

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



REUN

RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación?. Artículo de Gloria Isabel González, Macarena del Valle; Florencia Nogueira y Carolina Grossi. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2; mayo - agosto 2020 - E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15.

DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240207>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación?

University admission: from selective examination to unrestricted admission. Comparative study of academic performance according to the admission modality of an Argentinian national university. Democratization or massification?

Do exame seletivo ao ingresso sem restrições. Estudo comparativo do desempenho acadêmico segundo a modalidade de ingresso na universidade nacional argentina. Democratização ou massificação?

Gloria Isabel González

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

gigon@mdp.edu.ar

[ORCID 0000-0001-7582-7908](https://orcid.org/0000-0001-7582-7908)

Macarena del Valle

Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET - Instituto de Investigación en Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Argentina

mdelvalle1989@gmail.com

[ORCID 0000-0003-3549-7224](https://orcid.org/0000-0003-3549-7224)

Florencia Nogueira

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

fnogueir@mdp.edu.ar

[ORCID 0000-0002-8392-9290](https://orcid.org/0000-0002-8392-9290)

Carolina Grossi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

margros@mdp.edu.ar

[ORCID 0000-0002-7510-3210](https://orcid.org/0000-0002-7510-3210)

Recibido: 2020-03-19 | **Revisado:** 2020-03-30 | **Aceptado:** 2020-04-08

Resumen

La educación universitaria ha sufrido un creciente incremento en las matriculaciones como consecuencia de la democratización de la educación. Consecuentemente, las políticas de acceso a la universidad se han visto afectadas. No obstante, en Argentina, donde la universidad pública nacional es totalmente gratuita, las tasas de graduación no han reflejado incrementos proporcionales a los de matriculación. El objetivo del estudio fue comparar la trayectoria educativa de dos cohortes de estudiantes de una universidad nacional argentina a partir de las características de su ingreso: eliminatorio (mediante examen de ingreso) o irrestricto (abierto, sin examen). Se trabajó con una muestra probabilística de 445 estudiantes: 198 ingresaron por medio de examen eliminatorio (2014) y 245 por acceso irrestricto (2015). Los resultados indican una divergencia en las trayectorias educativas, con mayores indicadores de rendimiento para la cohorte 2014. Los hallazgos suponen un aporte al estudio de los dispositivos de democratización de la educación superior.

Palabras clave: acceso a la educación; universidad; política educativa; democratización de la educación; deserción académica.

Abstract

There has been an increase in enrollment in higher education as a result of educational democratization. Consequently, university admission criteria have been affected. However, in Argentina, where national public universities are completely free, graduation rates have not shown increases proportional to those observed in enrollment. Thus, the aim of the study was to compare the educational trajectory of two cohorts of students of an Argentine national university based on the characteristics of their admission: eliminatory (traditional examination modality) or unrestricted (without exam). A probabilistic sample of 445 students was used: 198 of the students entered through the traditional examination modality (2014) and 245 entered through the unrestricted modality (2015). The results indicate a divergence in educational trajectories, with higher performance indicators for the 2014 cohort. The findings represent a contribution to the study of the democratization policies of higher education.

Keywords: academic admission; university; educational policy; democratization of education; academic dropout.

Resumo

O ensino universitário sofreu um aumento crescente de matrículas como consequência da democratização da educação. Consequentemente, as políticas de acesso à universidade foram afetadas. No entanto, na Argentina, onde a universidade pública nacional é totalmente gratuita, as taxas de graduação não refletem aumentos proporcionais na matrícula. O objetivo do estudo foi comparar a trajetória educacional de duas coortes de estudantes de uma universidade nacional argentina com base nas características de sua entrada: eliminatória (por meio de vestibular) ou irrestrita (aberta, sem exame). Trabalhamos com uma amostra probabilística de 445 estudantes: 198 foram admitidos pelo exame eliminatório (2014) e 245 pelo acesso irrestricto (2015). Os resultados indicam divergência nas trajetórias educacionais, com maiores indicadores de desempenho para a coorte de 2014. Os resultados representam uma contribuição ao estudo dos mecanismos de democratização do ensino superior.

