recolectados en distintos años y en distintas etapas de la trayectoria académica (pero no a los mismos individuos necesariamente). Sin embargo, los datos recolectados de manera sistemática para la serie temporal 2010–2014, no solo permiten caracterizar transversalmente a los alumnos de quinto año del secundario, aspirantes, ingresantes y estudiantes del primer año universitario ; dado su levantamiento en distintas etapas, también habilitan el análisis de una etapa de tránsito: entre la finalización de la educación secundaria y el ingreso efectivo al primer año universitario (se entrega el documento institucional junto a este informe).

8 El cálculo del promedio de edad se realiza en base a la fecha de nacimiento del alumno, computando la diferencia a diciembre de 2013. Por esta razón, es posible que al ingreso efectivo en IES los individuos tengan un año más al computado en esta estimación.

9 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 16 variables relacionadas con bienes del hogar. Finalmente, el nivel socioeconómico es el promedio de ambos indicadores estandarizados. Se acepta considerar como padres de familia a los jefes de núcleo familiar hombres o esposos del jefe del núcleo familiar con hijos. Asimismo, se hace referencia a las madres de familia como a las jefas del núcleo familiar, mujeres o esposas del jefe del núcleo familiar con hijos.

10 Por razones que desconocemos hay escuelas santafesinas que no tienen un

coeficiente asociado, por lo que hay una pérdida significativa de información en este indicador.

11 El sistema educativo está dividido en nueve Regiones educativas para las instituciones de gestión pública y en dos zonas educativas para las instituciones de gestión privada. Si bien no hay una correspondencia única entre los departamentos y las regiones educativas (porque la clasificación se realiza por localidades), a fines de orientar al lector establecemos la siguiente relación entre departamento y región educativa. Región 1: localidades principalmente del departamento 9 de Julio y algunas de Vera. Región 2: localidades principalmente de General Obligado, algunas de San Javier y Vera. Región 3: localidades principalmente del departamento Castellanos y algunas de Las Colonias. Región 4: localidades de Garay, La Capital, Las Colonias, San Jerónimo, San Justo y San Javier. Región 5: localidades de Belgrano, Caseros, Iriondo, San Jerónimo y San Lorenzo. Región 6: localidades de Constitución, Rosario y San Lorenzo. Región 7: localidades de General López y Constitución. Región 8: localidades de Castellanos y San Martín. Región 9: localidades de San Cristóbal. Las dos zonas educativas son Norte y Sur.

12 El hecho de que una misma persona pueda inscribirse a más de una carrera en un año académico es una dificultad a resolver en un análisis de trayectorias académicas. Si no se resuelve la existencia de casos duplicados (misma persona en distintas carreras), los resultados tenderán a sobreestimar no sólo la inscripción, sino también la desafiliación o deserción posterior. Para resolver el problema de la múltiple inscripción se transformó el registro de aspirantes en una base de personas (donde cada DNI aparece solo una vez). Para esto, se seleccionó la carrera con registros en primer año. En el caso de las personas con múltiple inscripción sin registros en primer año, se seleccionó la carrera aleatoriamente. Dada esta corrección la cifra utilizada por este estudio, se advierten diferencias con la cifra de nuevos inscriptos publicada por la institución para el año académico 2014.

13 El estudiante que tenga materias aprobadas en otra universidad o instituto con reconocimiento oficial puede solicitar que se lo exceptúe de realizar los cursos de articulación. Para ello, debe presentar en la Oficina de Atención al Estudiante (Bv. Pellegrini 2750, Santa Fe) una nota firmada por el alumno especificando la carrera que cursó en otra institución (aclarando cuál) y detallando a qué carrera se inscribe en la UNL. Junto a la nota deberá anexar el certificado analítico de los estudios realizados. <https://www.unl.edu.ar/blog/excepciones-de-los-cursos-de-articulacion/>

14 Los *Cursos de Articulación Disciplinar* «pretenden articular con los contenidos del nivel secundario y ponen el énfasis en aquellos conocimientos previos que, de acuerdo con la carrera elegida, son necesarios para el inicio del cursado de asignaturas de la formación básica. Se proponen cursos comunes según áreas disciplinares para permitir la movilidad e integración académicas al interior de la universidad». <https://www.unl.edu.ar/blog/cursos-de-articulacion/>

15 La primera edición está destinada a los alumnos del último año del secundario. El cursado adelantado es de carácter opcional y se realiza antes de registrar la inscripción en la Universidad. Si no se aprueban en esta etapa, al momento de realizar la inscripción a cada carrera queda automáticamente inscripto a la próxima edición. En la Segunda edición los cursos son obligatorios para todos los alumnos ingresantes de la UNL y se desarrollan al inicio del año académico —febrero y marzo—. En esta edición, si no se aprueba alguno de los cursos se accede parcialmente al cursado regular de la carrera. Es decir, no se puede iniciar el cursado de la/s materia/s del primer año con la cual el curso articula.
<https://www.unl.edu.ar/blog/cursos-de-articulacion/>

16 Los *Cursos de Articulación General* «pretenden introducir a los ingresantes en las problemáticas de la vida y del pensamiento propio de la institución universitaria, promoviendo prácticas que den cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los estudios superiores y el rol de los universitarios en tanto ciudadanos críticos». <https://www.unl.edu.ar/blog/cursos-de-articulacion/>

17 Para construir los eventos de aprobación de los cursos de articulación disciplinares, se seleccionan los cursos que corresponden con cada carrera de la UNL siguiendo los lineamientos normativos de la institución. Para conocer los cursos de articulación disciplinares que corresponden a cada carrera ver Anexo.

18 Para construir los eventos de aprobación de las materias de primer año correlativas a los cursos de articulación disciplinares se toma en cuenta la carrera elegida, siguiendo los lineamientos normativos de la institución. Para conocer las correlatividades entre cursos de articulación disciplinares y materias de primer año según carrera, ver Anexo, Tabla 16.

19 Por ejemplo, si en un evento específico el 50 % de los aspirantes está presente y 50 % está ausente, el índice de entropía resulta 1. Si en un evento, el 100 % de los aspirantes está ausente, el índice de entropía da 0.

20 Esta aclaración es importante porque se puede tener en dos momentos del tiempo un mismo valor del índice, aunque la distribución de estados sea contraria. Es decir, podremos tener valores del índice altos si muchos aspirantes están presentes en un evento, pero también un valor alto si muchos aspirantes están ausentes en un evento.

2. Las trayectorias académicas en UNL por unidad académica

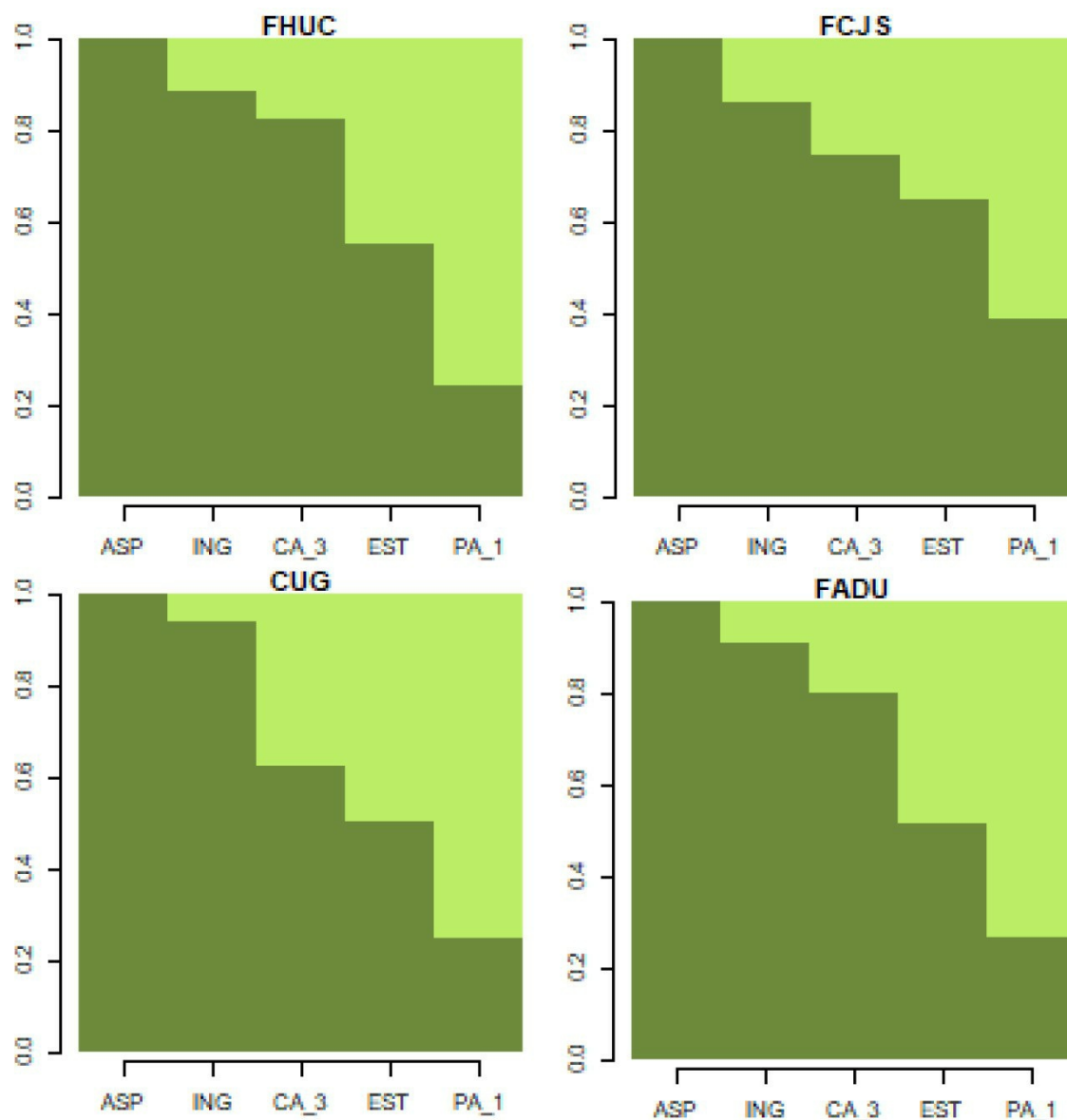
Diversos factores externos inciden en las variaciones de trayectorias académicas entre facultades: el perfil del estudiante típico de cada carrera, la procedencia de estos estudiantes, la oferta de carreras similares en la zona, las posibilidades de inserción en el campo laboral específico para las carreras en la región, entre otros.

Sin embargo, las variaciones de trayectorias entre unidades académicas también responden a una *cultura institucional* y un *diseño curricular* específico de cada facultad. En tal sentido, se puede decir que la *cultura institucional* alude al conjunto de prácticas administrativas, académicas, sociales y representaciones sociales sobre el estudiante, sobre la educación, sobre la universidad, que caracteriza la «vida» al interior de una facultad. Y el *diseño curricular* refiere al camino pautado institucionalmente para transitar por las materias: plan de estudios, sistema de correlatividades, régimen de enseñanza, definición de regularidad, entre otros. Es importante tener en cuenta que si bien existen reglas centralizadas que son compartidas por todas las unidades académicas, se observan también diferencias en la interpretación y en los modos de implementación de las mismas que conviven, además, con otras reglas —formales o informales— que se especifican al interior de cada unidad académica.

2.1. Comparación de trayectorias entre unidades académicas

Desde la Gráfica 10 hasta la Gráfica 13 se muestran los histogramas de trayectorias académicas simplificadas por unidad académica, que posibilitan visualizar la variación en las secuencias según culturas institucionales y diseños curriculares específicos. Las gráficas permiten, a su vez, identificar dos aspectos importantes: por un lado, la articulación entre cursos de articulación y el primer año universitario, y, por otro lado, las pérdidas producidas en cada evento y —específicamente— la proporción de aspirantes que «permanecen» al final del tiempo analizado en esta investigación.

