



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Trabajo final de grado

Pre-Proyecto de investigación

**Estrategias institucionales y su impacto en la permanencia de los estudiantes
de Facultad de Psicología**

**Montevideo, Uruguay
2025**

Estudiante: Alejandro Cruz

Cédula de identidad: 5.652.259.9

Tutora: Luciana Chiavone

Revisora: Ana Santa Cruz

Índice

Índice	1
Resumen	2
Palabras claves:	2
Fundamentación	3
Antecedentes bibliográficos	8
Problema de investigación.	14
Objetivos del Proyecto	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Marco teórico	15
Derecho a la Educación: Educación para toda la vida.	15
El rol de las instituciones de educación superior en la potencialización de la permanencia de los estudiantes.	16
Concepto de apoyo	16
Estrategias institucionales de acompañamiento: el Curso Introductorio y las Asesorías Académicas	17
Metodología	18
Población	18
Criterio de selección de la población	19
Técnica seleccionadas	20
Análisis de datos	20
Consideraciones éticas	21
Resultados esperados	22
Cronograma de Ejecución	23
Bibliografía	24
Anexo	29
La posición del investigador	29

Resumen

La Universidad de la República del Uruguay (Udelar), tiene como propósito fundamental democratizar el acceso a la enseñanza superior, lo que se ve reflejado en el aumento sostenido y exponencial de la matrícula. No obstante, persiste una tensión entre la aparente igualdad en el acceso y las desigualdades que se expresan en la permanencia y el egreso universitario. Si bien la matrícula de ingreso ha aumentado de forma sostenida en los últimos años, este crecimiento se acompaña de un incremento en los índices de desvinculación estudiantil. La Facultad de Psicología (FP) de la Udelar, institución pública y de libre acceso, cuenta actualmente con una matrícula de 19.159 estudiantes, que crece de forma sostenida. Entre sus principales desafíos se destacan las elevadas tasas de desvinculación durante los primeros años de la carrera. En respuesta a esta situación, la FP desarrolla diversas estrategias institucionales orientadas a favorecer la integración y la permanencia estudiantil, entre las que se destacan el Curso Introductorio (CI) y las Asesorías Académicas (AA). En la presente investigación se pretende indagar, desde la perspectiva de los estudiantes, el impacto del CI en los procesos de integración universitaria y de las AA en la permanencia estudiantil en la FP. Se adopta un enfoque cualitativo de investigación, empleando entrevistas semiestructuradas con estudiantes que participaron en las AA y grupos de discusión con quienes transitaban por el CI. Los datos serán analizados mediante la técnica de análisis de contenido temático apoyado en software SPSS. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan a una comprensión situada y crítica sobre los factores que los propios estudiantes reconocen de las estrategias de CI y AA como facilitadores u obstaculizadores de su integración y permanencia en FP. Asimismo, se aspira a generar insumos para el fortalecimiento de las políticas universitarias orientadas al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, reconociendo las voces y experiencias de los estudiantes como protagonistas en la construcción de una universidad más democrática y equitativa .

Palabras claves:

Educación Superior, Permanencia, Responsabilidad Institucional, Experiencia de estudiante

No solo se trata de que la universidad defienda lo logrado, sino que se trata, especialmente, de que rompa sus propios límites y de radicalizar la lucha democrática por el derecho a la universidad y por la universidad como bien común.

Boaventura de Sousa Santos, III Conferencia Regional de Educación Superior (2018).

Fundamentación

La masificación de la educación superior (ES) es un fenómeno global que ha experimentado un crecimiento acelerado desde comienzos del siglo XXI (Ezcurra, 2019; Scott, 2016). Tras la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos inició una expansión significativa de la matrícula universitaria, que posteriormente se extendió a nivel mundial. Entre 1970 y 2000, la matrícula mundial creció un 9,8%, mientras que entre 2000 y 2018 se duplicó, alcanzando un aumento del 19,9% (Marginson, 2016; Altbach, 2017).

Este proceso dio lugar a la aparición de sistemas de alta participación, definidos como aquellos países donde más del 50% de las personas en edad teórica para cursar ES están matriculadas (Marginson, 2016). En el año 2000, sólo 26 países alcanzaban el sistema de alta participación, para 2018 ya eran 62, lo que representa un crecimiento del 138,5% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

A nivel mundial hubo un aumento en la tasa total de matriculación universitaria, ya que en las últimas dos décadas prácticamente llegó a duplicarse. Al respecto, hay cuatro regiones líderes: Europa Central y Oriental, Asia Oriental, Asia Occidental y América Latina (UNESCO, 2019). América Latina y el Caribe ha sido la región con mayor crecimiento porcentual en su matrícula universitaria, creciendo en un 30% en los últimos 20 años, igualada únicamente por el crecimiento del Sudeste Asiático (Unesco, 2020). Países como Argentina, Chile, Perú, Uruguay y Brasil alcanzaron niveles de alta participación, aunque otros países como Panamá, Ecuador y México aún están en etapa de universalización (UNESCO, 2020). Esta situación es coherente con las políticas de democratización del acceso a la educación superior que estos países han impulsado en las últimas décadas, orientadas a ampliar la cobertura universitaria.

A pesar de las cifras alentadoras en el aumento de la matrícula en la educación superior en América Latina y el Caribe, persisten desigualdades intrarregionales en las tasas de ingreso, las cuales coexisten con elevadas tasas de deserción, una problemática de alcance global. En la región, solo un 30% de los jóvenes entre 18 y 24 años logran acceder a educación superior, de los cuales alrededor del 50% no culminan sus estudios (UNESCO,

2022). Asimismo, solo el 8,2% de estudiantes egresa de la educación superior, evidenciando diferencias por sexo (a favor de las mujeres), por área geográfica (a favor de los hogares urbanos) y una brecha alta entre hogares de ingresos superiores e inferiores (de 12,2% a 3,2%), (UNESCO, 2022).

Si bien el incremento del acceso en la mayoría de las universidades de América Latina puede ser interpretado en clave de inclusión, porque implica la apertura a sectores sociales que antes no lograban llegar hasta este nivel educativo, en forma paralela se incrementan los índices de desvinculación, por lo que crece exponencialmente el número de estudiantes que se desvinculan en los primeros años de las carreras universitarias.

En esta línea, Ezcurra (2018), sostiene que el proceso de masificación inclusiva del ingreso genera nuevas brechas y desigualdades, tales como la estratificación sistémica (inclusión estratificada: rezago) o los procesos de expulsión sistemática (inclusión excluyente: altas tasas de deserción), problemática generalizada y de alta preocupación para la ES. Esta situación pone en evidencia una aparente igualdad en el acceso que esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la Universidad.

En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) expresa que el desfase entre número de ingreso y egreso se nutre de estratos sociales en desventaja, advirtiendo una mayor desvinculación especialmente de estudiantes que son primera generación universitaria, es decir, aquellos que son los primeros en sus familias en asistir a una institución de ES. Estos estudiantes enfrentan mayores desafíos para permanecer, tales como menor capital académico, dificultades financieras y la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo. A esto se le suman las dificultades de las instituciones para adaptarse y apoyar adecuadamente a estos perfiles de estudiantes, lo cual incrementa el riesgo de abandono (Flanagan-Bórquez et al., 2023).

