

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES  
MAESTRÍA EN GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL DE MAESTRIA**

**Curso de ingreso y demanda de Educación Superior en el  
contexto de ingreso irrestricto.**

El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad  
Nacional de Mar del Plata.

**Maestrando:** C.P. José Antonio Castro

**Directora:** Dra. Fabiola Baltar

Junio de 2024

A los estudiantes,  
con quienes cada día hacemos la Universidad Pública.

A la Universidad Pública,  
que me permitió realizar el sueño de mis padres.

A mis padres,  
quienes con sus manos construyeron para mí un mundo mejor.

## INDICE

INDICE.....	3
LISTA DE FIGURAS Y GRAFICOS .....	5
LISTA DE TABLAS.....	6
RESUMEN .....	7
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. MARCO TEÓRICO .....	13
2.1    Introducción .....	13
2.2    La demanda de educación superior. Determinantes de la elección de carrera. ....	16
2.2.1. Concepción neoclásica de la demanda de educación .....	16
2.2.2. El modelo de elegibilidad de Lévy-Garboua (1976).....	19
2.2.3. El modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera .....	22
2.2.4. La orientación educativa y la formación de expectativas .....	26
2.3    La oferta de educación superior y la planificación educativa.....	28
2.3.1. El acceso a la educación universitaria y la equidad.....	28
2.3.2. Instrumentos de planificación educativa al inicio de la carrera.....	31
3. METODOLOGÍA .....	34
3.1    Tipo de investigación.....	34
3.2    Unidad de análisis y muestra .....	34
3.3    Técnica de recolección de datos .....	35
3.4    Técnica de análisis y definición de variables.....	35
4. DESCRIPCIÓN DEL CASO.....	41

4.1	La Universidad Nacional de Mar del Plata y la Ley de Educación Superior .....	41
4.2	La modalidad de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales .....	43
4.3	Evolución del ingreso y la graduación.....	46
5.	RESULTADOS .....	49
5.1	Análisis descriptivo de la Encuesta a ingresantes. ....	49
5.1.1.	Características sociodemográficas de los ingresantes para la cohorte 2015.....	49
5.1.2.	Influencia del entorno para los ingresantes de la cohorte 2015.....	51
5.1.3.	Gestión de la información en los ingresantes para la cohorte 2015.....	53
5.1.4.	Rendimiento esperado para la muestra de ingresantes para la cohorte 2015....	55
5.2	Análisis del modelo de ecuaciones estructurales .....	59
5.3	Análisis del impacto del curso de ingreso en la formación de expectativas .....	61
5.3.1.	Visión de los estudiantes sobre los Trayectos Formativos Obligatorios. ....	61
5.3.2.	Evaluación del impacto de los Trayectos Formativos Obligatorios.....	64
5.4	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN.....	66
5.4.1.	Discusión de los Resultados.....	66
5.4.2.	Propuestas de Acción.....	66
6.	CONCLUSIONES.....	68
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	69
	Anexo 1: Encuesta a ingresantes 2015 primera parte. ....	77
	Anexo 2: Encuesta a ingresantes 2015 segunda parte .....	80

## LISTA DE FIGURAS Y GRAFICOS

<b>Figura 1:</b> Evolución del campo de la Economía de la Educación. ....	15
<b>Figura 2:</b> Modelo de cómo los intereses básicos de carrera se desarrollan a lo largo del tiempo. ....	24
<b>Figura 3:</b> Modelo de elección de carrera. ....	25
<b>Figura 4:</b> Diagrama del modelo a estimar. ....	37
<b>Figura 5:</b> Resultado del modelo de ecuaciones estructurales para el modelo de elección de carrera estimado. ....	59
<b>Gráfico 1:</b> Elección de carrera de estudiantes encuestados. ....	49
<b>Gráfico 2:</b> Características socioeconómicas de los ingresantes .....	50
<b>Gráfico 3:</b> Formación universitaria de los padres y experiencia laboral previa. ....	51
<b>Gráfico 4:</b> Ciclo de orientación en la escuela media. ....	51
<b>Gráfico 5:</b> Nivel de conocimiento del perfil de carrera manifestado. ....	53
<b>Gráfico 6:</b> Cantidad de años en los que estima recibirse. ....	56
<b>Gráfico 7:</b> Incremento de ingresos esperados al finalizar la carrera. ....	56
<b>Gráfico 8:</b> Tipo de rendimiento educativo privado esperada. ....	57
<b>Gráfico 9:</b> Tasa de rendimiento educativo privado esperada por edad. ....	58
<b>Gráfico 10:</b> Porcentaje de estudiantes que manifestaron cambiar de carrera. ....	62
<b>Gráfico 11:</b> Porcentaje de asistencia al curso manifestado por los estudiantes. ....	63

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Definición de Variables e indicadores del modelo de ecuaciones estructurales. ....	37
<b>Tabla 2:</b> Aspirantes e ingresantes por año. ....	47
<b>Tabla 3:</b> Porcentaje de graduados por cohorte respecto de los ingresantes hasta 2022 .....	48
<b>Tabla 4:</b> Cantidad de graduados por cohorte hasta 2022. ....	48
<b>Tabla 5:</b> Influencia del contexto en la decisión de elección de carrera.....	52
<b>Tabla 6:</b> Acciones realizadas por los ingresantes en torno a la elección de carrera. ....	55
<b>Tabla 7:</b> Medidas de bondad del ajuste del modelo de ecuaciones estructurales. ....	60
<b>Tabla 8:</b> Percepción de los estudiantes sobre el impacto del curso de ingreso en distintos aspectos.....	63
<b>Tabla 9:</b> Valoración de los estudiantes de distintos aspectos del curso calificando de 1 a 5. ....	64
<b>Tabla 10:</b> Tendencia de la incidencia de los Trayectos Formativos Obligatorios sobre las expectativas de los estudiantes. ....	65

## RESUMEN

El debate en torno a la relación entre equidad, eficiencia y calidad en la educación universitaria constituye un desafío central para el diseño de política educativa. En Argentina, la Ley de Educación Superior establece el ingreso libre e irrestricto. La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) ha ajustado sus normas a estos requerimientos, implementando cursos obligatorios, pero no selectivos, para la nivelación y orientación profesional. Estudiar cómo estos cambios inciden en la eficiencia de los procesos formativos y de elección de carrera, son el eje central que discute esta tesis.

A partir de una revisión de los determinantes de la demanda de educación, integrando perspectivas derivadas del enfoque social cognitivo, se propone un modelo de relación entre los determinantes de la formación de expectativas de carrera y la eficiencia esperada en el proceso formativo individual. Adicionalmente, se analizan los Trayectos Formativos Obligatorios (Curso de ingreso) no selectivos para evaluar si los mismos facilitan la adaptación al entorno universitario e impactan en la decisión individual de carrera.

Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación positiva entre los factores que determinan la elección (entorno cercano, la información de carrera, la orientación de escuela media) y la formación de expectativas de carrera. Además, una mejor expectativa en torno a la decisión de carrera influye positivamente en la eficiencia del proceso formativo individual (percepción de la duración de carrera, planificación). Por último, el soporte de cursos de orientación para los ingresantes mejora la información para la toma de decisiones, que impacta positivamente en la eficiencia.

Se concluye que un sistema que prioriza el libre acceso a la Educación Superior requiere de instrumentos que orienten a los ingresantes en la elección individual de carrera, tiendan a promover la mejora de sus expectativas y consecuentemente, contribuyan a una mayor eficiencia asignativa tanto para el estudiante como para la institución.

**Palabras clave:** Ingreso irrestricto, eficiencia educativa, determinantes de la demanda de educación superior, modelo social cognitivo de elección de carrera.

«La educación no es sólo un medio para llegar a obtener un más alto nivel de vida, sino que en sí mismo es ya nivel de vida»

J. L. Romero y A. de Miguel,

## 1. INTRODUCCIÓN

La literatura reciente sobre las políticas de acceso, permanencia y éxito de los estudiantes universitarios se ha orientado a la discusión de realidades complejas y multidimensionales (Di Gresia, 2009). A partir del análisis de costo-beneficio de implementar diversos programas de captación y retención de alumnos en las Universidades se ha profundizado en la discusión de otras dimensiones superadoras que integren a dicho análisis la justicia social como objetivo primordial para tener en cuenta en el diseño de políticas educativas (Lemaitre, 2005; Latapí Sarre, 2005). Así, se han propiciado nuevos interrogantes en torno a cómo diseñar políticas que tengan en cuenta en sus objetivos la justicia social, garanticen la calidad educativa y alcancen un nivel de eficiencia asignativa adecuado (Kisilevsky y Veleda, 2002; Bobadilla, Huerta y Larqué, 2007).

El análisis de las políticas de acceso a la formación universitaria ha generado debates teóricos que dieron origen a distintas modalidades de regulación y modelos institucionales, priorizando la eficiencia asignativa en algunos casos y la igualdad de oportunidades y justicia social en otros (Ezcurra, 2007; Bolívar, 2005). En esta puja entre eficiencia y equidad surgen otros factores que inciden en el logro de los objetivos de la política educativa. Uno de los más relevantes es incorporar consideraciones sobre la calidad como eje central para formar graduados capaces de transformar la sociedad en la que viven y promover la mejora y desarrollo colectivo.

En este sentido, Barsky, Sigal y Dávila (2004) destacan como aspecto distintivo de la educación superior en las últimas décadas la explosión matricular y la diversificación de la oferta y la demanda educativa, que implicó un aumento del número de instituciones públicas y privadas, un incremento en la heterogeneidad educativa y una mayor cantidad de



estudiantes y graduados. Sin embargo, este incremento en la oferta educativa no respondió a las necesidades específicas de los sectores productivos y, por otra parte, los estudiantes no cuentan en la mayoría de los casos con los instrumentos necesarios para realizar una elección racional de carrera (Barsky, Sigal y Dávila, 2004). La masividad y la gratuidad, de algún modo, conlleva a que la demanda de educación individual sea un determinante primordial del grado de eficiencia del sistema.

En este contexto, el estudio de los aspectos que se asocian a la decisión individual de carrera, la identificación de los elementos que intervienen en la formación de expectativas en los estudiantes y cómo las mismas se relacionan con el grado de racionalidad en la elección y consecuentemente con la eficiencia, constituyen el argumento central de discusión de esta tesis. Se espera que una adecuada comprensión de los aspectos asociados a la demanda de educación superior permita diseñar herramientas educativas eficaces que profundicen las fortalezas individuales y corrijan las debilidades para el logro de objetivos institucionales como minimizar la deserción, mejorar los indicadores de ralentización y los niveles de calidad educativa, al tiempo que se incrementa la eficiencia en la asignación de los recursos.

Argentina, junto con Uruguay, son dos de los países de la región que aplican un criterio de selección implícita (Rabossi, 2014). Éste consiste en la adopción de un sistema de ingreso irrestricto y la garantía de gratuidad en la formación superior, delegando en la Universidades el control de la eficiencia interna. Es decir, de mantener una tasa adecuada de graduación en relación con el ingreso estudiantes (De Garay, 2005). La utilización de este sistema versus la selección exógena, donde la elección de los estudiantes se realiza a través de procesos de admisión, es un debate teórico que se sostiene sobre la base de experiencias, contextos y cambios observados a lo largo del tiempo. La necesidad de contribuir con nuevas evidencias que permitan comprender estas políticas educativas desde diversas dimensiones interrelacionadas es un eje de discusión que plantea esta tesis.

La Ley de Educación Superior 24.521 en su artículo 7º establece que:

*“Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada Institución de Educación Superior debe constituir pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.”*

La Universidad Nacional de Mar del Plata ha adecuando sus normas a los requerimientos de la Ley de Educación Superior. Asimismo, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales ha sido una de las primeras en implementar una modalidad de ingreso irrestricto basada en la oferta de cursos obligatorios, pero no selectivos, que tienen como propósito la nivelación y orientación profesional y vocacional de sus estudiantes. De ahí que analizar este caso, permite estudiar en profundidad la dinámica y desempeño de esta modalidad de ingreso en carreras de corte profesional.

En este marco contextual, esta tesis se propone responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué relación existe entre los determinantes de la elección individual de carrera y el grado de eficiencia esperada en el proceso de formación universitaria en ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP? Es decir, ¿cuáles son las características de los ingresantes a las carreras de la Facultad? ¿Qué variables inciden en la formación de expectativas al ingreso a la carrera seleccionada? ¿Cómo dichas expectativas inciden en el grado de eficiencia en el proceso de formación universitaria luego de la elección? ¿Cómo inciden los Trayectos Formativos Obligatorios para los ingresantes en la formación de sus expectativas en el contexto de ingreso irrestricto?

La tesis se plantea los siguientes objetivos:

## **Objetivo General**

Analizar los determinantes de la elección individual de carrera y el grado de eficiencia esperada en el proceso de formación universitaria en los primeros ingresantes bajo la modalidad de ingreso irrestricto de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

## **Objetivos Específicos**

- Describir el perfil de los estudiantes que ingresan bajo la modalidad de ingreso irrestricto, teniendo en cuenta aspectos socio demográficos, vocacionales, cognitivos y de trayectoria educativa.
- Establecer las vinculaciones entre los aspectos identificados previamente y la formación de expectativas de carrera al ingreso a los estudios universitarios.
- Correlacionar las expectativas al ingreso con la eficiencia esperada por los ingresantes en sus trayectorias formativas.
- Analizar el impacto que tienen los Trayectos Formativos Obligatorios en la formación de expectativas y como herramienta educativa para la mejora en la eficiencia.

Esta tesis espera contribuir al debate sobre las políticas de educación superior y las condiciones de acceso de los estudiantes a la formación universitaria, así como aportar evidencia empírica sobre modelos de aplicación de la Ley de Educación Superior en carreras de corte profesional y de alta matriculación. La discusión de los aspectos asociados a las decisiones y motivaciones de elección de los estudiantes proporcionan información oportuna para los decisores de política educativa a fin de mejorar los indicadores de desempeño institucional (como por ejemplo acceso, deserción, lentificación y graduación). Di Gresia (2009:7) sostiene que “en el caso específico de Argentina el estudio del acceso a la educación universitaria se encuentra bastante inexplorado. Argentina tiene su relevancia como caso de estudio dadas las particulares condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo universitario. El sistema educativo universitario argentino resulta de interés dada la decisiva influencia de grandes universidades públicas con acceso libre y gratuito a los estudios”. Este trabajo pretende aportar nueva evidencia empírica que contribuya a

profundizar en el estudio de las condiciones de acceso y sus consecuencias en el caso argentino. La elección de la Universidad Nacional de Mar del Plata permite incorporar al debate una Universidad Pública que ha pasado por procesos de reformulación de sus condiciones de acceso a partir de la implementación del ingreso irrestricto y la gratuidad de las carreras de Educación Superior.

La estructura de esta tesis propone en primer lugar desarrollar el marco teórico que describe los aspectos relacionados a las motivaciones individuales de elección de carrera para identificar una teoría relevante sobre la demanda de educación en el caso bajo análisis. Asimismo, se busca sintetizar las teorías que definen la eficiencia como resultado del proceso de elección y características del trayecto formativo considerando las características que la oferta de educación universitaria toma en el contexto analizado. El siguiente apartado desarrolla la metodología propuesta para la contrastación empírica. Finalmente se exponen los resultados y las conclusiones.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Introducción

Si bien se encuentran referencias desde una perspectiva económica sobre el fenómeno de la educación en los economistas mercantilistas y en los clásicos, la Economía de la Educación como disciplina se inicia con la obra de Schultz (1961) y los fundamentos de la Teoría del Capital Humano. Esta perspectiva teórica considera al capital humano como un factor de la producción capaz de generar renta futura y, por consiguiente, incidir en el desarrollo económico. Sin embargo, la dificultad de medir cuantitativamente la relación entre la educación y el crecimiento económico relegó su importancia hasta que distintos autores comenzaron a cuantificar dicho impacto en los Estados Unidos (Denison, 1962).

Este constituye el primer avance en torno a la discusión sobre la incidencia de factores alternativos a la dotación de trabajo y capital como determinantes del crecimiento a partir de la relevancia del ser humano como componente del desarrollo productivo (Solow, 1957). Psacharopoulos (1972), por ejemplo, concluye que la educación tiene un papel importante en el crecimiento económico tanto para países desarrollados como subdesarrollados. Asimismo, ha demostrado que el rendimiento de la inversión en educación supera el rendimiento de los activos tangibles. Sin embargo, no siempre el capital humano como factor de desarrollo fue tenido en cuenta en las teorías derivadas del campo de la economía de la educación.

Para comprender la evolución de las teorías, Teixeira (2000) identificó distintos momentos históricos que dieron origen al debate sobre el rol de la educación en el sistema económico y la importancia de la intervención pública en la asignación de recursos destinados a la educación. Durante la década del sesenta, a partir de las contribuciones de la teoría del capital humano, la literatura centró el análisis en los beneficios que la inversión en educación otorga al desarrollo de la economía, justificando la intervención del Estado y el financiamiento público de la educación, ya que no sólo promueve la mejora individual sino al conjunto de la sociedad.

A comienzo de los años setenta, el campo de la Economía de la Educación focalizó en el estudio de la asignación de recursos económicos a la capacitación y la enseñanza desde distintas dimensiones de estudio: el valor económico de la educación, la asignación de los recursos a la educación, los costos salariales asociados a la educación, las formas de financiamiento y la planificación educativa (Cohn, 1979). Asimismo, se profundizaron las críticas en torno a la teoría desarrollada por Schultz (1961). Por ejemplo, Shaffer (1961) consideró que existen tres aspectos omitidos en el análisis de Schultz (1961). Por un lado, la importancia de las motivaciones como determinante de la demanda de educación independientemente de los aspectos económicos asociados a la elección. Por otro lado, la ausencia de análisis de la relación entre los determinantes de las decisiones de inversión en capital humano (producción) y los determinantes del gasto en educación (consumo). Para Shaffer (1961) la teoría del capital humano está asociada a aspectos de la economía laboral, mientras que la economía de la educación se centra en las decisiones individuales en términos de beneficios y costos. Esta visión pone en cuestionamiento la utilidad de la teoría del capital humano para justificar la intervención del Estado en la educación ya que, desde esta perspectiva, donde lo que prima es el gasto en consumo y la elección individual, la educación genera beneficios privados, pero no sociales.

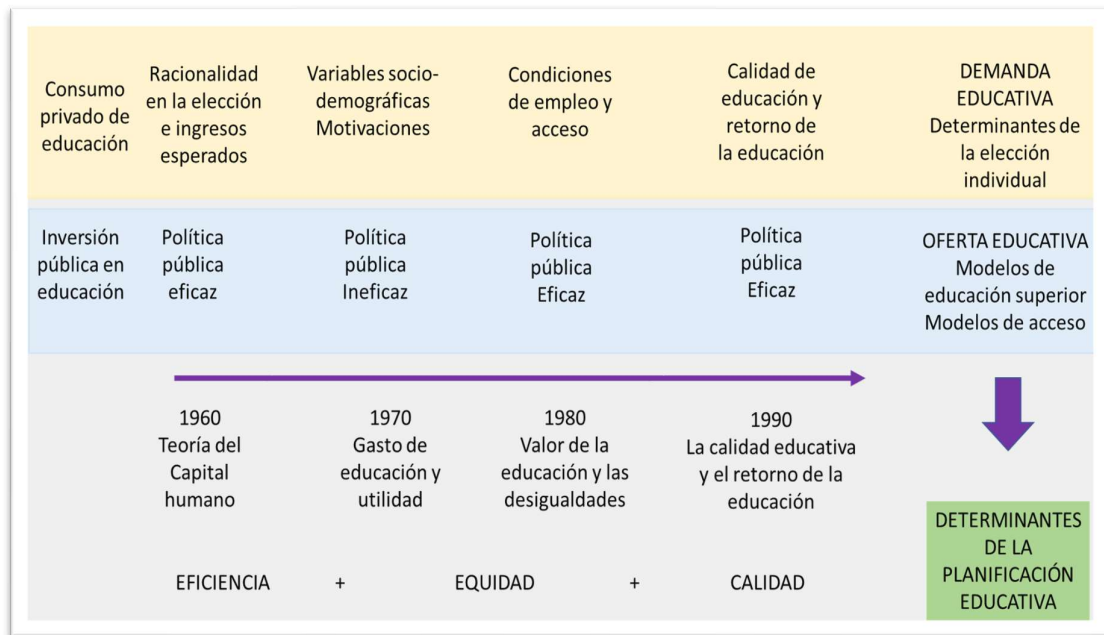
Asimismo, desde la Economía Laboral se sostuvo la teoría de los mercados segmentados de trabajo que propone que los programas educativos no benefician a las clases pobres, ni promueven la equidad en el acceso. De acuerdo con Taubman y Wales (1973), el diferencial de ingresos entre individuos no solamente es el resultado de diferencias en el nivel de educación recibido sino también de variables sociodemográficas. Bajo esta concepción, la asignación de recursos a la educación tendría un efecto débil en la promoción de la movilidad social y la reducción de inequidades de ingreso. Sobre la base de estos argumentos, se cuestionó la intervención del Estado y, durante este período, disminuyeron los niveles de inversión pública.