Palavras-chave: Acesso à educação; Universidade; Política educacional; Democratização da educação; Deserção acadêmica.

Introducción

Desde hace décadas que los estudios universitarios han experimentado una expansión de indudable magnitud, tanto en el número de instituciones creadas en el nivel superior, como en el aumento de la matrícula. Este fenómeno ha sido identificado en principio con el denominado proceso de *masificación* (López Segre, 2016). En efecto, el alza de inscripciones fue excepcional a nivel mundial (Banco Mundial, 2017) y Argentina no ha permanecido ajena a esta *tendencia estructural global* (Ezcurra, 2019): las tasas de matriculación también han aumentado en nuestro país, fomentadas por el creciente discurso de democratización y equidad social (Martínez, 2011). Así, por ejemplo, solo en el período comprendido entre 2007 y 2017, el alza en las tasas de matriculación fue del 42.7% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

No obstante, aunque se registran notables aumentos en el número de ingresantes a las universidades nacionales argentinas, las tasas de egreso siguen siendo materia de preocupación puesto que son muy pocos los estudiantes que consiguen culminar sus estudios (Fernández Hileman, Corengia y Durand, 2014; Plotno, 2009). Según el Centro de Estudios de la Educación Argentina (Guadagni, Limay Boero, 2019), nuestro país tiene más estudiantes universitarios que otros países de la región (por ejemplo, Brasil o Chile), pero menos graduados, ya que la deserción es mayor. Así, García de Fanelli (2014) encuentra que, en las universidades nacionales de Argentina, por cada 100 inscriptos egresan aproximadamente 22 estudiantes. Datos semejantes fueron indicados en el Anuario Estadístico de la República Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2017, 2018). La creciente magnitud de este fenómeno y de los consecuentes costos sociales y económicos que implica, dada la gratuidad del sistema universitario argentino, sumado al hecho de que el progreso económico de una nación parece depender crucialmente del nivel educativo de su población (Guadagni *et al.*, 2019), ha promovido el interés por indagar respecto de las políticas educativas en el nivel superior y sus principales efectos en la población universitaria.

Antecedentes

En Argentina, aunque la educación universitaria es totalmente gratuita desde hace 70 años (excluida de cualquier costo o tasa de inscripción, graduación o emisión de título), los dispositivos de ingreso regidos por exámenes restrictivos que estuvieron vigentes durante décadas fueron considerados en distintas oportunidades (Chiroleu, 2009; Mollis, 2008) como mecanismos encubridores de una selección social, que dejaban por fuera de las instituciones de educación superior a estudiantes provenientes de familias de menores recursos económicos. Además, una vez dentro de la universidad, aquellos ingresantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más desfavorecidos tienden a ser los más afectados por el fenómeno de la deserción académica (Giuliodori, Giuliodori y González, 2004). Según las indagaciones de Coschiza, Fernández, Redcozub, Nieves y Ruiz (2016), variables como la cantidad de hijos del estudiante, su situación laboral, su cobertura médica y si es o no beneficiario de planes sociales son aspectos que inciden sobre el rendimiento académico al punto de permitir explicar las diferencias entre los alumnos. Otras variables, entre las cuales puede mencionarse el género, la edad, el estado civil, la condición de empleado o desempleado, el nivel educativo de los padres, el tipo y calidad de la educación secundaria también han sido señaladas como factores asociados a la deserción académica por distintos estudios (Abdala Leiva, Castiglione e Infante, 2008; Giovagnoli, 2002; Giuliodori *et al.*, 2004; Goldenhersch, Coria y Saino, 2011). Así, el acceso al conocimiento como una forma de crecimiento social ha sido una idea organizadora válida, pero, además de garantizarse las condiciones para el *acceso* al nivel superior, deben también garantizarse las condiciones para la *permanencia* de los estudiantes en el sistema y la posibilidad de graduarse finalmente de una carrera universitaria (Losio, 2015).