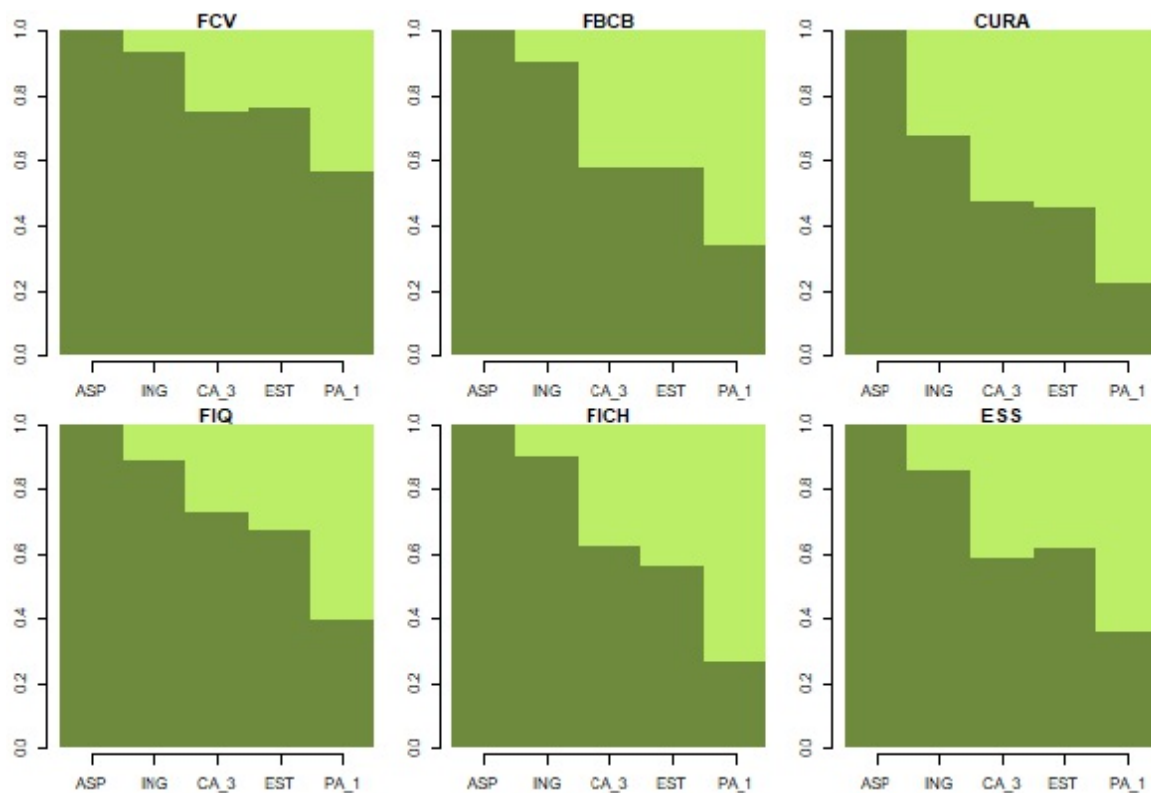
Para facilitar la lectura, agrupamos las unidades académicas según las semejanzas de las trayectorias de sus aspirantes. Así, un primer grupo de unidades académicas (Gráfica 10) es similar al patrón exhibido por el total (efecto escalera). En estas facultades —de Humanidades y Ciencias (FHUC), de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS), de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y Centro Universitario Gálvez (CUG)— cada evento está signado por pérdidas, de mayor o menor magnitud según el caso. Aunque la proporción de aspirantes que continúan hasta el final del tiempo analizado sea muy variable entre las facultades (FCJS logra retener más aspirantes y FHUC menos), todas ellas se asemejan por marcar un camino con saltos pronunciados sistemáticamente.



Gráfica 10. Histogramas de trayectorias educativas simplificadas por UA: efecto escalera, UNL 2014

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

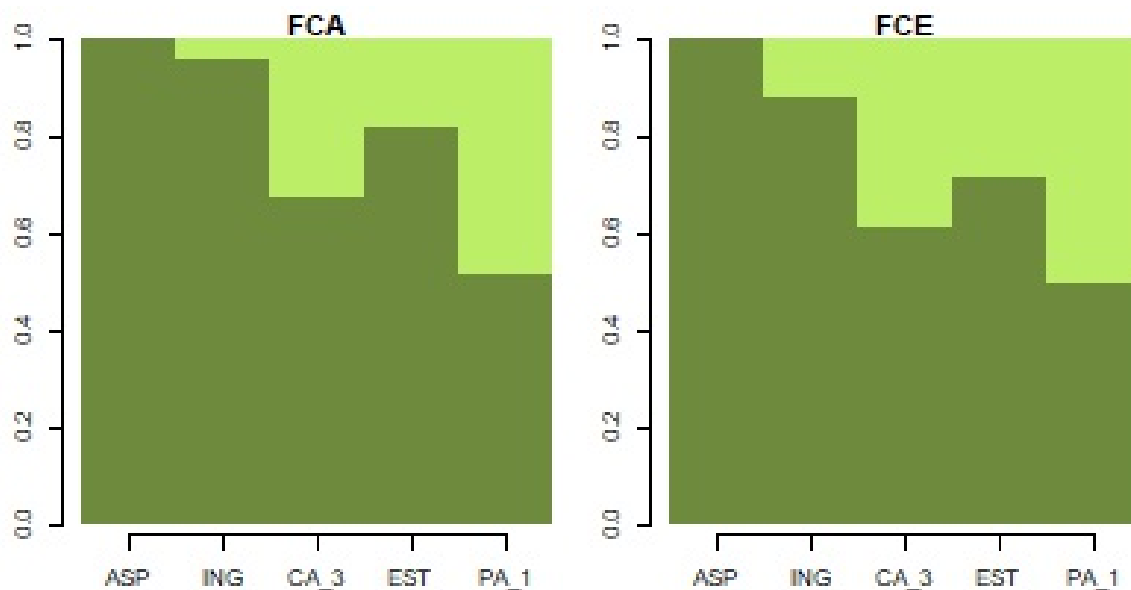
En otro grupo de unidades académicas, las Facultades de Ciencias Veterinarias (FCV), de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Centro Universitario Reconquista Avellaneda (CURA), de Ingeniería Química (FIQ), de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) y Escuela Superior de Sanidad (ESS), si bien se observan «peldaños» pronunciados al inicio y al final de la trayectoria, hay un efecto «meseta» entre los cursos de articulación y el primer año universitario.



Gráfica 11. Histogramas de trayectorias académicas simplificadas por UA: efecto meseta, UNL 2014

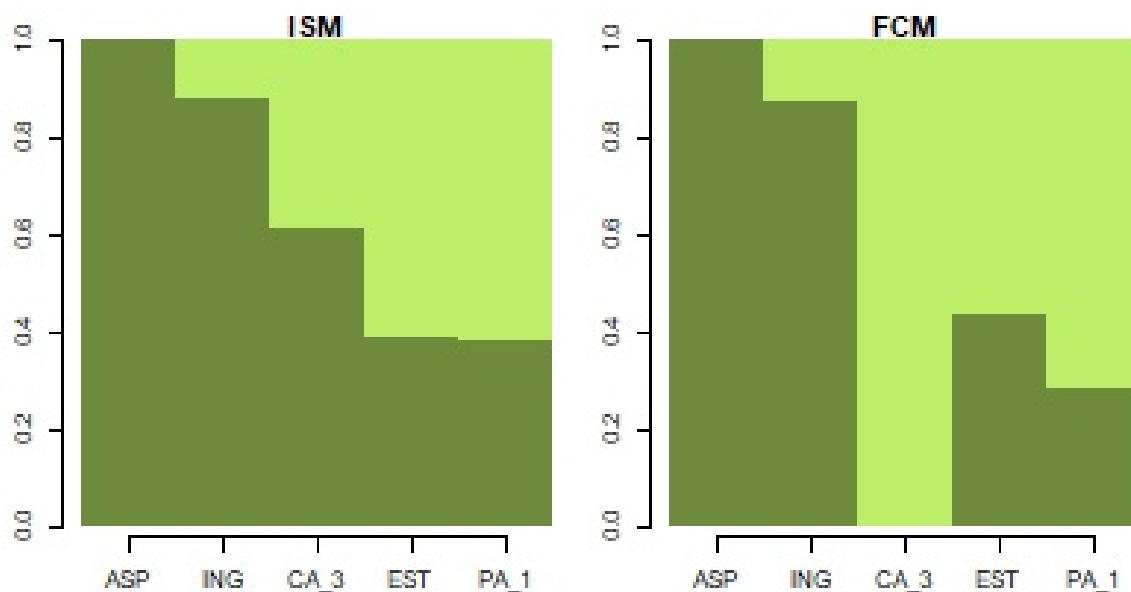
Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Un tercer grupo de unidades académicas —Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) y Facultad de Ciencias Económicas (FCE)— muestra un efecto «subibaja» entre cursos de articulación y el primer año universitario. Esto puede explicarse por la posibilidad que se brinda a los estudiantes que no hayan aprobado los cursos de articulación de rendir algunas materias que no son correlativas de los cursos de articulación y que se muestran accesibles al estudiantado.



Gráfica 12. Histogramas de trayectorias académicas simplificadas por UA: efecto subibaja, UNL 2014
 Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Por último, un cuarto grupo de unidades académicas Instituto Superior de Música (ISM) y Facultad de Ciencias Médicas (FCM) constituyen casos especiales.



Gráfica 13. Histogramas de trayectorias académicas por UA: casos especiales, UNL 2014
 Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

Otra forma de observar variaciones entre unidades académicas es comparar sus pérdidas en cada uno de los eventos (más allá del patrón de trayectorias exhibido: escalera, meseta, subibaja). Así, es posible observar que CURA, ESS y FCJS son las unidades académicas con mayores pérdidas de aspirantes en torno a la transición entre el primer evento y el segundo (32,1 %, 14,8 % y 14,3 %, respectivamente). Estos aspirantes se inscriben a las carreras, pero no completan los trámites burocráticos o aparecen ausentes en todas las ediciones de los cuatro cursos de articulación.

En la transición del segundo al tercer evento, un grupo grande de unidades académicas presentan pérdidas superiores al 30 % (CUG, CURA, ESS, FBCB, FCA, FCE, FICH, ISM). Se trata de aspirantes que completan el proceso de inscripción, pero no logran aprobar al menos un curso de articulación disciplinar. Podemos considerar aquí las dificultades de aprobación de cursos disciplinares como Matemática y Química.

En la transición del tercer al cuarto evento, las facultades FADU, FHUC e ISM presentan pérdidas superiores al 30 %. Se trata de aspirantes que completan el proceso de inscripción, aprueban el curso disciplinar pero ya no aparecen en los registros administrativos del cursado de primer año.

Por último, en la transición del cuarto al quinto evento, si bien es donde todas las unidades concentran sus mayores pérdidas, es posible destacar la mayor importancia relativa de las pérdidas en CUG, CURA, FHUC y FICH (por encima del 50 %).

Si se realiza un balance general de la trayectoria académica analizada, se podrá observar que las unidades académicas FCV, FCA y FCE son las que logran mayores porcentajes de retención al final del periodo analizado (56,1 %, 51,4 % y 49,9 %, respectivamente). En cambio, CURA y FHUC presentan porcentajes de retención inferiores al 25 %, 22,6 % y 24,2 %, respectivamente.

En la Tabla 15 se detallan las características de los aspirantes a las carreras que componen cada unidad académica de la UNL. Esta información puede ser de utilidad para contextualizar las variaciones de trayectorias académicas observadas en los histogramas anteriores.

Tabla 15. Porcentaje de aspirantes según fuentes de desigualdad por UA, UNL 2014

FUENTES DE DESIGUALDAD	UNIDAD ACADÉMICA	Total													
	CUG	CURA	ESS	FADU	FBCB	FCA	FCE	FCJS	FCM	FCV	FHUC	FICH	FIQ	ISM	
Es mujer	81,3	62,3	70,4	51,6	78,1	27,1	52,5	62,5	70,9	56,5	58,3	30,5	48,9	29,6	57,3
Promedio edad	20,2	20,1	20,9	19,3	19,5	18,5	19,6	21,5	19,6	18,5	22,3	20,3	20,6	21,0	20,3
Trabaja	0,0	13,2	22,9	12,4	14,3	5,6	17,0	24,2	12,8	6,8	25,9	20,3	16,9	18,3	17,9
Padres sec. completa	68,8	73,6	79,0	89,4	82,8	79,9	80,5	75,5	83,7	78,2	80,1	84,9	86,7	84,8	81,7
Padres universitarios	31,3	30,2	39,3	52,9	42,4	47,9	43,1	40,6	49,3	51,4	44,9	48,7	52,8	52,5	45,9
Es de Gran Santa Fe	25,0	0,0	58,3	46,6	44,5	20,8	62,6	49,8	40,0	19,7	55,6	48,7	42,2	46,3	47,4
Escuela Gran SF	25,0	0,0	56,8	46,1	44,1	15,3	60,9	48,3	39,8	17,3	51,9	47,0	41,3	43,2	45,9
Transición normativa	56,3	47,2	42,9	62,6	60,3	80,6	66,5	55,0	68,5	75,2	41,7	62,4	54,4	36,2	57,7
Concordancia	31,3	9,4	16,5	50,5	37,1	54,9	60,9	32,1	37,1	49,7	34,1	32,9	30,3	6,2	36,8
Promedio CSE	29,7	61,0	45,7	35,1	41,2	38,8	41,8	45,0	38,2	40,8	43,6	40,3	37,1	43,3	41,4
Escuela pública	75,0	73,6	55,6	49,6	47,4	53,5	46,0	55,3	44,9	55,4	52,9	57,2	52,5	64,6	52,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de UNL. N=6.651

La distribución de aspirantes por sexo en cada unidad académica muestra diferencias significativas. Las unidades académicas más masculinizadas son FCA, FICH e ISM. Los promedios de edad más altos se encuentran en FHUC, FCJS e ISM. Una mayor proporción de estudiantes que además trabajan se observa en FHUC y FCJS. Los porcentajes de aspirantes que provienen de hogares con clima educativo más bajo se encuentran en CUG, CURA y FCJS. La unidad académica FCE se caracteriza por tener altos porcentajes de aspirantes que provienen de aglomerado Gran Santa Fe (tanto por su residencia habitual como por la escuela secundaria a la que fueron). FCA, FCV, FCE y FCM exhiben los porcentajes más altos de aspirantes con transiciones normativas (terminaron la escuela secundaria el año anterior al ingreso). FADU, FCA, FCM y FICH reciben aspirantes que provienen de escuelas con coeficiente socioeconómico alto. FBCB, FCE y FCM son las que tienen menores porcentajes de aspirantes que provienen de escuelas públicas.

2.2. Cultura institucional y diseño curricular: percepciones de los protagonistas de las UA

Para comprender la heterogeneidad de tránsitos en las diferentes unidades académicas, además del análisis en base a registros administrativos, se desplegó una estrategia cualitativa que posibilitó recolectar los puntos de vista de los actores en cada facultad. El objetivo de la estrategia cualitativa consistió en comprender los sentidos asociados al proceso de articulación en cada facultad e identificar las estrategias desplegadas en cada una de ellas, para el acompañamiento y retención de los estudiantes durante los primeros años. La técnica utilizada fue la de grupos focales, en los cuales participaron docentes de asignaturas de primer año, secretarios académicos, asesores pedagógicos y los equipos de gestión vinculados al proceso de articulación. En cada encuentro, la dinámica consistió en la presentación de los resultados del análisis de trayectorias académicas a partir de los cuales se daba inicio a la discusión grupal.