Desde la década de los ochenta el debate teórico se centró en la calidad de los recursos y en la eficacia en el uso de los factores asignados a la educación. Es decir, se integraron aspectos asociados a la teoría tradicional que focalizaba en el retorno de la inversión en educación con las teorías que analizan los determinantes de la demanda de

educación y sus externalidades. Bajo esta perspectiva, los retornos de la educación que obtiene el individuo dependen de la calidad educativa y de una adecuada planificación y asignación de recursos (Hanushek, 1986).

Finalmente, durante los años noventa, se sintetizaron los aportes de la teoría del capital humano y las teorías derivadas de las críticas a ese enfoque tradicional, revalorizando el rol de la educación como determinante fundamental en la estimación de modelos de desarrollo endógeno, y considerando en la discusión otras herramientas de política educativa que tienen en cuenta factores cualitativos integrados en torno a la inversión en educación como política pública.

*Figura 1: Evolución del campo de la Economía de la Educación.*



*Fuente: Elaboración propia*

Este recorrido por los avances en el campo de la economía de la educación permite justificar la importancia de integrar aspectos de la oferta y demanda de educación a la comprensión de los fenómenos observados en la realidad educativa. La planificación educativa, desde este marco teórico, requiere de la consideración de aspectos relacionados a la decisión individual, a las características de la oferta educativa y el marco normativo que regula su funcionamiento. A continuación se describen las principales contribuciones teóricas sobre la demanda de educación superior desde la óptica de la decisión individual y

su carácter determinante de la eficiencia de la educación superior al interactuar con una oferta de formación de ciertas características.

## 2.2 La demanda de educación superior. Determinantes de la elección de carrera.

### 2.2.1. Concepción neoclásica de la demanda de educación

En la Teoría del Capital Humano, la hipótesis central de Becker (1964) es que la educación permite aumentar la productividad de quien la recibe, incluyendo en el análisis el efecto del propio proceso productivo sobre el trabajador y considerando a la educación como una inversión en el hombre, asimilándola a la acumulación de capital. Uno de los postulados en los que se basa su teoría es que la demanda de educación está en función de dos variables: los costos individuales directos e indirectos de recibir esta formación y las variaciones que la educación producirá en un futuro sobre las oportunidades de trabajo y sobre el nivel salarial de quien recibe esta educación. Es decir que en la teoría de Becker (1964) podemos encontrar una demanda de educación proveniente del típico comportamiento neoclásico maximizador por parte del agente económico. Una persona demandará educación pensando en maximizar el valor actual de los rendimientos incrementales futuros netos de los costos directos e indirectos de la educación.

En términos generales, los beneficios incrementales que corresponden a una unidad adicional de educación recibida por parte de un individuo resultan de la diferencia entre los ingresos adicionales que pueden obtenerse a partir de una mayor educación menos los costos adicionales de un nivel de educación  $n$ .

$$B_n = A_n - C_n = \sum_{t=t_n}^T \frac{[R_{n(t)} - R_{(n-1)(t)}]}{(1 + r_n)^t} - \sum_{t=t_{n-1}}^{t_n} \frac{[C_{n(t)} + R_{(n-1)(t)}]}{(1 + r_n)^t}$$

El término  $A_n$  recoge el valor actual de los ingresos diferenciales de dos niveles de educación diferentes a partir del momento  $t_n$ , en tanto que el término  $C_n$  receipta el valor actual de los costos de formación hasta el momento  $t_n$  que incluye los directos ( $C_n$ ) e indirectos de la formación ( $R_{(n-1)(t)}$ ), asumiendo que el costo indirecto es la retribución perdida atribuible al nivel formativo inferior durante el tiempo de formación.



La tasa de actualización que anula  $B_n$  es la tasa interna de retorno asociada a un nivel de educación  $n$ , siendo  $r_n$  la tasa de rendimiento que puede ser social (TRS) o privada (TRP) dependiendo del análisis que se haga.

Se pueden considerar entonces dos tipos (tasas) de rendimiento:

- a) El **tipo de rendimiento educativo privado (TRP)**: incluye los beneficios calculados como la diferencia entre los ingresos privados adicionales obtenidos por la educación adicional (descontando los impuestos) y el componente privado de costo.
- b) El **tipo de rendimiento social (TRS)**: incluye los beneficios como conjunto de ingresos adicionales (incluyendo los impuestos) y el componente público del costo.

Desde una óptica individual, el agente estará dispuesto a demandar educación en la medida en que la tasa de retorno  $r_n$  supere a la tasa intertemporal de corte que haga indiferente estudiar o no estudiar. Desde el punto de vista social, una política educativa debería llevarse adelante en la medida en que la TRS fuera superior a la TRP (Calero, 1993), aun cuando en algún caso podría considerarse como piso la tasa que representa la preferencia social intertemporal.

Mincer (1974) presentó un modelo en el cual los ingresos dependen de los años de educación y de experiencia potencial. La conocida ecuación de Mincer propone

$$\ln W = \ln W_0 + \rho S + \beta_1 X + \beta_2 X^2$$

Donde  $\rho$  puede interpretarse como el retorno que obedece a cada año de escolarización,  $W$  son los ingresos,  $W_0$  los ingresos sin educación ni experiencia,  $S$  son los años de educación y  $X$  los años de experiencia.

Ben-Porath (1967) presenta un modelo que avanza en la determinación de la cantidad óptima de inversión en capital humano para un individuo a lo largo del ciclo vital. Lo hace bajo el supuesto de que la persona distribuye su tiempo entre la producción de capital humano y el trabajo remunerado, que no hay costos directos de producción de capital

humano, que no existe depreciación y que es posible financiarse ilimitadamente en el mercado financiero a una tasa  $r$ . Se asume que, si el individuo no invierte en capital humano, tiene en un momento  $t$  una renta potencial  $E_t$  equivalente al producto de la tasa de salario por unidad de capital humano  $w$  y la cantidad de capital humano  $K_t$

$$E_t = w K_t$$

El aporte novedoso es el agregado de una función de producción de capital humano, en la que la cantidad de capital humano  $Q$  producida en un período de tiempo  $t$  depende (para simplificar se supone que no hay costos directos) del tiempo asignado por el individuo, siendo  $(0 \leq s_t \leq 1)$   $s_t \cdot K_t$  la parte de capital humano que el individuo destina a la producción. Como la función también responde a las capacidades innatas del individuo, éstas se representan por el parámetro  $b$  que resulta  $0 < b < 1$  por cuanto se supone que la función tiene rendimientos decrecientes a escala.

$$Q_t = (s_t K_t)^b$$

El tiempo  $(1 - s)$ , es aquel en el que el individuo se dedica al mercado de trabajo. Como el costo para el individuo está dado por el costo de oportunidad del salario perdido durante el tiempo que dedica a la formación de capital humano, se tiene:

$$C_t = w s_t K_t = w Q_t^{\frac{1}{b}}$$

De donde el costo marginal de formación de capital humano viene dado por:

$$\frac{\delta C_t}{\delta Q_t} = \frac{w}{b} Q_t^{\frac{1-b}{b}}$$

Dado que  $w$  representa el salario por unidad adicional de capital humano, y  $r$  la tasa de interés, el valor actual del salario futuro hasta un momento  $T$  de retiro por unidad incremental de capital humano resulta:

$$B_t = \frac{w}{1+r} + \dots + \frac{w}{(1+r)^{T-t}} = \frac{w}{r} \left[ 1 - \frac{1}{(1+r)^{T-t}} \right]$$

En un contexto neoclásico, el individuo elegirá una cantidad de capital humano tal que maximice su beneficio al igualarse el costo marginal y el salario marginal, y que cumpla

$$\frac{w}{r} \left[ 1 - \frac{1}{(1+r)^{T-t}} \right] = \frac{w}{b} Q_t^{\frac{1-b}{b}}$$

De modo que la cantidad óptima de capital humano será

$$Q_t = \left[ \frac{b}{r} \left( 1 - \frac{1}{(1+r)^{T-t}} \right) \right]^{\frac{b}{1-b}}$$

De aquí surge que la cantidad de capital humano crece con las capacidades intelectuales del individuo. Por el contrario, se requiere que  $t$  sea menor para que aumente la cantidad de capital humano, es decir que cuanto más joven sea el sujeto y más lejos se encuentre del final de su vida laboral aumentará la producción de capital humano. Esto quiere decir también que cuanto más joven sea un individuo y más lejos esté del momento  $T$  de finalización de su vida laboral, el precio que está dispuesto a pagar por una unidad adicional de capital humano es muy elevado. Así, las inversiones en capital humano tienden a caer con la edad porque se dispone de menor tiempo para rentabilizarlas.

Por otra parte, cuanto mayor es la tasa de interés, menor es la cantidad producida de capital humano, de modo que la curva de demanda de inversión en capital humano tendría una pendiente negativa respecto de la tasa de interés. En el modelo original también se incluye el precio de otros insumos para la formación que inciden de forma inversa en la cantidad óptima de capital humano a producir (Ben-Porath, 1967).

*H1: Aquellos individuos que culminan sus estudios a edad temprana y se incorporan antes al mercado laboral tienen mejores expectativas respecto al resultado de su elección y, consecuentemente, un retorno a la inversión en capital humano mayor.*

### 2.2.2. El modelo de elegibilidad de Lévy-Garboua (1976)

La nueva teoría del consumo (Michael y Becker, 1973) considera la acción de consumir como un proceso de producción mediante el cual los individuos, de manera aislada

o como unidad doméstica bajo la forma de un hogar, pueden satisfacer sus necesidades. Enmarcado en esta teoría surge un modelo más amplio sobre la demanda de educación conocido como el modelo de elegibilidad de Lévy-Garboua (1976) que permite abordar la demanda de educación del individuo como un conjunto de beneficios presentes y futuros incluyendo un análisis de la utilidad que reporta la estancia en la universidad.

El estudiante desarrolla un conjunto de actividades que reportan utilidad presente y que tienen un costo en términos de tiempo, pero que van más allá de la acumulación de capital humano. Por oposición a dichas actividades, la satisfacción futura se deriva de los bienes a los que se tendrá acceso una vez concluido el proceso educativo. El estudiante combina tiempo, recursos materiales y capacidad intelectual para encontrar un adecuado equilibrio entre la obtención de utilidad presente y rendimientos futuros basados en la acumulación de capital humano. El individuo se convierte al mismo tiempo en una unidad de consumo y una unidad de producción.

El modelo parte de una función de utilidad para el estudiante, en la que la utilidad  $U$  viene determinada por la cantidad de bienes  $X$  que refleja el ingreso real, la calidad de vida asociada a la condición de estudiante  $Q$ , y el incremento en la disponibilidad de bienes futuros  $Z$  a los que podrá acceder al completar el proceso educativo.

$$U = U(X, Q, Z)$$

Se asume que las utilidades marginales son positivas y decrecientes, lo cual implica que un incremento unitario en los determinantes provoca un incremento en la utilidad del estudiante marginalmente menor cada vez. A su vez, la calidad de vida  $Q$  depende del tiempo  $T_L$  dedicado al ocio, y  $F$  los elementos ambientales incluidos en la elaboración de las actividades  $Q$ , siendo la productividad marginal del tiempo de ocio positiva y decreciente

$$Q = Q(T_L, F)$$

La cantidad de bienes futuros  $Z$  depende de la probabilidad de éxito del estudiante  $E$  y el incremento en la renta asociado con la graduación a lo largo del ciclo vital  $y$ .

$$Z = E \text{ y}$$

$$E = E(C, e, T_E, S)$$

Los determinantes de la probabilidad de éxito se definen como la capacidad de aprendizaje del alumno  $C$ , que tiene que ver con su nivel de inteligencia, capacidad de aprender, interés personal o motivaciones. También incide la variable esfuerzo  $e$ , que se refiere a la intensidad con la que el estudiante está dispuesto a utilizar sus capacidades por unidad de tiempo. A su vez, la capacidad y la intensidad se combinan a la hora de incorporar capacidades y aumentar la probabilidad de éxito del estudiante, pero una menor dotación innata de capacidades podría compensarse con un nivel de esfuerzo más elevado para alcanzar determinada probabilidad de éxito. La variable  $T_E$ , refiere al tiempo de estudio que se incluye en la producción de valores escolares. Finalmente, el proceso se ve influenciado por factores del entorno del estudiante que incluye tanto el ambiente familiar y social cuanto las características de la institución educativa.

El modelo plantea dos tipos de restricciones. La primera restricción tiene que ver con el tiempo, que un estudiante debe repartir entre la producción de calidad de vida  $Q$ , la producción de valores escolares  $Z$  y la dedicación al trabajo remunerado

$$T = T_L + T_E + T_W$$

Por otra parte, el individuo se enfrenta a una restricción presupuestaria:

$$I = M + wT_W = pX$$

Que implica que su renta  $I$  está formada por los recursos que vienen de su familia o del Estado  $M$ , y su renta laboral que es el producto entre la tasa salarial  $w$  y el tiempo dedicado al trabajo remunerado  $T_W$ . Su renta es igual a lo que puede gastar en  $X$  bienes de mercado que tienen un precio  $p$ .

El modelo convierte al individuo en demandante y unidad de producción al mismo tiempo. Asumiendo un comportamiento racional el estudiante maximiza la utilidad de la

combinación entre consumo presente y futuro (estudiar produce bienes que son útiles hoy e incrementa la probabilidad de aumentar la cantidad de bienes futuros) y a la vez maximiza la producción de valores educativos dadas las restricciones de tiempo y de ingreso.

Una de las limitaciones del modelo es que se asume que hay una tasa de sustitución de indiferencia entre bienes presentes  $X$  y calidad de vida  $Q$ , pero que no depende de los bienes futuros  $Z$ , por lo que el estudiante no podría valorar este intercambio temporal. Esa valoración queda reservada en el modelo al intercambio entre bienes futuros y bienes presentes y relacionada con la tasa de interés de la economía como variable exógena.

La conclusión es que dada una tasa de salario del individuo  $w$  y el precio de los bienes presentes  $p$  se puede concluir que:

- Un descenso de las ventajas futuras de la educación provoca una disminución del tiempo de estudio a la vez que aumenta el tiempo de ocio y del trabajo remunerado elegidos.
- Una carrera asociada con una rentabilidad futura elevada incrementa el interés de los estudiantes por dedicar más tiempo al estudio.
- Para las carreras en las que el tiempo de estudio y el esfuerzo implican menor incremento en la probabilidad de éxito o menores ingresos futuros, existe mayor tendencia a dedicar tiempo adicional al trabajo remunerado y al ocio.
- Un sistema de becas que incremente los recursos económicos no afecta al tiempo de estudio del alumno, aumentan el tiempo de ocio y reducen el dedicado al trabajo remunerado.

*H2: El estudiante combina tiempo, recursos materiales y capacidad intelectual para encontrar un adecuado equilibrio entre la obtención de utilidad presente y rendimientos futuros basados en la acumulación de capital humano.*

### 2.2.3. El modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera

Si bien el modelo de elegibilidad recepta algunos determinantes de la demanda de educación que van más allá de la rentabilidad, es necesario ampliar la comprensión en torno

a las causas y las expectativas que un estudiante tiene a la hora de decidir comenzar a estudiar y elegir una carrera.

Para Bandura (2006) es necesario tener en cuenta en las decisiones individuales la intencionalidad, que no es solamente la construcción de una expectativa o deseo, sino que incluye planes de acción y estrategias para alcanzar metas. La Teoría Social Cognitiva pone en el centro de análisis los factores auto-motivadores que afectan la probabilidad de acciones a futuro.

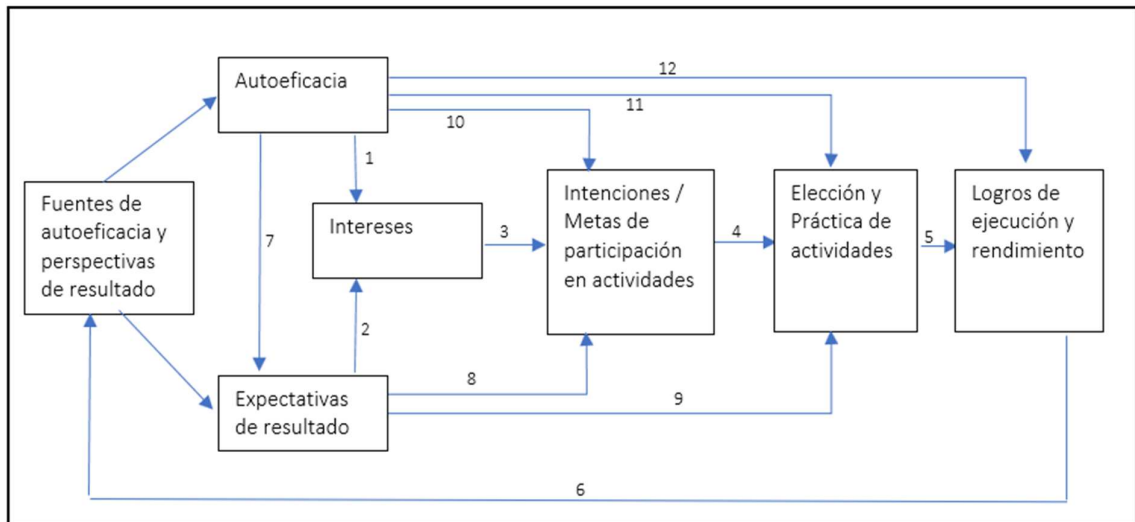
En el marco de la *Teoría Social Cognitiva*, el modelo de Lent, Brown y Hackett (1994) busca integrar numerosas variables para comprender cuál es la influencia de diversos aspectos sociodemográficos, motivacionales y de la trayectoria educativa previa de un estudiante, sobre el desarrollo de carrera. Para ello presentan tres modelos que describen: a) el desarrollo de intereses vocacionales, b) el proceso de elección de carrera y c) el rendimiento posterior. En todos los modelos se asume que persona, conducta y contexto se influyen unos a otros y lo hacen recíprocamente. Adicionalmente, en determinados momentos (o para determinadas personas) algunas variables tienen un predominio causal sobre otras.

a) Modelo de desarrollo de intereses vocacionales.

El interés vocacional puede definirse como patrones de gustos, aversiones e indiferencias en relación con actividades y ocupaciones relevantes relacionadas con una carrera (Lent, Brown, y Hackett, 1994; Ghuangpeng, 2011). En ese marco, el desarrollo vocacional puede representarse por un modelo (Figura 2) en el que la autoeficacia y las expectativas de resultado influyen sobre los intereses. Es probable que las personas muestren interés en aquello en lo cual se consideren eficaces y tengan expectativas de obtener resultados positivos. A su vez, los intereses determinan las intenciones y metas que se fijará el sujeto y que marcarán la elección de determinadas actividades y prácticas posteriores cuyo resultado dará lugar a determinados logros de ejecución. A partir de esos logros, resultará reforzar o revisar la percepción de autoeficacia.

El modelo considera que las creencias de eficacia poseen una mayor utilidad predictiva ya que determinan en gran medida las expectativas de resultado, debido a que cuando una persona se considera capaz en una actividad particular anticipa resultados exitosos. Las expectativas de resultados afectan a las metas, tanto directamente como indirectamente a través de los intereses. También las expectativas de resultados contribuyen a la selección de actividades. Las creencias de autoeficacia afectan de forma directa a las metas a la elección de actividades, así como a los logros de ejecución y al rendimiento. Este modelo representa las influencias cognitivas y conductuales durante la niñez y adolescencia.