Según Parrino (2010), en las universidades argentinas, existen diversas y variadas formas de ingresar a las instituciones, pero, fundamentalmente, pueden clasificarse en dos. Un primer grupo, restrictivo, incluye a todas aquellas unidades académicas que exigen la aprobación de un examen de ingreso, el cual puede, o no, tener un cupo preestablecido de estudiantes. El segundo grupo, por el contrario, incluye a las unidades académicas que no poseen estos mecanismos eliminatorios, aunque pueden, o no, ofrecer cursos de ingreso, obligatorios u optativos. Esta modalidad suele considerarse como irrestricta o directa. Siguiendo este planteo, en una universidad nacional de la provincia de Buenos Aires, hasta el año 2014, para ingresar a la Facultad de Psicología los aspirantes debían rendir un examen de ingreso de carácter eliminatorio luego de concluido un curso de ingreso de tres meses de duración. Con este sistema, dicha facultad podía considerarse como integrante del primero de los dos grupos identificados por Parrino (2010). Cabe mencionar que, además de aprobar el curso de ingreso, los aspirantes debían cumplimentar con los requisitos administrativos (presentación del título legalizado de finalización de estudios secundarios) para ser considerados como admitidos y estudiantes regulares de la unidad académica.

En sí, el objetivo del curso de ingreso eliminatorio (y de su formalización en un examen) era doble. Por un lado, se atendía al aspecto académico-formal, en donde se introducía al ingresante en las prácticas y discursos propios del objeto de estudio. Pero, además, el curso de ingreso vigente

hasta el año 2014 formaba también en lo que se ha dado en llamar el *oficio de ser alumno* (Perrenoud, 2006). Así, se aportaba al crecimiento del alumno en cuanto a aptitudes cognitivas ligadas al saber estudiar, capacidades de comprensión lectora y expresión escrita, competencias metacognitivas, implicación en actividades académicas, planificación y organización del tiempo. Como bien indica la literatura (Cisneros Estupiñán, Olave Arias y Rojas García, 2012; Olave Arias, Rojas García y Cisneros Estupiñán, 2013), todas estas herramientas ligadas a la alfabetización académica resultan fundamentales a la hora de conceptualizar el problema de la deserción universitaria. Finalmente, puede decirse que el curso de ingreso formaba en distintos aspectos implícitos de la educación superior como, por ejemplo, el rol de alumno, entendido como la capacidad para detectar y responder a las expectativas docentes en materia de desempeño (Carlino, 2004, 2005).

En el año 2014, en respuesta al creciente discurso de democratización de la educación, la previamente mencionada Facultad de Psicología decide suprimir el examen de ingreso de carácter eliminatorio y restrictivo, pasando a formar parte la unidad académica del segundo de los grupos de Parrino (2010) mencionados previamente. La nueva modalidad de acceso irrestricto y directo dio acceso a un mayor número de estudiantes, pasando de un promedio de 500 ingresantes anuales aproximadamente a 1121 inscriptos. No obstante, el curso de carácter restrictivo fue reemplazado por un curso de apoyo, sin examen eliminatorio, cuyo objetivo era orientar vocacionalmente al alumno, formarlo en las normativas y funcionamiento institucionales y andamiar el traspaso del alumno desde la educación secundaria a la educación superior. El curso con la nueva modalidad era obligatorio para ser admitido en la facultad, aunque no tuviera un carácter eliminatorio. A su vez, los aspirantes, al igual que antes, también debían cumplimentar con los requisitos administrativos (presentación del título legalizado de finalización de estudios secundarios) para ser considerados como admitidos y estudiantes regulares de la unidad académica.