Dos hallazgos del análisis realizado en los apartados de este informe fueron de relevancia para la discusión grupal en cada unidad académica. Primero, la mayor o menor capacidad de las unidades académicas para retener a sus estudiantes a lo largo del proceso. Segundo, la variación de las pérdidas acontecidas en cada una de las instancias distinguidas en el tránsito y que permite entender cuál es el momento de mayor riesgo de desafiliación en cada una de las unidades académicas analizadas. Como se señaló anteriormente, mientras algunas unidades académicas pierden un mayor número de estudiantes al inicio de la trayectoria o en los cursos de articulación, otras concentran sus pérdidas durante el primer año de la carrera elegida por el estudiante.

El guión usado en los encuentros estuvo compuesto de las consignas que se muestran a continuación:

1. representaciones sociales de los estudiantes que transcurren el tercer momento de transición (durante el cursado del primer año);
2. percepciones sobre la desafiliación de alumnos que persiste durante el primer año, aun cuando se haya aprobado el curso de ingreso y asistido a clases en la facultad;
3. descripción de las acciones que se desarrollan en las carreras y en cada facultad para acompañar la articulación y el inicio del primer año universitario.

Se desarrollaron siete grupos de discusión grupal; tres fueron realizados durante el año 2016 y el resto en 2017. El primero de ellos se realizó en la sede de Esperanza, con

representantes de las carreras de Ingeniería Agronómica (FCA) y de Medicina Veterinaria (FCV). Seguidamente, se realizaron dos encuentros en la ciudad de Santa Fe; el primero con representantes de FIQ, FADU, FCE y FCJS, y el segundo con los referentes de las facultades FBCB, FHUC, FCM y FICH.

A pedido de los referentes de las Secretarías Académicas se agregaron encuentros específicos en algunas facultades:

1. FCJS: participaron representantes de la carrera de Abogacía y Trabajo Social;
2. FICH: representantes de las carreras de Ingeniería Ambiental, Agrimensura, Recursos Hídricos e Informática. Se atendió particularmente la situación de carreras de pregrado de menor duración y con títulos intermedios, pero que tienen una articulación clara con las carreras de grado (por ejemplo, Perito Topocartógrafo con Ingeniería en Agrimensura; Analista en Informática con Ingeniería en Informática);
3. FHUC: una de las facultades con mayor número de carreras, que además se caracteriza por tener una oferta de profesorado y licenciaturas (con muchos casos de doble inscripción) y particularidades de articulación de acuerdo con la carrera (cursos de articulación disciplinares específicos para las carreras de Filosofía y de Letras);
4. FCV: representantes de la carrera de Medicina Veterinaria.

2.2.1. Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Ciencias Agrarias

Tal como se mencionara anteriormente, el primero de los grupos focales desarrollados fue en las Facultades con sede en Esperanza —Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias—; en esa oportunidad participaron referentes de las carreras Medicina Veterinaria e Ingeniería Agronómica. El inicio del trabajo de campo cualitativo con estas dos unidades académicas (FCV y FCA) no fue casual: son las que muestran —relativamente— los menores porcentajes de pérdidas en el trayecto analizado (entre 5 y 6 de cada 10 aspirantes inscritos a estas carreras en el año 2014 aprueban la materia correlativa a los cursos disciplinares). Ambas unidades académicas, además, se caracterizan por tener los porcentajes más altos de aspirantes en edades y transiciones normativas, luego de la FCE que se ubica en primer lugar.

Estas facultades poseen atributos específicos que las diferencian del resto de las carreras de la UNL.^[21] Tanto FCV como FCA se localizan en un espacio geográfico diferenciado del resto de las unidades académicas de la UNL, al tener su sede en la ciudad de Esperanza. Allí, los aspirantes realizan trámites y asisten a los cursos de articulación. Cuentan con un campus compartido e infraestructura específica: la FCV posee un hospital de pequeños animales para que los alumnos desarrollen allí sus prácticas. En la misma zona geográfica se encuentra ubicada la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de la UNL, escuela de educación secundaria que depende de ambas unidades académicas. Esta escuela secundaria no solo cuenta con una terminalidad asociada a las carreras ofrecidas por FCV y FCA, sino que procura ambientar a los estudiantes en una «cultura compartida». El grado de concordancia entre la orientación de la escuela secundaria y la carrera elegida para estudiar en el ámbito de la educación superior es uno de los aspectos que más incide en la permanencia de los estudiantes en una carrera de grado. La pertenencia universitaria de esta escuela secundaria permite un mayor grado de articulación asociado a los temas trabajados, los docentes que dictan clases y la construcción de expectativas de educación superior desde la educación secundaria. A diferencia del resto de las unidades académicas, se trata de unidades académicas con una única carrera de grado y con un perfil disciplinario y profesional específico. El perfil del graduado está marcado por la vinculación con

un mercado laboral, el de las actividades agropecuarias, de creciente expansión en los últimos años. Esto favorece el desarrollo de un perfil de estudiante específico, más homogéneo que el que se observa en aquellas facultades donde se conjugan disciplinas y perfiles profesionales muy diversos.

En el análisis de las percepciones sobre el proceso de articulación de los participantes del grupo de discusión y de las reflexiones sobre las estrategias desplegadas para la retención de estudiantes en estas unidades académicas es posible distinguir factores relevantes en diferentes planos.

Respecto del momento de elección de la carrera, los participantes del grupo focal describen que los docentes de las facultades realizan visitas a los alumnos de 5to año de la Escuela Granja. Se observa una primera estrategia de articulación desplegada por los docentes, que se inicia durante el último año del secundario y que se continúa en el proceso de ingreso a la carrera. Si a esto se le suma que algunos de los docentes dan clases en ambos espacios, es posible observar una mayor articulación que en otras unidades académicas.

Se observa una preocupación por parte de los equipos docentes por lograr la retención de estudiantes en los primeros años de las carreras. Por ejemplo, uno de los docentes presenta una investigación desarrollada desde una de las cátedras de los primeros años, para comprender los motivos de la desafiliación. Desde este grupo, destacan los factores que consideran más relevantes para explicar este fenómeno, que consideran como externos a la universidad: el desarraigo de la familia de origen, el «cansancio» que producen los viajes diarios para cursar en el caso de los estudiantes que viven en ciudades y pueblos cercanos, pero que no optan por asentarse en la ciudad y constituirse en la primera generación de universitarios dentro de la familia.

Este último punto es relevante para entender una de las estrategias de articulación desarrolladas por estas Facultades: la convocatoria a reunión de padres con ingresantes, de la cual participan autoridades de la carrera, docentes de los primeros años, estudiantes y la familia de procedencia. El objetivo de este espacio es que las familias puedan conocer el nuevo espacio hacia donde transitan los estudiantes —laboratorios, aulas, lugares comunes— y que tengan un acercamiento al plantel docente. Este dispositivo es valorado positivamente por los participantes de los grupos focales por dos razones: permite la ambientación universitaria para las familias que tienen un mayor desconocimiento o distancia cultural y «obliga» a un mayor involucramiento de la familia en las actividades propiamente universitarias de sus hijos. Para algunos docentes, el aspecto más relevante de la estrategia se vincula al rol que tienen las familias en la apuesta por realizar estudios universitarios. Al respecto, señalan que ciertos estudiantes optan por viajar diariamente a cursar sin migrar del hogar de origen no sólo por razones económicas, sino también por cuestiones afectivas. Al sondear entre los participantes del grupo focal cuál es el perfil de estudiante que opta por no migrar, describen que se trata de aquellos que viven en zonas cercanas, mientras que los provenientes de otras provincias del noroeste, noreste argentino y del litoral migran desde el inicio del ciclo académico para participar de los cursos de articulación.

Esta discusión es central para entender los altos niveles de retención de estas facultades: la apuesta desplegada por la familia respecto de la educación superior y las expectativas asociadas a este acceso. En estudios anteriores (Pacífico, Mántaras, Trevignani, 2016), se ha corroborado que el esfuerzo familiar puesto en la migración del estudiante influye positivamente sobre los resultados académicos. Si a esto se le suma las formas de sociabilidad específica del campus: vinculación y cercanía con los docentes, desarrollo de una comunidad académica extracurricular, existencia de zonas de la ciudad consideradas como barrios estudiantes; se observa que existen

factores asociados a la integración a la vida universitaria que favorecen la permanencia de los estudiantes.

Los docentes señalan que si bien no tienen altas pérdidas como otras unidades académicas comparten el problema del estancamiento durante los primeros años. Sostienen que los estudiantes «no se van», pero tampoco avanzan, es decir, tienen dificultades para aprobar las materias de los primeros cuatrimestres y aluden a las deficiencias de la educación secundaria y a un régimen exigente de correlatividades. A los efectos de abordar estas problemáticas se despliegan tutorías de acompañamiento de estudiantes en el primer año, desde las cátedras y desde la Secretaría Académica, sumando otro dispositivo más a los previstos desde Rectorado. Estas tutorías se diferencian de las becas de tutoría ofrecidas por Rectorado porque desarrollan una estrategia en la que ofrecen actividades y prácticas más asociadas al perfil profesional de la carrera.

Los docentes destacan la creación de *grupos de estudio* dirigidos, generados por iniciativas de los estudiantes y que cuentan con el aval de la Secretaría Académica desde hace unos años. Estos espacios privilegian formas de enseñanza donde se trabaja a partir de problemas concretos y donde la vinculación con la profesión es más clara, por ejemplo, trabajar en FCV con animales o con grupos específicos de enfermedades. Esto se produce paralelamente al cursado de materias introductorias —Química, Física o Matemática—, proponiendo una formación más cercana a la salida profesional. Los docentes destacan que estos espacios favorecen el conocimiento personalizado entre los alumnos y la enseñanza de técnicas de estudio y organización del tiempo, aspectos y capacidades, que los docentes de materias de primer año no podrían abordar por la cantidad de contenidos a desarrollar.

En cuanto al proceso de articulación entre escuela secundaria y universidad, consideran que uno de los factores que influye en la pérdida de estudiantes durante el primer año es la dificultad de «cerrar con la etapa educativa previa», en lo que refiere a la tramitación del título de educación secundaria. Algunos docentes señalan la paradoja institucional del ingreso condicional que se produce sin haber culminado formalmente el ciclo previo. Consideran que esta habilitación anticipada posterga la desafiliación hasta el mes de abril, es decir, una vez iniciado el primer cuatrimestre, y proponen que el egreso efectivo del nivel obligatorio anterior debe ser un requisito no condicional. Por último, señalan que las posibilidades de anotarse «tardíamente» durante el mes de febrero repercute en el reconocimiento de la nueva institución con lógicas académicas y espaciales diferentes de la anterior. Aquellos alumnos que se anotan en esta instancia «llegan tarde», «no saben dónde tienen que ir o donde queda el aula» o no reconocen la diferencia entre «teóricos y prácticos». Para los docentes, este desconocimiento influye en las posibilidades de promoción y aprobación de materias llegando los estudiantes a comprender la necesidad de asistir a clases sólo a posteriori de un resultado académico negativo.

Por otro lado, consideran que otro de los factores explicativos que incide en esta articulación es el asociado al perfil de estudiante que elige estas carreras proveniente de pueblos pequeños donde no es posible elegir la orientación de la escuela secundaria; esto redundaría en la ausencia de contenidos que consideran básicos para acceder a la universidad y con los cuales estos estudiantes no cuentan.

En relación con las prácticas académicas específicas de la facultad, plantean un contraste entre las típicas de la escuela secundaria y las que se valoran en la universidad. Al cuestionar que en la escuela secundaria no se les enseña métodos de estudios o técnicas para la organización del tiempo, ni hábitos de estudio, expresan que la carencia de estas capacidades puede ser un factor explicativo de la desafiliación. Sostienen, además, que cada vez es más frecuente observar

estudiantes «frustrados» o con «ataques de pánico» en situaciones previas a los exámenes. Plantean que los estudiantes buscan vincularse con los docentes en espacios de pasillos o extracurriculares. Para ellos, esto es paradójico porque los estudiantes no asisten a los espacios formales de clases de consulta, aun cuando tienen dificultades, y privilegian formas de relación más directa e individualizada. Algunos docentes explican que los ritmos de estudio que no se corresponden con el calendario de clases o con la propuesta docente y cada vez más se caracterizan por un tiempo propio, el de los estudiantes.

En cuanto a propuestas de cambio, los docentes proponen que las materias de los primeros años deberían ser de cursado anual y no cuatrimestral, por la cantidad y dificultad de sus contenidos. Los debates giran en torno a la necesidad de repensar el plan de estudios de la carrera que cuenta con 52 materias, con gran cantidad de contenidos, lo que lleva a que las carreras se prolonguen en el tiempo. Consideran necesario adecuar el plan de estudios a la realidad de los estudiantes que actualmente acceden a la carrera, cuyas trayectorias contrastan con las realizadas por los docentes hace algunas décadas atrás.

2.2.2. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas

Esta unidad académica se caracteriza por albergar una oferta variada de carreras de grado: Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Agrimensura, Ingeniería en Recursos Hídricos e Ingeniería Informática. A la vez, ofrece carreras de pregrado, como Analista Informático y Perito Topocartógrafo, ambas con materias compartidas con las Ingenierías en Informática y Agrimensura, respectivamente.