*Figura 2: Modelo de cómo los intereses básicos de carrera se desarrollan a lo largo del tiempo.*



*Fuente: Lent, Brown, y Hackett, (1994: 88)*

## b) Modelo de elección de carrera.

El modelo de elección de carrera toma el modelo de desarrollo de intereses vocacionales, considerando que las intenciones y metas de participación en actividades son representadas como metas de elección de carrera, a la vez que la elección y la práctica de actividades es ahora la representación de acciones de elección de carrera. El modelo (Figura 3) puede verse como una extensión evolutiva del proceso de formación de intereses (Lent, Brown, y Hackett, 1994; Ghuangpeng, 2011). La autoeficacia y las expectativas de resultados son determinantes de los intereses vocacionales. A su vez, los intereses generan metas de elección vocacional, las cuales aumentan la probabilidad de una acción determinada. Estas acciones de elección conducen al individuo a ciertos rendimientos particulares y experiencias



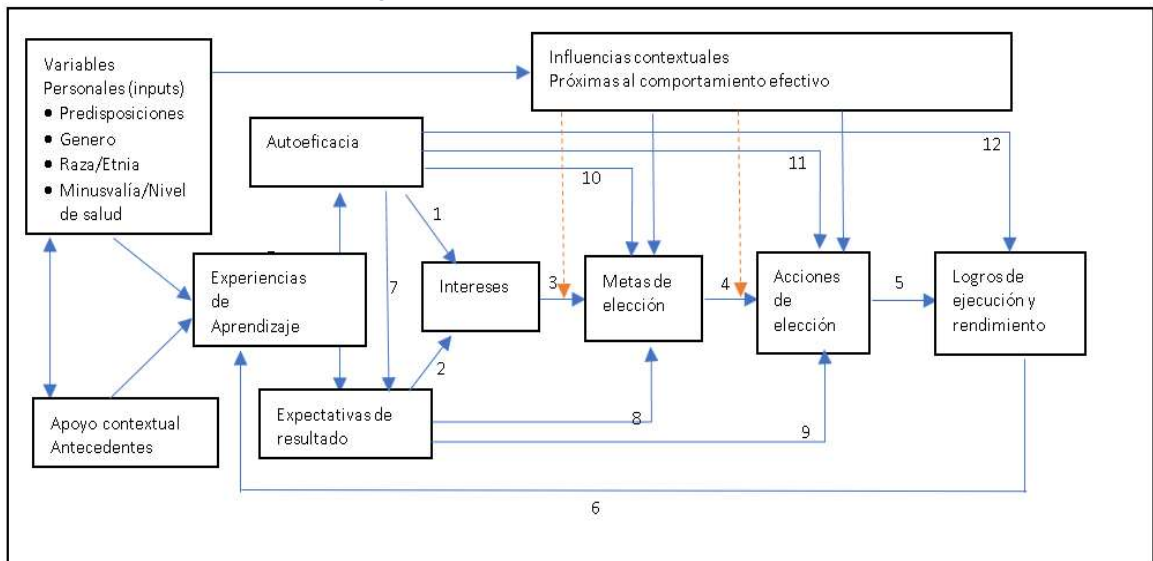
de logro que pueden alimentar o debilitar la autoeficacia y las expectativas de resultados, afectando así la persistencia de la selección realizada.

El modelo recoge también la influencia de algunas variables adicionales que afectan el proceso de formación de expectativas, tales como variables personales; características del medio físico, social y cultural; y experiencias de aprendizaje relevantes para el comportamiento vocacional.

De acuerdo con los autores, las elecciones no son un acto estático, sino que se revisan constantemente. De modo tal que si un sujeto elige una determinada carrera en la cual tiene muchas dificultades durante el curso, se verá forzado a una revisión inmediata de su capacidad percibida llevándolo a un cambio de metas. Esta revisión, afecta a la formación de expectativas y, por ende, al tiempo dedicado al estudio y a sus resultados. Esto reduce la utilidad esperada en la elección de carrera y afecta los indicadores de eficiencia educativa del lado de la oferta.

En otro sentido, puede pensarse que este proceso de revisión constante de la elección abre las puertas a que ciertos programas puedan aportar información y más elementos para la revisión de la decisión de elección de carrera, mejorando la eficiencia del sistema, sobre todo en los casos en los que la misma depende de la demanda.

Figura 3: Modelo de elección de carrera.



Fuente: Lent, Brown, y Hackett, 1994: 93)

En todos los modelos se asume que persona, conducta y contexto se influyen unos a otros y lo hacen recíprocamente. Adicionalmente, en determinados momentos (o para determinadas personas) algunas variables tienen un predominio causal sobre otras. Estrada Moreno (2010) destaca tres factores que inciden en la elección de carrera: los factores personales relacionados a la autoeficacia, los factores contextuales que tienen en cuenta el entorno cercano (padres, familiares, maestros, tutores y orientadores, medios de comunicación e internet, entre otros) y factores experienciales asociados a la orientación vocacional, la experiencia laboral y la práctica (López Dórame y Hernández Arias, 2018)

*H3: Existen factores personales, de contexto y experienciales que inciden en las expectativas de resultados, las acciones y metas.*

*H4: Los programas de formación previos al ingreso pueden incidir en la orientación vocacional y mejorar la eficiencia en la elección de carrera*

#### 2.2.4. La orientación educativa y la formación de expectativas

Según Rodríguez Álava, Acosta Santana, y López Chica (2016), algunos estudiantes eligen una carrera tomando en cuenta “lo que saben hacer” y no necesariamente lo que les gusta; otros eligen evitando materias que les disgustan y algunos otros deciden “a la suerte”. Esto implica comenzar por cuestionar el supuesto de la información perfecta en la toma de decisiones. Fundamentalmente, las diferencias de acceso a la información es un elemento clave a la hora de analizar los factores que inciden en la elección de carrera y en la formación de expectativas. Tanto es así, que un deficiente o distorsionado conocimiento de la carrera al momento de la decisión puede afectar la percepción acerca de los objetivos de carrera, aumentando los niveles de deserción a futuro. Los estudiantes que poseen información complementaria sobre los programas de estudio y de salida laboral, entre otros, pueden hacer una elección más segura en términos de alcance de metas que aquellos que no la disponen (Latiesa, 1989).

Distintos estudios han evidenciado la influencia que ejerce el entorno familiar, los profesores y los pares, ya que estos vínculos intervienen junto a otros factores en la percepción de carrera, sus potencialidades y la autoeficacia del estudiante (Latiesa,

1989;Villarroel Fuentes, 2010; Farías-Martínez et al., 2016). Hutaibat (2012), en un estudio contextualizado en la elección de la carrera en la disciplina contable, concluye que la percepción acerca de las oportunidades de trabajo y la obtención de un nivel alto de ingresos son factores que inciden en el interés de los estudiantes. Asimismo, menciona como factores asociados la opinión de familiares y amigos, la valoración social de la profesión y la influencia de sus educadores. De la misma manera, Byrne y Willis (2005) proponen destacar que su propio conocimiento de la materia, la búsqueda de información de la carrera, su orientación educativa y los medios de comunicación ejercen una influencia relevante en la formación de expectativas en un proceso de elección de la carrera universitaria (Sugahara, Boland, y Cilloni, 2008).

Naigeboren Guzmán y Caram (2009) señalan que la motivación para el aprendizaje y su relación con las expectativas de actuación profesional representan factores fundamentales para avanzar en los estudios universitarios. Al inicio de la carrera, existe ambigüedad asociada a la dificultad de anticipar las posibilidades de actuación profesional, que se van definiendo a medida que se avanza en los estudios. La ambigüedad es mayor si existe falta de información o desconocimiento sobre los roles profesionales, con aspectos motivacionales y de elección vocacional. Aina et al. (2018) sostienen que antes de matricularse, los estudiantes no están perfectamente informados sobre la calidad del programa de estudios, sobre el contenido de los cursos, las habilidades requeridas y el esfuerzo necesario para arribar a los resultados. Sin embargo, aquellos que avanzan, progresivamente modifican sus elecciones en función de las mejoras en la información que adquieren a medida que avanzan en la carrera.

*H5: El entorno cercano, la experiencia laboral, el acceso a información sobre la carrera, la orientación vocacional y de educación previa inciden en la formación de expectativas al momento de la elección de carrera.*

## 2.3 La oferta de educación superior y la planificación educativa.

### 2.3.1. El acceso a la educación universitaria y la equidad.

McCowan (2016) señala que, si bien el acceso equitativo a la educación superior es sumamente relevante, existe un amplio debate en torno a qué se considera un sistema de ingreso que garantiza la igualdad de oportunidades. Dentro de estos debates se destacan los vinculados con el arancelamiento, las tensiones entre equidad y eficiencia, el financiamiento público o privado y los factores relacionados con las potencialidades individuales, tanto en la orientación vocacional como en la preparación académica y habilidades adquiridas. Este debate permite determinar un continuo de sistemas que van desde el acceso universal con sólo la culminación de la educación secundaria (por ejemplo, Argentina, Italia, Francia) a exámenes selectivos para el acceso a plazas limitadas (por ejemplo, Japón, Brasil). En otros casos, los sistemas pueden establecer el cobro de aranceles o dar una formación universitaria gratuita para el ingresante.

Una mayor oferta de programas de formación, tanto públicos como privados puede incrementar las oportunidades de acceso, pero si existen barreras de selectividad y costo puede reproducir la inequidad social en tanto que los sectores más privilegiados pueden acceder a programas de mayor prestigio y calidad (García de Fanelli y Adrogué, 2019). El desafío que enfrenta la política universitaria es ampliar la oferta de programas de acceso gratuito con mecanismos de admisión no selectivos que sostengan niveles de calidad tales que permitan el ascenso social y el ingreso al mercado laboral de las clases menos favorecidas.

En ese sentido, la masificación favorece 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), situación en la cual, principalmente durante el primer año, un gran número de alumnos salen rápidamente por la misma puerta por la que entraron (Giovanolí, 2002). Por otra parte, mientras que en los sistemas de ingreso restrictivo los dispositivos llevan a una selección explícita por medio de un examen, los sistemas que adhieren a un ingreso directo conllevan una selección implícita que se observa

en las tasas de deserción durante el primer año (Ayllón, Merlino, y Escanés, 2011; García Guadilla, 1991; Parrino, 2010; Chiroleu, 1998).

Guerrero y Soto Arango (2019: 114) sostienen que las políticas en torno a la masificación de la enseñanza universitaria en Colombia han posibilitado mayor acceso al sistema educativo, pero existen dificultades para permanecer y graduarse. En su estudio aplicado a la comprensión del problema de permanencia en las universidades colombianas concluye que “el Estado con sus políticas deberá garantizar a los jóvenes, procesos de educación fundamentados en la equidad y calidad, en las diferentes etapas, no solo posibilitando el acceso, sino que simultáneamente se establezcan los medios y estrategias para garantizar la permanencia, el buen desempeño evidenciados en las tasas de graduación. Por otra parte, la equidad conlleva a pensar en la eficiencia de las Universidades en términos de la capacidad de promover más personas, con menos recursos públicos en un plazo definido, mostrando mejor desempeño medido en términos de calidad y la optimización de los recursos. En estos términos, la eficiencia implica a su vez la disminución de la deserción, de los costos, del rezago y la extraedad.”

De acuerdo con la teoría neoclásica, los mercados en tanto sean perfectos aseguran la eficiencia económica y la correcta asignación de los recursos a las distintas actividades productivas. Esa eficiencia se manifiesta en la maximización de excedentes, en la producción de una cantidad óptima del bien o servicio y en un uso ideal de los recursos disponibles. Sin embargo, a menudo podemos encontrar situaciones que provocan que las cantidades producidas de algunos bienes y consecuentemente los recursos asignados a través de mecanismos de mercado no sean óptimos.

Podemos identificar al menos tres cuestiones que afectan a la eficiencia en la producción de educación:

- **Sesgos cognitivos:** relacionados con una deficiente capacidad del individuo para valorar futuros flujos de costos o beneficios. La deficiencia en la valoración puede darse por problemas en las estimaciones, falta de información o sesgos de sobrevaloración del presente. Una demanda de educación sustentada en una

deficiente valoración privada de sus beneficios será menor que la socialmente deseable generando un volumen de producción de educación subóptimo e ineficiente. El comportamiento humano resulta bastante más complejo de lo que supone la hipótesis neoclásica, y es habitual que aparezca una larga lista de sesgos cognitivos que lo afectan, y que lo alejan en la práctica del ideal racional del *homo economicus* (Thaler, 2018). Pueden identificarse una serie de anomalías que explican una actitud sesgada hacia el presente, que a menudo no les permite a las personas evaluar racional y adecuadamente el futuro (Loewenstein y Prelec, 1992).

- **Externalidades:** Son situaciones en las cuales el consumo o producción de un bien afecta directamente a agentes económicos que no participan en su producción o consumo. La educación es un proceso complejo de producción y consumo simultáneos que tiene una gran cantidad de efectos no monetarios. En tanto dichos efectos se produzcan sobre el demandante de educación se suponen contemplados por el sujeto; sin embargo, cuando derraman sobre otros agentes, es probable que la demanda no las tenga en consideración. Si se deja librada al mercado, la cantidad de educación a producir resultaría subóptima en relación con lo socialmente deseable y llevaría a una subproducción ineficiente desde el punto de vista social (Moreno Becerra, 1999).
- **Insuficiencia de señales de mercado:** en ocasiones, aparecen fallos de mercado relacionados con las características de los bienes que hacen que la producción de un bien o servicio por parte del mercado resulte socialmente ineficiente en términos de cantidades producidas. La educación puede catalogarse como una *necesidad preferente* (Musgrave, 2008) que justifica la financiación pública de su producción. Esto viene dado por: 1) la dificultad para las personas de evaluar sus beneficios; 2) la ayuda que su uso puede prestar a una mejor distribución del bienestar; 3) la existencia de características de los bienes públicos, como no rivalidad en el consumo o externalidades positivas (Moreno Becerra, 1999).

Por otra parte, un modelo de educación superior con acceso irrestricto y gratuito (sin cupos y sin aranceles) deja la eficiencia asignativa de recursos enteramente en manos de la

demanda. El ingreso irrestricto podría atraer una mayor demanda, lo cual llevaría a atender una matrícula mayor con una misma asignación presupuestaria. Eso significa una reducción de los costos medios (la asignación presupuestaria por estudiante), una caída en la calidad del producto educativo generado, menos beneficios por la educación impartida y una reducción de los retornos de la inversión en capital humano (Piffano, 2005). Esto podría implicar a mediano plazo una disminución en el nivel de demanda privada.

Piffano (2005) señala que solamente podría incrementarse indefinidamente la matrícula para el caso en el que existieran costos decrecientes, cuestión de dudosa posibilidad por cuanto en algún momento la existencia de factores fijos (como el espacio físico) pondría un límite. Mas allá de que las carreras en el caso de estudio puedan considerarse del tipo “tiza y pizarrón” implicando un bajo costo marginal, parece quedar en evidencia que en estos casos la eficiencia asignativa de recursos y el producto educativo final quedan librados a la demanda privada (Vásquez y Zamorano, 2002). En un extremo, también debería considerarse que una situación de colectivización y acceso sin límites al bien común bien podría devenir en la tragedia de los comunes (Hardin, 1968) en la que una demanda privada superior a la socialmente óptima termina por afectar la eficiencia y la calidad a raíz de una sobreproducción.

*H6: Una mejora en los determinantes de la demanda de educación, que reduzcan los sesgos cognitivos y los efectos de las externalidades, dadas las características de la oferta, conduce a una mayor eficiencia.*

### 2.3.2. Instrumentos de planificación educativa al inicio de la carrera.

Para describir los mecanismos de planificación educativa en la fase inicial del trayecto formativo se debe, en primer lugar, distinguir entre el concepto de acceso y de ingreso. Según Rabossi (2014: 6), el ingreso “basa su lógica en el principio de igualdad (ingreso restringido o irrestricto para todo postulante independientemente de su capital social e intelectual), el acceso pone énfasis en las condiciones previas y posteriores al ingreso del alumno. Por ejemplo, y entre otros factores, el acceso toma en cuenta el rendimiento del estudiante en el nivel previo de educación, en este caso el secundario, las particularidades curriculares de la carrera, el capital social e intelectual del candidato, su capacidad para

hacer frente al costo financiero de un estudio universitario y varias cuestiones demográficas. Éstas y otras particularidades del candidato son, en general, condiciones insoslayables cuando se piensa en términos de acceso y por ende de equidad. Asimismo, el seguimiento del alumno a lo largo de su trayecto con el objetivo de disminuir su tasa de fracaso hace a la construcción de un verdadero modelo de acceso universitario. De esta manera, y en contraposición a un simple modelo de ingreso, al pensar en términos de acceso buscamos reducir la tasa de deserción que principalmente aqueja a los grandes sistemas universitarios en países con menor tasa de desarrollo.”

Di Gresia (2009:3) describe los principales factores que inciden en los problemas de eficiencia en la planificación educativa en las universidades argentinas, destacando que “a) para 20 carreras de Universidades Públicas el retraso promedio en la graduación es de 60 %; b) en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la duración promedio de la carrera es de 8,6 años frente a los 5 que indica el plan de estudios formal c) La relación egresados sobre alumnos es alrededor de 5 %; d) la relación egresados sobre nuevos inscriptos es alrededor de 15 %; d) alta tasa de deserción en los primeros años, lo que denota problemas con los mecanismos de admisión y; e) derroche de recursos debido a la deserción”.

El tema de la relación entre eficiencia y equidad de acceso en Argentina fue tema de debate en el diseño de la política educativa de acceso a la Educación Superior. En la década del 90, la discusión se centró en la eficacia y la eficiencia del sistema (Pousadela, 2007). La Ley de Educación Superior N.º 24.521 de 1995 enunció que las universidades eran quienes debían establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias. Buchbinder y Marquina (2008) dan cuenta de las tensiones institucionales generadas en torno a si eran la Universidades o cada Facultad quién podía determinar la forma de acceso e incluso la posibilidad de establecer aranceles para los estudios de grado.

En el año 2015, debido a la heterogeneidad en los sistemas de admisión, se sancionó la Ley N.º 27.204 que modificó la ley de Educación Superior y le atribuyó al Estado la responsabilidad indelegable respecto a la educación superior, considerando a la educación como bienes públicos y derechos humanos. Bajo esta declaración, se incorporaron artículos



que instauraron a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. En el año 2016 se judicializó el debate ya que algunas universidades consideraron que esta declaración era inconstitucional debido a que avanzaba sobre el principio de autonomía universitaria. Los sistemas de acceso mediante exámenes eliminatorios han ido dejando paso a otras instancias no restrictivas, dando lugar a una modalidad de ingreso denominada irrestricta o directa.

En síntesis, teniendo en cuenta los argumentos del lado de la demanda y de la oferta educativa, la proposición preliminar que se formula en este trabajo es que la orientación vocacional, la información acerca de las incumbencias de la carrera y un entorno cercano profesional/universitario son factores que influyen en la elección de carrera de los ingresantes y en el grado de eficiencia de sus trayectorias educativas. Las políticas educativas pueden incidir en la mejora de la eficiencia a través del diseño de instrumentos que aporten información adecuada para la toma de decisiones de carrera, y que a su vez faciliten la planificación institucional, en el marco de un acceso irrestricto a la universidad.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se plantea en esta tesis es de alcance explicativo. Se seleccionó una estrategia de investigación basada en un estudio de caso. Yin (1994:13) define un estudio de caso como “una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes”. De ahí que desarrollar este tipo de diseños tiene como objetivo la generalización analítica que amplíe el carácter explicativo de las teorías y no la generalización estadística y la extrapolación de sus resultados. De esta forma, para desarrollar el estudio de caso se tendrá en cuenta la validación del diseño a través de la utilización de múltiples fuentes de datos y métodos, integrando estrategias cuantitativas y el análisis documental para la descripción del sistema analizado. A continuación, se expone el procedimiento de selección muestral, recolección de datos y análisis de la información de acuerdo con el alcance de los objetivos específicos.

#### 3.2 Unidad de análisis y muestra

Siguiendo los objetivos de la tesis se diseñó una muestra en dos etapas a fin de analizar, desde la perspectiva de los estudiantes, la situación al inicio y al final del ciclo de Trayectos Formativos Obligatorios ofrecido por la Facultad. En la primera etapa se administraron encuestas, a través de los docentes responsables de dictar el curso introductorio de ingreso. Este procedimiento minimiza el margen de error en las respuestas por falta de comprensión de las preguntas o errores de interpretación de las consignas propuestas. En esta etapa se registraron 680 estudiantes que asistían al curso de ingreso. Este diseño inicial permitió la realización de un diagnóstico de la situación de ingreso de los aspirantes a las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En la segunda etapa, se implementó una segunda encuesta a una muestra de 305 aspirantes a fin de evaluar el proceso y los cambios observados al finalizar el curso. Dada la imposibilidad de acceder en esta segunda instancia a todas las comisiones (accesibilidad,

cursos que finalizaron a la fecha de relevamiento), se diseñó una muestra por conveniencia, relevando las comisiones a las que se tuvo acceso. El criterio de inclusión en la muestra fue haber respondido la encuesta inicial, para poder comparar las respuestas. Se encuestó a todos los estudiantes que asistieron a la clase, y se alcanzó un tamaño de muestra adecuado y representativo en variables sociodemográficas respecto al conjunto de estudiantes. Las autorizaciones para la administración de las encuestas fueron obtenidas de las autoridades académicas pertinentes, siendo de carácter voluntario.

### 3.3 Técnica de recolección de datos

En la primera encuesta administrada al comienzo del curso, se indagó en el perfil socioeconómico del alumno (educación, educación de los padres, experiencia laboral, etc.) y sus motivaciones y de disponibilidad de información para decidir la elección de su carrera. Además, se valoraron indicadores asociados a la planificación temporal y las expectativas de ingresos futuros que los estudiantes tienen en cuenta al momento de iniciar su proceso universitario. Para tener una aproximación sobre el resultado esperado por el ingresante al finalizar el proceso educativo, se elaboró un listado de incumbencias profesionales de distintas carreras que ofrece la Universidad y se le solicitó al alumno que identifique si corresponde con su carrera o indique si las desconoce.