Desde la perspectiva del aumento en la matrícula que tuvo lugar con este cambio, podría pensarse que la masificación sí conlleva democratización, puesto que el nuevo sistema implementado abre el *ingreso a franjas antes excluidas*, de posición social en desventaja en la distribución de capital económico, cultural y social (Bourdieu, 2005). En ese sentido acotado a la *incorporación*, la masificación sí coadyuvaría a la *inclusión social*. No obstante, si solo se atiende al ingreso, pero no a la permanencia y/o la graduación, se puede estar frente a la denominada *puerta giratoria* (Tinto, 2012), en la cual un gran número de alumnos salen rápidamente (principalmente durante su primer año) (Giovagnoli, 2002) por la misma puerta que entraron, dependiendo, lamentablemente, de su pertenencia a diferentes clases y sectores socioeconómicos y culturales. Mientras que en los sistemas de ingreso restrictivo (Parrino, 2010) los dispositivos llevan a una selección explícita por medio de un examen, los sistemas que adhieren por un ingreso directo (Chiroleu, 1998) conllevan una selección implícita que se observa en las tasas de deserción durante el primer año (Ayllón, Merlino y Escanés, 2011; García Guadilla, 1991). Y así es como las brechas de graduación se transforman, realmente, en brechas sociales.

Fernández Lamarra (2002) explora este fenómeno y lo interpreta desde dos perspectivas: por un lado, desde las dificultades del estudiantado para adaptarse a las instituciones de educación

superior; por otro, desde las dificultades de las instituciones para crear mecanismos de acceso, recepción y permanencia para otro público. Y he aquí el comienzo del desafío que representa estudiar este fenómeno (Losio, 2015): la expansión de la matrícula por sí misma, ¿garantiza inclusión social?

En el marco del antedicho encuadre, se planteó como hipótesis que, por sí sola, la ampliación formal de acceso no es necesariamente vinculante en el sentido de permanencia y/o egreso. Así, este estudio tuvo por objetivo comparar la trayectoria educativa de dos grupos de estudiantes: quienes accedieron a la universidad por medio de un sistema eliminatorio y restrictivo y quienes accedieron por medio de una nueva modalidad caracterizada como directa e irrestricta. Específicamente, se compararon las trayectorias educativas del primer año de la Licenciatura en Psicología de la última cohorte en acceder por medio de examen eliminatorio (aspirantes 2013, ingresantes 2014), y la primera cohorte en acceder por medio de la modalidad irrestricta (aspirantes en 2014, ingresantes 2015). De este modo, se espera generar un aporte al estudio del impacto de las políticas educativas en el nivel superior.

Método

Población y muestra.

La población bajo estudio fueron los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la mencionada universidad nacional de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se trabajó con una muestra probabilística proporcional de un total de 445 estudiantes. La muestra fue obtenida por medio de un muestreo estratificado, donde los estratos fueron los grupos de ingresantes de las cohortes 2014 y 2015. En la cohorte 2014, de los 825 alumnos totales que se inscribieron a la carrera, 420 no fueron admitidos (50,91%) o bien por a) reprobar el examen de ingreso, o bien por b) no presentar la documentación necesaria para culminar el trámite de inscripción durante su primer año en la universidad (consistente en la presentación del título legalizado de finalización de estudios secundarios). Estos aspirantes no poseen, actualmente, legajo en los sistemas de la universidad. De los 405 (49,09%) estudiantes restantes que sí fueron aceptados y culminaron el proceso de inscripción, se seleccionaron por medio del azar simple un total de 198 (95% de confianza y 5% de riesgo). Respecto de la cohorte 2015, compuesta por un total de 1121 aspirantes, fueron admitidos 689 (61,46%), mientras que los 432 (38,54%) restantes no fueron admitidos por a) no culminar el curso de ingreso de carácter no eliminatorio y/o b) no presentar la documentación necesaria para culminar el trámite de inscripción durante su primer año en la universidad. Estos aspirantes no admitidos no pudieron ser rastreados puesto que no poseen actualmente legajo en los sistemas de la universidad. De esos 689 estudiantes, se calculó el tamaño de muestra necesario (95% de confianza, 5% de riesgo) y se procedió a obtener una muestra de 247 estudiantes por medio de azar simple.