Un primer dato relevante es el referido a la procedencia geográfica de los ingresantes. Los participantes del grupo focal sostienen que la propuesta de carreras de esta facultad se caracteriza por atraer un perfil particular de estudiante. En el caso de Ingeniería Ambiental, Recursos Hídricos y Agrimensura los ingresantes provienen mayoritariamente de otras provincias, dada la vacancia de oferta de estas carreras en otras universidades nacionales. En cambio, en el caso de Ingeniería en Informática se compite con la carrera de Ingeniería en Sistemas de la UTN.

Un segundo dato de interés refiere al bajo número de aspirantes con edades normativas. Al respecto, mencionan que algunas de las carreras de la facultad, como Ingeniería Informática, Agrimensura y Perito Topocartógrafo, son elegidas por personas que cuentan con títulos técnicos ligados a estas disciplinas o que se encuentran ejerciendo la profesión y que buscan obtener una titulación de grado; pero hacen la carrera a un ritmo diferente de lo propuesto en el plan de estudios.

En cuanto a este punto, aluden a una «personalización» de las trayectorias académicas: los estudiantes no siguen los trayectos normados por los planes de estudios propuestos. Las dificultades para poder seguir el curso de las correlatividades o la incidencia de haber aprobado uno de los cursos de articulación y no ambos, lleva a que los estudiantes cursen y aprueben materias de diferentes años, personalizando las trayectorias. Esto, sumado a la inscripción simultánea a la carrera de grado y a la de pregrado, en los casos de Agrimensura e Informática, incide también para el avance en una carrera u otra, de acuerdo con la posibilidad de aprobar materias y continuar permaneciendo en el sistema de educación superior.

A lo largo de todo el grupo de discusión, los debates sobre el perfil del ingresante y las dificultades experimentadas durante los primeros años se ligaron a la tensión existente entre los conocimientos requeridos para la obtención de un título de ingeniero versus las competencias requeridas para las carreras de pregrado ofrecidas por la facultad. Estas carreras cuentan con planes de estudios y contenidos mínimos diferentes y los estudiantes, en general, se inscriben a

ambas carreras o se pasan de las de pregrado a las de grado. Un importante número de alumnos optan por cursar y rendir las materias en su propuesta de pregrado, que resulta más accesible, para solicitar luego la homologación en la carrera de Ingeniería. El problema reside en que los estudiantes de las diferentes carreras comparten horarios de cursado, comisiones y docentes, pese a que sean examinados de manera diferente.

Se considera que la inscripción simultánea habilita un comportamiento «oportunista» que conlleva a un proceso de «pérdida de identidad» de las carreras. Esto agrava la retención de los estudiantes en las carreras de pregrado, debido a que aquellos que logran sortear los primeros años terminan haciendo la carrera de grado, ya que en la práctica no se observan diferencias entre cursar una y otra.

En esta unidad académica a partir de la existencia de alumnos que no podían cumplir con la aprobación de los cursos de articulación disciplinar, la facultad ofrece —en coordinación con el área de articulación de rectorado— durante el primer cuatrimestre los cursos de articulación en simultáneo al resto de las materias. Es decir, aquellos que no aprobaron estos cursos no pueden cursar la correlativa de primer año, pero pueden empezar a cursar en la Facultad alguno de los cursos de articulación disciplinar. Esta instancia no es obligatoria, por lo que los alumnos pueden optar por rendir directamente. Sin embargo, se considera como una estrategia para retención de los alumnos, que favorece el aprendizaje de los contenidos que se consideran básicos para poder acceder a las materias de primer año.

Ante la posibilidad de aprobar los cursos de articulación durante el primer año, las materias correlativas permiten un *cursado condicional*, sujeto a la aprobación del curso de articulación antes de la finalización del primer cuatrimestre. De todas formas, sostienen que tanto estos alumnos como los que han logrado aprobarlos tienen dificultades para aprobar los parciales que se toman durante el primer cuatrimestre. Estiman que sólo alrededor de un 20 % de los estudiantes aprueban los parciales de las materias correlativas a los cursos de articulación. En cuanto a este punto, surge un debate en torno al costo que implica la necesidad de generar «instancias ad hoc» en la facultad, para acompañar a los alumnos que necesitan mayor apoyo. Aquí, el debate refiere a cómo se usan los recursos escasos, atendiendo a que incluso los alumnos que logran aprobar los cursos de articulación tienen dificultades en los primeros años.

Desde la Secretaría Académica se plantea que actualmente en la Facultad existe una discusión en torno a las posibilidades de cambiar el plan de estudios de algunas de las carreras. La discusión se manifiesta en relación con cuáles debieran ser los contenidos mínimos requeridos especialmente en Matemática, Física y Química, para un estudiante de Ingeniería y para el resto de la propuesta académica de la facultad. Otro debate gira en torno al tipo de docente que dicta clases en esta facultad y las estrategias desplegadas para enseñar contenidos que para los alumnos resultan de gran dificultad.

Consideran que uno de los factores que influye en las desafiliaciones durante el primer año se vincula al tipo de enseñanza impartida en la Facultad. A diferencia de otras unidades académicas, donde se trasladan culpas a instancias de formación previas, se sostiene aquí que los docentes —en su mayoría investigadores o doctores— suelen carecer de formación pedagógica y didáctica que se traduce en dificultades para transmitir los contenidos. Este problema es señalado especialmente para el caso de los docentes de Matemática, a quienes se les ha solicitado un cambio en las formas de dictar las clases teóricas y prácticas.

En relación con este tema, se debate en torno al tipo de perfil de los docentes que dictan clases en los primeros años de la carrera y las dificultades que la propia lógica interna de obtención de cargos docentes trae para la selección de estos perfiles. Se plantea que en los

concursos se valora más la trayectoria académica o los títulos obtenidos, que la experiencia docente o la capacidad pedagógica. Este elemento lleva a reflexionar en torno a los modos en que el proceso de articulación se ve influenciado por la lógica institucional de la universidad, especialmente cuando las capacidades valoradas son heterogéneas en las diversas dimensiones.

Al respecto, uno de los docentes señala que existe una dificultad para la enseñanza y la comprensión de los contenidos de las materias de primer año que resulta en ocasiones abstracta. Sostiene que, si bien las clases se dividen entre teóricas y prácticas, no existe una clara diferenciación entre unas y otras y considera que en las clases prácticas deberían ser más concretas y articular los contenidos trabajados a partir de la teoría. Otros docentes coinciden en sostener que existen dificultades para la comprensión de consignas de exámenes o para el planteo de problemas y resolución de problemas.

Algunos docentes señalan que durante el cursado de las materias de los primeros años deben enseñar o retomar la explicación sobre operaciones básicas, que se deberían haber aprendido en instancias previas y además han sido evaluadas durante los cursos de articulación y, sin embargo, no han sido aprendidas por los estudiantes. A partir de esto, surge la propuesta de que estos cursos disciplinares sean dictados por las propias carreras durante el primer año para que puedan atender a las especificidades de cada una de las disciplinas. Proponen que los cursos de articulación se desenfocuen respecto de lo disciplinar y se concentren en la enseñanza de habilidades como el pensamiento crítico, la comprensión de los enunciados o el planteo de los problemas.

Esta propuesta responde a un diagnóstico crítico respecto de la conformación de los equipos centrales de cada disciplina con la participación de miembros de diferentes facultades a partir de la centralización del programa de ingreso. La definición de los contenidos mínimos se considera como producto de la negociación entre los representantes de las facultades en los diferentes equipos, a partir de los contenidos específicos de cada disciplina que las diferentes carreras requieren de acuerdo con sus planes de estudio.

Otra de las propuestas que emergen consiste en que los cursos de articulación se desplieguen a lo largo del último cuatrimestre de la escuela secundaria y se pone como ejemplo la preparación previa que realizan de modo privado los aspirantes a la carrera de Medicina. Se coincide en señalar que existe una fuerte desarticulación entre los contenidos y el abordaje didáctico de la escuela secundaria y la enseñanza a nivel universitario.

2.2.3. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

En esta facultad se trabajó en dos momentos: un primer encuentro compartido con otras facultades y un segundo encuentro en el cual se trabajó específicamente con representantes de las dos carreras de la facultad: Abogacía y Trabajo Social. Esta segunda instancia se produjo a partir del interés de la Secretaría Académica por atender al perfil diverso de estudiantes y docentes de las dos carreras que alberga la institución.

Un primer emergente en este grupo refiere al retraso que se produce en el tránsito de los estudiantes luego del primer cuatrimestre, dado que los planes de estudio de las carreras tienen un sistema rígido de correlatividades. En este sentido, se plantea la necesidad de adecuar los planes de estudio de las carreras que, dadas las circunstancias actuales, se vuelven «anacrónicos». Se señala que una de las explicaciones de las pérdidas reside en que los estudiantes prefieren hacer las materias que «más les atraen».

Para el caso de la carrera de Trabajo Social, se señala que la pérdida de estudiantes puede ser explicada por la correlativa de los cursos de articulación. Desde la coordinación académica se

aclara que los estudiantes se inscriben a Trabajo Social I y abandonan otras materias de formación más general. Esta materia, troncal para Trabajo Social, atrae a los alumnos porque es la más relacionada con la profesión y —además— implica un cursado intensivo con alta carga horaria en el territorio. La personalización de las trayectorias académicas que emerge de esta discusión muestra que los estudiantes no se guían para el cursado de las asignaturas por el plan de estudio propuesto; optan por inscribirse a aquellas materias en las cuales la vinculación con la salida profesional es más evidente, y posponen las materias de formación general.

Otra de las particularidades de la facultad es el importante número de estudiantes que rinde materias sin haberlas cursado. Para el caso de Trabajo Social, se visibiliza una norma diferenciada para las materias disciplinares respecto de las de formación general. Se incentiva el cursado, la promoción y el desarrollo de las prácticas en las materias troncales y se promueve el cursado libre de otras materias consideradas «menos importantes», por ejemplo, Ciencia Política o Sociología Contemporánea, entre otras. Si además se considera la cantidad de horas dedicadas a la práctica preprofesional y el perfil del estudiante de Trabajo Social que trabaja y estudia de forma simultánea, es posible explicar el rezago de los estudiantes en la aprobación de las materias de los primeros años.

Al respecto, resulta válido observar que las posibilidades de elección de caminos diversos para las trayectorias académicas son más o menos restrictivas en las diferentes facultades, atendiendo a la cantidad de materias por cuatrimestre y al régimen de correlatividades. En el caso de la carrera de Abogacía, las posibilidades de elección están restringidas por el número de comisiones de materias de primer año y por la masividad de la matrícula. Como estrategia para influir en ese tránsito, se ha creado el «cursado seguro» en los primeros años, que implica que todos los ingresantes a la carrera tengan garantizado el cursado de —al menos— dos materias en cada cuatrimestre. Desde la Secretaría Académica, esta política es entendida como un factor que ha incidido en la disminución de la desafiliación durante el primer año.

Tal iniciativa surge como una propuesta superadora del sorteo de alumnos para cursar en las diferentes cátedras ofrecidas para los primeros años. El sorteo como mecanismo de selección de estudiantes para cursar generaba una concentración de la demanda de inscripción en ciertas cátedras —las promocionales o las que se percibían como de más fácil aprobación— y también producía como efecto que un importante número de estudiantes que, al no salir sorteados en ninguna de las cátedras, no tenían necesidad de asistir a la facultad. A partir del sistema de «cursado seguro», los estudiantes definen prioridades de cursado y de comisiones —por horarios y docentes— desde el momento de la inscripción a través del sistema Siu-Guaraní.

Cabe destacar que el plan de estudio de esta facultad reglamenta una variedad de aspectos relativos al cursado, entre los cuales se destaca la cantidad de alumnos mínimos y máximos que pueden cursar en una comisión, la obligatoriedad de que las cátedras ofrezcan comisiones en horario matutino, vespertino y nocturno o incluso las formas en que se produce la selección de alumnos que formará parte de cada comisión,^[22] entre otros aspectos relevantes.

De manera permanente, en este grupo focal los participantes compararon el perfil de estudiante y de docentes de las dos carreras que alberga la facultad. Estos elementos son valorados de forma ambivalente de acuerdo con las discusiones planteadas. Por ejemplo, un contrapunto surge en torno al tipo de relación docente – estudiante propia de cada carrera: una mayor despersonalización en Abogacía y un vínculo más cercano y personalizado en Trabajo Social. Esto en ocasiones plantea dificultades, dado que hay materias y docentes que forman parte de ambas carreras y plantean esta diferencia. Algunos docentes han optado por hacer comisiones específicas para Trabajo Social y otros continúan con las clases mixtas. Se señala el

caso de Sociología Clásica que es de mayor interés para los estudiantes de Trabajo Social que para los de Abogacía, y que por lo tanto creó una comisión diferenciada. También se describe una estrategia particular desde la cátedra de Introducción a la Filosofía, en la cual se creó una comisión especial para recursantes con otra estrategia de promoción, por partes, con menor cantidad de contenidos y otro tipo de clases: menor número de alumnos, trato más personalizado, trabajo a partir de dudas de los alumnos, etc.

Ante la variedad de estrategias desplegadas por las diferentes cátedras desde la Secretaría Académica se plantea que esta posibilidad es producto de una razón ideológica, dado que la facultad está marcada por un ideal reformista que fomenta la libertad de cátedra. Al respecto, se considera que más allá de imaginarios o ideales políticos, estas posibilidades vienen dadas por el número de docentes y comisiones ya que se plantea que la flexibilización del plan de estudio ha sido una estrategia para enfrentar la masividad. Desde hace unos años atrás hay mucha oferta de materias, no existe la obligatoriedad de cursado, las materias se ofrecen en ambos cuatrimestres y existen comisiones de cátedras paralelas con docentes, horarios y modalidades de evaluación diferentes.