Esta tendencia nos conduce a la paradoja de la puerta giratoria (Tinto, 2008, citado en Ezcurra, 2019, p. 29), es decir, aquellos estudiantes que entran a la universidad y se desvinculan rápidamente. Este mismo fenómeno es definido por Ezcurra (2011) como un proceso de inclusión excluyente, ya que, si bien el acceso a la educación superior se ha visto incrementado, por el ingreso de estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos, son estos mismos estudiantes los que tienen menos posibilidades de permanecer y egresar.

En este sentido, democratizar el estudio en la educación superior no se limita únicamente a generar políticas de acceso, sino que exige un compromiso institucional de diseñar e

implementar estrategias de apoyo a la permanencia centradas en la investigación que tengan como eje la participación de los estudiantes.

En Uruguay, toda persona que cumpla con el requisito de haber finalizado los estudios secundarios puede ingresar a la Universidad de la República del Uruguay (UdelaR). Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, s.f.), en 2023 solo el 37,2% de los jóvenes de 18 a 19 años culmina la educación media superior. Esta tasa de egreso oportuno de educación media no es homogénea: es mayor en Montevideo que en el interior del país y es mayor entre las mujeres y entre los jóvenes que integran hogares de nivel socioeconómico muy alto. El porcentaje de egreso oportuno observado para esta edad en 2023 está por debajo de la meta establecida por las autoridades educativas. Esta problemática condiciona los avances en los niveles educativos subsiguientes.

No obstante, las estadísticas muestran un crecimiento exponencial en la matrícula de ingreso en la educación superior que supera los 1.600.000 estudiantes activos en 2023 (DGP, 2024). El 52,2% de estos estudiantes son primera generación universitaria de su familia, el 75% combina sus estudios con actividades laborales y un porcentaje importante proviene de hogares con bajo clima educativo y la mayoría reside en Montevideo. Esta expansión de la matrícula universitaria supuso una diversificación del perfil del estudiantado que es producto de una transformación en la estructura política y social de la región, produciéndose tanto en las instituciones públicas como privadas (Boado, 2005).

En el servicio de FP, según datos del Programa de Renovación de la Enseñanza (PROEn, 2022b), hay 19.159 estudiantes inscriptos y 10.214 activos, de los cuales egresan por año aproximadamente 500 estudiantes (5% de los estudiantes activos). Por otra parte, un estudio llevado adelante por Álvarez-Nuñez y colaboradores (2022) muestra que más de la mitad de los ingresos del año 2018 se encontraban desvinculados en el segundo año. A partir de estos datos, se observa una brecha entre las nuevas matrículas y los nuevos egresos, lo que evidencia un alto índice de abandono. En consecuencia, el proceso de democratización de la enseñanza ha sido tan solo un incremento cuantitativo de las oportunidades de ingreso, mientras persiste la desigualdad educativa y se reproducen las inequidades sociales (Curione & Míguez, 2011).

Los informes de generación de ingreso (PROEn, 2022b) muestran características sociodemográficas sostenidas en la FP. Se trata de una población mayoritariamente femenina, con una edad promedio de 25 años, donde el 45% trabaja, el mismo porcentaje constituye la primera generación universitaria y un 51% proviene de hogares con bajo clima educativo. Las mencionadas características sociodemográficas, como advierte Fiori (2015),

incrementan el riesgo de desafiliación, dado que la mayor edad de ingreso, el trabajar muchas horas y el bajo capital educativo familiar dificultan la permanencia.

Los datos antes mencionados corroboran la hipótesis nodal de Philip Altbach (2015): mientras el acceso se expande, las desigualdades dentro del sistema de educación superior también se acrecientan. Además, esta situación refleja el concepto de capital cultural de Bourdieu y Passeron (1967), quienes entienden el capital cultural como un principio de diferenciación poderoso y plantean que el capital cultural, al igual que el capital económico, se encuentra distribuido desigualmente entre las clases sociales. Este concepto permite explicar la brecha que existe entre el estudiante esperado por la institución y el estudiante real que ingresa a la educación superior debido al proceso de democratización.

El capital cultural remite al saber. Ezcurra (2011) plantea que se trata del perfil cognitivo del estudiante, es decir, un saber de conocimiento y un saber hacer. El saber hacer responde a las habilidades cognitivas del sujeto, dentro de las cuales se incluyen el saber pensar (la capacidad de analizar, comprender o memorizar) y el saber aprender, que a su vez integra el saber estudiar: “tomar apuntes en clase, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo organizar el tiempo y las actividades, cómo preparar exámenes” (Ezcurra, 2007, p. 33).

Las dificultades para permanecer se generan cuando las instituciones universitarias no acompañan con acciones promotoras de la permanencia que les permitan a estos nuevos perfiles de estudiantes adquirir las habilidades cognitivas necesarias para alcanzar los niveles esperados por la institución. De esta manera, muchas universidades pueden reproducir implícitamente lógicas de exclusión. Debido a esta situación, es necesario pensar en una universidad inclusiva (Troiano et al., 2021), lo que implica no solo garantizar la equidad en el ingreso, sino también comprender los recorridos del estudiantado una vez dentro de la institución, identificando tanto los factores que favorecen su permanencia como las barreras que conducen a la desvinculación.

La FP asume la permanencia de sus estudiantes como una responsabilidad institucional. Desde esta perspectiva, la FP ha implementado diferentes estrategias con el objetivo de contribuir a la permanencia de los estudiantes, algunas de estas estrategias están dirigidas a la población de ingreso y otras están pensadas para el total de la población de estudiantes. En esta investigación se hará énfasis en el CI y en las AA , ambas coordinadas desde el Programa de Renovación de la Enseñanza (PROEn).

El ingreso a la universidad constituye una etapa crítica en la trayectoria educativa de los estudiantes, caracterizada por procesos de adaptación y ajuste a un nuevo contexto académico, social y cultural. Como señalan Tinto (1993), la permanencia en la educación superior depende en gran medida del grado de integración académica y social que logren los estudiantes en sus primeros años, siendo este un proceso donde las instituciones cumplen un papel activo a través de la implementación de estrategias de apoyo.

Con el fin de acompañar la transición de educación media a educación superior, la Facultad de Psicología, implementa desde el año 2017 el CI, que consiste en una actividad de carácter obligatorio dirigida a la generación de ingreso y que marca formalmente el inicio de la formación en la Lic en Psicología.

El CI se desarrolla en diferentes franjas horarias (mañana, mediodía, tarde, tardecita y noche) con el propósito de atender la heterogeneidad de sus estudiantes. El objetivo del curso consiste en ofrecer orientaciones en torno al Plan de Estudios (PELP 2013) y brindar información sobre la estructura y funcionamiento de la Universidad de la República y de la Facultad, así como sobre los programas de apoyo estudiantil disponibles. De igual modo, el curso introduce a los estudiantes en el manejo de recursos académicos esenciales, tales como Bedelía, la plataforma EVA y la biblioteca, herramientas indispensables para la gestión de su formación. El curso inicia con una conferencia inaugural a cargo de docentes de esta casa de estudios. Luego se transita hacia la modalidad taller favoreciendo el primer contacto entre los estudiantes de ingreso, los docentes y los estudiantes avanzados, y contribuyendo a que se sientan acompañados durante sus primeros acercamientos a la vida universitaria.