Instrumento

El primer año de la Licenciatura en Psicología se compone de un total de siete materias cuatrimestrales y un requisito anual. Las materias del primer cuatrimestre son a) Introducción a la Psicológica, b) Epistemología General y c) Filosofía del Hombre. Las materias del segundo cuatrimestre son a) Biología Humana b) Historia Social de la Psicología, c) Introducción a la Investigación Psicológica y d) Antropología. En todos los casos, las materias poseen una cursada obligatoria. Si el alumno aprueba la cursada, se encuentra en condiciones de acceder al examen final de la materia. Esta última se considera aprobada solo cuando el alumno ha aprobado el examen final. Por tanto, cabe distinguir entre cursadas (aprobadas, desaprobadas y libres) y exámenes finales (aprobados y desaprobados). El requisito anual a cumplimentar es llamado Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología I (GRAP I). Se trata de un requisito con cursada anual, consistente en la asistencia a un grupo de reflexión, cuya aprobación depende de la asistencia y la presentación de un trabajo final de integración de lo vivenciado durante el año.

Los indicadores de rendimiento académico considerados fueron: 1) aprobación o no del requisito GRAP I, 2) cantidad de materias aprobadas, 3) cantidad de materias desaprobadas, 4) cantidad de materias libres, 5) cantidad de finales aprobados, 6) cantidad de finales desaprobados y 7) promedio con aplazos. Los datos fueron unificados en una única matriz de datos que fue sometida a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se realizó un rastreo de la trayectoria educativa de cada estudiante durante su primer año por medio de los sistemas informáticos de Siu Guaraní de la Universidad. Se consideró, para la cohorte 2014, el período comprendido entre el 1 de abril de 2014 y el 31 de marzo de 2015, completando un año lectivo. Para la cohorte 2015, se consideró el período comprendido entre el 1 de abril de 2015 y el 31 de marzo de 2016. Para la caracterización de las trayectorias educativas se utilizaron frecuencias, porcentajes, media y desvío estándar como medidas descriptivas. Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en el cumplimiento del GRAP I, se trabajó con una prueba inferencial no paramétrica de Chi-cuadrado. Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los promedios, en la cantidad de materias aprobadas, desaprobadas y en las que quedan libres (abandono de la cursada) y en la cantidad de exámenes finales aprobados y desaprobados, se utilizaron pruebas U de Mann-Whitney, por no cumplir los variables con el criterio de normalidad de la distribución. El tamaño del efecto de las diferencias fue estimado mediante la d de Cohen.

Resultados

En primer lugar, se consideró la aprobación de GRAP I como un indicador de rendimiento académico. En el caso de la cohorte 2014, 152 estudiantes (76,8%) cumplieron con dicho requisito. Para la cohorte 2015, 174 (71%) cumplieron con el requisito. La diferencia entre ambos grupos no

resultó estadísticamente significativa según mostró la prueba de Chi-cuadrado ($\chi^2_{(1)} = 1,86; p = ,17$). Luego, fueron estimadas las frecuencias de las materias aprobadas, desaprobadas y libres durante el primer año para cada cohorte. Los resultados se muestran en las tablas 1, 2 y 3 respectivamente.

Tabla1

Frecuencias para Cursadas aprobadas durante el primer año según cohorte de ingreso

	Cohorte 2014		Cohorte 2015	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 cursadas	19	9,6%	44	18%
1 cursadas	20	10,1%	31	12,7%
2 cursadas	26	13,1%	22	9%
3 cursadas	19	9,6%	40	16,3%
4 cursadas	23	11,6%	31	12,7%
5 cursadas	40	20,2%	27	11%
6 cursadas	25	12,6%	21	8,6%
7 cursadas	26	13,1%	29	11,8%

Tabla 1

Frecuencias para Cursadas desaprobadas durante el primer año según cohorte de ingreso

	Cohorte 2014		Cohorte 2015	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 cursadas	143	72,2%	118	48,2%
1 cursadas	50	25,3%	72	29,4%
2 cursadas	5	2,5%	32	13,1%
3 cursadas	0	0%	16	6,5%
4 cursadas	0	0%	6	2,4%
5 cursadas	0	0%	1	0,4%