Se destacan algunos aprendizajes institucionales que surgen a partir de la incorporación de la carrera de Trabajo Social a la facultad en el año 2010. Se implementaron reuniones plenarias entre docentes con el objeto de compartir visiones y promover el desarrollo de una identidad común, en una institución que alberga un gran número de docentes, con perspectivas, trayectorias y profesiones diversas.

Respecto del proceso de articulación, los docentes de las cátedras de primer año señalan la diferencia entre la educación secundaria y la universitaria en cuanto a los contenidos y el tiempo dedicado a la lectura. Señalan que los estudiantes plantean: «no sabía que en la universidad había que leer tanto». Hablan de una sorpresa por parte de los estudiantes al enfrentarse a la bibliografía y a las clases del primer año. Señalan que sienten que ingresan a un mundo desconocido. A la vez contrastan el tipo de aprendizaje que se privilegia en la universidad — crítico, complejo, acumulativo— respecto del lenguaje e instantaneidad que proponen las nuevas tecnologías de la información. En cuanto a este último punto, sostienen que los cambios tecnológicos han producido dificultades para el desarrollo de actividades escritas y orales por parte de los alumnos.

Para afrontar estas dificultades, se ha creado un taller opcional durante el primer año de Lectura Escrita y Oral (LEO). Además, en los primeros años, la mayoría de las materias cuentan con cátedras que habilitan la promoción de los contenidos o que se rinden con exámenes finales escritos. No obstante, la oralidad es un aspecto también a abordar porque es central para la profesión, pero en cuanto a las capacidades requeridas para los primeros años, se considera necesario acompañar o propiciar el despliegue de aptitudes ligadas a la lectoescritura.

Al respecto, se señala que los estudiantes actuales son diferentes de como los propios docentes recuerdan que eran cuando estudiaban: «son pasivos; no leen, leen menos o leen distinto». Una docente dice que con el objeto de motivar a los estudiantes —que describe como apáticos y desinteresados— utiliza el power point para desarrollar los contenidos a los cuales agrega imagen y sonido para que sea más atractivo y también recurre a noticias de la realidad. En estas percepciones se desvaloriza una práctica habitual del aprendizaje como es la toma de notas y se cuestionan las prácticas más tradicionales que suelen realizarse, aunque no se mencionan propuestas de enseñanza que potencien otras técnicas de estudio que promuevan procesos de aprendizaje más significativos.

Frente a esta postura, los docentes de Trabajo Social señalan que no observan esta desmotivación entre los estudiantes y que frente a situaciones puntuales de desafiliación intervienen buscando acercarse a los estudiantes y hablando con sus compañeros. Esta estrategia de intervención busca cierto distanciamiento de lo señalado por la docente anterior, se observa nuevamente el contraste entre prácticas más despersonalizadas y el desarrollo de vínculos más protectores.

Se destacan también algunas estrategias implementadas para evitar la desafiliación durante el primer año: la creación de mayor cantidad de comisiones para reducir el número de alumnos durante el cursado, la implementación de exámenes orales grupales para facilitar la promoción, la ampliación del número de horas de cursado para materias troncales que incluyen teoría, clases prácticas y prácticas preprofesionales en territorio. Así, a diferencia con la carrera de Abogacía que flexibiliza el cursado para que se pueda rendir libre, se observa aquí una jerarquización entre materias: las específicas del Trabajo Social y las generales. También existen criterios diferenciados de promoción, cursado y examen entre estas materias y el resto de las propuestas en el plan de estudio. Se destaca el valor de la práctica preprofesional y del aprendizaje experiencial que generan estas instancias que también se han incorporado en el plan de estudios de la carrera de Abogacía.

2.2.4. Facultad de Ciencias Económicas

Esta facultad se caracteriza por tener un Ciclo Básico Común para las diferentes carreras que alberga (Contador Público Nacional, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración), lo cual no permite distinguir si existe homogeneidad o heterogeneidad en el nivel de pérdidas de ingresantes por carrera.

Un primer emergente de este grupo focal refiere al desajuste existente entre la escuela secundaria y la universidad. Si bien éste es un aspecto compartido por las diferentes unidades académicas y está acentuado en aquellas facultades donde la aprobación del curso de articulación de Matemática es requerido, aquí se presenta otra explicación interesante para la articulación. Plantean que la eliminación de la orientación «perito mercantil» de las escuelas secundarias santafesinas conlleva a que los estudiantes lleguen a la universidad sin contenidos básicos sobre las disciplinas que van a estudiar.

Específicamente, señalan que el curso de articulación disciplinar Introducción a la Contabilidad es de fácil aprobación para aquellos que han tenido formación contable en la secundaria, pero se complica para los que egresaron de escuelas con otra orientación. Así, se produce una diferenciación desde el inicio de la trayectoria entre aquellos que logran aprobar los cursos de articulación y quienes no lo hacen. A esto se suma el régimen rígido de correlatividades de las carreras: quienes no aprueban los cursos de articulación disciplinares no pueden cursar las materias de primer año. Argumentan que los estudiantes que no han logrado aprobar los cursos de articulación no deberían estar «recargados» en horarios y exigencias durante el primer cuatrimestre, ya que deben cursar y aprobar las materias del primer año, más lo que haya quedado pendiente de la articulación: «porque si demostró que no puede con los cursos de articulación, no va a poder cursar y rendir las 6 materias».

En base a esta identificación del problema, se ofrece durante el primer cuatrimestre el cursado de materias tales como Inglés o Derecho que no exigen correlatividades, para que luego de aprobados los cursos de articulación se pueda acceder al cursado de las materias específicas durante el segundo cuatrimestre. A partir de esta política, observan que hay alumnos que persisten al final del primer año, aunque no tengan aprobados los cursos de articulación.

Se plantea que actualmente se está reflexionando desde la Secretaría Académica en cuanto al número de materias que se proponen en el plan de estudio para los primeros años, con el objeto de no cargar tanto a los estudiantes y que «no se atosiguen de materias». Se sostiene que ésta es una forma de «retenerlos».

Otra de las dificultades observadas por los docentes refiere a la comprensión de textos. Se señala que en la facultad hay un Observatorio Académico, que ha realizado un «test» sobre comprensión lectora que da resultados muy bajos. Sostienen que existen dificultades propias del lenguaje técnico que se enseña —especialmente— en Introducción a la Contabilidad. Una estrategia que ha tenido buenos resultados ha sido el tratamiento de temas de interés de los alumnos, con problemas y/o casos reales. Citan que han estado trabajando en redefinir el rol del Contador y su utilidad, vinculándolo con la imputación reciente de varias figuras de la política vernácula, que ha tenido relevancia mediática. Estos ejemplos les permiten enseñar a partir de saberes prácticos y ligados a la salida profesional; consideran que esta estrategia tiene mejores resultados que cuando se dictan clases teóricas de forma más tradicional.

2.2.5. Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Ingeniería Química, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Se agrupan en este apartado las reflexiones y estrategias desplegadas por este conjunto de facultades dado que en estas unidades académicas no se desarrolló un taller específico, que permita cierta particularización por carreras, sino que han participado de instancias colectivas.

Para el caso de la Facultad de Ingeniería Química se señala que el principal problema de la articulación se vincula con las dificultades para la aprobación de los cursos de articulación. Para superar esta situación, en la facultad se ofrece durante el primer cuatrimestre el curso articulación de Matemática que tiene que aprobarse para poder acceder al cursado de las materias del primer año. En el caso de Química, que es la otra materia de 1er año que articula con el curso de articulación, se permite el cursado aún no teniendo aprobado el curso.

Los docentes de primer año caracterizan a sus alumnos como apáticos. Otro de los docentes difiere y señala que la apatía es producto de las dificultades de comprensión. En este sentido, compara su formación con la que poseen los alumnos en la actualidad y señala que la secundaria no los prepara para la carrera de grado. Se retoman relatos personales sobre las diferencias entre la enseñanza que vivieron los docentes y la actual, poniendo siempre el énfasis en las dificultades de los alumnos dada la falta de preparación para la carrera de grado. Al mismo tiempo, se ve a los jóvenes como menos preparados: se señala que los estudiantes tienen dificultades para organizarse con las materias y los horarios de estudio.

En relación con las estrategias implementadas por la facultad, señalan que se creó un espacio de consultas semanal para que los estudiantes asistan en caso de necesitarlo. Sin embargo, este espacio no es utilizado con frecuencia.

Valoran positivamente la implementación de las tutorías de acompañamiento de los estudiantes sosteniendo que los resultados se están viendo de manera progresiva. Al respecto sostienen que no es muy común que los estudiantes de años avanzados se interesen por cumplir esta función.

Un aspecto relevante que emergió en este grupo de trabajo fue la vinculación entre las representaciones de los aspirantes a las carreras universitarias y la salida profesional. Se señala que el armado de los planes de estudio ha llevado a que en los primeros años se concentren las materias más básicas y generales de las carreras, diluyéndose hacia los tramos más avanzados de la carrera el aprendizaje de contenidos, técnicas y el oficio propio de la profesión.

Una intervención interesante en torno a este punto es planteada por una docente del 1er año de la carrera de Terapia Ocupacional de la FBCB. Ella señala la existencia de un desajuste entre lo que los estudiantes esperan de la carrera, vinculado con la salida laboral, y lo que se enseña durante el 1er año. Atendiendo a las pérdidas que se producen entre la inscripción y el primer año, sostiene que al momento de elegir esta carrera los alumnos cuentan con una idea distorsionada, «armada desde el conocimiento popular», sobre la profesión y que al encontrarse con materias de primer año que son el fundamento ocupacional de la carrera comienzan a tener incertidumbre sobre esta elección. Señala además que los estudiantes no ven la vinculación entre la carrera y algunas materias como es el caso de Anatomía, que genera dificultades para los alumnos.

Señala que se ha ido desvirtuando el perfil profesional y que los estudiantes no ven a la carrera como una disciplina del ámbito de la salud sino como una disciplina «en la que hay que ser bueno con las manos», por lo que valoran cuestiones que no tienen que ver solo con lo que se enseña: como la solidaridad, la ayuda al otro, la capacidad manual, etcétera.

Otra de las cuestiones que son mencionadas como factores que desalientan el cursado durante el primer año es la referida a los horarios de cursado. Se contrapone la organización de la etapa previa, con clases dispersas en diferentes horarios durante la semana. En algunas facultades se señala que hay una carga horaria muy importante durante el primer año (FICH, FCV), mientras que en otras que los horarios de clase son muy dispersos lo cual lleva a los alumnos a permanecer muchas horas en la facultad, lo cual incide en la participación y en la atención dispensada en las clases (FBCB).

Desde esta facultad se valora la importancia de la figura del tutor para la vinculación más cercana con los alumnos en el primer año, especialmente en relación con las dificultades con Matemática. Los tutores funcionan como intermediarios entre docentes y alumnos, colaborando en destacar aspectos de difícil comprensión y señalando a los docentes las dificultades de las clases o de temas no comprendidos.

En cuanto a la FCM, cabe mencionar que el proceso de articulación es diferente del resto de las carreras y que la carrera de Medicina se caracteriza por contar con un curso de articulación correlativo con la materia troncal de la carrera y —de no ser aprobado— solo permite el cursado de materias opcionales.

A la vez, la facultad se caracteriza por contar con una propuesta pedagógica diferente de la del resto de las carreras de la UNL, con «un currículum centrado en el aprendizaje basado en problemas» que rompe con la división clásica por disciplinas, coordinado por un área de asesoría pedagógica propia de la unidad académica.

Desde este espacio se identifican dificultades comunes de los estudiantes que inician la carrera universitaria; ellas son: de escritura, de formas de expresarse, del lenguaje técnico, entre otras. El área realiza asesorías para docentes y estudiantes, a partir de las cuales se ofrece el cursado opcional de una materia denominada Metodología de Estudio y Comprensión Lectora. Los tutores docentes acercan a la Asesoría Pedagógica diferentes problemas que tienen los ingresantes y desde allí se evalúan los distintos aspectos que inciden en la problemática para proponer alternativas tendientes a su solución. Se observa y registra todo durante las clases que siguen el modelo de tutoría para con este insumo pueda aportar a la mejora del desarrollo de las clases. En los espacios de acompañamiento y de metodología de estudio, se aborda el aprendizaje basado en problemas acorde a la modalidad del plan de estudio vigente en la carrera de Medicina. Se trata de que los casos trabajados en clase sean lo más similares posibles a los que deberán afrontar en la práctica profesional una vez egresados, por lo que «el caso debe ser lo más

real posible». Para esta carrera, se sostiene que la figura de la salida profesional está relativamente clara en los estudiantes y que el tipo de clases impartidas favorece desde los inicios el acercamiento con la profesión.

2.2.6. Facultad de Humanidades y Ciencias

La indagación en torno a las percepciones sobre el proceso de articulación y en cuanto a las estrategias desplegadas para la retención de ingresantes de esta facultad se produjo a partir de dos instancias: una compartida con otras unidades académicas y otra en la cual se ha particularizado en cuanto a las desafiliaciones de estudiantes de acuerdo con las carreras dictadas en esta casa de estudios.

Cabe mencionar que la FHUC es la facultad que alberga el mayor número de carreras y la que cuenta con mayor heterogeneidad entre las disciplinas. Por ende, es una de las facultades donde existe mayor cantidad de cursos de articulación y que además posee dos de las carreras que cuentan con cursos disciplinares propios: la Licenciatura y el Profesorado en Letras, cuyo curso de articulación se denomina Cuestiones del Lenguaje, y la Licenciatura y el Profesorado en Filosofía, cuyo curso de articulación se denomina Iniciación a los Estudios Filosóficos.