El espacio de AA, que se desarrolla desde 2016, es una instancia personalizada basada en la orientación académica, la cual busca deconstruir demandas inmediatas y fomentar la planificación y autonomía de los estudiantes. Este sistema de asesoría ofrece distintas modalidades de atención, tales como entrevistas personales con agenda, consultas a través de formularios en la página web o vía correo electrónico, atención telefónica y atención presencial en puerta. Esta modalidad permitió reducir los tiempos de respuesta de las consultas recibidas, a pesar de la alta demanda. Para organizar el funcionamiento de las asesorías, fue necesario establecer categorías de consulta que abarcan: avance académico, cambios de plan, retornos, movilidad estudiantil y futuros estudiantes. El programa mantiene como objetivo principal que la respuesta a las diversas demandas propicie una evolución en la apropiación de la información y en la autonomía futura.

No obstante, los informes de Asesorías Académicas (PROREn, 2019) muestran que los estudiantes acuden a estos espacios en busca de un interlocutor dentro de la institución que valide la información con la que cuentan y su posible planificación académica, lo que evidencia que, para ciertos perfiles, la autonomía se desarrolla más lentamente, independientemente de su paulatino avance curricular. De esta manera, las AA se convierten en un lugar de referencia para los estudiantes durante su vida académica.

Dado que estas estrategias de apoyo institucional presentan una trayectoria sostenida en el tiempo resulta pertinente conocer desde la perspectiva de los estudiantes el impacto del CI y de las AA en la integración y permanencia en la FP. Se espera identificar facilitadores y obstaculizadores que permitan retroalimentar las políticas universitarias con el fin de fortalecer la educación superior como derecho humano y garantizar las condiciones institucionales necesarias para sostener la permanencia y egreso de estudiantes cada vez más diversos en términos sociales, culturales y académicos.

Antecedentes bibliográficos

La permanencia en la educación superior al ser una temática relevante para el desarrollo económico, cultural y social en nuestro tiempo, comenzó a adquirir en los últimos años un creciente interés como objeto de estudio e investigación. A continuación, se presentarán investigaciones enfocadas en el impacto de las acciones promotoras de la permanencia.

Grillo y Leist (2013) investigaron la relación entre el uso prolongado de servicios de apoyo académico como tutorías, asistencia para el aprendizaje e instrucción suplementaria, y la retención hasta la graduación. Para ello, analizaron seis años de datos de la unidad *Recursos para el Logro Académico* de la Universidad de Louisville, Estados Unidos, con el objetivo de corroborar la hipótesis de que una mayor dedicación de tiempo a estos servicios se asocia con una mayor probabilidad de graduación. Los resultados respaldan esta hipótesis, sugiriendo que el apoyo académico contribuye no solo a la retención universitaria, sino también a la mejora del rendimiento académico.

Sing y Maringe (2014) realizaron en Sudáfrica un estudio teórico sobre cómo distintas formas de vulnerabilidad afectan los proyectos educativos universitarios. Señalan que las investigaciones previas no han considerado suficientemente las voces de los estudiantes vulnerables, especialmente por la falta de estudios cualitativos centrados en ellos. Identifican factores personales, familiares, económicos, sociales y académicos como claves en esta situación, y concluyen que la desafiliación educativa está fuertemente ligada a la falta de apoyo institucional y a la invisibilización de sus necesidades.

Bernardo y Muniz (2015) evaluaron en España el impacto de las nuevas propuestas pedagógicas en relación a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como objetivo reducir el fracaso y aumentar la retención. Han comprobado que la propuesta metodológica con orientación académica, asesorías, clases reducidas, espacios y horarios para que el estudiantado trabaja en grupos, tiene efectos positivos en el aprendizaje y en la reducción del abandono al colaborar con la integración académica. Subrayan que estudiantes que trabajan, o tienen a cargo familia disponen de tiempo muy limitado de encuentro por lo cual no logran redes de apoyo ni cumplir con las exigencias de la nueva propuesta.

Cukierman et al. (2019) presentaron una evaluación del *Academic Enhancement Program* (AEP), orientado a integrar talleres de estrategias de aprendizaje y actividades de reflexión en cursos introductorios de Ciencias de la Computación. El programa incluye dos talleres obligatorios vinculados a los contenidos de las asignaturas y un componente optativo relacionado con temas de éxito académico y bienestar estudiantil. Su evaluación, a partir de encuestas a estudiantes y entrevistas a asesores académicos, evidenció una valoración positiva de su utilidad. Los hallazgos sugieren que este tipo de prácticas pueden contribuir a enfrentar los desafíos académicos del estudiantado y tener un impacto favorable en la retención universitaria

Terraza et al. (2019), llevaron a cabo una investigación en la Universidad de Colombia, donde se evaluó el impacto de tutorías, consejerías y monitorías ofrecidas por el *Programa de Retención Estudiantil* entre 2011 y 2014. Los estudiantes que participaron afirmaron que estos servicios mejoraron su rendimiento académico y les ayudaron a organizar su trayectoria educativa. Del 33 % de los estudiantes que participaron en el programa el 31 % continuó matriculado y apenas el 2 % desertó. En contraste, del 67 % que no participó, el 31 % desertó y el 36 % permaneció. El modelo estadístico mostró que participar en el programa multiplica por 5,55 la probabilidad de mantenerse matriculado.

Roberts (2020) investiga la experiencia de acompañamiento estudiantil del Servicio de Orientación Socioeducativa, parte del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad pública de Chile, orientado a prevenir el abandono universitario. Desde una perspectiva socioeducativa, tiene como objetivo fortalecer recursos intra e interpersonales mediante orientación individual y talleres, promoviendo el rol activo del estudiante. Los resultados cualitativos muestran que los estudiantes valoran estas intervenciones positivamente por favorecer escucha, comprensión, contención, regulación de miedos, autoconocimiento y toma de decisiones. Se concluye que el acompañamiento potencia la adherencia, el sentido de pertenencia y las redes de apoyo.

Hoyos et al. (2023) revisa sistemáticamente investigaciones que evaluaron el impacto de intervenciones para preparar a estudiantes a ingresar y egresar de la educación superior. Basado en el modelo de David Conley, se consideran cuatro dimensiones: dominio de contenidos académicos, habilidades cognitivas, comportamientos académicos y familiarización con el contexto universitario. La mayoría de las intervenciones fortalecen contenidos académicos en el bachillerato, mejorando rendimiento, ingreso, desempeño y persistencia hasta la graduación. Destacan los cursos propedéuticos, que acercan al entorno universitario y fortalecen expectativas, motivación, autoconfianza y disposición a permanecer.

Rene Mendoza López (2024) investigó la relación entre deserción estudiantil y estrategias de retención en una institución tecnológica de Huarmey, Perú, según la percepción de los estudiantes. Los resultados indican que los programas de apoyo académico y asesoramiento personalizado reducen el riesgo de deserción, destacando la necesidad de intervenciones integrales. El 67,8 % percibe un nivel moderado o bajo en la implementación de estas estrategias y solo el 32,2 % un nivel alto, lo que señala áreas de mejora para optimizar su efectividad en la retención académica.

Delgado (2024), realiza una investigación sobre la deserción estudiantil y estrategias para incrementar la retención en instituciones de educación superior en Ecuador. Se estudian las posibles causas asociadas a este tema y las mismas son categorizadas en factores individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. Se concluye que las estrategias de acompañamiento maximizan la retención y mejora la calidad educativa cuando se articulan aspectos académicos, psicológicos, socioeconómicos, pedagógicos y vocacionales. Es importante indicar que cada institución debe analizar las estrategias y tratar de adaptarlas con un enfoque centrado en el estudiante, en este sentido, las estrategias de retención estudiantil se orientan a que el estudiantado sea corresponsable de su desarrollo y proceso formativo.