En la segunda fase se reiteró el mismo listado de incumbencias para medir en qué medida el curso de ingreso puede mejorar la información para la toma de decisiones respecto a las carreras que se dictan en la Facultad. Por otra parte, se administraron preguntas relacionadas a la valoración que los estudiantes dan al curso a fin de identificar las áreas de mejora en función de estos objetivos.

### 3.4 Técnica de análisis y definición de variables

Los datos recolectados se analizaron tanto en su alcance descriptivo como explicativo. Para caracterizar la muestra se utilizaron estadísticas descriptivas que miden distintas dimensiones como atributos sociodemográficos, entorno del estudiante, y motivaciones a la elección de carrera. Se construyeron índices de desempeño a partir de los datos secundarios recolectados en la Institución. En los anexos 1 y 2 se adjuntan los

formularios de encuesta utilizados en el relevamiento. Para la fase explicativa, se elaboró un modelo de ecuaciones estructurales que permite validar las relaciones teóricas establecidas en las hipótesis de investigación. Una estimación por ecuaciones estructurales es una técnica estadística que se utiliza para analizar las relaciones causales entre variables observables y no observables (latentes) en un modelo. La misma estima la magnitud y la dirección de los efectos directos e indirectos entre las variables, y evalúa la bondad de ajuste de las observaciones al modelo teórico propuesto. Schreiber et al. (2006) establece las medidas y los parámetros que definen un buen ajuste estadístico. Las medidas de ajuste relativo más relevantes son las siguientes:

Bentler-bonett non-normed fit index: El índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (Non-Normed Fit Index, NNFI) varía de 0 a 1, y se considera que un valor de 0.90 o superior indica un ajuste adecuado del modelo.

Comparative fit index (CFI): El índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index, CFI) varía de 0 a 1, y se considera que un valor de 0.90 o superior indica un ajuste adecuado del modelo.

Bollen's fit index (IFI): El índice de ajuste de Bollen (Incremental Fit Index, IFI) varía de 0 a 1, y se considera que un valor de 0.90 o superior indica un ajuste adecuado del modelo.

McDonald's fit index (MFI): El índice de ajuste de McDonald (McDonald's Fit Index, MFI) varía de 0 a 1, y se considera que un valor de 0.90 o superior indica un ajuste adecuado del modelo.

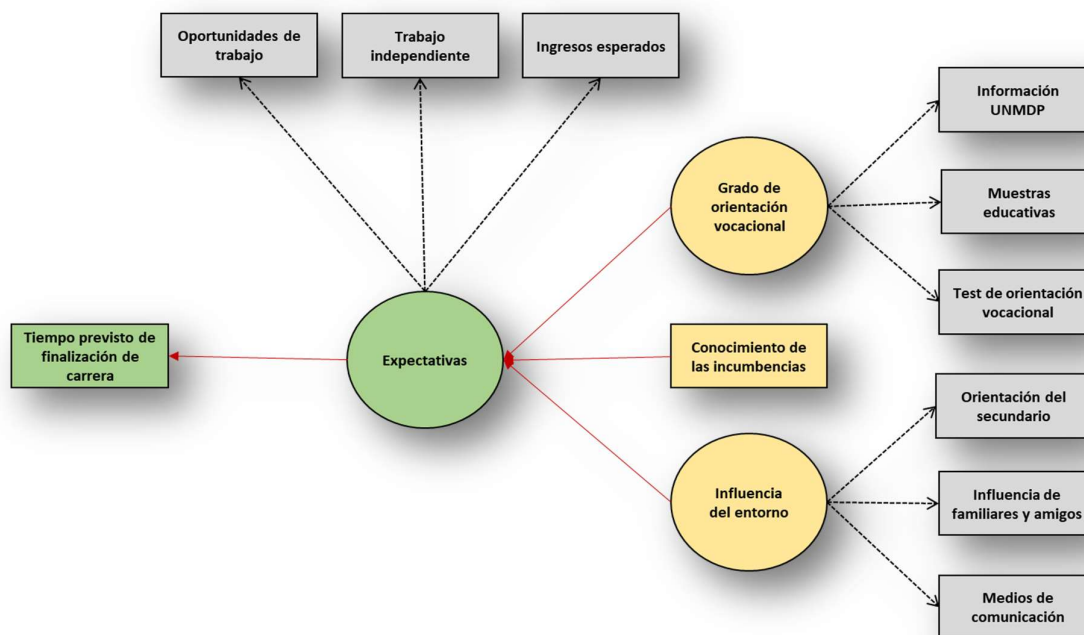
Root mean-square error of approximation (RMSEA): El error de aproximación cuadrático medio de raíz (Root Mean-Square Error of Approximation, RMSEA) es una medida de ajuste absoluta que mide el ajuste del modelo en relación con la covarianza poblacional. El RMSEA varía de 0 a 1, y se considera que un valor de 0.05 o inferior indica un ajuste adecuado del modelo.

90% confidence interval of rmsea: El intervalo de confianza del 90% del RMSEA indica la precisión con la que se ha estimado el RMSEA. Valores inferiores al 0.05 indican un buen ajuste del modelo.

Para el análisis se utilizó el programa EQS 6.1. La Figura 4 presenta el diagrama con las relaciones entre el conjunto de variables y dimensiones latentes

incorporadas al modelo a estimar. El modelo presentado relaciona variables latentes con indicadores que fueron relevados en la encuesta a ingresantes. La definición de los indicadores se resume en la Tabla 1.

Figura 4: Diagrama del modelo a estimar.



Fuente: Elaboración propia en base al formulario de encuesta a ingresantes.

Tabla 1: Definición de Variables e indicadores del modelo de ecuaciones estructurales.

	DIMENSIÓN LATENTE	VARIABLES	INDICADORES	CATEGORÍAS
INDEPENDIENTES	Orientación vocacional	Información de la Universidad	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida la información que me ha brindado la Universidad / Facultad?	① Si 0 No
		Muestras educativas	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida las muestras educativas donde se brinda información sobre universidades y carreras?	① Si 0 No
		Test vocacional	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida un test vocacional?	① Si 0 No
		Incumbencias	¿Tiene conocimiento sobre las incumbencias de la carrera elegida?	① Si 0 No

	Influencia del entorno	Orientación del secundario	¿Cuál es la orientación elegida en la escuela secundaria/polimodal?	① Economía y Administración 0 Resto de las orientaciones
		Entorno familiar	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida, su entorno familiar?	① Si 0 No
		Medios de comunicación y redes	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida Lo que dicen los medios de comunicación sobre la carrera?	① Si 0 No
DEPENDIENTES	Expectativas de carrera	Ingresos esperados	Espero que al recibirme, mi ingreso promedio sea:	① Igual que si no me recibo ② Mayor en un 10% ③ Mayor en un 25% ④ Mayor en un 50% ⑤ El doble ⑥ El triple ⑦ Nunca pensó ⑧ No lo se
		Mejores oportunidades de trabajo	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida, tener buenas oportunidades de desarrollo profesional?	① Si 0 No
		Trabajo independiente	¿Lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida, conseguir un trabajo independiente?	① Si 0 No
	Racionalidad en la elección/eficiencia	Estimo recibirme en el año	① A tiempo 0 Con retraso	

Fuente: Elaboración en base a la encuesta a ingresantes.

A los efectos de calcular la tasa de rendimiento educativo privada esperada por parte de los estudiantes encuestados, se preguntó la edad actual del aspirante, el diferencial de ingresos esperado a partir de su graduación, y la cantidad de años en los que esperaba graduarse. El objetivo es analizar si los demandantes de educación superior evalúan con claridad el posible rendimiento de la inversión en capital humano que están por emprender. Considerando una edad de retiro de 65 años puede calcularse cuántos años de vida activa tendría como graduado y durante los cuales generaría la renta laboral adicional. En los 241 casos en los que fue posible contar con todos los datos, se aplicó la siguiente ecuación para obtener la tasa de rendimiento educativo privado  $TRP$ :

$$0 = \sum_{m=t_1+1}^{65-e} \frac{D}{(1+TRP)^m} - \sum_{n=1}^{t_1} \frac{100}{(1+TRP)^n}$$

Siendo:

- $TRP$  el tipo de rendimiento educativo privado;
- $t_1$  la cantidad de años que estima tardará en graduarse, por lo cual el segundo término de la ecuación calcula el costo de dedicar  $t_1$  años a estudiar, dejando de obtener una renta normal equivalente a 100;
- $D$  es el diferencial que el estudiante supone obtendrá como plus porcentual por encima de un salario sin educación. El primer término de la ecuación permite calcular la incidencia de la educación en los mayores ingresos futuros durante una cantidad de años que va entre el año siguiente a la graduación estimada (año  $t_1 + 1$ ) y el cese de la actividad laboral estimado (65 años menos la edad actual  $e$ ).

Finalmente, para valorar el impacto del curso en la información relacionada a las incumbencias de la carrera elegida se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras emparejadas (Fagerland y Sandvik, 2009). Este método compara las diferencias entre las observaciones emparejadas, en lugar de analizar directamente los valores individuales en cada muestra. Se utiliza para determinar si hay una diferencia significativa entre los valores antes y después de alguna intervención o condición cuando los datos no siguen una distribución normal. Es una prueba útil para estudios en los que se mide la misma variable en dos momentos diferentes.

El test se aplicó para medir si el curso mejoró la cantidad de respuestas correctas en relación con la identificación de actividades profesionales pertenecientes al perfil de su carrera. También se calculó respecto a la cantidad de incumbencias que en la primera instancia los estudiantes declararon desconocer. La prueba es particularmente utilizada para verificar el impacto de un evento, ya que permite comparar los resultados de dos experimentos hechos sobre la misma muestra. En este caso analizaremos para los individuos incluidos en las muestras tomadas al principio y al final del curso, si existen diferencias significativas en cuanto a la idea que los estudiantes se han formado sobre las incumbencias profesionales de la carrera elegida. En este caso, la prueba analiza la cantidad de respuestas “no se” respecto del perfil profesional y la cantidad de aciertos para cada estudiante antes y después del curso.

Para el análisis se tomaron 305 casos emparejados eliminando de la encuesta los registros que habían manifestado intención de cambiarse de carrera y los inconsistentes que marcaron carreras diferentes antes y después. La hipótesis a contrastar es que no hay diferencias entre los dos grupos de datos relevados en la misma muestra respecto al criterio observado.

Para el listado del perfil de cada carrera se tomó como referencia la Ley Provincial 10620, que establece en el capítulo II artículos 10, 12 y 13 las incumbencias profesionales para las carreras de Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración y Contador Público. Para definir el perfil del Licenciado en Turismo se consideró el plan de estudios de la carrera dado que la sanción de la Ley Provincial 14.799 fue posterior a la recolección de datos. Estas incumbencias definen las actividades o funciones que un profesional está autorizado a realizar en virtud de su formación académica y habilitación legal.

A nivel institucional, el conocimiento de las incumbencias profesionales facilita la adecuación de los programas de estudio al perfil normativo, favoreciendo la inserción de los estudiantes universitarios en el mercado laboral. Desde la perspectiva individual, el conocimiento del perfil de carrera y de la salida laboral al momento de elección de carrera permite visualizar las posibilidades de inserción laboral y las características del empleo al momento de iniciar el trayecto formativo. Los estudios que analizan las causas de abandono en el primer año de carrera puntualizan como un aspecto condicionante la errónea formación de expectativas sobre lo que la carrera ofrece. El grado de conocimiento de estas será indagado para evaluar la efectividad de los Trayectos Formativos Obligatorios al ingreso.



## 4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

### 4.1 La Universidad Nacional de Mar del Plata y la Ley de Educación Superior

En Argentina, el acceso a la Universidad está regulado por la Ley de Educación Superior (LES) N.º 24.521, sancionada en el año 1995. Esta Ley establece los requisitos y procedimientos para el ingreso a las instituciones de educación superior y garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

La LES establece que, para ingresar a las instituciones de educación superior, los estudiantes deben contar con un título de educación secundaria o su equivalente, expedido por una institución reconocida por el Estado, o demostrar preparación o experiencia laboral acorde con los estudios siendo mayor de veinticinco años. Asimismo, establece que las instituciones de educación superior deben garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sin discriminación alguna. Las instituciones deben tomar medidas para asegurar que los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales tengan acceso y participación plena en la vida académica.

En este contexto la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través de diversas políticas educativas adaptó sus normas y procedimientos al cumplimiento de la Ley de Educación. El Estatuto de la Universidad, aprobado en el año 2016, establece en el artículo 7 que:

*“ARTÍCULO 7.- La Universidad fijará los lineamientos básicos para el ingreso, que tendrá carácter irrestricto, como así también para la evaluación y promoción de los estudiantes. En este marco, las Unidades Académicas establecerán y reglamentarán los requerimientos adecuados a cada disciplina de formación. La Universidad establecerá políticas propias y de articulación con la enseñanza media para el desarrollo de habilidades que permitan el ingreso y permanencia en la Institución, garantizando la igualdad de oportunidades.”*

La Resolución de Rectorado 2845 del año 2016 define el Programa para el Acceso a la Educación Universitaria. Este programa trabajó cuatro dimensiones de acción: 1] Proyecto Acompañamiento y orientación al aspirante, 2] Proyecto Apoyo al ingreso irrestricto, 3] Proyecto Culturas Juveniles y 4] Proyecto Accesibilidad Académica. Los objetivos de este Programa Integral son:

- I. Contribuir a la mejora continua de las estrategias institucionales tendientes a la inclusión y permanencia de los aspirantes e ingresantes a la Universidad Nacional de Mar del Plata, especialmente de aquellas que se desarrollan en los trayectos iniciales de formación universitaria.
- II. Generar actividades de formación e intercambio intra e interinstitucionales.
- III. Acompañar en el fortalecimiento de las capacidades institucionales a fin de garantizar la plena inserción de todas las personas, especialmente aquellas con alguna discapacidad, a la comunidad universitaria.
- IV. Colaborar en el constante mejoramiento de la calidad de vida, prácticas seguras y ambientes saludables de quienes se aproximan a formar parte de la comunidad universitaria (Mertens, 2018).

Este plan de acción incluye la articulación entre niveles educativos a fin de facilitar la transición desde la escuela media a la formación superior. La identificación de problemas asociados a la tasa de ingreso y a las dificultades que enfrentan los aspirantes que atentan contra la calidad educativa fueron determinantes para la planificación y ejecución de estas acciones. En el sitio web de la Universidad se puede acceder a los recursos multimedia elaborados por el Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad y destinados a los ingresantes. Dentro de este programa, se realizan las siguientes actividades que tienen por objetivo acompañar el proceso de transición desde la escuela media a la superior: 1. Orientación y asesoramiento Vocacional / Ocupacional, 2. Re-Orientación Vocacional, 3. Actividades de Orientación Vocacional para instituciones educativas de Nivel Medio, 4. Recorrido virtual de orientación para la elección de carrera “Construyendo mi elección”.

El acercamiento a las escuelas medias tuvo por objetivo mejorar las expectativas de los aspirantes. Asimismo, se construyeron áreas comunes de gestión, generando

información para el diseño de políticas públicas educativas. Entre las primeras acciones desarrolladas, se destacan las jornadas de trabajo y diagnóstico sobre los problemas que dificultan el acceso a los estudios superiores y el plan de fortalecimiento del nivel de formación de los egresados secundarios y su ingreso a la universidad. Adicionalmente, las unidades académicas implementaron programas de acompañamiento y orientación relacionados con talleres de orientación e inducción a la vida universitaria, los cursos de nivelación y las clases de apoyo en las propias escuelas secundarias para estudiantes del último año. (Mertens, 2018)

En el marco de la normativa vigente, la Facultad de Ciencias Económicas elaboró una política de ingreso a las carreras universitarias que ofrece. Para dar cumplimiento a los lineamientos generales de la Universidad, la Facultad no implementa exámenes de carácter eliminatorio, pero establece el cursado obligatorio de trayectos formativos o materias. Uno de los objetivos de estas orientaciones es acercar a los estudiantes al campo disciplinar que enmarca el perfil de su carrera.

#### 4.2 La modalidad de ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

En 1962 la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata comenzó a dictar la carrera de grado de Contador Público para una matrícula de 145 estudiantes. Años después se completó la oferta académica con las carreras de Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración (1968) y la Licenciatura en Turismo (1972). En 1993 se reformularon los planes de estudio, unificando las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración. Esta unificación no electiva se mantuvo hasta el año 2005 en que se volvieron a reformar las currículas.

En 2014, la modalidad de ingreso a través de un examen de ingreso fue cambiada por un acceso libre y el dictado de un curso de ingreso para adaptarse al nuevo Estatuto de la Universidad y la Ley de Educación Superior. Consecuentemente, la Facultad de Ciencias Económicas por aplicación del artículo 91 del Estatuto de la Universidad, modificó la forma de admisión a sus carreras mediante la sanción de la Ordenanza 1010/14. Adaptó así su

política a una forma de ingreso irrestricto a todas sus carreras de grado y tecnicaturas.<sup>1</sup> La norma reconoce la condición de estudiante a un aspirante, cuando se encuentre debidamente inscripto y solamente acreditando haber finalizado el nivel secundario (o equivalente) de enseñanza. El ingreso sin restricciones ya estaba vigente para los estudiantes egresados del Colegio Arturo Illia y para los mejores promedios de escuelas medias de gestión estatal como una forma de asegurar y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

La Ordenanza de Consejo Académico 1010/14 busca como objetivos compatibilizar las condiciones en que ingresan los estudiantes con las exigencias de la vida universitaria. A su vez, propone un recorrido formativo transversal para minimizar el impacto de cambios de carrera brindando precisiones conceptuales e incorporar vocabulario de cada disciplina. Esto último parece apuntar directamente a mejorar la información de los aspirantes en tanto de ellos resulta la demanda de formación. Se busca, además, que sirva de complemento para el desarrollo de mecanismos de inducción y contención destinados a minimizar el fracaso académico y alentar la finalización del curso. Otros objetivos apuntan a fortalecer, sostener y desarrollar habilidades de trabajo intelectual, pensamiento crítico, procesos de expresión compatibles con la enseñanza superior e introducir a la vida universitaria como apoyo para que el estudiante pueda desenvolverse y socializar en el mundo de la universidad.

El programa implementado, prevé la realización de cursos obligatorios sin evaluaciones eliminatorias, que fueron denominados Trayectos Formativos Obligatorios. Actualmente dichos trayectos incluyen:

---

<sup>1</sup> Este trabajo centra el análisis en las carreras universitarias tradicionales de la oferta académica. Cabe aclarar que además de éstas se incorporaron carreras cortas. Las cinco Tecnicaturas Universitarias son: Gestión Universitaria (destinada al personal universitario), Turismo, Comercialización, Comercio Exterior y Periodismo Digital.

- Taller de Introducción a la Vida Universitaria: Taller obligatorio para todas las carreras de la Facultad cuyos contenidos incluyen el surgimiento de la Universidad Pública Argentina, la historia y descripción del funcionamiento y el cogobierno tanto de la Universidad Nacional de Mar del Plata como de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Tiene como objetivo que los estudiantes se aproximen a la cultura organizacional de la institución de la que aspiran a formar parte, para comprender el significado social, el compromiso y la responsabilidad que implica educarse en una Universidad Pública.

- Espacios de Aproximaciones Formativas: Estos espacios están relacionados con la elección de la carrera y los campos de estudio que ellas abarcan. Se busca que los estudiantes puedan aproximarse a nociones elementales de cada disciplina, así como también la orientación de las diferentes formaciones profesionales. Estos abordajes pretenden contribuir a precisar las representaciones referidas al futuro profesional.

Los espacios se componen de los siguientes trayectos:

- a) Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales. De asistencia obligatoria para los estudiantes inscriptos a todas las carreras. Sus contenidos presentan conceptos básicos de Economía, Administración y Contabilidad, que son comunes a todas las carreras y brindan un acercamiento a las disciplinas de las Ciencias Económicas.
- b) Aproximación a la Matemática. Tiene como objetivo repasar algunas nociones básicas adquiridas en el nivel secundario, nivelar los conocimientos de los estudiantes adecuándolos a los requerimientos universitarios, orientar a los aspirantes hacia los conceptos necesarios para el desarrollo de las materias afines del diseño curricular y fomentar el desarrollo de capacidades matemáticas, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- c) Principios Turísticos y Recreativos. Su objetivo es realizar un acercamiento específico a la disciplina del Turismo.
- d) Aproximación al Periodismo Digital: Que busca brindar un acercamiento al periodismo, presentar nociones sobre la evolución y estado actual del periodismo y sus diferentes géneros. Asimismo, procura presentar las técnicas de escritura digital y los fundamentos de la narrativa hipermedia, y conseguir un uso eficaz de las

herramientas informáticas necesarias en el ejercicio del periodismo digital comunicando e informando de manera efectiva a través de los nuevos soportes multimediales.