Otro de los aspectos relevantes que permite caracterizar a esta unidad académica es la condición de doble inscripción de sus aspirantes. En un número no menor de casos, se observa la inscripción de los aspirantes a más de una carrera de la FHUC, siendo los casos más comunes la inscripción a la licenciatura y al profesorado en las disciplinas que cuentan con ambas titulaciones pero observándose también la múltiple inscripción en dos carreras diferentes de la facultad. Esta particularidad también se reitera entre los inscriptos al Instituto Superior de Música, dependiente de esta unidad académica.

Un primer dato que fue considerado por los participantes del grupo focal es el referido a la desafiliación que se produce durante el primer momento de transición, es decir, entre el momento de construcción de la expectativa y la inscripción a las carreras y los cursos de articulación. Al respecto señalaron las dificultades de acceder a información respecto del conocimiento de las carreras y del perfil profesional asociado a estas carreras. Una de las docentes señala como ejemplo las dificultades para acceder a la información sobre las carreras en la página web de la facultad. Sostiene que la imagen de la institución se construye actualmente a partir de lo que se publica en las redes sociales o páginas web y cuestiona que las imágenes que se observan vinculan la universidad a los intercambios, la recreación o los estudios de posgrado. Esto podría llevar a una falta de concordancia entre lo que se entiende que el ingreso a una carrera universitaria implica y lo que efectivamente es.

A la vez, se plantea la competencia entre las carreras de la facultad y los institutos de educación superior de la ciudad que ofrecen títulos con competencias similares. Sostienen que este factor puede explicar las pérdidas entre el momento de aspiración a la carrera y el inicio del primer año, aunque su incidencia se visualiza en etapas más avanzadas de las carreras, cuando los estudiantes abandonan la universidad y culminan la carrera en los Institutos, tentados por la mayor facilidad para acceder al título, en un tiempo menor.

A partir del reconocimiento de las estrategias desplegadas durante el primer año para la retención de estudiantes, se plantea la diferencia entre los niveles de aprobación de los cursos de articulación de Matemática y el resto de los cursos de articulación para las demás carreras de la FHUC. Dado que los niveles de aprobación de estos últimos son altos —en torno al 80 %— se despliega una estrategia particular para el curso de Matemática. Cada año se ofrecen cursos específicos en la facultad, en paralelo a la instancia ofrecida por Rectorado. Incluso la

experiencia desarrollada fue tomada por el área de articulación de Rectorado para proponer apoyos más intensivos en el primer cuatrimestre para los que adeudaran el curso de articulación de Matemática en toda la UNL. El taller de referencia se ofrece en ambos cuatrimestres y favorece el acceso a las materias del primer año, si bien se reconoce que esto se produce de manera tardía.

En cuanto a las estrategias desplegadas, la facultad cuenta con un Programa de Ingreso y Permanencia desde donde se abordan una serie de acciones y relevamiento de información para identificar los casos de enlentecimiento de las trayectorias académicas, en particular, en el último tercio de las carreras de grado de FHUC. También se ha trabajado sobre los datos que arrojan el desempeño de los estudiantes en los cursos de articulación.

21 Algunas de estas particularidades fueron identificadas por los participantes del grupo de discusión y otras emergen de la comparación entre las lógicas institucionales de las diferentes unidades académicas de la UNL.

22 Información extraída del plan de estudios de la carrera de abogacía. Disponible en versión digital:

[http://www.fcjs.unl.edu.ar/media/Planes %20de %20estudio/FCJS %20-%20Abogacia %20-20Plan %202000 %20y %20Resoluciones.pdf](http://www.fcjs.unl.edu.ar/media/Planes%20de%20estudio/FCJS%20-%20Abogacia%20-20Plan%202000%20y%20Resoluciones.pdf)

Conclusiones

A lo largo del proceso de investigación se analizaron tres transiciones: la construcción de expectativas de continuación de estudios superiores, el ingreso a una institución de educación superior y la permanencia en los primeros años de las carreras de la UNL.

En el análisis de la primera transición se observa que las expectativas juveniles sobre la continuación de estudios superiores y la elección de carrera responden a intereses que están en construcción y se realiza en temporalidades tardías: últimos meses o el último año del secundario. Las escuelas privadas y las escuelas públicas con fuerte presencia de la clase media entre su alumnado, parecen ambientar mejor a sus alumnos en la construcción de expectativas de continuación «natural» de las trayectorias educativas.

En el análisis de la segunda transición, se muestra que a partir de la finalización de la educación obligatoria las trayectorias juveniles se bifurcan. La opción de continuar estudios superiores es un camino residual, que sólo se torna plausible para una minoría. Dentro de la oferta de instituciones de educación superior analizadas, la opción más atractiva es la de los institutos superiores de la provincia de Santa Fe, específicamente para egresados que provienen de escuelas con índice socio económico bajo y que no tienen la edad normativa. En cambio, la elección de instituciones de educación superior universitaria se torna más plausible para egresados cuya residencia habitual es más cercana y que provienen de escuelas con índices socio económicos más altos. El avance de las expectativas femeninas se observa en los altos porcentajes de participación femenina en las instituciones de educación superior. Sin embargo, se observan desigualdades de género persistentes en la elección del tipo de institución: las mujeres parecen tener más afinidades con la opción de institutos de educación superior y los varones, con las carreras técnicas de la UTN.

En el análisis de la tercera transición —permanencia en la UNL—, se pudo constatar que existen una diversidad de trayectorias académicas: para el total de 6651 aspirantes a UNL en 2014, se identifican 47 trayectorias diferentes. La heterogeneidad de las experiencias universitarias tempranas muestra el declive de un patrón común que regule esta transición; las trayectorias responden más bien a un formato «personalizado». Poco menos de dos de cada diez aspirantes sigue una trayectoria normativa, es decir, aprueban todos los cursos de articulación y todas las materias de primer año que son correlativas. La segunda trayectoria más común (10,2 %) representa a los aspirantes que luego de haberse inscripto en la UNL no aparecen en ninguno de los eventos posteriores. Los aspirantes que no siguen la trayectoria normativa y lineal (estar en todos los registros, aprobar todos los cursos de articulación y las materias de primer año) o que no muestran un patrón de desafiliación temprana son la mayoría (73,1 %).

Las trayectorias de los aspirantes UNL en 2014 están marcadas por fuentes de desigualdad. Los grupos que siguen —en mayor proporción— trayectorias normativas son: aspirantes que no trabajan, mujeres, estudiantes con hogares con clima educativo alto, que proceden de localidades o que han ido a escuelas por fuera del aglomerado urbano Gran Santa Fe, que tienen edades normativas, que han egresado de escuelas secundarias con una orientación afín a la carrera elegida, que fueron a escuelas privadas y con coeficiente socioeconómico regular o alto. Con

respecto a la importancia de cada evento en las desafilaciones que se van produciendo, se observa que aprobar las primeras materias que componen el primer año universitario es un hito clave, en el cual se impone la «ausencia», tanto para los grupos más aventajados como para los desaventajados.

A su vez y mediante la utilización de una metodología cualitativa, se analizó el aporte de la cultura institucional y del diseño curricular característico de cada unidad académica de UNL, a la heterogeneidad de trayectorias académicas, específicamente en la transición entre los cursos de articulación y los primeros años universitarios.

A tales efectos, se identificaron emergentes significativos en los grupos focales realizados con equipos de gestión y docentes de los primeros años de cada facultad. El primer emergente refiere a la ausencia de una reflexión sistemática sobre las pérdidas que se producen al inicio de la trayectoria que implican la pérdida de una expectativa construida en el corto plazo (ir a la universidad, estudiar una carrera). Un denominador común observado en todos los grupos es cierta resistencia a comprender que el proceso de articulación supone la vinculación entre un «antes» —escuela secundaria— y un «después» —primer año universitario—. Esto lleva a la percepción generalizada de que los cursos de articulación son una instancia «independiente» y que no forman parte de un mismo proceso.

En cuanto a la articulación con las escuelas secundarias, en los grupos focales se pudo observar un desconocimiento de los contenidos que forman parte de esa etapa educativa. Además, es generalizada la expectativa puesta en que los cursos de articulación «nivelen» las diferencias entre uno y otro nivel. Se observa una mejor articulación con las escuelas secundarias de la UNL, dado que los docentes participan de ambos espacios o tienen vinculaciones institucionales. Al respecto, una de las propuestas que surge de los grupos de discusión consiste en desplegar un curso preparatorio en las escuelas o en las facultades a lo largo del último semestre del secundario, para que no se retrase el inicio del primer año por la no aprobación de los cursos de articulación disciplinares. Esta dificultad actual ha llevado a que se multipliquen instancias centralizadas y descentralizadas para favorecer la articulación.

Al respecto, se han observado diferencias significativas en las estrategias desplegadas por cada unidad académica para superar la falta de aprobación de los cursos de articulación. Esta heterogeneidad también se observa en las concepciones sobre la articulación entre curso de articulación y materias correlativas del primero año, que varían entre facultades e incluso entre carreras. En algunos casos, el no aprobar el curso de articulación es percibido como «una barrera» para cursar las materias de primer año, mientras que en otros la aprobación del curso y el acceso a cursar las materias de primer año parecieran ser instancias «autónomas». Pese a la existencia de reglamentos prescriptivos que regulan esta transición, se observa que las prácticas docentes varían de acuerdo con la valoración del curso de articulación, como una instancia articulada o autónoma respecto de los contenidos de sus cátedras.

En paralelo a las instancias propuestas de forma centralizada desde Rectorado, las diferentes unidades académicas se ocupan de este asunto de manera diversa. En aquellas carreras que tienen cursos de articulación de Matemática, Química o Biología, en las cuales el curso de articulación es entendido como una «base común» que los alumnos deben tener para avanzar en el aprendizaje de contenidos, existe mayor rigidez para poder avanzar en la carrera sin haber aprobado los cursos. Algunas facultades ofrecen instancias propias —FHUC–Matemática— o la aprobación de estos contenidos junto al resto de los contenidos de las materias correlativas —FICH.

Otro de los temas relevantes que surgen del contraste entre facultades es la discusión referida al perfil del docente del primer año y las cualidades que deben poseer para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, como también para ambientar al estudiante en la carrera que han elegido. Respecto del perfil de docente, se ha discutido si deben contar con una formación pedagógica o didáctica, especialmente en aquellas carreras donde los docentes además son investigadores o que proceden de carreras en las cuales no se cuenta con ninguna capacitación pedagógica. Esta discusión emergió con más fuerza en aquellas facultades donde el perfil profesional se diferencia más claramente del perfil docente —FICH y FCV—. En cambio, está más invisible (o no son motivo de preocupación) en aquellas facultades donde se produce la mayor cantidad de pérdidas durante el primer año y cuyos docentes cuentan o tienen la posibilidad de contar con formación pedagógica y didáctica —FHUC—. Al respecto, se observa que aquellos docentes que cuentan con un perfil profesional más distanciado del perfil docente muestran una mayor reflexividad sobre las propias prácticas docentes y su incidencia sobre las trayectorias de los ingresantes.

Otro de los aspectos relevados es el referido al rol de las tutorías en las materias de los primeros años. Se observa que existe un Programa de Becas de Tutoría para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia, implementado de forma centralizada, a partir del cual estudiantes avanzados de las carreras acompañan a los ingresantes durante el proceso de articulación y la inserción en la carrera. Un primer vínculo se produce durante el curso de articulación, para luego profundizar el seguimiento desde el acompañamiento en una asignatura de primeros años. Más importante fue el debate sobre las tutorías en las carreras y materias donde las comisiones del primer año son masivas —FCJS, FCE, FADU— o en aquellas donde se requiere un acompañamiento particular por las dificultades de comprensión de contenidos específicos, en particular los ligados a las materias de Matemática —FIQ y FBCB—. Esta valoración decrece en los ámbitos donde las relaciones tienden a ser más personalizadas —Trabajo Social o Medicina—, donde el formato de las clases es de tutorías, por lo que se plantea una relación de enseñanza diferente. En el caso de Medicina, se señala que el espacio de las tutorías acompaña el proceso de aprendizaje más tradicional, brindando apoyo a los alumnos en cuanto a capacidades de lectoescritura, lenguaje técnico o comprensión de textos.

Hay una diversidad de funciones que cumplen los tutores que varían de acuerdo con la carrera en la que se insertan y en la cátedra de la que participan. Algunas de las actividades mencionadas refieren a la información sobre becas, la muestra y la explicación de la organización del espacio y de las clases, el despliegue de actividades de integración y el apoyo en el aprendizaje de contenidos específicos. En FCV y FCA se cuenta con un sistema de tutorías propio, financiado por otras instancias, con la finalidad de generar un apoyo enfocado en las dificultades académicas más que en los problemas de orden administrativo-burocrático. Como respuesta a la demanda estudiantil, en estas facultades se desarrollan actividades vinculadas a la práctica profesional, donde se abordan los contenidos teóricos de una forma más aplicada. Se valora especialmente el tipo de vínculo que el tutor puede generar con el alumno, atendiendo especialmente a las particularidades de este nuevo perfil de estudiante.

Cabe destacar que es motivo de preocupación, debate y acción de los docentes, la necesidad de adecuarse a lo que entienden como un nuevo perfil de estudiante universitario, que describen como apático, que lee menos, que tiene dificultades para cuestiones básicas —desde la comprensión lectora hasta el desarrollo de operaciones matemáticas— y para la adaptación al ritmo y contenidos universitarios. Esto permitió observar el desarrollo de estrategias similares a las de la escuela secundaria: control y seguimiento, cercanía y vinculación personal, lectura

conjunta de los textos, trabajos prácticos donde se señala qué materiales usar y cómo responder, corrección personal y devolución de errores, etcétera.