Introduciéndonos en la región del Cono Sur, se destaca el artículo de Besada et al (2022) donde se indaga sobre la participación de estudiantes en el Curso Introductorio de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. Se encuestó a 418 estudiantes para conocer las experiencias y valoraciones de los propios estudiantes sobre el Curso Introductorio que tuvo como objetivo promover el ingreso a la vida universitaria. En este sentido, los dos aportes más importantes del Curso para los estudiantes fueron “entender el funcionamiento de la Facultad” (35%) y “aprender contenidos de la carrera y plan de estudio” (32%). Los resultados muestran el alto porcentaje de estudiantes que valoraron positivamente la realización del curso introductorio,

esta investigación mostró la relevancia que adquiere el acompañamiento en el ingreso a la Universidad. Más allá de la incidencia que pueda tener el tutor/a en las trayectorias educativas posteriores, se considera que su tarea es indispensable, aunque no suficiente, para garantizar el derecho a la educación, promover y facilitar la permanencia.

Santos, Sharpe et al. (2023) realizaron una investigación cuyo objetivo principal fue analizar comparativamente las políticas públicas de acceso y permanencia universitarias (público y privado) en Argentina y Brasil. Los resultados muestran que Brasil tuvo un perfil más híbrido en sus políticas universitarias, no sólo focalizó sus estrategias en el acceso y permanencia, también integró políticas dirigidas a los individuos y programas institucionales de acompañamiento y alfabetización académica. En cambio, Argentina, con un acceso irrestricto a la universidad pública, centra sus políticas universitarias en la permanencia a través de beneficios individuales como becas de financiamiento, sin problematizar por qué determinados sujetos (principalmente diferenciados en términos socioeconómicos y culturales) no acceden a la educación superior o se desvinculan temprana.

En la investigación realizada por Macchiarola y colaboradores (2021) en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), se abordan las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la inclusión educativa en la universidad, poniendo el foco en cómo éstas inciden en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. Entre los principales resultados, los estudiantes valoraron positivamente las condiciones que facilitan la integración y la orientación académica, tal como la información clara sobre el plan de estudios y el apoyo de los pares. Estos aspectos fueron considerados por los estudiantes como fundamentales para organizar la cursada y generar redes de acompañamiento durante los primeros años. Los estudiantes identificaron como obstáculos para su permanencia y egreso, la rigidez curricular y la necesidad de trabajar mientras estudian, factores que conllevan lentificación en sus trayectorias.

En nuestro país se destaca el trabajo de Fiori y Ramírez (2015) en investigación “Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles”, analiza la incidencia de este fenómeno y destaca las características individuales, académicas y socioeconómicas que presentan un mayor riesgo de desafiliación: ingresar a mayor edad, ser hombre, emanciparse, trabajar, tener hijos, no asistir a clase regularmente y provenir de un hogar con un menor clima educativo. Con estos indicios los autores sostienen que para disminuir el riesgo de desafiliación es necesario generar programas y políticas de apoyo estudiantil en el marco de la agenda sobre igualdad de oportunidades educativas.

Chiavone et al. (2017) estudiaron el impacto del Espacio de Orientación y Consulta (EOC) en la Facultad de Ingeniería durante 2015-2016 y encontraron que las entrevistas de orientación centradas en la organización y planificación del estudio favorecen el rendimiento y el avance académico. Los estudiantes que participaron del EOC registraron mayores niveles de aprobación y exoneración en Cálculo I, uno de los cursos más exigentes del primer año. Asimismo, el estudio mostró que la eliminación de los límites de cursada no mejora el desempeño si no se acompaña con el EOC. Finalmente, se destaca la importancia de fortalecer la articulación entre el EOC, la Unidad de Enseñanza y el seguimiento sistemático para promover la permanencia estudiantil.

Santiviago y Ramos (2018) presentaron el texto “Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza”. En este abordan el desafío de apoyar las trayectorias estudiantiles en un contexto de democratización del acceso a la educación universitaria y un crecimiento notable en la matrícula de la Udelar. Destacan que estos fenómenos permiten el mayor ingreso de estudiantes en contextos socio-económicos diversos, como aquellos que son primera generación universitaria de su núcleo familiar o quienes deben trabajar para sostener su trayectoria. Las autoras subrayan la necesidad de brindar apoyo institucional, generando así programas de apoyo que consideren factores como la necesidad de trabajar o el no haber accedido al capital cultural dominante durante la crianza.

Chiavone et al (2023), en la Facultad de Psicología, Udelar, se desarrolló una investigación que consistió en estudiar la relación entre la intención de cursada de la generación 2021 y el perfil sociodemográfico, así como la permanencia de los estudiantes en cursos y el rendimiento en cursos y exámenes. Se analizó el rendimiento tanto en cursos como en exámenes y se relaciona el perfil sociodemográfico con los ritmos en la intención de cursada (bajo, moderado y teórico). Se registró que la intención de cursada decrece en el segundo semestre. Respecto al rendimiento en cursos se concluye que el abandono tiene un peso importante en los aplazados. En los exámenes, los estudiantes reglamentados tienen mejor rendimiento que los libres. Los resultados muestran que es necesario trabajar en la autorregulación del proyecto formativo para fortalecer la autonomía, generar tránsitos formativos más exitosos y optimizar recursos.

Curione y Fiori (2024), investigaron la influencia de la motivación en la desafiliación académica en estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UDELAR. A partir de una muestra de 1.942 estudiantes, encontraron que una alta motivación extrínseca se asocia con menor rendimiento académico y mayor riesgo de abandono, mientras que expectativas positivas sobre la enseñanza y el entorno universitario se vincula con mejores

resultados. Concluyen que la motivación y las expectativas son factores clave para predecir el éxito académico en el primer año universitario.

Chiarino et al. (2024) proponen un modelo ecológico para comprender la permanencia y el abandono universitario, construido a partir de una amplia revisión de evidencia en Latinoamérica y el Caribe. Este enfoque permite analizar la problemática de manera integrada y situada, destacando la influencia de diversos factores institucionales que inciden en las trayectorias educativas. Respecto al nivel institucional, la revisión identifica como elementos clave las acciones de acompañamiento académico y las instancias de integración temprana a la vida universitaria. Entre ellas se encuentran dispositivos como las asesorías académicas y las actividades de ingreso, que contribuyen a fortalecer la integración académica y la continuidad de estudios.

Chiavone et al. (2025) realizaron un estudio reciente donde analizan el rendimiento de los estudiantes en unidades curriculares obligatorias del Plan de Estudios 2013 y su relación con los dispositivos de enseñanza, a partir de un enfoque cuantitativo, transversal y analítico. Los resultados evidenciaron que los seminarios —grupos de 40, 60 o 90 estudiantes con control de asistencia y evaluación continua— se asocian con mejores calificaciones y favorecen la permanencia estudiantil, en contraste con los plenarios —grupos de 1.000 estudiantes sin control de asistencia—. Asimismo, se observó que, a medida que los estudiantes avanzan en los ciclos formativos, disminuyen los porcentajes de abandono y mejora el rendimiento. Se concluye que los dispositivos de seminarios favorecen la permanencia y se relacionan con mejores niveles de rendimiento y de calificaciones, lo cual puede constituirse en un aporte a las definiciones de las políticas académicas orientadas a una enseñanza de calidad.