El Taller de Introducción a la Vida Universitaria, y la Aproximación a las Ciencias Económicas y Sociales son obligatorios para todas las carreras. Asimismo, dependiendo de la carrera a la que se pretende ingresar debe cursarse un trayecto más: Aproximación a la Matemática (para carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, y Profesorado Universitario en Economía, Tecnicatura Universitaria Contable; Tecnicatura Universitaria en Comercialización y Tecnicatura Universitaria en Comercio Exterior), Principios turísticos y Recreativos (para Licenciatura en Turismo y Tecnicatura en Turismo) y Aproximación al Periodismo Digital (para la Tecnicatura Universitaria en Periodismo Digital).

Actualmente puede cursarse de forma presencial o virtual en los meses de febrero o mayo-junio dependiendo del cuatrimestre de ingreso a la Facultad. Para el ingreso formal, además del cumplimiento de los requisitos administrativos, se exige un mínimo de asistencia a los Trayectos Formativos Obligatorios y la aprobación de las actividades prácticas.

#### 4.3 Evolución del ingreso y la graduación.

A partir del cambio de modalidad en el ingreso, se ha incrementado notoriamente la cantidad de estudiantes ingresantes. El promedio de ingresantes respecto de los aspirantes entre 2004 y 2014 fue de 39%, en tanto que al habilitarse el ingreso irrestricto la proporción sube a 66,5%. También se observa un incremento sustancial pero no inmediato en la cantidad de aspirantes a partir de 2019. Sin embargo, el número de ingresantes se ha estabilizado cerca de los 1.600. La información está contenida en la Tabla 2.

Tabla 2: Aspirantes e ingresantes por año.

Año	ASPIRANTES	INGRESANTES	RELACION
2004	1308	448	34,3%
2005	1381	427	30,9%
2006	1282	447	34,9%
2007	1441	438	30,4%
2008	1388	425	30,6%
2009	1400	488	34,9%
2010	1412	708	50,1%
2011	1323	629	47,5%
2012	1644	631	38,4%
2013	1406	651	46,3%
2014	1383	705	51,0%
2015	1417	1155	81,5%
2016	1532	1070	69,8%
2017	1555	1070	68,8%
2018	1879	1308	69,6%
2019	2502	1564	62,5%
2020	2149	1598	74,4%
2021	2887	1687	58,4%
2022	2754	1573	57,1%
2023	2179	1516	69,6%

Fuente: elaboración propia con datos de Parra (2018) y proporcionados por el Área de Ingreso de la FCEyS.

Las Tablas 3 y 4 muestran la evolución de los graduados por cohorte y la cantidad de años requeridos para la graduación. A efectos de poder comparar entre cohortes se expresaron los valores como un porcentaje de los ingresantes. Si bien la cantidad de datos todavía no resulta suficiente, se puede observar una tendencia que indica que el porcentaje de ingresantes que se han graduado se ha reducido para la cohorte 2015 (primera con ingreso irrestricto) respecto de las anteriores. Esto puede deberse a un aumento de la deserción o una lentificación respecto de las cohortes previas. Por otra parte, el porcentaje de graduados en 5 años para la cohorte 2016 podría estar influenciado por el cambio en los métodos de enseñanza y virtualidad, derivados del confinamiento por la pandemia de COVID del año 2020.

*Tabla 3: Porcentaje de graduados por cohorte respecto de los ingresantes hasta 2022*

		COHORTES												
Años para graduación	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
5	4,2%	4,5%	4,3%	5,6%	4,5%	2,1%	4,9%	3,6%	5,1%	3,1%	2,5%	3,4%	2,8%	
6	6,8%	6,5%	4,3%	8,0%	7,6%	5,8%	4,1%	5,2%	4,5%	3,8%	2,4%	2,6%		
7	8,0%	7,2%	6,8%	5,6%	5,7%	2,8%	3,5%	3,6%	3,4%	4,0%	1,8%			
8	4,9%	3,1%	3,7%	4,5%	4,3%	4,4%	4,3%	3,6%	4,0%	2,3%				
9	3,3%	2,9%	4,1%	2,4%	1,8%	2,3%	2,2%	3,5%	1,7%					
10	3,0%	1,8%	2,7%	4,7%	1,0%	2,0%	1,6%	1,3%						
11	1,2%	1,3%	2,1%	2,8%	1,6%	1,3%	1,4%							
12	0,2%	1,1%	0,9%	1,6%	1,0%	0,6%								
13	1,2%	1,3%	0,7%		0,6%									
14	1,4%	0,9%	1,6%											
15	1,4%													

Fuente: elaboración propia con datos de SIU ARAUCANO.

*Tabla 4: Cantidad de graduados por cohorte hasta 2022.*

		COHORTES												
Años para graduación	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
5	18	20	19	24	22	15	31	23	33	22	29	36	30	
6	29	29	19	34	37	41	26	33	29	27	28	28		
7	34	32	30	24	28	20	22	23	22	28	21			
8	21	14	16	19	21	31	27	23	26	16				
9	14	13	18	10	9	16	14	22	11					
10	13	8	12	20	5	14	10	8						
11	5	6	9	12	8	9	9							
12	1	5	4	7	5	4								
13	5	6	3	2	3									
14	6	4	7	2										
15	6	2												

Fuente: elaboración propia con datos de SIU ARAUCANO.

El cambio en el sistema de acceso a la educación pública ha significado un incremento de ingresantes, reduciendo el porcentaje de aquellos que se han graduado por cohorte. Un análisis de las causas de estos cambios requeriría un estudio sobre lentificación, desgranamiento y abandono, que exceden los objetivos de esta tesis.



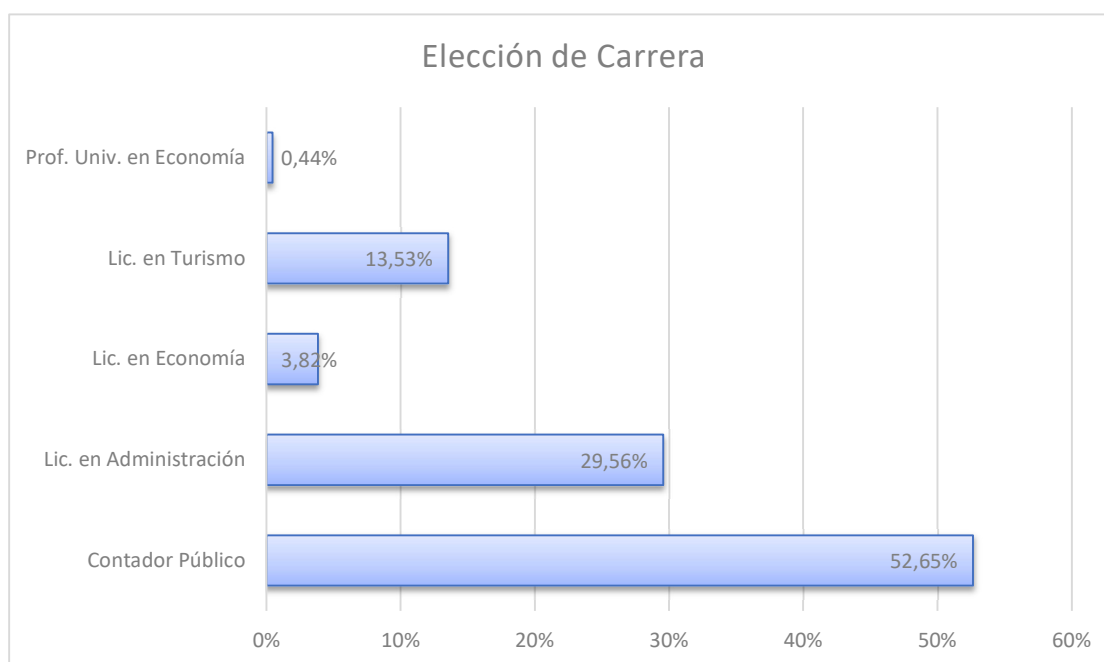
## 5. RESULTADOS

### 5.1 Análisis descriptivo de la encuesta a ingresantes.

#### 5.1.1. Características sociodemográficas de los ingresantes para la cohorte 2015.

De acuerdo con los datos relevados en la encuesta, para la muestra analizada, la carrera con mayor cantidad de inscriptos es contador público (52.65%), seguido por la Licenciatura en Administración (29.56%). Históricamente la mayor matrícula se asocia a estas carreras. El Gráfico 1 muestra la distribución porcentual de ingresantes por carrera.

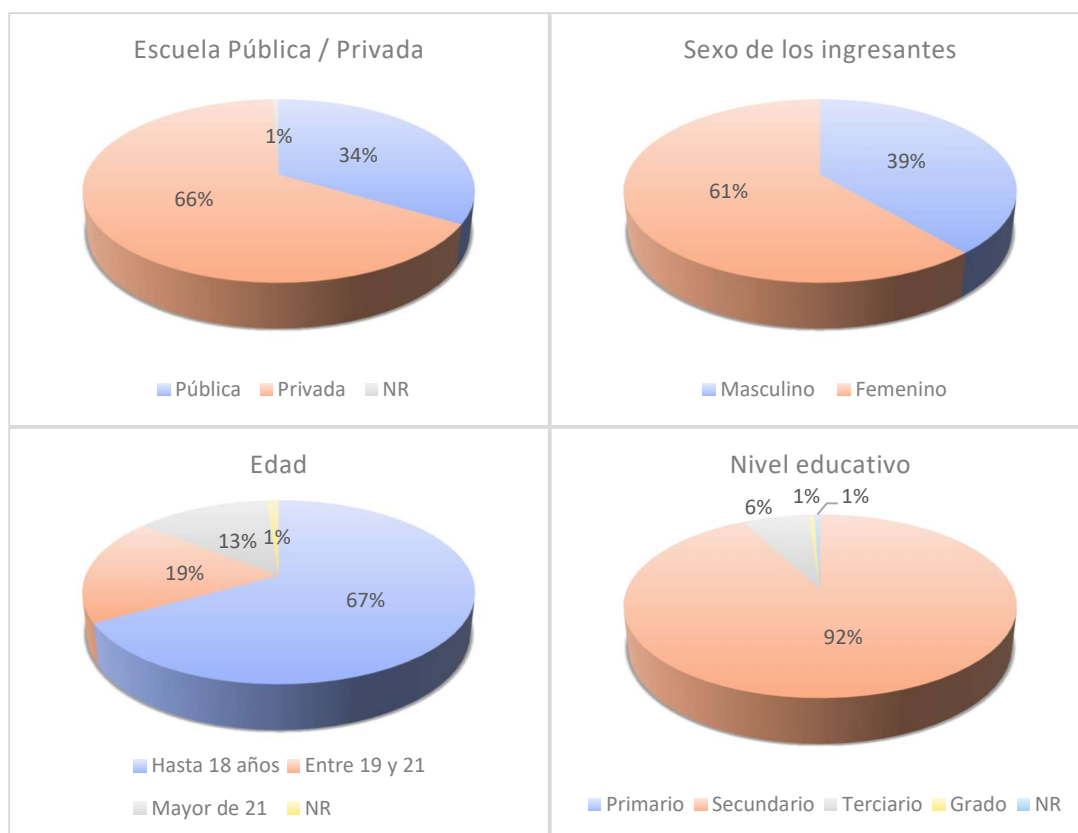
*Gráfico 1: Elección de carrera de estudiantes encuestados.*



*Fuente: elaboración propia según encuesta a ingresantes 2015.*

En la muestra se observa una participación mayor de estudiantes de género femenino (61%), proveniente de escuelas de gestión privada (66%) que recientemente culminaron los estudios secundarios (92%). Sólo el 13% supera los 21 años (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Características socioeconómicas de los ingresantes

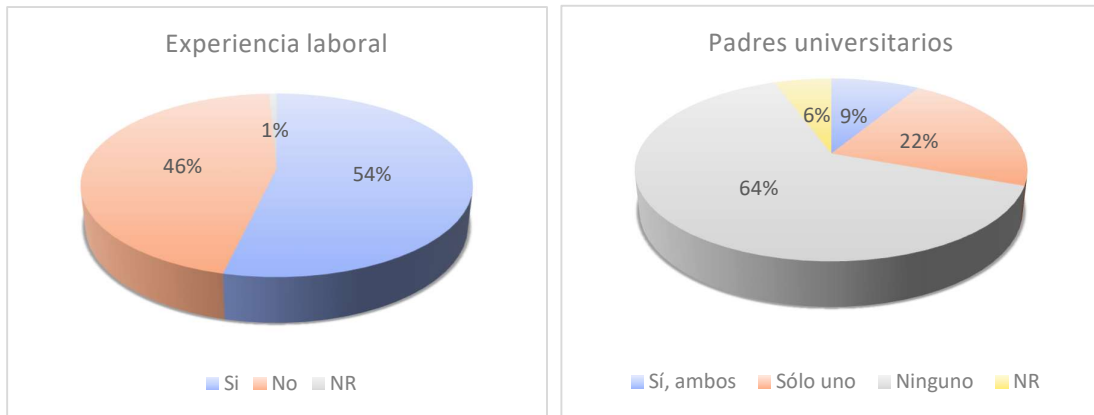


Fuente: elaboración propia según encuesta a ingresantes 2015.

Otras características que aproximan las condiciones socioeconómicas de la muestra son la existencia de un elevado porcentaje de estudiantes que tienen experiencia laboral previa (54%) y en su entorno familiar no posee padres con nivel educativo universitario. El Gráfico 3 muestra que el 64% proviene de hogares de padres sin formación universitaria.

Estos datos reflejan que, para muchos estudiantes, la Universidad y las posibilidades de inserción laboral futura son una realidad desconocida, poniendo de relieve la importancia de generar mecanismos de información desde la educación media, la promoción de carreras de la Facultad y Trayectos Formativos Obligatorios al ingreso.

**Gráfico 3:** Formación universitaria de los padres y experiencia laboral previa.

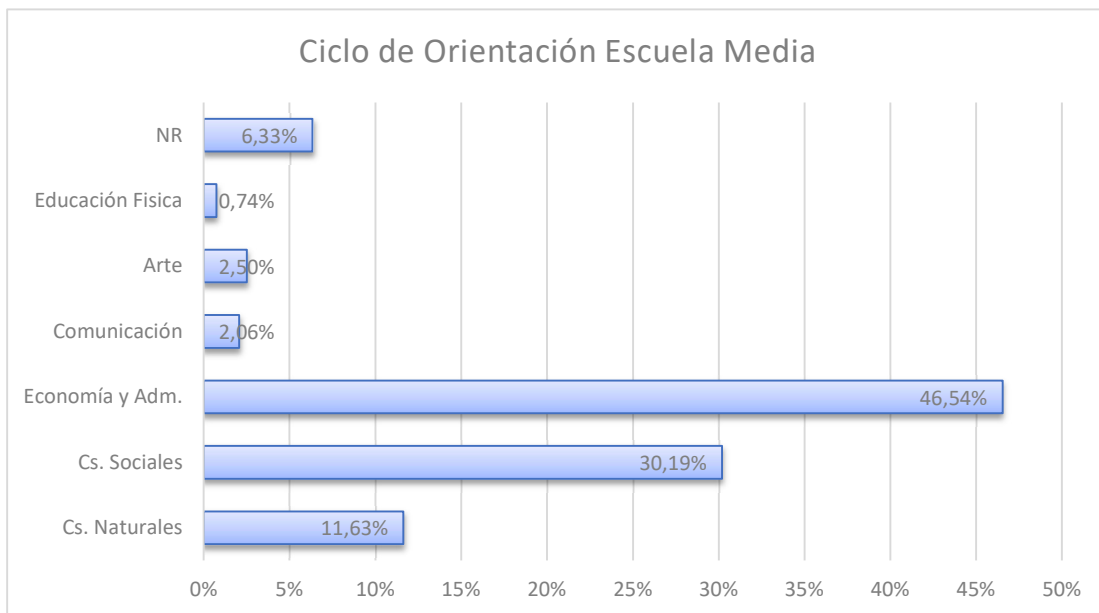


Fuente: elaboración propia según encuestas a ingresantes 2015.

### 5.1.2. Influencia del entorno para los ingresantes de la cohorte 2015.

Las orientaciones en la escuela media pueden ser mecanismos eficaces de definición vocacional al momento de la elección de carrera. Un diseño adecuado en este tramo formativo facilita el ingreso y la adaptación a la Universidad. El siguiente gráfico muestra la orientación en la escuela media cursada por los ingresantes de las carreras.

**Gráfico 4:** Ciclo de orientación en la escuela media.



Fuente: elaboración propia según encuesta a ingresantes 2015.

Según los datos relevados el 46.54% de los ingresantes provienen de escuelas medias con orientación en Economía y Administración y el 30.19% con orientación en Ciencias

Sociales. Esta prevalencia en orientaciones afines podría compensar las carencias de información provenientes en muchos casos del entorno familiar no universitario. La información que pudiera provenir del entorno familiar acerca de las características de la formación elegida no parece ser relevante, ya que solamente un 5% de los estudiantes proviene de un hogar en el que al menos uno de los dos padres tiene formación universitaria relacionada con la carrera elegida.

Para profundizar en este aspecto, la Tabla 5 muestra cómo distintas cuestiones asociadas al entorno familiar y cercano, a la educación formal, al acceso a información de la carrera y a sus aspiraciones influyeron en la decisión de carrera.

*Tabla 5: Influencia del contexto en la decisión de elección de carrera.*

Aspecto	Si influyó		Influyó en algún grado		No influyó		No sabe		N/C		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rendimiento académico en la secundaria	232	34%	197	29%	211	31%	24	4%	18	3%	682	100%
La orientación de la escuela secundaria	272	40%	90	13%	308	45%	5	1%	7	1%	682	100%
Su experiencia laboral previa	106	16%	53	8%	494	72%	8	1%	21	3%	682	100%
Su familia	155	23%	158	23%	341	50%	16	2%	12	2%	682	100%
Sus amigos	83	12%	91	13%	472	69%	19	3%	17	2%	682	100%
Profesores de la escuela secundaria	119	17%	132	19%	396	58%	19	3%	16	2%	682	100%
Consejos de estudiantes o graduados de la carrera	176	26%	116	17%	356	52%	16	2%	18	3%	682	100%
Lo que dicen los medios de comunicación sobre la carrera	104	15%	125	18%	396	58%	38	6%	19	3%	682	100%
Buenas oportunidades de desarrollo profesional	480	70%	121	18%	49	7%	22	3%	10	1%	682	100%
Ser un profesional independiente	503	74%	90	13%	52	8%	28	4%	9	1%	682	100%
Las características del empleo que puedo conseguir	423	62%	149	22%	67	10%	31	5%	12	2%	682	100%
Disponibilidad de puestos de trabajo en la actividad	342	50%	156	23%	105	15%	61	9%	18	3%	682	100%
Información que me ha brindado la Universidad	210	31%	178	26%	246	36%	32	5%	16	2%	682	100%
Muestras educativas donde se brinda información	154	23%	128	19%	342	50%	39	6%	19	3%	682	100%
Test de orientación vocacional	143	21%	92	13%	416	61%	16	2%	15	2%	682	100%

*Fuente: Elaboración en base a la Encuesta a ingresantes 2015.*

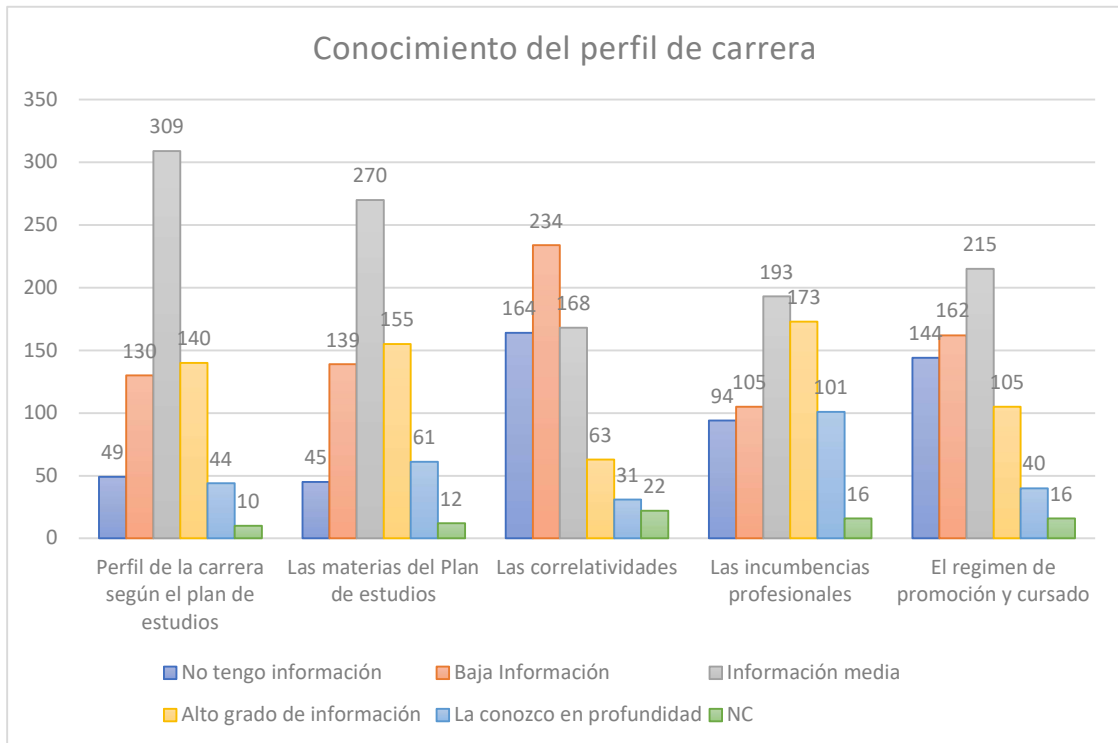
Los estudiantes de la muestra manifiestan que los factores que mayormente influenciaron su decisión de carrera tienen que ver con sus posibilidades de empleo y desarrollo profesional. Esto lleva a la interpretación que en la elección de carrera pesan más aspectos relacionados a las motivaciones personales que a la influencia del entorno cercano.