Tabla 2

Frecuencias para Cursadas libres durante el primer año según cohorte de ingreso

	Cohorte 2014		Cohorte 2015	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 cursadas	54	27,3%	66	26,9%
1 cursadas	45	22,7%	56	22,9%
2 cursadas	37	18,7%	45	18,4%
3 cursadas	31	15,7%	38	15,5%
4 cursadas	19	9,6%	27	11%
5 cursadas	10	5,1%	8	3,3%
6 cursadas	1	0,5%	3	1,2%
7 cursadas	1	0,5%	2	0,8%

Respecto de la Tabla 1, puede observarse que existe una diferencia entre las cohortes, siendo más frecuente entre los alumnos de 2014 la aprobación de un mayor número de cursadas. El 57,5% de los estudiantes de la cohorte 2014 han aprobado 4 cursadas o más, en contraste con un 44,1% entre los estudiantes de la cohorte 2015. Acerca de la Tabla 2, se observa un fenómeno similar e incluso aún más marcado, siendo que el 72,2% de los estudiantes de 2014 no ha desaprobado ninguna cursada durante su primer año, en comparación con el 48,2% de los estudiantes de 2015. Es decir que más de la mitad de los estudiantes de la cohorte 2015 ha desaprobado al menos una materia, llegando a desaprobado 3, 4 o hasta 5 materias en el primer año de su recorrido académico. En relación a las cursadas libres que se observan en la Tabla 3, en cambio, no parecen existir diferencias entre los grupos.

A continuación, las tablas 4 y 5 expresan las frecuencias y porcentajes de los finales aprobados y desaprobados respectivamente durante el primer año de la trayectoria en la universidad discriminando la cohorte de ingreso.

Tabla 3

Frecuencias para Exámenes finales aprobados durante el primer año según cohorte de ingreso

	Cohorte 2014		Cohorte 2015	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 exámenes finales	97	49%	154	62,9%
1 exámenes finales	42	21,2%	37	15,1%
2 exámenes finales	30	15,2%	26	10,6%
3 exámenes finales	17	8,6%	16	6,5%
4 exámenes finales	7	3,5%	7	2,9%
5 exámenes finales	4	2%	4	1,6%
6 exámenes finales	1	0,5%	1	0,4%

Tabla 5

Frecuencias para Exámenes finales desaprobados durante el primer año según cohorte de ingreso

	Cohorte 2014		Cohorte 2015	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0 exámenes finales	170	85,9%	219	89,4%
1 exámenes finales	26	13,1%	22	9%
2 exámenes finales	2	1%	2	0,8%
3 exámenes finales	0	0%	1	0,4%
4 exámenes finales	0	0%	1	0,4%

Puede observarse en la Tabla 4 que, mientras que más de la mitad de los estudiantes de la cohorte 2014 ha aprobado al menos un examen final durante el primer año, solo el 37,1% de los estudiantes de la cohorte 2015 ha aprobado alguno. Las diferencias también se aprecian al observar la fila correspondiente a 1 y 2 finales aprobados, siendo mayores los porcentajes para la cohorte 2014. Sobre los exámenes finales desaprobados, no se observan diferencias marcadas.

Para determinar la existencia de diferencias en el promedio académico obtenido durante el primer año, así como para estimar si las diferencias observadas previamente en las variables analizadas son estadísticamente significativas, se aplicaron pruebas *U* de Mann-Whitney. También

se calculó el tamaño del efecto de las diferencias en aquellos casos en donde se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p < ,01$). Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Pruebas U de Mann-Whitney comparando el rendimiento académico de las cohorte 2014 y 2015