A partir de este recorrido bibliográfico y tomando los planteos de Carbajal (2011), se refleja que es imprescindible dar importancia a instancias de acompañamiento personalizado para que el estudiantes pueda tener un lugar de referencia durante su vida académica-estudiantil. El tener un lugar, un interlocutor seguro, el ser asesorado para conocer el modo de obtener información confiable cuando la necesita se han visto como aspectos que para el estudiante resultan imprescindibles para sentirse respetado y considerado. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad con la permanencia de sus estudiantes y elaboren estrategias colectivas para el apoyo de la permanencia.

Problema de investigación.

Tal como se ha fundamentado anteriormente, la FP sostiene una política institucional orientada a la democratización e inclusión en la educación superior. En efecto, la matrícula de ingreso ha presentado un crecimiento sostenido y exponencial en los últimos años. Según datos de PROREn (2021), este aumento coexiste con una alta tasa de desvinculación estudiantil, especialmente durante el primer año y el pasaje al segundo. Esta tensión entre el libre acceso y la rápida desvinculación genera nuevas desigualdades en el ámbito de la educación superior, entre ellas el ya mencionado “proceso de inclusión excluyente” (Ezcurra, 2019). Este concepto hace referencia a políticas institucionales explícitas que, si bien promueven la inclusión de sectores históricamente excluidos, también producen y reproducen dinámicas implícitas de expulsión que afectan, precisamente, a esas mismas franjas sociales.

Desde un enfoque institucional, no es suficiente con asegurar el libre ingreso y la gratuidad para alcanzar una democratización efectiva. También es necesario que la Universidad asuma la permanencia como una responsabilidad institucional, ética y política. En esta línea, Brovetto (1994) sostiene que la equidad en la educación superior implica garantizar oportunidades igualitarias tanto de acceso como de permanencia y egreso. En respuesta a este desafío, como se mencionó anteriormente, la FP desarrolla estrategias orientadas a favorecer trayectorias académicas continuas y completas. Entre ellas se destacan el CI, que tiene como propósito acompañar la transición al ámbito universitario, y las AA, que brindan orientación y acompañamiento durante toda la trayectoria formativa de los estudiantes.

La investigación empírica (Carbajal, 2011; Ezcurra, 2011; Tinto, 2021) sostiene que es necesario crear espacios de atención y acompañamiento a estudiantes universitarios, pero en algunos casos lo hacen desde una perspectiva institucional, por lo que sus voces no se logran capturar adecuadamente. En esta misma línea Tinto (2021) adhiere que las investigaciones sobre permanencia estudiantil han tendido a centrarse en las estrategias institucionales dirigidas a la retención de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental considerar la perspectiva de los propios estudiantes para comprender mejor sus experiencias, identificar sus necesidades, y diseñar intervenciones más efectivas que promuevan su permanencia.

A partir de esta problemática, la presente investigación se propone indagar qué sentido le atribuyen los estudiantes al CI y a las AA y de qué manera perciben que estas estrategias institucionales impactaron en su integración y permanencia en la FP. A través de la recuperación de sus voces, se pretende aportar elementos para una comprensión situada y

crítica que permita identificar facilitadores y obstaculizadores que los mismos estudiantes entiendan que están presentes en estas estrategias institucionales con el fin de retroalimentar las estrategias de permanencia.

Objetivos del Proyecto

Objetivo general

- Conocer desde la perspectiva de los estudiantes el impacto del CI y de las AA en la integración y permanencia en la FP.

Objetivos específicos

- Conocer el sentido que los estudiantes le atribuyen al CI en su proceso de integración a la FP.
- Conocer el sentido que los estudiantes le atribuyen a los espacios de AA en relación a su permanencia en la FP.

Marco teórico

Derecho a la Educación: Educación para toda la vida.

Este proyecto de investigación concibe la educación superior (ES) desde el enfoque propuesto por la III Conferencia Regional de Educación Superior (2018), como un derecho universal y un componente fundamental para el desarrollo sostenible. En el contexto de América Latina y el Caribe, la ES es entendida como un bien público, un deber del Estado y, sobre todo, un derecho humano básico e indispensable para el ejercicio pleno de los demás derechos.

La educación, entendida como puerta de entrada al ejercicio de otros derechos, favorece la libertad, promueve la autonomía y aporta beneficios decisivos para el desarrollo personal y social de los sujetos. Además, constituye un motor esencial para el desarrollo social, económico y cultural de un país. En este sentido, la UNESCO (2006) define la educación superior como todo tipo de estudio o formación posterior a la enseñanza secundaria, impartido por instituciones de nivel terciario debidamente acreditadas por el Estado en el que funcionan. Esta definición se inscribe en una concepción que defiende la idea de la educación a lo largo de toda la vida.

El rol de las instituciones de educación superior en la potencialización de la permanencia de los estudiantes.

Las instituciones de educación superior (IES) desempeñan un rol fundamental en la retención y permanencia de los estudiantes. En esta línea, Carbajal (2012) subraya la importancia de la responsabilidad institucional en dichos procesos, enfatizando que la universidad debe orientar sus acciones hacia la democratización y la equidad, de modo que todos los estudiantes cuenten con oportunidades reales de mantenerse en la educación superior.

A partir del proceso de masificación de la ES, las universidades reciben estudiantes con trayectorias y perfiles cada vez más diversos, lo que genera desafíos institucionales que van más allá del crecimiento de la matrícula. Muchos de estos estudiantes enfrentan exigencias académicas que resultan difíciles de afrontar sin apoyos específicos. Si bien las IES han desarrollado distintos dispositivos de acompañamiento en respuesta a esta nueva configuración del estudiantado, estos aún resultan insuficientes para abordar la complejidad y la magnitud de las necesidades estudiantiles, tal como advierten Jeffery y Johnson (2019).

Por su parte, Tinto (1989) identifica diversas acciones efectivas para fomentar la permanencia universitaria, entre ellas: ofrecer asesoramiento académico desde el ingreso, brindar orientación y servicios estudiantiles, desarrollar programas orientados a mejorar la retención y favorecer la interacción entre estudiantes y docentes. Sin embargo, advierte que cualquier esfuerzo institucional o social puede resultar ineficaz si no existe un compromiso activo del estudiante con su formación profesional, siendo la implicación una condición indispensable para la retención.

En sus estudios previos, Tinto (1975) ya había señalado el papel central de la integración académica y social en la permanencia estudiantil, sosteniendo que cuanto mayor sea la participación de los estudiantes en estos ámbitos, mayor será la probabilidad de persistir y graduarse. En este sentido, las relaciones con docentes y compañeros desempeñan un rol esencial en la continuidad curricular.

Concepto de apoyo

Desde la perspectiva de Mosca y Santiviago (2018) se propone un concepto de apoyo que trasciende lo estrictamente académico para incorporar también dimensiones psicosociales vinculadas a las subjetividades de los estudiantes y a su interacción con el contexto. Este enfoque rompe con la tradición de apoyos focalizados en dificultades específicas, proponiendo en cambio estrategias integrales y diversificadas dirigidas al conjunto de la

población estudiantil. Así, el universo de referencia se amplía desde los estudiantes en situación de riesgo hacia el colectivo total, que incluye tanto al pre ingreso como al ingreso y egreso universitario.