Pese a esto, en lo relacionado a la vinculación entre la elección de una carrera y el futuro profesional, exceptuando el caso de Medicina, se hace visible que durante los primeros años los contenidos impartidos y las formas de enseñar y aprender no se vinculan con el aprendizaje de una profesión. Más bien, se apela a una formación más general y teórica o de aspectos considerados como conocimientos básicos, por ejemplo, Matemática, Química o Física, para aprender a posteriori otros más específicos. Ese podría ser un factor que incide en el desaliento de continuar con los estudios universitarios o en la búsqueda de carreras más orientadas a la salida laboral, atendiendo que al momento de la elección de la carrera, la profesión futura es el aspecto señalado como más relevante por los estudiantes.

A modo de recapitulación, veremos las dimensiones consideradas para analizar las trayectorias académicas.

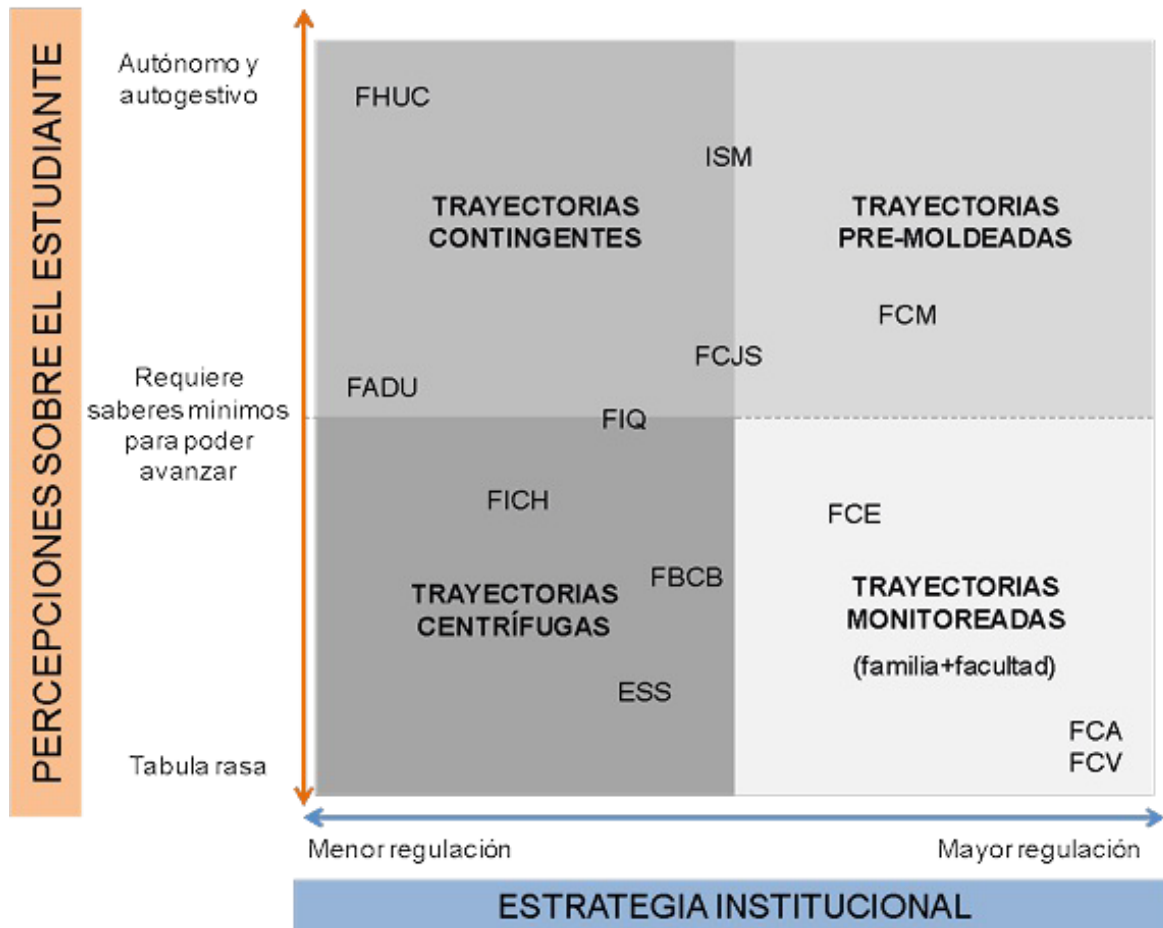
Primero, la dimensión temporal, que permite observar cómo varían las trayectorias a medida que se suceden los eventos administrativos y académicos que componen los primeros años de la universidad.

Segundo, las fuentes de desigualdad —género, procedencia, edad, clima educativo del hogar, transición entre ciclos, concordancia entre orientación de escuela y carrera elegida, sector y CSES de la escuela de origen—, que producen variaciones y operan como ventajas o desventajas sobre las trayectorias académicas.

Tercero, la cultura institucional y el diseño curricular que caracterizan cada unidad académica de la UNL, que aportan a la heterogeneidad de las trayectorias, regulando a veces de un modo formal otras de un modo informal, los caminos posibles.

La caracterización de estas dimensiones ha posibilitado la profundización de la problemática de articulación de niveles y el diseño de intervenciones orientadas a prevenir los riesgos. La identificación de grupos de estudiantes que podrían encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad permite el desarrollo de estrategias diferenciadas que posibiliten el cumplimiento del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Para sintetizar los hallazgos, se construye una tipología de trayectorias construida a partir del análisis estadístico de las trayectorias y de los emergentes cualitativos de los grupos focales. La representación gráfica de la tipología se muestra en el Esquema 3.



Esquema 3. Tipología de trayectorias académicas

Fuente: elaboración propia

En el eje vertical se grafican los tres tipos de percepciones sobre el estudiante, recolectadas en los grupos focales en cada unidad académica. Las percepciones del ingresante como *tabula rasa* refieren a una mirada que entiende que el joven llega a la universidad prácticamente desprovisto de los conocimientos requeridos para transitar la carrera de grado. Esta situación es atribuida a deficiencias de los cursos de articulación o de la escuela secundaria y puede explicar las dificultades de los estudiantes para: distinguir entre clases teóricas y prácticas, adecuarse al nuevo espacio institucional, resolver problemas administrativos, organizarse con los tiempos y cantidad de materiales para estudiar, entre otros.

Las percepciones que el ingresante *debe poseer saberes mínimos para avanzar*. Es decir, que para ingresar a una carrera de grado se ha de poseer un umbral de saberes previos al inicio del cursado del primer año. Estos saberes tienen que ser obtenidos en una etapa anterior al ingreso a la carrera: en el último tramo de la escuela secundaria, a partir de cursos preparatorios o cursos de articulación. Esta mirada tiene mayor presencia en carreras que entienden el aprendizaje como un proceso acumulativo, en aquellas donde la aprobación de los cursos de articulación disciplinares es requerida para rendir y cursar las materias fundamentales del primer año, y en las cuales los cursos disciplinares que hoy se ofrecen tienen menores niveles de aprobación.

La mirada del ingresante *como autónomo y autogestivo* refiere a un joven con capacidad de gestionar su trayecto por el primer año de manera auto-organizada. Describen un joven interesado por la obtención de aprendizajes, más allá de lo requerido por el plan de estudios: le gusta leer, tiene experiencia profesional o saberes previos acerca de lo que se le enseña en la universidad. Bajo esta mirada, el estudiante es visto como un proyecto de profesional o intelectual que interpela las formas de enseñar y aprender propia de estos docentes. Esta visión predomina en unidades académicas con trayectorias educativas más personalizadas.

El eje horizontal representa el tipo de estrategia institucional desplegada por cada unidad académica, a los fines de favorecer el proceso de articulación. Se identifica un continuo que va desde niveles mínimos de regulación de las trayectorias hasta una mayor regulación, pasando por estrategias mixtas que combinan acciones regulatorias con una menor intervención.

Al referirnos a menores niveles de intervención, prestamos atención a la ausencia de acciones específicas para favorecer la retención; a las características de la institución, por ejemplo masividad en las aulas durante el cursado de materias de primer año, dificultades para generar cursados flexibles, desarticulación entre contenidos de los cursos de articulación y lo aprendido en las materias de primer año, etc., y a las dificultades para implementar estas estrategias.[23]

Las estrategias mixtas (en la mitad del eje) refieren a la combinación de estrategias de intervención como la creación de comisiones especiales para recursantes o el despliegue de acciones de acompañamiento propias en las facultades y estrategias más libres.[24]

Un tercer grupo de estrategias se caracteriza por una mayor regulación del proceso de articulación. Entre ellas, podemos diferenciar aquellas que vinculan estrategias familiares e institucionales, la reunión de padres, por ejemplo, de aquellas en las cuales se desarrollan acciones que regulan de diversas formas las actividades estudiante durante los primeros años, grupos de apoyo y tutorías, entre otros.

Si bien las estrategias reguladas no son las más comunes al interior de la UNL, consideramos significativo atender a las estrategias desplegadas ya que al comparar estos datos con los de los niveles de retención observamos una relación directa entre una mayor regulación y un menor número de desafiliación durante el primer año. De esta forma, es posible sostener que el despliegue de estrategias diversas de intervención y acompañamiento de los estudiantes durante el primer año, produce un menor riesgo de desafiliación de los ingresantes.

23 Es posible observar que el despliegue de estrategias institucionales no refiere solo al interés o a la decisión política de intervenir en el proceso de articulación, sino también a las características institucionales (cantidad y homogeneidad/heterogeneidad de las carreras albergadas, número de estudiantes y de docentes que conforman la facultad, integración o fragmentación de las relaciones entre carreras, etc.)

24 Este tipo de estrategias se observa en las facultades con mayor cantidad de estudiantes y por tanto, también de comisiones de cursado y de docentes. Este podría ser un factor que explique la combinación de estrategias y la posibilidad de desplegarlas, atendiendo a que también son las facultades que atraen estudiantes con orígenes sociales más diversos.

Reflexiones finales

Esta investigación tuvo lugar a partir de la convocatoria realizada por la Universidad Nacional del Litoral durante el año 2014 en el marco del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI). En esa oportunidad, desde la Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso de la Secretaría Académica del Rectorado se consideró que era una buena ocasión para presentar una propuesta que, de ser aprobada, permitiera consolidar el equipo de trabajo y contribuir a la construcción de conocimientos y la producción de información relevante en los procesos de revisión de las políticas institucionales que se venían desarrollando respecto del acceso a la UNL.

Así, la aprobación del proyecto «Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias» posibilitó estrechar vínculos con otras instituciones educativas y organismos del Estado, con quienes se habían compartido experiencias previas. Así, por ejemplo, la participación en proyectos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias propició un trabajo conjunto con representantes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Además, desde las propias acciones de articulación se habían generado lazos con la UTN regional Santa Fe y la UCSF en temas vinculados con la difusión de las propuestas académicas —participación en la Expocarreras—, que anualmente realiza la UNL, como también en otros espacios de intercambio y socialización sobre las acciones desplegadas desde las distintas casas de estudio respecto de los programas de tutorías para el acompañamiento de los estudiantes en los primeros años de las carreras.

Hacia el interior de la UNL, desde 2009 el área de articulación impulsó la elaboración de estudios que, desde una perspectiva sociológica, pudieran aportar a la construcción de un perfil de los aspirantes a ingresar en la Universidad Nacional del Litoral.^[25] También en el año 2014 se inició un proceso de evaluación del Programa de Ingreso a la UNL con el asesoramiento externo de una académica de otra universidad nacional con gran experiencia en la temática, quien participó en el bosquejo y diseño de este proyecto y en algunas de las actividades de intercambio y socialización. Entre los años 2015 y 2016 se efectivizó esa evaluación a partir de la construcción de un estado de situación del desarrollo del Programa con la inclusión de la mirada de distintos actores institucionales (autoridades universitarias, docentes responsables de los cursos, tutores y estudiantes) que permitió la identificación de ciertas brechas sobre las que trabajar y volver a instalar la discusión sobre la propuesta institucional para los ingresantes a la UNL. Las mejoras se centraron en tres dimensiones: académica, normativa, administrativa y logística, que comenzaron a instrumentarse en 2017.

Si bien el proceso de cambios continúa —se han renovado acuerdos respecto de los sentidos y alcances del Programa y se han instrumentado acciones de mejora para un corto y mediano plazo—, durante 2018 se trabajó en la generación de una propuesta alternativa para el ingreso 2019, desarrollada a modo de *experiencia piloto* en cuatro carreras, con la participación de cuatro de las diez unidades académicas de la universidad. Esto implicó un trabajo intenso a lo largo de 2018, la conformación de nuevos equipos y los aportes de diversos referentes académicos vinculados a la temática para sentar las bases de un nuevo posicionamiento político. En ese

sentido, los esfuerzos realizados y la mirada reflexiva sobre los efectos que se producen impelan a sostener espacios para la revisión y generación de variaciones en lo que acontece en esta etapa de pasaje de un nivel a otro, a los fines de poder revertir los procesos de frustración que, en ocasiones, derivan en una desvinculación temprana.

En este marco, se considera relevante repensar las relaciones con el saber que se fomentan desde estos espacios: cómo los perciben los diferentes actores, cuáles son los mejores acercamientos a los objetos de estudios de cada carrera, si se logra promover cierta ruptura con lógicas anteriores que no reproduzcan la escena escolar, si efectivamente se aproxima a los estudiantes a nuevas formas de construcción de los conocimientos a los fines de generar curiosidad intelectual. Estos, entre otros, constituyen algunos interrogantes sobre los que es preciso profundizar la discusión.