En cuanto a los factores que menos están asociados a la elección, cabe destacar la baja contribución del entorno familiar y de la información brindada por la Universidad o la escuela media. En este sentido, es necesario discutir el rol de las instituciones educativas en la formación de expectativas, a fin disminuir la tasa de deserción por errores en la elección de la carrera. Por ejemplo, el establecimiento de canales de comunicación eficientes que brinden información relacionada al perfil de carrera permitiría reducir el sesgo de selección.

### 5.1.3. Gestión de la información en los ingresantes para la cohorte 2015.

El Gráfico 5, representa el nivel de conocimiento de distintos aspectos normativos, de contenidos pedagógicos y de incumbencias profesionales de las carreras de la Facultad.

*Gráfico 5: Nivel de conocimiento del perfil de carrera manifestado.*



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015

El 40.17% de la muestra declara tener alto nivel de conocimiento en las incumbencias profesionales de la carrera seleccionada. Por otra parte, el 27.5% indica tener un alto nivel de conocimiento del perfil de carrera y el 31.6% del plan de estudios vigente. Sin embargo, existe a priori, una alta desinformación en aspectos normativos que enmarcan el trayecto formativo. Por ejemplo, el 58.3% ignora el sistema de correlatividades y el 44.8% el régimen de promoción y cursado. Este aspecto lleva a pensar en la importancia de diseños de inserción universitaria que oriente a los ingresantes en cómo son los procedimientos y cuáles son los requerimientos necesarios para lograr un avance eficiente en el plan de carrera y evitando errores de decisión o demoras por desconocimiento de las normas.

Aun cuando la utilización de información externa para la toma de decisiones es reducida, es necesario conocer otras alternativas de búsqueda de información por parte de los ingresantes, ya sea por mecanismos formales o informales. La Tabla 6 sintetiza las respuestas respecto a las acciones llevadas a cabo por los ingresantes para definir su elección de carrera.

En la Tabla se observa una tendencia mayor a realizar acciones que llevan a pensar en decisiones asociadas al rol de un estudiante avanzado que está viendo su estilo de inserción en el mercado de trabajo más que a un ingresante que está definiendo su vocación. Por ejemplo, el 44.7% de los ingresantes no indaga en la tendencia de demandas de empleo, no identificó posibles empleadores (31%), no evaluó alternativas de carrera (36%) y no tuvo en cuenta planes de acción en el caso de optar por una elección errónea de carrera o no sabe qué haría (50.5%). En cambio, destacan haber implementado acciones para obtener información de la carrera (69.2% declara que realizó la acción y tuvo influencia parcial o decisiva), haber elegido la carrera de un listado de carreras (54.83%) y haber planificado sus objetivos para los próximos 5 años (56%). Estos resultados darían cuenta de un elevado nivel de persecución de eficiencia individual, ya que no sólo no se evalúan otras alternativas frente al posible fracaso, sino que se establecen metas de acción en un plazo determinado.

*Tabla 6: Acciones realizadas por los ingresantes en torno a la elección de carrera.*

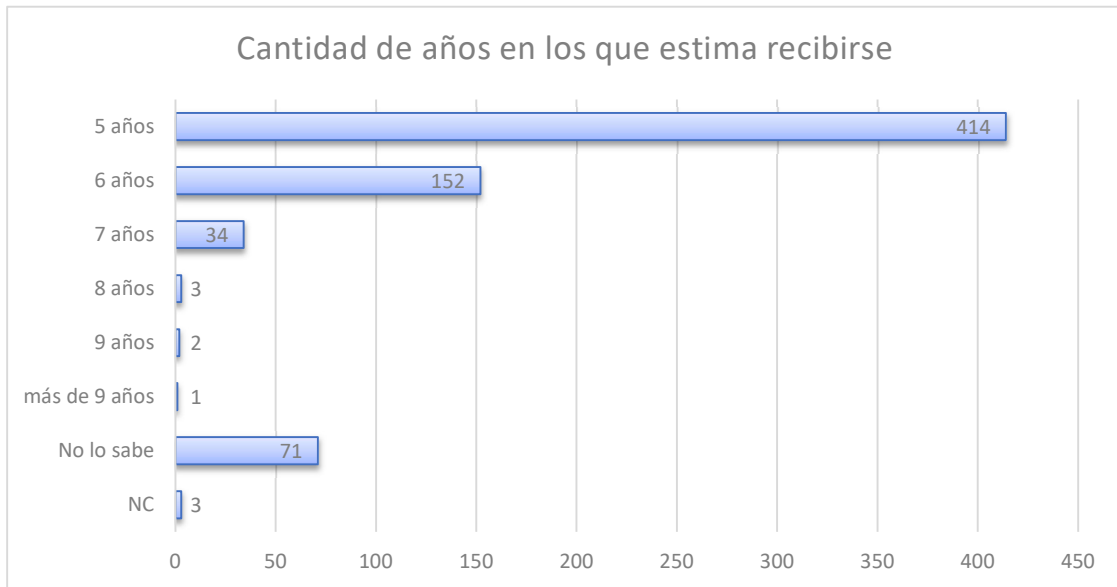
Aspecto	No la tuvo en cuenta	La pensó, pero no la puso en práctica	La pensó, la puso en práctica, pero tuvo influencia parcial	La pensó, la puso en práctica y fue decisiva	No sabe	TOTAL
Encontrar información de la carrera	59	119	281	191	32	682
Elegir la carrera de una lista de posibilidades	153	98	190	184	57	682
Planificar sus objetivos para los próximos 5 años	99	144	148	234	57	682
Evaluar los pasos a seguir si tuviera problemas con la carrera	240	167	118	52	105	682
Evaluar con precisión sus habilidades	108	148	187	165	74	682
Elegir una ocupación de un listado de ocupaciones potenciales	142	132	169	120	119	682
Determinar los pasos a seguir para tener éxito en la carrera	97	182	166	168	69	682
Determinar cuál sería su trabajo ideal	49	118	182	274	59	682
Buscar la tendencia de los puestos de trabajo con más demanda	305	117	105	82	73	682
Evaluar su estilo de vida preferido	79	146	158	258	41	682
Preparar un buen currículum	171	147	142	162	60	682
Pensar carreras alternativas si no le gusta su elección	248	153	134	87	60	682
Analizar qué es lo que más valora de un puesto de trabajo	138	146	172	149	77	682
Informarse sobre los posibles ingresos de su profesión	114	168	171	176	53	682
Analizar qué está dispuesto a sacrificar para lograr sus objetivos	99	134	168	215	66	682
Hablar con una persona que tiene un empleo relacionado	155	105	149	236	37	682
Identificar empleados, ocupaciones e instituciones relevantes	212	131	142	139	58	682
Buscar información de Universidades	192	94	163	192	41	682

*Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015*

#### 5.1.4. Rendimiento esperado para la muestra de ingresantes para la cohorte 2015.

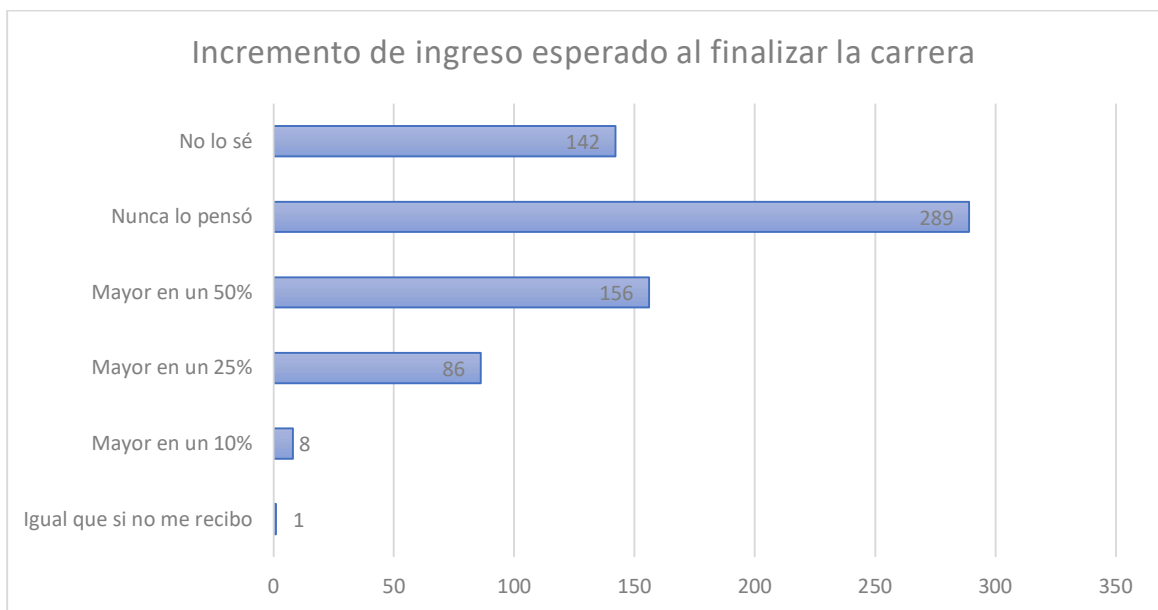
El Gráfico 6 muestra la distribución de respuestas relacionadas con la cantidad de años que cree que necesitará para finalizar su trayecto formativo. El 61 % de los aspirantes cree que podrá recibirse en el tiempo previsto de carrera y un 27,3% de los mismos considera un plazo de retardo razonable.

**Gráfico 6:** Cantidad de años en los que estima recibirse.



Fuente: elaboración propia según encuesta a ingresantes 2015.

**Gráfico 7:** Incremento de ingresos esperados al finalizar la carrera.



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015

Este resultado refuerza la idea de que los ingresantes piensan en la planificación de carrera y en el logro de los objetivos de manera eficiente. Si bien a priori habría conciencia de optimizar el tiempo de duración de la carrera, no sucede lo mismo en términos del

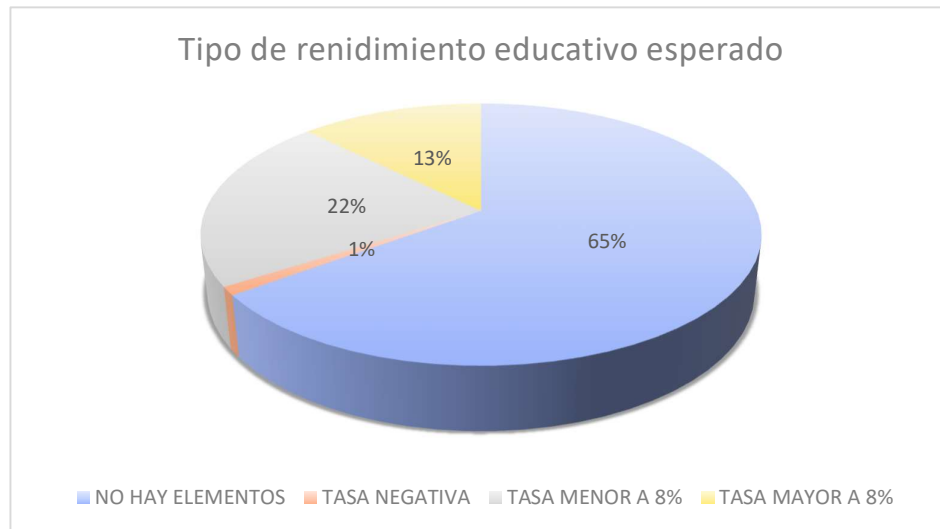


modelo de comportamiento de elegibilidad que considera que una carrera asociada con una rentabilidad futura elevada incrementa el interés de los estudiantes por dedicar más tiempo libre al estudio, como se surge del Gráfico 7, en el que se muestra la valoración realizada por los aspirantes sobre los ingresos esperados al finalizar la carrera.

El 63% de los ingresantes no tuvo en cuenta los ingresos esperados al momento de su decisión o no puede definir si mejorarán a partir de la obtención de un título universitario. En este sentido, podemos concluir que, si bien la salida laboral es un elemento importante en la elección de carrera, no existe un conocimiento de las posibilidades de remuneración ni de las oportunidades de ascenso socioeconómico en el futuro. Estos datos dan cuenta de que la duración prevista de carrera en tiempo y forma no estaría motivada por razones económicas, que ignoran, sino por aspectos relacionados a las características del trabajo profesional.

Por otra parte, relacionando la edad del ingresante, los años que estima tardar en finalizar la carrera, y el diferencial de ingresos que estima recibir por haber finalizado la misma, se puede calcular el tipo de rendimiento educativo esperado privado para el estudiante asumiendo una vida laboral activa hasta los 65 años (Gráfico 8).

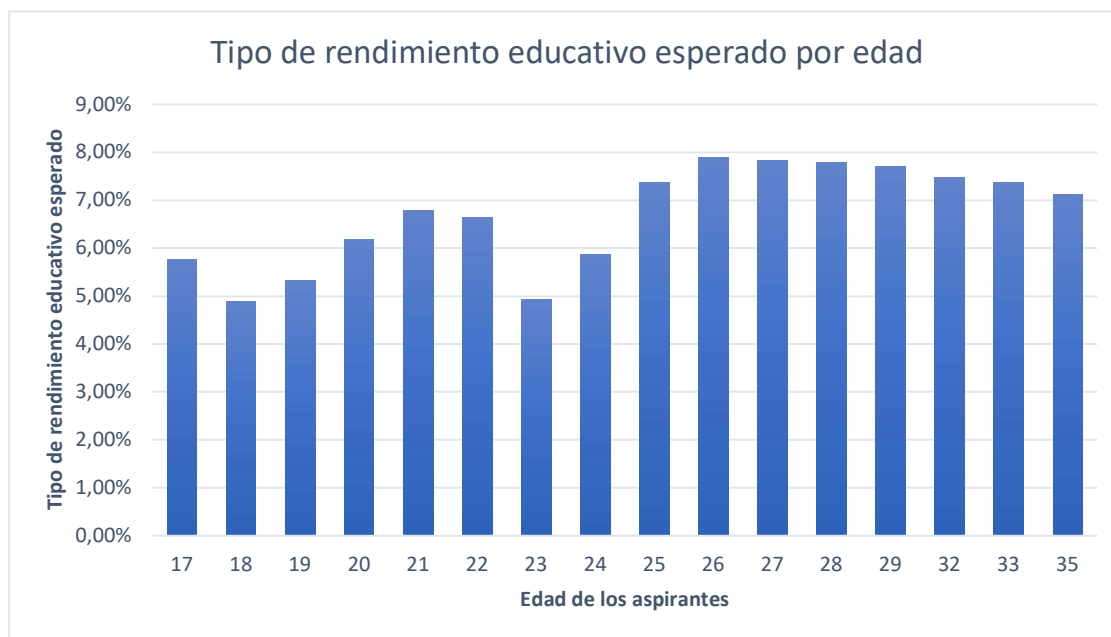
*Gráfico 8: Tipo de rendimiento educativo privado esperada.*



*Fuente: elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015.*

Un 65% de los encuestados no brinda datos suficientes para el cálculo de la tasa esperada bien sea porque no pensó o no sabe cuánto sería el diferencial salarial una vez graduado. Un 34% de los estudiantes sí parecen contar con estimaciones que permitirían inferir que han evaluado, aun intuitivamente, la tasa de rendimiento de la carrera que inician. La tasa de retorno para personas con nivel universitario completo en la Argentina se ha calculado en el 8% (Adrogué, Catri, Nistal, y Volman, 2002) y en el 14,2% (Malament, 2023). Sólo un 13% de los encuestados aportaron información que permite inferir que esperan una tasa de rendimiento superior al 8%. Los resultados que hace presumir que un modelo neoclásico de demanda de educación superior basado en la tasa de retorno privada no resulta aplicable al caso bajo estudio

*Gráfico 9: Tasa de rendimiento educativo privado esperada por edad.*



*Fuente: elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015.*

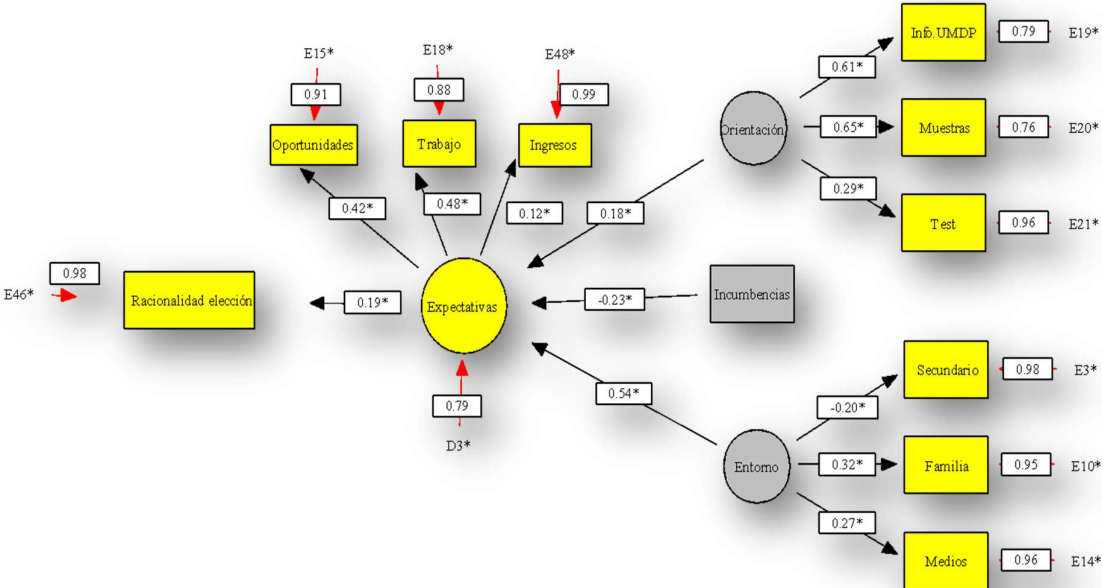
El Gráfico 9 muestra que los ingresantes de mayor edad estiman una tasa de rendimiento educativo más elevada. Puede verse que la media esperada es más alta a partir de los 26 años, más allá de la disminución en la tasa calculada debido una vida laboral activa más corta a medida que se incrementa la edad. Es posible que la tendencia a sobrevalorar el presente en detrimento del futuro genere unas expectativas de rendimiento esperado menores en aquellos que se incorporarían antes a la vida laboral y por lo tanto podría aspirar a una mayor rentabilidad del capital humano acumulado. Este sesgo conocido como

*descuento cuasihiperbólico* puede explicar las dificultades para estimar el tipo de rendimiento educativo y mostrarnos que un modelo de tipo neoclásico no resulta adecuado para describir la demanda de educación universitaria en este caso.

### 5.2 Análisis del modelo de ecuaciones estructurales

A continuación, se presentan los resultados de la estimación del modelo de elección de carrera propuesto.

Figura 5: Resultado del modelo de ecuaciones estructurales para el modelo de elección de carrera estimado.



Fuente: Elaboración propia sobre la base de encuesta a ingresantes 2015.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el modelo teórico propuesto se ajusta adecuadamente al comportamiento de los datos de la muestra. Todas las medidas presentadas son obtenidas a partir de la estimación por métodos robustos. El uso de este tipo de modelos de estimación arroja resultados más confiables en los casos en los cuáles puede haber presencia de datos atípicos, variables categorizadas o violación de los supuestos de normalidad (Schreiber et al., 2006).

La Tabla 7 muestra el valor obtenido con los rangos de referencia teóricos presentados en la metodología.

*Tabla 7: Medidas de bondad del ajuste del modelo de ecuaciones estructurales.*

Índice	Resultados del ajuste	Referencias teóricas
COMPARATIVE FIT INDEX (CFI)	0.961	>0.90
BOLLEN'S (IFI) FIT INDEX	0.963	>0.90
MCDONALD'S (MFI) FIT INDEX	0.993	>0.90
ROOT MEAN-SQUARE ERROR OF APPROXIMATION (RMSEA)	0.019	<0.05
BENTLER-BONETT NON-NORMED FIT INDEX	0.945	>0.90

*Fuente: elaboración propia*

Los valores obtenidos en todas las medidas indican que el modelo propuesto tiene un buen ajuste a los datos, lo que sugiere que es una representación adecuada de la realidad observada y de la relación entre las variables. En el análisis de las relaciones parciales se puede verificar que existe una relación positiva entre la formación de expectativas y la autoeficiencia.