Estrategias institucionales de acompañamiento: el Curso Introductorio y las Asesorías Académicas

En el marco conceptual presentado, el CI y AA pueden ser comprendidos como estrategias institucionales clave para favorecer procesos de integración y permanencia en la educación superior. Ambos se enmarcan en la perspectiva de responsabilidad institucional señalada por Carbajal (2012), quien enfatiza la necesidad de que las universidades generen condiciones efectivas que permitan la continuidad de las trayectorias estudiantiles, garantizando el derecho a la educación en términos de equidad y democratización.

Desde el enfoque de Tinto (1975, 1989), el CI se vincula directamente con la dimensión de integración académica y social, al ofrecer un primer espacio de socialización con los modos de estudio, las expectativas institucionales y la cultura universitaria. La literatura reconoce que los primeros meses de la vida universitaria constituyen un período crítico para la permanencia, por lo que las instancias de orientación temprana, como el CI, operan como factores protectores en la transición desde la educación media a la superior.

Las AA, por su parte, se articulan con concepciones contemporáneas de apoyo integral, tales como las propuestas por Mosca y Santiviago (2018), que destacan la importancia de estrategias que aborden tanto dimensiones académicas como psicosociales. En este sentido, las AA constituyen un dispositivo que acompaña de manera sostenida la trayectoria estudiantil, ofreciendo espacios de escucha, orientación y reorganización del recorrido formativo, elementos que la literatura reconoce como determinantes para fortalecer el sentido de pertenencia y la continuidad de los estudios.

De este modo, tanto el CI como las AA representan expresiones concretas del rol institucional en la promoción de la permanencia universitaria. Su análisis permite comprender cómo las políticas educativas implementadas por la institución inciden en las experiencias subjetivas de los estudiantes y contribuyen al sostenimiento de sus trayectorias académicas dentro de la Facultad de Psicología.

Desde la perspectiva del derecho a la educación a lo largo de toda la vida, se entiende el acceso, la permanencia y el egreso como un componente clave para la democratización de la educación superior y en la construcción de una universidad inclusiva. La creación e implementación de políticas y programas específicos de apoyo a las trayectorias de los

estudiantes resulta imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad en la educación superior.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo, ya que busca conocer la singularidad de los estudiantes sobre el impacto del CI y las AA en su integración y permanencia en la FP. Se pretende utilizar el método cualitativo, debido al interés de comprender los fenómenos, los significados, las experiencias y las interacciones sociales desde la perspectiva de los participantes. Este método proporciona contextualizaciones, detalles y experiencias vividas, por lo tanto, se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al, 2014).

Este estudio se enmarca en un diseño descriptivo ya que se enfoca en caracterizar y especificar las propiedades relevantes de personas, grupos, comunidades o fenómenos, registrando y evaluando diversos aspectos de los mismos (Batthiány y Cabrera, 2011). Asimismo, se considera longitudinal, ya que se propone observar y registrar las características, comportamientos o percepciones de los sujetos en diferentes momentos temporales, sin buscar establecer relaciones causales, sino describir cómo estos elementos cambian, se mantienen o se transforman con el tiempo (Hernández et al, 2014).

Población

En esta investigación se trabajará con dos poblaciones.

Población 1	estudiantes de FP generación de ingreso 2023, activos a marzo de 2025, que hayan transitado por el CI 2023.
Población 2	estudiantes de FP, activos a marzo de 2025, que hayan transitado por el espacio de asesoría académica 2023.

Para este estudio se considerará estudiante activo, según la definición de la resolución de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente (CSEEP, 2012), a aquellos que hayan registrado actividad en cursos o exámenes en cualquier unidad curricular obligatoria del servicio durante los dos años anteriores.

Criterio de selección de la población

Según Hernández Sampieri et al. (2014), los criterios de selección son parámetros o condiciones establecidos por el investigador para determinar qué personas, fenómenos o situaciones formarán parte de la muestra. En este estudio se realizará un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a participantes que cumplan con los criterios de inclusión previamente definidos y que expresen el interés en participar. Esta estrategia resulta pertinente dado que se busca profundizar en la singularidad del estudiante, más que realizar inferencias estadísticas.

Se establecen los siguientes criterios de inclusión para cada población:

Población 1	pertenecer a la generación de ingreso 2023, haber transitado por el CI 2023 y ser estudiante activo a marzo de 2025 en la FP .
Población 2	haber transitado por los espacios de Asesorías académicas en 2023 y ser estudiante activo de la FP al 2025.

La elección de estos criterios responde a los objetivos del estudio, centrado en conocer la percepción de los estudiantes sobre el impacto de estrategias institucionales (CI y las AA) en la integración y permanencia en la Facultad de Psicología. En ambas poblaciones se filtrarán los perfiles según su actividad académica, diferenciando entre estudiantes activos e inactivos (sin actividad registrada en los últimos dos años) y que hayan transitado por alguna de las estrategias institucionales.

El modo de verificación de los criterios de inclusión se llevará a cabo mediante el cruce de información entre los registros del sistema de Bedelías y los datos provistos por Proren. Asimismo, se selecciona el año 2023 con el fin de asegurar un distanciamiento operativo adecuado, favoreciendo una evaluación retrospectiva tanto por parte de los participantes como del propio investigador. Esta decisión responde a que, durante 2024, participé como estudiante de grado en ambas estrategias institucionales, por lo que trabajar con cohortes anteriores contribuye a minimizar posibles interferencias o sesgos derivados de dicha experiencia.

Técnica seleccionadas

Como explica Trujillo (2019) “las técnicas de investigación permiten recopilar la información o los datos de las fuentes claves, de acuerdo a los objetivos planteados, con el propósito de acceder al contexto ontológico para construir el conocimiento”.

Se aplicarán técnicas diferentes para cada población.

Población 1	Tres grupos de discusión de diez participantes por cada franja horaria del CI: mañana(1), tarde(1) y noche(1).
Población 2	Entrevista semiestructurada.

Para la población 1, se utilizará como técnica de recolección de datos el grupo de discusión, que consiste en una entrevista grupal cuyo objetivo es profundizar en aspectos cualitativos de un problema o tema específico. Esta técnica posibilita conocer desde las voces de los estudiantes los facilitadores y obstaculizadores en común. Se opta por esta técnica ya que permite recuperar de forma conjunta las voces de los estudiantes sobre los aspectos del CI que consideran más útiles o limitantes para la integración académica. Se conformarán tres grupos de aproximadamente diez participantes, organizados en las franjas horarias de mañana, tarde y noche, considerando que los turnos intermedios(mediodía, tardecita y nohcecita) presentan características representadas en las franjas horarias seleccionadas.

Para la población 2, se utilizará la entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández, Baptista (2014) este tipo de entrevista consiste en diseñar un conjunto de preguntas mediante el cual se delimitan aquellos aspectos sobre los que se quiere profundizar. Sin embargo, estas preguntas tienen un carácter flexible, dado que puede variar el orden de las mismas, demandar ciertas aclaraciones al entrevistado, generar nuevas preguntas durante el flujo de la conversación. Cabe destacar que la técnica de entrevista “se utiliza en general cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi et al, 2018, p. 27). La cantidad de entrevista se determinará según el criterio de saturación, interrumpiendo la realización de las mismas cuando los discursos comienzan a ser redundantes y no emerjan nuevas categorías significativas.