Los hallazgos de esta investigación y las interpretaciones compartidas buscan proporcionar elementos de análisis para introducir mejoras a nivel institucional, a partir tanto de la revisión de las políticas centrales, comunes a todas las unidades académicas, como desde una mirada crítica sobre los diseños curriculares y los modos de recepción y acompañamiento que se proponen en cada una de ellas.

La construcción de información relevante respecto de la elección de los egresados de la educación secundaria —en particular, sobre la opción entre las instituciones de educación superior aquí analizadas—, las características sociodemográficas de quienes aspiran a acceder a estudios superiores, los rasgos que portan quienes efectivamente completan su inscripción en la UNL y la variedad de trayectorias académicas que cada uno sigue inicialmente —más allá de los eventos definidos institucionalmente—, así como el cruce con las culturas institucionales, proporcionan valiosos aportes para repensar los diferentes dispositivos y estrategias de recepción y seguimiento de los estudiantes en el primer año en tensión con las prácticas cotidianas y el desarrollo curricular.

El foco en el tramo inicial del cursado de las carreras busca indagar acerca de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que transitan, los desempeños académicos, las decisiones que van tomando (inscribirse, estudiar, cursar, rendir), las propuestas institucionales, las percepciones de los sujetos que participan en estas instancias y los trayectos que efectivamente siguen.

A sabiendas que la investigación realizada se circunscribe a un corte temporal y a la disposición de la información que pudo sistematizarse y que en tal sentido no admite generalizaciones lineales, sí posibilita construir ciertas hipótesis de trabajo que constituyen aportes valiosos para promover procesos de discusión institucional y coadyuvar a la comprensión e interpretación de las prácticas y los sentidos asignados por los propios sujetos implicados.

Numerosas son las acciones que la Universidad Nacional del Litoral ha emprendido a lo largo de los años; la mirada sobre los procesos de articulación con la educación secundaria estuvo presente desde el retorno de la democracia y se fortaleció a partir de la gestación de diversos programas y proyectos, algunos de iniciativas parciales de las unidades académicas, otros pensados desde el área central de Rectorado, otros focalizados a partir de programas específicos convocados y financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias y otros organismos del Estado. En estos marcos se suscribieron convenios de colaboración con el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que habilitaron distintos espacios de intercambio y trabajo colaborativo. Actualmente se está implementado el Programa Nexos «Articulación Universidad – Escuela Secundaria» que financia la SPU. Este proyecto fue elaborado entre el Ministerio de Educación de la Provincia, la Universidad Nacional de Rosario y

la Universidad Nacional del Litoral, e involucró alrededor de 60 escuelas de la provincia de Santa Fe. Las líneas de trabajo incluyeron tutorías en las escuelas, producción de materiales educativos e instancias de formación para los docentes y continuará a lo largo de 2019.

Por su parte, las distintas unidades académicas han intensificado las acciones en procura de fortalecer y mejorar los dispositivos de apoyo para los estudiantes en sus primeros años de cursado desde sus estructuras de gestión, tales como tutorías o la promoción de becas de apoyo económico y de diverso tipo (integral, de residencia, de material de estudio, de bicicleta, de traslados, entre otras) que se ofrecen desde la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida de la UNL.

En suma, volver a reflexionar acerca del perfil de los estudiantes que asisten a las aulas universitarias, los rasgos que los caracterizan y su heterogeneidad brinda elementos de análisis para ensayar propuestas de mejora en las políticas de acceso a la universidad que incluyan tanto el momento de recepción y los dispositivos institucionales propuestos, como el proceso de inserción en el primer año y las estrategias diseñadas para el acompañamiento.

Entre los desafíos para la universidad que comienza a transitar su centenario de creación se encuentra el de proponer un enfoque holístico de estos procesos, que cuente con el aporte de la pluralidad de voces y de campos de conocimientos que la integran para abordar problemas complejos como los vinculados al acceso y la permanencia de los estudiantes en la universidad. La democratización de la educación superior constituye el principal desafío y se asienta en una posición política que pretende albergar a sujetos con rasgos heterogéneos (distintos puntos de partida, singulares trayectorias escolares y biografías personales, matices en sus capitales culturales, sociales y de clase, por nombrar algunos).

En este sentido, la recuperación de los aspectos aquí trabajados respecto de la experiencia universitaria temprana en la UNL que muestra la variedad de trayectorias que siguen los ingresantes, más allá de los eventos administrativos e institucionales promovidos, la existencia de fuentes de desigualdad que inciden de manera diversa y condicionan las opciones y los aspectos que asumen las culturas institucionales y los diseños curriculares al interior de cada carrera y cada unidad académica, proporcionan información valiosa para realizar miradas críticas de lo que acontece y generar alternativas que tiendan a la concreción de los lineamientos políticos explícitos de garantizar una mayor efectividad de derechos y avanzar en los primeros pasos para transitar el centenario de creación de esta casa de estudios.

25 Una síntesis de estos trabajos se encuentra en la publicación institucional denominada «Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010–2014».

Bibliografía

- Abbott, A. (2005). Process and temporality in sociology. The idea of outcome in US Sociology. En G. Steinmetz, *The politics of method in the human sciences* (págs. 393–426). Durkham: Duke UP.
- (1991). The future of professions. *Research on the sociology of organizations*, 8, 17–42.
- (1988). *The system of professions*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Aisenson, D., Figari, C., Berrino, M., Boucíguez, M., Irassar, L., Modarelli, M., y otros. (2000). Transición escuela media–universidad: inicio de carrera en la Facultad de Ingeniería. *Revista Alternativas. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis*.
- Altbach, P. (2001). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad de Buenos Aires.
- Arrimada Gómez, I. (1998). El acceso a la universidad en los países de la Unión Europea. *Universidad. SPU–MCE*, 14, 3–10.
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.–C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 9.
- Cabrera, A. & La Nasa, S. (2000). Camino a la universidad. Tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. El caso de Estados Unidos. (U. d. (UNTREF), Ed.) *Revista Nuevas miradas sobre la universidad*, 111–157.
- Campo, A. (1999). Itinerarios personales y Educativos, *Cuadernos de Pedagogía* 282 Transiciones educativas, Barcelona.
- Canale, S. et ál. (2011). Trayectorias formativas de alumnos avanzados que abandonaron sus estudios: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas /UNL, carrera de Contador Público Nacional. Actas Primeras Jornadas Internacionales: Sociedad, Estado y Universidad, Universidad de Mar del Plata.
- Carli, S. (2004). Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente. (U. d. Facultad de Ciencias Sociales, Ed.) *Revista Zigurat* 5.
- (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.

- Chiroleau, A. (1998). Admisión a la universidad: navegando en aguas turbulentas. *Educacao y sociedade*, 19 (62).
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2015). Conferencia: La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En Benvegnu, M.A. *Ingreso universitario: políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Luján: EdUNLu.
- Coulon, A. (1998). *El arte de ser estudiante. Entrevista con Valérie Becquet*, Paris: PUF.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66.
- (1994). Dimensiones y Figuras de la Experiencia Estudiante en la Universidad de Masa. *Revue Française de Sociologie*.
- Fernández Aguerre, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández Aguerre, T. & Ríos González, A. (2014). *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior de Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad Nacional de la República.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- García de Fanelli, A.M. (2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras, en Kisilevsky, M. (coord). *Indicadores Universitarios*. Buenos Aires: Eudeba.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Hochschild, A.R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551–575.
- Kisilevsky, M. & Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE–UNESCO.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21–38.
- (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. *Propuesta Educativa*, 30.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 6, núm. 2, (julio– diciembre).
- Muñoz de Britos, S. (2017). La trama de la transición. Una investigación sobre la transición entre la escuela secundaria y la universidad. Universidad Nacional del Litoral, VIII

Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Nicastro, S. y María Beatriz, G. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura. OEI. (2008). Metas Educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperada en Junio 3, 2009, del sitio Web: Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA).
- Ortega, H. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pacífico, A. y Saccone, J. (2013). *Habitar la Universidad en su contexto. Jóvenes y enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL
- Pacífico, A., Mántaras, B. y Trevignani, V. (2016). *Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010–2014*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Patriarca, M.C. (2013). La deserción en el inicio de la vida universitaria. Estudio contextualizado en la Escuela de Economía y Negocios de la Universidad Nacional de San Martín. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (6).
- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En *Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*. México: UDUAL.
- Ramallo, M. & Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. *Documento de Trabajo 255*.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana.
- Tilly, C. (2006). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3° época, año 6 (2).
- UBA (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Anexo. Correlatividades entre cursos de articulación y materias de primer año por UA

UA	Carrera	Curso Articulación	Asignatura primer año correlativa
FBCB	Licenciatura en Higiene y Seguridad del Trabajo	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
	Licenciatura en Saneamiento Ambiental	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
	Licenciatura en Administración de Salud	Matemática	Matemática
		Introducción a la Contabilidad	Contabilidad
	Licenciatura en Terapia Ocupacional	Pensar la Ocupación Humana	Fundamentos conceptuales de terapia ocupacional
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Psicología General
	Tecnatura en Saneamiento Ambiental	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
	Técnico Universitario en Administración de Salud	Matemática	Matemática I
		Introducción a la Contabilidad	Contabilidad I
	Tecnatura en Higiene y Seguridad del Trabajo	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
	Bioquímica	Matemática	Matemática General
		Química	Química General
	Licenciatura en Biotecnología	Matemática	Matemática General
		Química	Química General
	Licenciatura en Nutrición	Matemática	Matemática General
		Química	Química General e Inorgánica
FCM	Medicina	Iniciación a las Ciencias Médicas	Crecimiento y Desarrollo
		Aproximación a la Práctica Profesional	
FICH	Ingeniería en Recursos Hídricos	Matemática	Matemática Básica
		Química	Química General e Inorgánica
	Ingeniería Ambiental	Matemática	Matemática Básica
		Química	Química General e Inorgánica
	Ingeniería en Informática	Matemática	Matemática Básica
		Química	Química General
	Perito Topocartógrafo	Matemática	Matemática Básica
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Comunicación Técnica I
	Ingeniería en Agrimensura	Matemática	Matemática Básica
		Química	Química General
FIQ	Químico Analista	Matemática	Matemática A
		Química	Química General
Profesorado en Química	Matemática	Matemática A	

		Química	Química General
	Licenciatura en Química	Matemática	Matemática A
		Química	Química General
	Ingeniería Química	Matemática	Matemática A
		Química	Química General
	Analista Industrial	Matemática	Matemática A
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	
	Ingeniería Industrial	Matemática	Matemática A
		Química	Química General
	Ingeniería en Materiales	Matemática	Matemática A
		Química	Química I
	Licenciatura en Matemática Aplicada	Matemática	Matemática Básica
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	
	Ingeniería en Alimentos	Matemática	Matemática A
		Química	Química General
FCV	Medicina Veterinaria	Biología	Biología Celular
		Química	Química I
FCA	Ingeniería Agronómica	Matemática	Matemática I
		Química	Química
CUG	Analista Universitario de Alimentos	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
CURA	Tecnicatura Superior en Tecnología de Alimentos	Matemática	Matemática I
		Química	Química General
FADU	Arquitectura	Matemática	Taller de Matemática
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Teoría y Producción Arquitectónica en el S. XX
	Licenciatura en Diseño Industrial	Matemática	Taller de Matemáticas Aplicada al Diseño I
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Historia I
	Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual	Matemática	Taller de Matemática
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Introducción a la Historia
FCJS	Abogacía	Ciencias Sociales	Ciencia Política
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Introducción al Derecho
	Licenciatura en Trabajo Social	Ciencias Sociales	Sociología General
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos
FHUC	Profesorado de Biología	Matemática	Matemática Básica
		Química	Química General e Inorgánica
	Profesorado de Geografía	Ciencias Sociales	Historia Social
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
	Profesorado de Historia	Ciencias Sociales	Historia Social
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
	Profesorado de Letras	Cuestiones sobre el lenguaje	Lingüística General
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Introducción a los Estudios Literarios
			Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
	Profesorado de Matemática	Matemática	Matemática Básica
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
	Licenciatura en Biodiversidad	Matemática	Matemática I

		Química	Química General e Inorgánica
Licenciatura en Geografía		Ciencias Sociales	Historia Social
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
Licenciatura en Historia		Ciencias Sociales	Historia Social
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
Licenciatura en Letras		Cuestiones sobre el lenguaje	Lingüística General
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Introducción a los Estudios Literarios
			Práctica de la Comunicación Oral y Escrita
Profesorado de Filosofía		Iniciación a los Estudios Filosóficos	Introducción a la Problemática Filosófica
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos
Licenciatura en Filosofía		Iniciación a los Estudios Filosóficos	Introducción a la Problemática Filosófica
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos
Licenciatura en Sociología		Ciencias Sociales	Introducción a la Ciencia Política
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos
Licenciatura en Ciencia Política		Ciencias Sociales	Introducción a la Ciencia Política
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Taller de Lectura y Producción de Textos Académicos
FCE	Contador Publico	Matemática	Matemática Básica
		Introducción a la Contabilidad	Contabilidad I
Licenciatura en Administración		Matemática	Matemática Básica
		Introducción a la Contabilidad	Contabilidad I
Licenciatura en Economía		Matemática	Matemática Básica
		Introducción a la Contabilidad	Contabilidad I
ISM	Carreras del ISM	Música	Articula con todas las asignaturas obligatorias
		Lectura y Escritura de Textos Académicos	Articula con todas las asignaturas obligatorias
Licenciatura en Sonorización y Grabación		Música	Articula con todas las asignaturas obligatorias
		Matemática	Articula con todas las asignaturas obligatorias