	Cohorte 2014		Cohorte 2015		U	Z	d
	M	DE	M	DE			
Promedio durante 1º año	6,72	2,38	6,62	2,50	5881,00	-0,11	-
Cursadas Aprobadas 1º año	3,80	2,22	3,20	2,33	20545,00**	-2,79	,26
Cursadas Desaprobadas 1º año	0,30	0,51	0,87	1,07	17167,00**	-6,01	-,68
Materias Libres 1º año	1,77	1,58	1,80	1,60	24121,50	-0,10	-
Finales Aprobados 1º año	1,05	1,33	0,78	1,25	20983,00**	-2,71	,21
Finales Desaprobados 1º año	0,15	0,39	0,13	0,46	23431,00	-1,08	-

Nota: ** $p < ,01$

En función de la Tabla 6, se observa que los alumnos ingresados en el año 2014 aprobaron más materias, desaprobaron menos materias y aprobaron más finales que los estudiantes que ingresaron en el año 2015. Además, las diferencias poseen un tamaño del efecto pequeño para las cursadas aprobadas y los finales aprobados, y mediano para las cursadas desaprobadas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos están en un todo de acuerdo con la literatura abocada al estudio de la cuestión y parecerían corroborar la noción de que el ingreso irrestricto no es equivalente al acceso a la universidad y, por lo tanto, no resulta en una inclusión social real (García Guadilla, 1991; Losio, 2015; Parrino, 2010). En este sentido, parecería ser que gran parte de los actores institucionales siguen preparados para atender a los “públicos tradicionales”, pero cuesta allanar la brecha que permite el ingreso a jóvenes que, en su inmensa mayoría, son primera generación de universitarios.

Una importante limitación del estudio fue que el mismo fue realizado solo sobre el listado de estudiantes “admitidos”, puesto que los “no admitidos” no poseen legajo en el sistema universitario. Cabe recordar que para ser considerado como “admitido”, en el contexto del sistema de ingreso por examen vigente hasta 2014, el estudiante debía a) aprobar el examen de ingreso y b) cumplimentar durante su primer año los trámites de inscripción. En el contexto del sistema irrestricto que se implementó a partir del año 2015, los estudiantes “admitidos” eran quienes a) cumplimentaban el curso de ingreso no eliminatorio y b) presentaban la documentación para completar su inscripción. La información sobre las características de los estudiantes no admitidos supondría un aporte adicional a los hallazgos aquí reportados, por lo que estudios próximos que

abarquen esta problemática podrían intentar contactar con los aspirantes durante su ingreso de manera directa (no a través del registro informático) y hacer con ellos un seguimiento longitudinal sobre su recorrido académico.

Asimismo, los ingresantes llegan a participar en la vida universitaria con las modalidades y formas propias de la escuela secundaria, que modelan sus expectativas y, por ende, determinan actitudes y conductas. Goldenhersch *et al.* (2011) destacan lo crítico del traspaso de la educación secundaria a la universitaria y cómo el transcurso del primer año resulta crucial para la construcción y apropiación de la identidad del estudiante universitario. Así, la falta de conocimientos previos, de alfabetización académica y de vocabulario específico se suman a las dificultades generales de adaptación a la lógica universitaria, complejizando aún más la permanencia de los ingresantes (Carlino, 2004; Olave Arias *et al.*, 2013). En este marco, cuestiones que pueden resultar básicas y sencillas para algunas personas (como, por ejemplo, atenerse a reglas y normas de horarios de llegada, plazos de presentación, cantidad de faltas permitidas, etc.), pueden obstaculizar la formación de otras y conduce esto a la conclusión de que son habilidades, como muchas otras, que necesitan ser enseñadas.

Por otra parte, además de la normativa explícita, toda institución posee otras normas, implícitas, que pueden incluso ser contradictorias entre sí y/o con las explícitas. Por su carácter implícito, no se prestan de modo sencillo a análisis y reflexión: siempre son cambiantes, y le producen al estudiante diversos grados de incertidumbre, forzándolo a poner en juego recursos y estrategias que todavía no posee. En ese sentido, el hecho de ingresar al mundo universitario implica para el novel estudiante, un proceso de construcción personal, y de adquisición de herramientas para gestionar e identificar demandas explícitas e implícitas y responder a ellas (Dottori y Sánchez Gallo, 2016). Por ello, nuevos mecanismos de permanencia deben reemplazar como dispositivo al curso de ingreso eliminatorio cuyo objetivo era justamente el de acercar al ingresante a las prácticas de la educación superior.