Análisis de datos

Como explica Marradi (2007) darles voz a los actores en los relatos puede ser un desafío interesante y científicamente valioso, pero esto no debe entender como mera

compilación de sus dichos sin ningún tipo de mediación y/o interpretación complementaria. En este sentido, las técnicas de análisis tienen un papel fundamental: permiten ordenar, sistematizar, preparar la información de manera funcional, es decir, desempeñan un rol instrumental de mediación y facilitación, posibilitan manejar la información y su interpretación para la obtención de conclusiones.

Para el análisis cualitativo de los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos de discusión, se utilizará la técnica de análisis de contenido temático, siguiendo la perspectiva propuesta por Cáceres (2003). Esta herramienta tiene como objetivo explicar fenómenos sociales complejos mediante la segmentación, codificación y categorización de datos, lo que nos permite interpretar tanto el contenido manifiesto como el latente de los textos. Siguiendo un proceso riguroso y sistemático el autor propone llevar a cabo una serie de pasos para realizar el análisis del contenido. En primer lugar seleccionar el objeto de análisis, en este caso las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. En segundo lugar, segmentar los datos y asignarles códigos. Posteriormente se propone utilizar categorías emergentes a partir de la agrupación de los códigos, lo que nos permitirá alcanzar niveles conceptuales más altos. Finalmente se sintetizan los hallazgos y se propone una interpretación crítica y en profundidad.

El análisis cualitativo será complementado con el uso del Programa de Software Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), cuya utilización se justifica como herramienta de apoyo para la organización y sistematización de los datos de los participantes. Su función se centra en la verificación de los criterios de inclusión, el ordenamiento de variables básicas y el cruce de información proveniente de los registros de Bedelías y de los datos proporcionados por Proren. Este uso instrumental de SPSS no sustituye las técnicas interpretativas propias del análisis de contenido temático

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolla en el marco de las consideraciones éticas para el trabajo con seres humanos de acuerdo al proyecto elaborado por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención en Salud dependiente de la Dirección General de Salud del Ministerio de Salud Pública, Decreto 379/008 (Uruguay 2008). El mismo postula que las investigaciones que involucran seres humanos deben atender las exigencias éticas y científicas fundamentales de los derechos humanos. Asimismo, debe contar con el consentimiento libre e informado de los sujetos de investigación, y prever procedimientos que aseguren la confidencialidad y la privacidad, la protección de la imagen y datos personales (Uruguay 2008).

Es preciso aclarar que el Consentimiento Informado puede ser revocado en cualquier momento por la sola voluntad del participante. Se apunta a preservar el bienestar de los participantes y en caso de producir cualquier malestar se prestará espacio de contención y escucha.

Resultados esperados

Etapa	Resultado esperado	Objetivo asociado
1. Evaluación del Comité de Ética	Aprobación del estudio por parte del comité	Objetivo general
2. Solicitud de datos	Acceso a datos de generación de ingreso 2023 y participantes de Espacios de Asesorías 20223	Objetivos específicos 1 y 2
3 Selección de Participantes	Identificación de estudiantes de generación de ingreso 2023 que transitaron por el Curso Introductorio 2023 y están activos a marzo de 2025. Identificación de estudiantes que transitaron por los espacios de Asesorías Académicas en el 2023 y están activos a marzo de 2025.	Objetivos específicos 1 y 2
4. Comienzo de entrevistas y Grupo de Discusión	Invitar a estudiantes interesados en participar. Realizar entrevistas a candidatos de todas las categorías de análisis.	Objetivo específico 1 y 2
5. Sistematización y análisis de resultados	Sistematizar entrevistas y grupos de discusión . Análisis del contenido en profundidad utilizando herramientas informáticas.	Objetivo general
6. Difusión de resultados	Difundir resultados a través de revistas académicas, generar aportes para la planificación del CI y presentar resultados en la práctica anual de Asesoría en ES	Objetivo general

Cronograma de Ejecución

Mes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- Evaluación comité de ética.	X											
2- Solicitud de datos.		X										
4- Muestreo cualitativo.				X	X							
5- Comienzo de entrevistas y análisis de datos.						X	X	X				
6- Sistematización de datos, análisis de resultados y producción de informe.									X	X	X	
7- Difusión de resultados.											X	X
8-Revisión bibliográfica x	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Bibliografía

- Alessandrini, D., Babino, P., Chiavone, L., Luna, C., Otegui, X., & Viscarret, A. (2017). *Orientación estudiantil y desempeño académico en ingeniería*. *InterCambios*, 4(1), 97–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064356>
- Álvarez-Núñez, L., Carbajal, F., Machado, A., Maiche, A., Rodríguez, C., & Vásquez-Echeverría, A. (2022). *Trayectorias académicas en la Universidad de la República: El rol de los factores sociodemográficos y psicológicos en el abandono en dos servicios altamente masificados*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36819.25129>
- Arocena, R. (2013). Las políticas de educación superior en la democratización del conocimiento. *Horizontes Latinoamericanos*, 1(1), 9–20. <https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/article/view/2>
- Besada, L., Bravi, L., Castro, N. G., Garriga Olmo, S., & Núñez, V. (2022). Curso Introductorio a la carrera de Licenciatura en Nutrición: experiencia y valoraciones de los/as ingresantes 2022. *Trayectorias Universitarias*, 8(15), 1-13. <https://doi.org/10.24215/24690090e111>
- Bonilla Murillo, E., & Solís Herebia, V. (2021). *Experiencias de los estudiantes exitosos de primera generación en la educación superior mexicana: Un estudio narrativo*. *RIDE*, 12(23), 1-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200135
- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad. El caso de la Facultad de Psicología* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5477>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/16dff5d-61f8-422f-82b1-b7a5157c2cdc>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Oliveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Revista*

Actualidades Investigativas en Educación, 24(2), 1–37.

<https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

Chiavone, L., Madriaga, C., Gadea, S., Pequeño, I., & Protesoni, A. L. (2025). *¿El rendimiento se asocia con los dispositivos de enseñanza? Un estudio transversal en la Facultad de Psicología de la Udelar en 2023*. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 12(1), 1-12.

<https://doi.org/10.29156/INTER.12.6>

Curione, K., Bonilla, M., & Freiberg Hoffmann, A. (2024). *Desarrollo de una herramienta para el estudio de la permanencia y el abandono en el primer año universitario*.

Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2024.2024.18270>

Delgado Saeteros, Z. (2024). *Análisis de la deserción estudiantil y estrategias para incrementar la retención en instituciones de educación superior*. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 12(1), 88–95. <https://doi.org/10.34070/rif.v12.i1.WVVF7996>

DGPlan, Udelar. (2024). *Informe del perfil de los estudiantes de grado a la Udelar de 2023 relevado desde DGPlan a través del relevamiento continuo FormA*.

Dirección General de Planeamiento. (2023). *Presupuesto ejecutado por año como porcentaje del PBI: Serie 2001–2022*. Universidad de la República.

https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicacion_generica/presupuesto-ejecutado-por-ano-como-porcentaje-del-pbi-serie-2001-2022/

Eshetu, F., Guye, A., Kelemework, G., & Abebe, S. (2018). *Determinants of students' vulnerability to attrition in higher education: Evidence from Arba Minch University, Ethiopia*. *Educational Research and Reviews*, 13(15), 570–581.