Aquellos estudiantes que al momento de elegir la carrera perciben que dicha elección mejorará sus ingresos futuros, ampliará las oportunidades laborales o les permitirá el desarrollo profesional independiente, tienen mayor probabilidad de establecer una duración de carrera similar a la duración teórica. Asimismo, la formación de expectativas de carrera debería estar positivamente influenciada por el grado de orientación de carrera (muestras educativas, información provista por la universidad y test vocacionales), por el conocimiento de las incumbencias (perfil del graduado y salida laboral) y por de las características del entorno cercano (orientación específica en la escuela media, la influencia familiar y de los medios de comunicación).

En la muestra de estudiantes analizada se confirma una relación positiva en la influencia que tiene una mejor información de planes de carrera y adecuada orientación vocacional en la formación de expectativas, así como la influencia del entorno familiar y social en la decisión de elección. Sin embargo, no se verifica la relación entre el conocimiento

de las incumbencias de carrera y la formación de expectativas. Aquellos estudiantes que dicen no haber consultado las incumbencias de su carrera tienen expectativas más favorables que aquellos que dicen conocerlas.

Al analizar la correlación entre el grado de conocimiento declarado y la cantidad de respuestas correctas sobre las incumbencias de la carrera elegidas el coeficiente de correlación  $R^2$  es de 0,0069. El mismo coeficiente de correlación entre el grado declarado de conocimiento de las incumbencias y la cantidad de incumbencias que se ignora si corresponden o no, es de 0,0076. Lo anterior muestra una desconexión entre la percepción de los estudiantes y su grado de conocimiento de las incumbencias profesionales de la carrera elegida.

Este resultado no esperado, lleva a preguntarnos si en realidad aquellos estudiantes que dicen conocer las incumbencias profesionales comprenden realmente cuál es el objetivo que persigue dicho perfil de carrera y cuáles son los ámbitos de salida laboral. En alguna medida, la baja correlación hallada entre el nivel de conocimiento de las incumbencias declarado y el efectivamente demostrado en la encuesta (representado por la cantidad de respuestas correctas) puede explicar la falta de relación con la formación de expectativas.

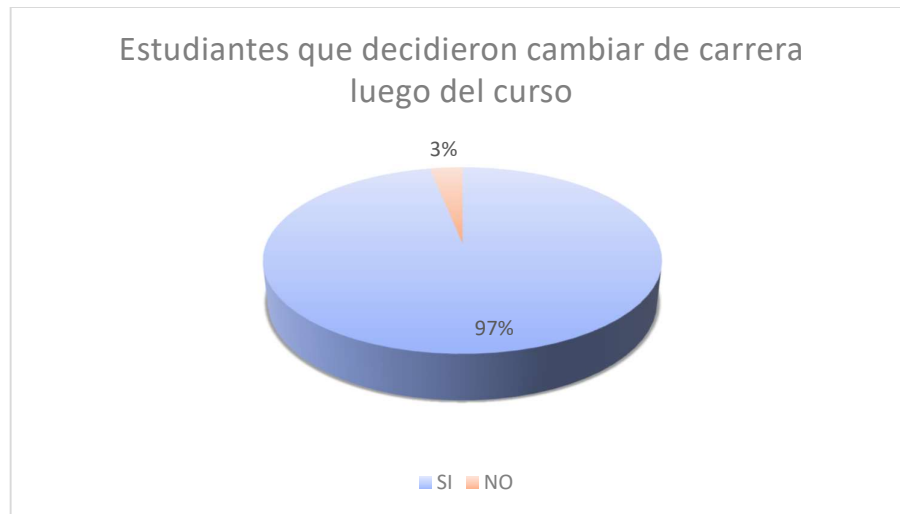
En función de este resultado planteamos una hipótesis alternativa que evalúa el desempeño del curso de ingreso como facilitador de información relevante para esclarecer el perfil de carrera, acercar el mercado laboral al ingresante y proveer información relevante para mejorar la orientación vocacional. El siguiente apartado, muestra los resultados obtenidos de la comparación de las elecciones indicadas en la encuesta sobre las incumbencias de la carrera y las obtenidas de la misma pregunta al finalizar el curso de ingreso.

### 5.3 Análisis del impacto del curso de ingreso en la formación de expectativas

#### 5.3.1. Visión de los estudiantes sobre los Trayectos Formativos Obligatorios.

En la segunda encuesta se indagó acerca de la opinión de los estudiantes sobre el curso de ingreso y su impacto en la formación de expectativas y la revisión de la elección de carrera. Un 3% manifestó haber decidido cambiar la elección inicial de carrera (Gráfico 10).

*Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes que manifestaron cambiar de carrera.*

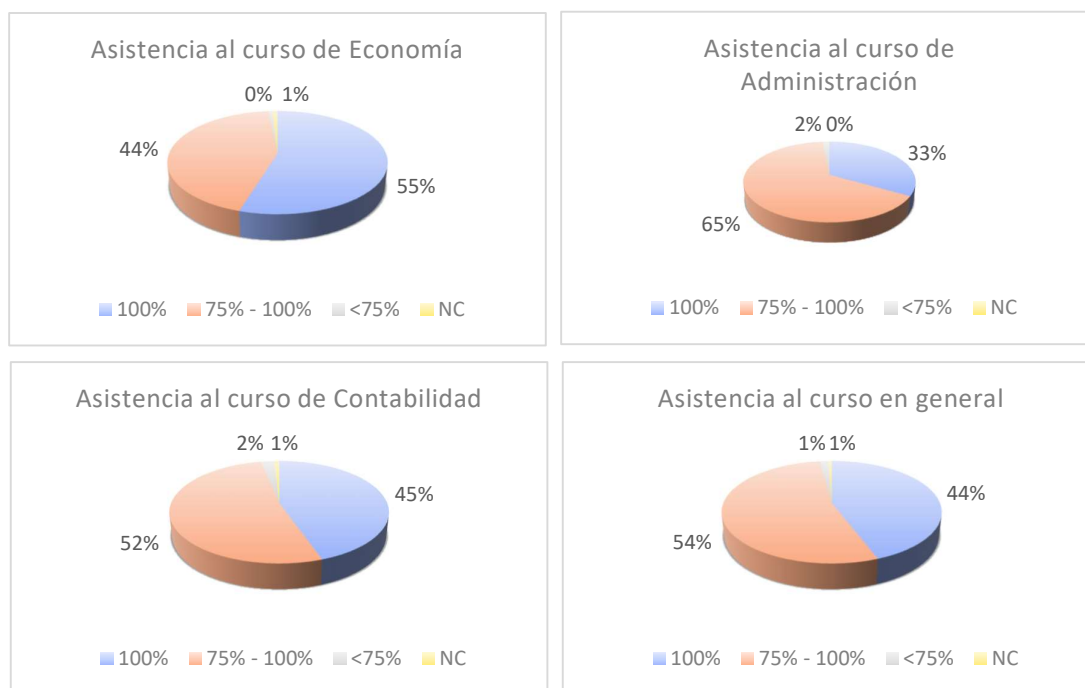


*Fuente: elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015.*

En cuanto a la asistencia al curso, un 44% manifestó haber asistido al 100% de las clases, siendo mayor la asistencia completa al curso que incluía temas de Economía y llamativamente menor al curso de Administración (Gráfico 11). Este dato es crucial para evaluar la efectividad del curso, ya que una mayor asistencia generalmente se correlaciona con un mayor impacto en la formación de expectativas y el desempeño académico posterior.

La Tabla 8 presenta las respuestas de los estudiantes respecto al impacto del curso de ingreso en varios aspectos relacionados con su formación y adaptación al entorno universitario. Los resultados muestran que un alto porcentaje de estudiantes percibió que el curso les brindó información técnica relevante, redujo la incertidumbre, y les proporcionó herramientas útiles para sus estudios. Por ejemplo, el 66% de los estudiantes se concientizó sobre las exigencias y desafíos universitarios gracias al curso. Estos datos refuerzan la importancia de los Trayectos Formativos Obligatorios como una herramienta para mejorar la preparación y orientación de los estudiantes.

**Gráfico 11:** Porcentaje de asistencia al curso manifestado por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a ingresantes 2015.

**Tabla 8:** Percepción de los estudiantes sobre el impacto del curso de ingreso en distintos aspectos.

Aspecto	Mucho	En algún grado	Poco	Ninguno
Brindó información técnica que me permitió esclarecer dudas sobre la incumbencia de la carrera elegida.	39%	51%	8%	2%
Redujo la incertidumbre al cambio, adaptándome al ritmo universitario.	38%	44%	15%	2%
Adquirí herramientas útiles para abordar el material de estudio de las materias en la carrera.	36%	48%	15%	1%
Incorporé lenguaje desconocido.	32%	38%	22%	8%
Mejoré la capacidad comprensiva en la lectura y la redacción escrita.	17%	44%	30%	9%
Me permitió conocer las temáticas centrales del plan de estudios de cada carrera y fortalecer el conocimiento sobre la carrera elegida.	44%	40%	14%	2%
Me familiarizó con otras técnicas de aprendizaje, participación en clase y modalidades de cursado.	28%	38%	30%	4%
Reconocí carencias formativas en la educación secundaria recibida.	30%	32%	21%	16%
Desarrollé aptitudes profesionales, capacidad de argumentación y trabajo en equipo.	23%	48%	26%	3%
Me entusiasmé a ingresar a la carrera elegida	57%	32%	9%	2%
Me concientizó sobre las exigencias y desafíos que asume al ingresar a la Universidad	66%	28%	5%	1%

Fuente: elaboración propia sobre la base de encuesta a ingresantes 2015.

La Tabla 9 recoge las valoraciones de los estudiantes sobre cuestiones como la claridad del material, la estructura de las clases, y su conexión con ejemplos de la realidad.

La mayoría de los aspectos evaluados recibió calificaciones positivas, destacándose la vinculación de las clases con ejemplos de la realidad y la aportación de nuevos conceptos y herramientas de estudio. Estas valoraciones positivas sugieren que el diseño del curso de ingreso es efectivo en el cumplimiento de los objetivos para los que fue implementado.

*Tabla 9: Valoración de los estudiantes de distintos aspectos del curso calificando de 1 a 5.*

Aspecto	Economía	Administrac	Contabilidad	General
El material utilizado fue claro y bien estructurado.	3,9	3,6	3,9	3,8
Las clases aportaron nuevos conceptos, lenguaje y herramientas de estudio	3,9	3,5	3,9	3,8
Las clases fueron ordenadas y cubrieron sus expectativas.	3,8	3,2	3,7	3,6
Las clases están vinculadas con ejemplos de la realidad.	4,2	3,7	3,9	3,9
Las temáticas despertaron su interés por asistir.	3,6	3,2	3,6	3,5

*Fuente: elaboración propia sobre la base de encuesta a ingresantes 2015.*

La valoración positiva de los estudiantes sobre el curso de ingreso puede ser una herramienta efectiva para mejorar la formación de expectativas y el conocimiento sobre las incumbencias profesionales de sus carreras. Por lo tanto, puede contribuir a una mayor retención y éxito académico. Estos resultados subrayan la importancia de ofrecer trayectos formativos bien estructurados que faciliten la transición de los estudiantes al entorno universitario.

### 5.3.2. Evaluación del impacto de los Trayectos Formativos Obligatorios.

Con el objetivo de medir la incidencia del curso de ingreso, se valoró el impacto que tuvo en la información respecto a la carrera elegida en los estudiantes. Para ello se administró nuevamente al final del proceso, en una muestra menor de estudiantes que habían respondido la encuesta inicial, la pregunta sobre las incumbencias profesionales de la carrera. La hipótesis a contrastar es si el curso mejora la información referida al perfil de carrera, respecto al conocimiento que tenía antes de comenzar los Trayectos Formativos Obligatorios. Los resultados de los test valorados sobre las respuestas correctas y las desconocidas se presentan a continuación.

Test sobre las respuestas correctas

$V = 13010$ ,  $p\text{-value} = 0.0000001751$



En este caso, siendo el p-valor  $< 0,05$  (nivel de significación) se rechaza la hipótesis nula por lo cual se infiere que el curso tiene impacto sobre las respuestas correctas relacionadas con las incumbencias profesionales a la vez que se observa un cambio en la distribución que mejora la cantidad de respuestas correctas.

Test sobre las respuestas desconocidas

$V = 25119$ , p-value = 0.00001061

Para esta segunda prueba, siendo el p-valor  $< 0,05$  (nivel de significación) también se rechaza la hipótesis nula, pudiéndose inferir que el curso tiene impacto sobre las incumbencias profesionales sobre las cuales se manifestaba ignorancia, a la vez que se observa un cambio en la distribución que reduce la cantidad de respuestas “no sé”.

La Tabla 10 compara las respuestas correctas y las respuestas desconocidas antes y después del curso de ingreso. Los datos muestran una mejora significativa en la cantidad de respuestas correctas y una disminución en la cantidad de respuestas desconocidas después del curso, lo que sugiere que el curso tuvo un impacto positivo en el conocimiento de los estudiantes sobre las incumbencias profesionales de sus carreras.

*Tabla 10: Tendencia de la incidencia de los Trayectos Formativos Obligatorios sobre las expectativas de los estudiantes.*

Medida	Cantidad de respuestas “no se”		Cantidad de respuestas correctas	
	Antes del curso	Despues del curso	Antes del curso	Después del curso
<b>media</b>	8,81	7,37	16,19	17,90
<b>moda</b>	11	8	18	22
<b>mediana</b>	8	7	16	18

*Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la encuesta a ingresantes y test de Wilcoxon.*

Estos resultados dan cuenta de que la oferta de un trayecto formativo de ingreso, que brinde información relevante sobre el perfil de carrera y las habilidades puede mejorar la orientación de los estudiantes al momento de ingreso, esclarecer los requisitos de la carrera y las potencialidades de salida laboral y así alinear sus expectativas de carrera a un plan de cumplimiento que mejore la eficiencia.

## 5.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

### 5.4.1. Discusión de los Resultados

El análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas a los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata de la cohorte 2015 ha permitido identificar diversos factores que influyen en la elección de carrera como determinantes de la demanda de educación y en la eficiencia de las trayectorias educativas.

Los resultados muestran que la oferta de un trayecto formativo de ingreso, que brinda información relevante sobre el perfil de carrera y las habilidades a adquirir, puede mejorar significativamente la orientación de los estudiantes al momento del ingreso. Este enfoque no sólo esclarece los requisitos de la carrera y las potencialidades de salida laboral, sino que también alinea las expectativas de los estudiantes con un plan de cumplimiento más realista y alcanzable.

Específicamente, se ha observado que la orientación vocacional, la información precisa sobre las incumbencias de la carrera, y el entorno cercano profesional/universitario son factores determinantes en la formación de expectativas. Estos elementos, cuando están adecuadamente integrados en los trayectos formativos, contribuyen a mejorar la eficiencia en el proceso educativo y a reducir la deserción.

### 5.4.2. Propuestas de Acción

En línea con el estudio realizado pueden sugerirse las siguientes propuestas que contribuyan a profundizar las decisiones sobre la elección de carrera de los estudiantes y así mejorar la eficiencia del sistema de educación universitaria:

**Fortalecimiento de la Orientación Vocacional:** Mediante la implementación de programas de orientación vocacional desde el nivel secundario, que informen a los futuros ingresantes sobre las diferentes carreras disponibles, sus requisitos y las oportunidades laborales asociadas. También se sugiere profundizar la oferta de talleres y charlas con profesionales y

egresados de diferentes áreas para proporcionar una visión realista de las carreras y las expectativas del mercado laboral.

**Mejora en la Información y Comunicación:** A través del desarrollo de materiales informativos detallados y accesibles sobre las carreras ofrecidas, incluyendo perfiles de egresados, estadísticas de inserción laboral, y testimonios de estudiantes. Una mayor utilización de redes sociales de uso común entre adolescentes para difundir esta información permitiría llegar a un público objetivo más amplio.

**Acompañamiento en el Proceso de Ingreso:** Mediante programas de mentoría donde estudiantes avanzados puedan guiar y apoyar a los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad.

**Evaluación Continua y Retroalimentación:** Implementar sistemas de evaluación continua de los programas de ingreso y trayectos formativos para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias de orientación y apoyo. Realizar encuestas periódicas a los estudiantes para recoger sus opiniones y sugerencias sobre los programas de orientación y formación recibidos.

**Promoción de la Participación Activa:** Fomentar la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares y proyectos de investigación que complementen su formación académica y profesional. Incentivar la creación de grupos de estudio y redes de apoyo entre pares para fortalecer el sentido de comunidad y pertenencia.

Estas propuestas de acción buscan no solo mejorar la eficiencia del proceso educativo, sino también garantizar que los estudiantes reciban el apoyo y la orientación necesarios para tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Implementar estas estrategias puede contribuir a reducir la deserción y mejorar los índices de graduación, sincronizando las expectativas de los estudiantes con los objetivos institucionales y las demandas del mercado laboral.

## 6. CONCLUSIONES

La presente Tesis, que analiza el caso del ingreso irrestricto a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata para la primera cohorte con esta modalidad en el año 2015, nos ha permitido concluir que la demanda de educación universitaria resulta de un proceso complejo con múltiples determinantes que van más allá de los fundamentos neoclásicos. Para el caso analizado, las características y estructura de los determinantes de la demanda de educación permiten asociarla al modelo de elección de carrera basado en el *modelo social cognitivo del desarrollo de carrera* que sostiene que la elección se revisa y se retroalimenta de las experiencias del individuo.

La Universidad no arancelada y con ingreso irrestricto es susceptible de ser un caso del tipo de la tragedia de los comunes donde un conjunto de decisiones individuales aparentemente óptimas no es la ideal para el conjunto, por quedar la eficiencia sujeta a la demanda. Las políticas educativas tempranas que refuercen la orientación vocacional y provean adecuada información sobre los perfiles de carrera y las incumbencias profesionales tienen la capacidad de mejorar la calidad y cantidad de elementos con los que se toma la decisión de elegir una carrera universitaria, con el consiguiente impacto positivo en la eficiencia del sistema de educación pública de acceso irrestricto y sin arancel.

A pesar de haber trabajado con datos del año 2015 y ya contar con información sobre la evolución de dicha cohorte, no se ha indagado sobre cuestiones como desgranamiento y abandono. Es una línea de investigación que puede proponerse para analizar los efectos del curso de ingreso, por cuanto fenómenos de abandono podrían estar anticipándose al revisar la decisión individual a causa del mismo. También se propone profundizar la investigación acerca de qué determinantes incrementan la probabilidad de elegir una u otra carrera de las que la Facultad ofrece. Dicho análisis cobraría mayor importancia a la luz de la nueva oferta que la Institución ha desarrollado con carreras de pre-grado.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Adrogué, C., Catri, G., Nistal, M., & Volman, V. (Febrero de 2002). *¿Vale la pena estudiar? Obtenido de Argentinos por la educación.:* <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/retornos-de-la-educacion-vale-la-pena-estudiar.pdf>

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey. *GLO Discussion Paper*(189), 1-22.

Ayllón, A., Merlino, S., & 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.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Barsky, O., Sigal, V., & Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. (2a Edición (1975) ed.). Londres: The University of Chicago Press.

Ben-Porath, Y. (1967). The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings. *Journal of Political Economy*, 75(4), 352-65.

Bobadilla, J., Huerta, M., & Larqué, M. (2007). El ingreso a la universidad: ¿azar o mérito? *Ponencia Presentada En El IX Congreso de Investigación Educativa*, (págs. 1-9).  
Obtenido de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177882942.pdf>

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. (R. I. Escolar, Ed.) *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>

Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Byrne, M., & Willis, P. (2005). Irish secondary students' perceptions of the work of an accountant and the accounting profession. *Accounting Education*, 14(4), 367-381.

Calero, J. (1993). *Efectos del gasto público educativo: El sistema de becas universitarias*. Barcelona.: Universitat de Barcelona.

Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.

Cohn, E. (1979). *The Economics of Education*. Ballinger Publishing Company.

De Garay, A. (2005). *En el camino de la Universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de licenciatura*. México: UAM-Azc, Ediciones Eón.

Denison, E. F. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development.

Di Gresia, L. M. (2009). *Educación universitaria: acceso, elección de carrera y rendimiento*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). doi:<https://doi.org/10.35537/10915/34204>

Estrada Moreno, P. A. (2010). Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. León, Mexico.

- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*(2), 1-60.
- Fagerland, M. W., & Sandvik, L. (2009). Performance of five two-sample location tests for skewed distributions with unequal variances. *Contemp Clin Trials*, 30(5), 490-496.
- Farías-Martínez, G. M.-G.-M.-M. (2016). Criterios, percepciones y personalidad de los estudiantes que determinan la elección de una carrera profesional en el área de negocios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 64-80.
- García de Fanelli, A. M., & Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 27(96), 1-38.
- 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.
- Giovanoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documento de Trabajo Universidad de La Plata*(12), 1-37.
- González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F., & Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? *Praxis Educativa*, 24(2), 1-12.
- Ghuangpeng, S. (2011). *Factors influencing career decision-making: A comparative study of Thai and Australian tourism and hospitality students* (Doctoral thesis, Victoria University). Victoria University Institutional Repository. <https://vuir.vu.edu.au/19360/>

- Guerrero, S. C., & Soto Arango, D. E. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-136.
- Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 49(3), 1141-1177. Obtenido de <http://hanushek.stanford.edu/publications/economics-schooling-production-and-efficiency-public-schools>
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162(3859), 1243-1248. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1724745>
- Hutaibat, K. A. (2012). Interest in the Management Accounting Profession: Accounting Students' Perceptions in Jordanian Universities. *Asian Social Science*, 8(3), 303-316.
- Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Latapí Sarre, P. (enero-marzo de 2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de. (I. d. Educación, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 7-39. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210702>
- Latiesa, M. (1989). Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de la carrera. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(46), 101-139.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103206>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of vocational behavior*, 45, 79-122. doi:<https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>



- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse». *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 21-37.
- Loewenstein, G., & Prelec, D. (1992). Anomalies in Intertemporal Choice: Evidence and an Interpretation. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 573.
- López Dórame, D., & Hernández Arias, A. (2018). INFLUENCIA FAMILIAR Y PERSONAS SIGNIFICATIVAS EN LA ELECCIÓN DE CARRERA UNIVERSITARIA. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 21(3). Obtenido de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/67306>
- Malament, M. (2023). Retornos a la Educación e Inversión en Capital Humano: El Caso Argentino. En A. A. Papers (Ed.). Obtenido de <https://aaep.org.ar/works/works2023/4665.pdf>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare*, 46(4), 645-665.
- Mertens, V. (2018). *Voces y desafíos institucionales. Un estudio sobre las representaciones de los actores institucionales acerca de la deserción en el primer año de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Michael, R. T., & Becker, G. S. (1973). On the New Theory of Consumer Behavior. *The Swedish Journal of Economics*, 75(4), 378. doi:<https://doi-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/10.2307/3439147>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. (N. B. Research, Ed.)
- Moreno Becerra, J. L. (1999). Costes, beneficios, eficiencia y equidad: el marco para la financiación de la educación postobligatoria. En J. L. Moreno Becerra, *Economía de la Educación* (págs. 95-123). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Musgrave, P. (2008). Comments on two Musgravian concepts. *Journal of Economics & Finance.*, 32(4), 340-347. doi:<https://doi-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/10.1007/s12197-008-9046->
- Naigeboren Guzmán, M., & Caram, G. y. (2009). Motivación y expectativas laborales en alumnos universitarios. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Buenos Aires: <https://www.academica.org/000-020/377>.
- Parra, J. P. (2018). EL CAMBIO EN LA MODALIDAD DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES A LA FCEyS DE LA UNMdP. OBJETIVOS PROPUESTOS POR EL INGRESO IRRESTRICTO Y RESULTADOS DE SU IMPLEMENTACION. Obtenido de <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2979/1/parra-2018.pdf>
- Parrino, M. C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. X *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur.*, (págs. 1-19). Mar del Plata.
- Piffano, H. L. (2005). *Microeconomía aplicada a la educación universitaria. Teoría y Practica comparada.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15912>
- Pousadela, I. (2007). La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil. *Temas y Debates*, 13, 61-96.
- Psacharopoulos, G. (1972). The Economic Returns to Higher Education in Twenty-Five Countries. *Higher Education*, 1(2), 141. Obtenido de <https://www-jstor-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/stable/3445628>
- Rabossi, M. (2014). ACCESO (¿INGRESO?) A LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS: PERMISIVIDAD Y CONSECUENCIAS. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103. Obtenido de

[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005&lng=es&tlng=es).

- Rodríguez Álava, L. A., Acosta Santana, G. S., & López Chica, C. A. (2016). La orientación educativa y la elección de la carrera universitaria de los estudiantes de bachillerato. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 2(9), 1-13.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., & Barlow, E. A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338
- Schultz, T. W. (Marzo de 1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. Recuperado el 03 de 03 de 2020, de <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Shaffer, H. G. (1961). Investment in Human Capital: Comment. *The American Economic Review*, 51(5), 1026.
- Solow, R. M. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 39(3), 312. doi:<https://doi-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/10.2307/1926047>
- Sugahara, S., Boland, G., & Cilloni, A. (2008). Factors influencing student's choice of an accounting major in Australia. *Accounting Education*, 17(1), 37-57.
- Taubman, P. J., & Wales, T. J. (1973). Higher Education, Mental Ability, and Screening. *Journal of Political Economy*, 81(1), 28-55. doi:<http://dx.doi.org/10.1086/260005>
- Teixeira, P. N. (2000). A Portrait of the Economics of Education, 1960-1997. *History of Political Economy*, 32, 257-288.

- Thaler, R. H. (2018). Economía del Comportamiento: Pasado, Presente y Futuro. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 9-43. doi:<https://doi-org.biblioteca-uoc.idm.oclc.org/10.18601/01245996.v20n38.02>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vásquez, A., & Zamorano, G. (2002). Ampliando la mirada. Hacia un nuevo enfoque para la regulación de la oferta de carreras. *Calidad en la Educación*,(16), 65-74. doi:[doi:https://doi.org/10.31619/caledu.n16.427](https://doi.org/10.31619/caledu.n16.427)
- Villarroel Fuentes, M. (2010). Calidad en la Educación Superior: Un Análisis Reflexivo sobre la Gestión de sus Procesos en los Centros Educativos de América. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publications.

## Anexo 1: Encuesta a ingresantes 2015 primera parte.

### UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

#### AREA DE INGRESO - APROXIMACIÓN A LAS CS. ECONOMICAS Y SOCIALES - ENCUESTA DIAGNOSTICO.

Esta encuesta es confidencial y sus resultados serán procesados anónimamente y exclusivamente para uso institucional

DNI	
-----	--

1. Escuela Secundaria	Pública	Privada
-----------------------	---------	---------

2. Sexo	Masculino	Femenino
---------	-----------	----------

3. Edad	
---------	--

4. ¿Cuál es la carrera en la que se inscribió?
--

- ① Contador Publico
- ② Licenciatura en Administración
- ③ Licenciatura en Economía
- ④ Licenciatura en Turismo
- ⑤ Profesorado Universitario en Economía

5. ¿Cuál es tu mayor nivel de educación alcanzado?
--

- ① Primario (art 7º Ley 24.521)
- ② Secundario / Polimodal (o cursando actualmente)
- ③ Terciario / Tecnicatura
- ④ Titulo de Grado
- ⑤ Posgrado / Maestría / Doctorado

6. ¿Cuál es la orientación elegida en la escuela secundaria/polimodal?
--

- ① Ciencias Naturales
- ② Ciencias Sociales
- ③ Economía y Administración
- ④ **Comunicación**
- ⑤ Arte
- ⑥ Educación Física

7. Si trabaja o ha trabajado ¿cómo califica su experiencia respecto de las tareas en su trabajo?
--

- ① Insatisfecho
- ② Ni satisfecho ni insatisfecho
- ③ Satisfecho

8. ¿Alguno o ambos de sus padres posee título universitario?
--

- ① Sí, ambos
- ② Sí, pero sólo mi padre o madre
- ③ No

9. ¿Alguno o ambos de sus padres se ha graduado la carrera en la cual Ud. se ha inscripto?
--

- ① Si, ambos
- ② Si, pero sólo mi padre o madre
- ③ No

10. ¿Ha tenido alguna experiencia laboral previa?
---

SI	NO
----	----

10.1. En caso afirmativo describa qué tipo de trabajo

--

11. ¿Qué lo ha motivado a inscribirse en la carrera elegida? Responda cada una de las afirmaciones.

	SI	EN ALGÚN GRADO	NO	NO SE
Su rendimiento académico en la secundaria				
La orientación de la escuela secundaria				
Su experiencia laboral previa				
Su familia				
Sus amigos				
Profesores de la escuela secundaria				
Consejos de estudiantes o graduados de la carrera				
Lo que dicen los medios de comunicación sobre la carrera				
Buenas oportunidades de desarrollo profesional				
Ser un profesional independiente				
Las características del empleo que puedo conseguir (salario, horario, etc)				
Disponibilidad de puestos de trabajo en la actividad				
Información que me ha brindado la Universidad / Facultad				
Muestras educativas donde se brinda información sobre universidades y carreras				
Test de orientación vocacional				

12. ¿Cuál considera que es su grado de conocimientos de las siguientes cuestiones relacionadas con la carrera elegida?					
1= no tengo información			5=lo conozco en profundidad		
El perfil de la carrera según el plan de estudios	①	②	③	④	⑤
Las materias del plan de estudios	①	②	③	④	⑤
La correlatividad de las materias	①	②	③	④	⑤
Las incumbencias profesionales una vez que me gradúe	①	②	③	④	⑤
El régimen de cursado y promoción	①	②	③	④	⑤

13. ¿Cuál de las siguientes frases cree que describe mejor su rendimiento como estudiante?	
①	Sólo estudio lo necesario para aprobar
②	Soy un estudiante promedio
③	Me destaco por encima del promedio
④	Brillante
⑤	Nada de lo anterior

14. Indique qué grado de influencia tuvo cada una de las siguientes acciones en la definición de la carrera elegida. Indique con qué grado desarrollo la misma. Sólo puede marcar una opción.

	No la tuvo en cuenta	La pensó pero no la puso en práctica	La pensó, la puso en práctica y tuvo una influencia parcial	La pensó, la puso en práctica y fue decisiva	No sabe
1. Encontrar información acerca de la carrera en la que estoy interesado					
2. Elegir una carrera entre una lista de carreras potenciales que Ud. tiene en cuenta					
3. Planificar sus objetivos para los próximos cinco años					
4. Determinar los pasos a seguir si tuviera problemas para estudiar parte de la carrera elegida					
5. Evaluar con precisión sus habilidades					
6. Elegir una ocupación entre una lista de potenciales ocupaciones que está teniendo en cuenta					
7. Determinar los pasos que debe seguir para tener éxito en la carrera elegida					
8. Determinar cuál sería su trabajo ideal.					
9. Buscar las tendencias de los puestos de trabajo con mas demanda para los próximos 10 años					
10. Evaluar su estilo de vida preferido					
11. Preparar un buen currículum					
12. Pensar carreras alternativas si no está conforme con su primera elección					
13. Analizar qué es lo que Ud. más valora en un puesto de trabajo					
14. Informarse sobre los ingresos que podría obtener como profesional					
15. Analizar qué está dispuesto a sacrificar y qué no para alcanzar sus objetivos					
16. Hablar con una persona que tiene un empleo relacionado con la carrera que eligió					
17. Identificar empleadores, empresas e instituciones relevantes para sus carrera profesional.					
18. Buscar información sobre universidades					

15. Estimo recibirme en el año	
①	2020
②	2021
③	2022
④	2023
⑤	2024
⑥	Después de 2024
⑦	No lo sé

16. Espero que al recibirme, mis ingreso promedio sea	
①	Igual que si no me recibo
②	Mayor en un 10%
③	Mayor en un 25%
④	Mayor en un 50%
⑤	Nunca pensó
⑥	No lo se

<b>17. Señale si las siguientes actividades se corresponden con el perfil de la carrera que ha elegido</b>	SI	NO	No sé
1.Ser síndico societario.			
2.Organizar y coordinar eventos singulares, tales como ferias, congresos y reuniones.			
3.Planificar y dirigir actividades recreativas destinadas tanto a grupos específicos como a la población en general.			
4.Emprender y dirigir nuevos proyectos,			
5.Intervenir en la gestión de aspectos económicos de todo tipo de planes de desarrollo: regional, local, sectorial.			
6.Asesorar en relación con la aplicación e interpretación de la legislación tributaria.			
7.Programar y organizar el movimiento y almacenamiento de materiales para el desarrollo del proceso productivo y de los bienes industrializados resultantes.			
8.Realizar estudios sobre comercialización internacional de las unidades económicas.			
9.Organizar, coordinar y administrar instituciones prestadoras de servicios turísticos y recreativos.			
10.Desarrollar teorías y diseñar modelos que interpreten y expliquen el comportamiento e impacto de los fenómenos económicos en distintos contextos.			
11.Realizar análisis vinculados al factor humano en las organizaciones.			
12.Crear, gestionar y desarrollar organizaciones.			
13.Planificar, ejecutar y emitir informes de auditoría.			
14.Mejorar el proceso de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.			
15.Planificar y organizar plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales de bienes industrializados y servicios.			
16.Participar en el nivel político de la definición de objetivos socioeconómicos e intervenir en el diseño de planes, programas y proyectos para alcanzarlos.			
17.Diseñar, realizar y evaluar planes de investigación sobre la práctica docente de la especialidad.			
18.Actuar como síndico, perito, administrador, interventor o árbitro en ámbito judicial y extra judicial.			
19.Efectuar análisis de eficacia y eficiencia en áreas operativas de las organizaciones.			
20.Intervenir en las funciones de planeamiento, organización, gestión y control de los entes públicos y privados.			
21.Formulación, elaboración, dirección y evaluación de proyectos turísticos y recreativos.			
22.Asesorar en la constitución de sociedades y asociaciones.			
23.Diseñar, implementar y dirigir sistemas de información contable.			
24.Realizar auditoría operativa.			
25.Ejercer la docencia en el nivel secundario, superior y superior no universitario del sistema educativo.			
26.Capacidad para coordinar grupos de aprendizaje.			
27.Análisis e investigación conceptual y aplicada del turismo y la recreación.			
28.Brindar asesoramiento pedagógico de formación docente y técnica de la especialidad.			
29.Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Economía			
30.Evaluar proyectos y realizar estudios de factibilidad económica y financiera de organizaciones.			
31.Supervisar la preparación y realizar análisis, de estados contables históricos y proyectados.			
32.Coordinar la toma de inventario, puesta en valor y determinación de acciones de preservación del patrimonio turístico y recreativo.			
33.Proyectar, implementar y evaluar el proceso destinado a la producción de bienes industrializados.			
34.Asesorar en lo relativo al proceso de producción de bienes industrializados y la administración de los recursos destinados a la producción de dichos bienes.			
35.Realizar estudios y formular propuestas sobre el estado y desarrollo de los diferentes mercados y/o sectores económicos y su desenvolvimiento.			
36.Aprender los problemas económicos, analizarlos críticamente y buscar sus soluciones.			

## Anexo 2: Encuesta a ingresantes 2015 segunda parte

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

AREA DE INGRESO - APROXIMACIÓN A LAS CS. ECONOMICAS Y SOCIALES - ENCUESTA DIAGNOSTICO.

Esta encuesta es confidencial y sus resultados serán procesados anónimamente y exclusivamente para uso institucional

DNI	
-----	--

1.- Decidió cambiarse de carrera	SI
	NO

2. ¿A qué porcentaje de clases asistió?	%	Economía	Administración	Contabilidad
	100			
	75 a 100			
	Menos de 75			

1. ¿Cuál es la carrera en la que espera inscribirse el año próximo?

①	Contador Publico
②	Licenciatura en Administración
③	Licenciatura en Economía
④	Licenciatura en Turismo
⑤	Profesorado Universitario en Economía

3. ¿En qué medida el curso de la Asignatura Aproximaciones a las Ciencias Económicas y Sociales fue un aporte relevante en los siguientes aspectos? Responda cada una de las afirmaciones.

	Mucho	En algún grado	Poco	Ninguno
Brindó información técnica que me permitió esclarecer dudas sobre la incumbencia de la carrera elegida.				
Redujo la incertidumbre al cambio, adaptándome al ritmo universitario.				
Adquirí herramientas útiles para abordar el material de estudio de las materias en la carrera.				
Incorporé lenguaje desconocido.				
Mejoré la capacidad comprensiva en la lectura y la redacción escrita.				
Me permitió conocer las temáticas centrales del plan de estudios de cada carrera y fortalecer el conocimiento sobre la carrera elegida.				
Me familiarizó con otras técnicas de aprendizaje, participación en clase y modalidades de cursado.				
Reconocí carencias formativas en la educación secundaria recibida.				
Desarrollé aptitudes profesionales, capacidad de argumentación y trabajo en equipo.				
Me entusiasmo a ingresar a la carrera elegida				
Me concentricé sobre las exigencias y desafíos que asume al ingresar a la Universidad				

4. Indique su valoración acerca del contenido del material y la dinámica de las clases en cada una de las áreas impartidas

		①	②	③	④	⑤
ECONOMÍA	El material utilizado fue claro y bien estructurado.					
	Las clases aportaron nuevos conceptos, lenguaje y herramientas de estudio					
	Las clases fueron ordenadas y cubrieron sus expectativas.					
	Las clases están vinculadas con ejemplos de la realidad.					
	Las temáticas despertaron su interés por asistir.					
AD MINISTRACIÓN	El material utilizado fue claro y bien estructurado.					
	Las clases aportaron nuevos conceptos, lenguaje y herramientas de estudio					
	Las clases fueron ordenadas y cubrieron sus expectativas.					
	Las clases están vinculadas con ejemplos de la realidad.					
	Las temáticas despertaron su interés por asistir.					
CONTABILIDAD	El material utilizado fue claro y bien estructurado.					
	Las clases aportaron nuevos conceptos, lenguaje y herramientas de estudio					
	Las clases fueron ordenadas y cubrieron sus expectativas.					
	Las clases están vinculadas con ejemplos de la realidad.					
	Las temáticas despertaron su interés por asistir.					

5. Señale si las siguientes actividades se corresponden con el perfil de la carrera que ha elegido

	SI	NO	No sé
1. Ser síndico societario.			
2. Organizar y coordinar eventos singulares, tales como ferias, congresos y reuniones.			



3. Planificar y dirigir actividades recreativas destinadas tanto a grupos específicos como a la población en general.			
4. Emprender y dirigir nuevos proyectos,			
5. Intervenir en la gestión de aspectos económicos de todo tipo de planes de desarrollo: regional, local, sectorial.			
6. Asesorar en relación con la aplicación e interpretación de la legislación tributaria.			
7. Programar y organizar el movimiento y almacenamiento de materiales para el desarrollo del proceso productivo y de los bienes industrializados resultantes.			
8. Realizar estudios sobre comercialización internacional de las unidades económicas.			
9. Organizar, coordinar y administrar instituciones prestadoras de servicios turísticos y recreativos.			
10. Desarrollar teorías y diseñar modelos que interpreten y expliquen el comportamiento e impacto de los fenómenos económicos en distintos contextos.			
11. Realizar análisis vinculados al factor humano en las organizaciones.			
12. Crear, gestionar y desarrollar organizaciones.			
13. Planificar, ejecutar y emitir informes de auditoría.			
14. Mejorar el proceso de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.			
15. Planificar y organizar plantas industriales y plantas de transformación de recursos naturales de bienes industrializados y servicios.			
16. Participar en el nivel político de la definición de objetivos socioeconómicos e intervenir en el diseño de planes, programas y proyectos para alcanzarlos.			
17. Diseñar, realizar y evaluar planes de investigación sobre la práctica docente de la especialidad.			
18. Actuar como síndico, perito, administrador, interventor o árbitro en ámbito judicial y extra judicial.			
19. Efectuar análisis de eficacia y eficiencia en áreas operativas de las organizaciones.			
20. Intervenir en las funciones de planeamiento, organización, gestión y control de los entes públicos y privados.			
21. Formulación, elaboración, dirección y evaluación de proyectos turísticos y recreativos.			
22. Asesorar en la constitución de sociedades y asociaciones.			
23. Diseñar, implementar y dirigir sistemas de información contable.			
24. Realizar auditoría operativa.			
25. Ejercer la docencia en el nivel secundario, superior y superior no universitario del sistema educativo.			
26. Capacidad para coordinar grupos de aprendizaje.			
27. Análisis e investigación conceptual y aplicada del turismo y la recreación.			
28. Brindar asesoramiento pedagógico de formación docente y técnica de la especialidad.			
29. Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Economía			
30. Evaluar proyectos y realizar estudios de factibilidad económica y financiera de organizaciones.			
31. Supervisar la preparación y realizar análisis, de estados contables históricos y proyectados.			
32. Coordinar la toma de inventario, puesta en valor y determinación de acciones de preservación del patrimonio turístico y recreativo.			
33. Proyectar, implementar y evaluar el proceso destinado a la producción de bienes industrializados.			
34. Asesorar en lo relativo al proceso de producción de bienes industrializados y la administración de los recursos destinados a la producción de dichos bienes.			
35. Realizar estudios y formular propuestas sobre el estado y desarrollo de los diferentes mercados y/o sectores económicos y su desenvolvimiento.			
36. Aprender los problemas económicos, analizarlos críticamente y buscar sus soluciones.			

5.- Dado que nos interesa tu opinión respecto a la experiencia del curso, te solicitamos que nos dejes tu reflexión acerca de los puntos favorables y las sugerencias de mejora que propondrías para próximas ediciones.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

MUCHAS GRACIAS