En este sentido, los resultados conllevan la posibilidad de poner en marcha acciones realistas y a la altura de las circunstancias para que no se produzca la denominada “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). Aunque supone un logro que el sistema educativo argentino haya podido aumentar el número de beneficiarios que acceden a la educación universitaria, las estrategias de incorporación “irrestringida” no parecen resultar suficientes para evitar la deserción, principalmente durante el primer año de las carreras (Parrino, 2010). El hecho de que un mayor número de ingresantes acceda por primera vez —en términos generacionales— a la educación superior debería modificar el tipo ideal de estudiante universitario que la institución espera, puesto que los discursos y políticas implícitas que actualmente rigen dificultan su tránsito por la Universidad, al tratar de incorporarse a una institución con códigos propios de una cultura académica que les resulta ajena. Como acertadamente señalan distintos autores (Fernández Hileman *et al.*, 2014; Losio, 2015), el foco del desafío no debería estar, hoy, puesto sobre el ingreso, sino sobre la permanencia y retención de los estudiantes y el allanamiento del camino hasta su graduación. La formación de profesionales de calidad y su potencial contribución al cambio social

y al crecimiento económico (González, 2006; Mollis, 2008; Romero, Abba y Taborga, 2015) suponen un punto crítico que debe ser atendido con prioridad en la agenda de las políticas educativas.



Medanito, acrílico. **Matías Sapegno**

Bibliografía

- Abdala Leiva, S., Castiglione, A. M. e Infante, L. A. (2008). La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 34, 173-191.
- Ayllón, A., Merlino, S. y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Actualidades Investigativas En Educación*, 11(2), 1-30.
- Banco Mundial. (2017). *Tertiary Gross Enrollment Ratio*. Recuperado de: <http://data.worldbank.org/indicador/%20SE.TER.ENRR>
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2004). *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15.

- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61.
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E. y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Dottori, K., y Sánchez Gallo, P. (2016) *El ingreso como afiliación en la Facultad de Psicología de la UNMdP*. En *VII Congreso Marplatense de Psicología*, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y Enseñanza Superior: una inclusión excluyente. En N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina* (pp. 60-72). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Ezcurra, A. M. (coord.). (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: UNTREF.
- Fernández Hileman, M. R., Corengia, Á. y Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. DOI: 10.16925/pe.v10i17.787
- Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. (coords.). (2002). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38.
- García Guadilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2(2), 72-93.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Giuliodori, R., Giuliodori, M. y González, M. (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*, 42(1), 71-92.
- Goldenhersch, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: una forma de abordaje desde la Universidad Pública. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3, 96-120.
- González, L. E. (2006). *Repitencia y deserción en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO. Recuperado de: <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2006/2006-19.pdf>
- Guadagni, A., Lima, G. y Boero, F. (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Publicación mensual del Centro de Estudios de la Educación Argentina*, 8(80). Recuperado de: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_abril_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2017). *Anuario estadístico de la República Argentina 2017*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2017.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2018). *Anuario estadístico de la República Argentina 2018*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2018.pdf
- López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliação Superior*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Losio, M. S. (2015). Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 2(3), 114-126.

Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? |

Artículo de Gloria Isabel González; Macarena del Valle; Florencia Nogueira y Carolina Grossi.

- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior. Estudiantes y mediaciones para la enseñanza. En S. Martínez (comp.), *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes* (pp. 19-54). Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (2), 509–532.
- OlaveArias, G., Rojas García, I. y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Parrino, M. C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de ser alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Plotno, G. S. (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la uba. *XXVII Congreso alas. Latinoamérica Interrogada*. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Romero, R., Abba, M. J. y Taborga, A. M. (2015). Las políticas públicas en la Educación Superior Argentina. Análisis comparativo de la internacionalización universitaria durante los períodos 1990-2002 y 2003-2011. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias*. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.