<https://doi.org/10.5897/ERR2018.3533>

Ezcurra, A. M. (2018). *Educación superior: Expansión y desigualdad*. En C. Santiviago (Ed.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramientas de transformación de la educación superior*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutori%CC%81as-entre-pares-TEP-Progres-a-Im-prenta.pdf>

Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. *Cuadernos de Pedagogía*

Universitaria, (2), 1–60. Universidad de San Pablo.

http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf

Ezcurra, A. M., & García, P. D. (Coords.). (2019). *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

https://www.researchgate.net/publication/335528963_Derecho_a_la_educacion_Expansion_y_desigualdad_tendencias_y_politicas_en_Argentina_y_America_Latina

Fiori, N., & Ramírez, R. (2014). *Desafiliación en la Udelar 2007–2012: Trayectorias y perfiles*. *InterCambios*, 2(1), 79–88.

<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/46>

Grillo, M. C., & Leist, C. W. (2013). *Academic support as a predictor of retention to graduation: New insights on the role of tutoring, learning assistance, and supplemental instruction*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 387–408. <https://doi.org/10.2190/cs.15.3.e>

Hoyos Figueroa, A., Hernández Enríquez, C., & Vélez Santamaría, H. H. (2023). *La evaluación de programas de preparación para la universidad: un pendiente en la educación latinoamericana*. *Praxis*, 18(1), 33–49.

<https://doi.org/10.21676/23897856.3789>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Tasa de egreso oportuno de educación media superior entre jóvenes de 18 a 19 años (2006–2023)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

<https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-egreso-oportuno-de-educacion-media-superior-entre-jovenes-de-18-a-19-anos-9-1.html>

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., & Pugliese Solivellas, V. (2021). *Condiciones institucionales para la inclusión educativa en la universidad*. *Innovación Educativa*, 21(85), 55–76.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000100055

Marginson, S. (2016). *The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems*. *Higher Education*, 72(4), 413–434.

<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>

Marginson, S. (2020). *Higher education in fast moving times: Larger, steeper, more global and more contested*. En C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing*

higher education for a changing world (pp. 3–22). Bloomsbury Academic.

<https://doi.org/10.5040/9781350108455.ch-001>

Mendoza López, R. P. (2025). *Percepción estudiantil sobre deserción y estrategias de retención en una institución de educación superior tecnológica*. *Revista InveCom*, 5(4), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867944>

Protesoni, A. L., Chiavone, L., Madriaga, C., Gadea, S., & Pequeño, I. (2023). *Desafíos de la enseñanza superior en contexto de masividad: herramientas para su análisis, planificación curricular y rendimiento en el ciclo inicial*. *InterCambios*, 10(1), 173–186. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.16>

Roberts, K., & Rosselot, C. (2020). Experiencia de acompañamiento a estudiantes para la permanencia en la educación superior desde una perspectiva socioeducativa: El caso de la Universidad de Santiago de Chile. *Congresos CLABES*, 285–296. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2705>

Santiviago, C., & Ramos, S. (2018). *Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza*. https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/doc_num_data.php?explnum_id=566

Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Muylaert Lima, N. D. C., & Bonamino, A. (2023). *Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil*. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, 14, e2022n14a6. <https://doi.org/10.25087/resur14a6>

Terraza-Beleño, W. (2019). *Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 39–56. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030403>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*.

Universidad de la República. (2022, marzo 18). *30 años de AUGM: “Desafíos de la educación superior en América Latina”*. <https://udelar.edu.uy/portal/2022/03/30-anos-de-augm-desafios-de-la-educacion-superior-en-america-latina/>

Universidad de la República, Facultad de Psicología, Programa de Renovación de la Enseñanza. (2019). *Informe de las asesorías estudiantiles realizadas por el PROREn en el período de agosto 2018 a mayo 2019.*

<https://psico.edu.uy/sites/default/files/2019-06/Informe%20de%20Asesor%C3%ADas%202019.pdf>

Universidad de la República, Facultad de Psicología, Programa de Renovación de la Enseñanza. (2022a). *Informe curso introductorio 2022.*

<https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>

Universidad de la República, Facultad de Psicología, Programa de Renovación de la Enseñanza. (2022b). *Informe de generación de ingreso 2022.*

<https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>

Uruguay (2008, agosto). *Ley n.º 18.331: Ley de protección de datos personales.*

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>

Anexo

La posición del investigador

Cruz, Reyes y Cornejo (2012) señalan que una de las dimensiones más problematizadas en la investigación social cualitativa refiere al reconocimiento de la subjetividad del científico o científica social. En este sentido, la investigación cualitativa se configura como un espacio privilegiado para el autoanálisis de quienes investigan, reconociendo su implicación en el proceso de producción de conocimiento. Las autoras, retomando a Harding (1996), sostienen que se alcanza una mayor objetividad cuando se explicitan los puntos de partida y las relaciones en las que el investigador se encuentra inscripto, reconociendo así su propia parcialidad y contingencia. De este modo, se sitúa una dimensión política en el acto mismo de investigar.

A partir de lo mencionado y para comenzar, voy a realizar una breve descripción sobre algunos elementos que componen mi lugar como estudiante de la Lic en Psicología que escribe su trabajo final de grado. Al momento de escribir este proyecto de investigación puedo decir que me componen elementos tales como la identidad de género varón, raza blanca, uruguayo, soltero, sin hijos y primera generación en la familia con acceso a la universidad y trabajador en Centros de Atención a la Infancia y la Familia.

Haciendo propias las palabras de Fiorini (2008), me reconozco como “hijo de la educación pública”, lo cual marca una posición ética y política vinculada a la educación como un derecho humano y un bien común. Reconocer esta implicación supone hacer explícito el lugar social, histórico, político y afectivo desde donde surge mi interés por esta problemática de investigación y los marcos teóricos que me sostienen. Este posicionamiento es lo que Haraway (1988) denomina un “lugar situado de enunciación”.

Las experiencias institucionales se constituyen como marcas, en tanto funcionan como puntos sensibles de articulación entre la historia personal y los procesos de formación. En términos psicoanalíticos, una marca emerge allí donde representación y afecto se enlazan.

En este sentido, es relevante mencionar algunas experiencias institucionales que han atravesado mi trayectoria como estudiante de grado, haciendo especial énfasis en mi tránsito por el CI y las AA, estrategias que hoy me propongo indagar desde la perspectiva de los estudiantes.

En el año 2024 acredité Cooperación Institucional mediante mi participación en el CI, un curso que se transformó en un hilo conductor entre el inicio y el cierre de mi formación de

grado. Ese mismo año realicé mi práctica integral en Asesoría Educativa en Educación Superior, instancia en la que comencé a ocuparme sobre el tránsito de los estudiantes una vez que ingresan a la Facultad de Psicología.

Cabe aclarar que todo lo mencionado no representa un obstáculo para la investigación, sino más bien un elemento que aporta a su riqueza, al permitir reconocer la implicación del investigador como parte del proceso de construcción del conocimiento. Este recorrido me inspira una profunda gratitud hacia todas las personas que formaron parte, de una u otra manera, de mi trayecto educativo. En particular, a mi tutora, quien me acompañó en distintos momentos de mi formación y me impulsó en este proceso de escritura.

Este proyecto no solo constituye un cierre académico, sino también insumos para pensar las políticas de permanencia universitaria que continúen construyendo a los principios de democratización, equidad y transformación social. Además, el deseo de que este proyecto de investigación también sea el inicio de la formación en la Maestría de Psicología y Educación, dando continuidad a este interés personal y académico.