

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA

TENSIONES Y DIFICULTADES EN EL AVANCE DE LA CURSADA. UN ESTUDIO DE TRAYECTORIAS DE INGRESANTES 2009.

Victoria Rio y Lucila Somma

Documento de Trabajo N° 9

Avellaneda, Septiembre de 2016

DOCUMENTO DE TRABAJO

ISSN 1851-0930

LABORATORIO M.I.G.

Monitoreo de Inserción de Graduados



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA**

**TENSIONES Y DIFICULTADES EN EL AVANCE DE LA CURSADA.
UN ESTUDIO DE TRAYECTORIAS DE INGRESANTES 2009.**

Victoria Rio y Lucila Somma

Documento de Trabajo Nº 9

Avellaneda, Septiembre de 2016

Este trabajo se realizó bajo la dirección de la Dra. Marta Panaia



LABORATORIO MIG
Monitoreo Inserción de Graduados



AUTORIDADES DE LA FACULTAD REGIONAL AVELLANEDA.

Decano: Ing. Jorge Omar Del Gener

Vice Decano y Secretario de Planeamiento: Ing. Enrique María Filgueira

Secretario General: Ing. Roberto Bartolucci

Secretario Académico: Lic. Luis Garaventa

Secretario de Ciencia, Tecnología y Posgrado: Mgr. Ing. Lucas Gabriel Giménez

Secretario de Cultura y Extensión Universitaria: Ing. Sebastián Blasco

Secretario Administrativo: Ing. Luis Muraca

Secretario de Relaciones Institucionales: Ing. Luciano Vettor

Secretario de Bienestar Universitario: Ing. Oscar Lopetegui

Secretario de Obras e Infraestructura: Arq. Guido Camilli

Secretario de Gestión: Ing. Ariel Báez

RESPONSABLE DE LA EDICIÓN

Laboratorio MIG (Monitoreo de Inserción de Graduados)

Facultad Regional Avellaneda - Universidad Tecnológica Nacional

Ramón Franco 5050 - (1874) Villa Domínico - Buenos Aires - Argentina

Tel: (54 11) 4217-1991 - Interno 240

Email: mig@fra.utn.edu.ar

<http://www.fra.utn.edu.ar/mig>

DISEÑO DE TAPA

Darío H. Wejchenberg

ISSN: 1851-0469

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. LA SITUACIÓN DE CURSADA	5
3. EL “GRUPO D” DE INGRESANTES 2009	7
3.1. <i>Características generales de los estudiantes entrevistados</i>	8
3.1.1. <i>Características del hogar de origen</i>	9
4. LAS TRAYECTORIAS DE CURSADA	13
4.1. <i>Elección de la carrera y la universidad</i>	13
4.2. <i>Transición a la universidad y curso de ingreso</i>	15
4.3. <i>Dificultades presentes en las trayectorias</i>	17
4.3.1. <i>La adaptación a la vida universitaria</i>	17
4.3.2. <i>Los tiempos de estudio</i>	18
4.3.3. <i>Las materias básicas</i>	19
4.4. <i>Las interrupciones en la cursada</i>	21
5. EL FORMATO INSTITUCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.....	25
5.1. <i>El régimen de cursada</i>	25
5.2. <i>Los mecanismos institucionales para la permanencia</i>	28
6. LA VINCULACIÓN ESTUDIO Y TRABAJO	32
6.1. <i>Características de la inserción laboral de estos estudiantes</i>	32
6.2. <i>Experiencias sobre la articulación estudio y trabajo</i>	36
7. REFLEXIONES FINALES	39
8. BIBLIOGRAFÍA	41

1. INTRODUCCIÓN

Este nuevo Documento del Laboratorio MIG presenta los resultados de una investigación llevada a cabo a lo largo de los últimos años en torno al universo de estudiantes de la Facultad. Como se expone en documentos anteriores, el estudio de la población de alumnos surge a partir de una preocupación de la Secretaría Académica respecto del desgranamiento estudiantil y las recurrentes dificultades encontradas en el avance de la carrera de los estudiantes que permanecen en la institución.

Las primeras exploraciones realizadas por el Laboratorio MIG tienen por objetivo generar un conocimiento general de la población e identificar sus principales problemáticas. A partir de ello, en 2014 se decide avanzar en una investigación más profunda sobre aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades en el avance de la cursada. Con ese fin, se entrevista a un grupo de estudiantes ingresantes en 2009 que, a cinco años del ingreso, no logran aprobar el ciclo de materias básicas.

El objetivo de este documento es sistematizar los resultados obtenidos a partir del análisis de las encuestas longitudinales y las entrevistas biográficas realizadas a este grupo. En primer lugar, se resumen los antecedentes y criterios metodológicos a partir de los cuales se define la variable “situación de cursada” que luego permite identificar a aquellos estudiantes con mayores dificultades en el avance de la carrera. En segundo lugar, se describen las características socio demográficas generales de la población entrevistada. Posteriormente se despliega de manera sistematizada el análisis sobre la trayectoria de este grupo de estudiantes en la universidad y las principales dificultades que ellos identifican en ese recorrido. En vinculación con esto último, se presentan sus percepciones en torno al régimen de cursada y a los dispositivos institucionales diseñados específicamente para la permanencia estudiantil. Por último, se abordan cuestiones sobre la inserción laboral de estos estudiantes y sus experiencias en la articulación entre el estudio y el trabajo.

2. LA SITUACIÓN DE CURSADA

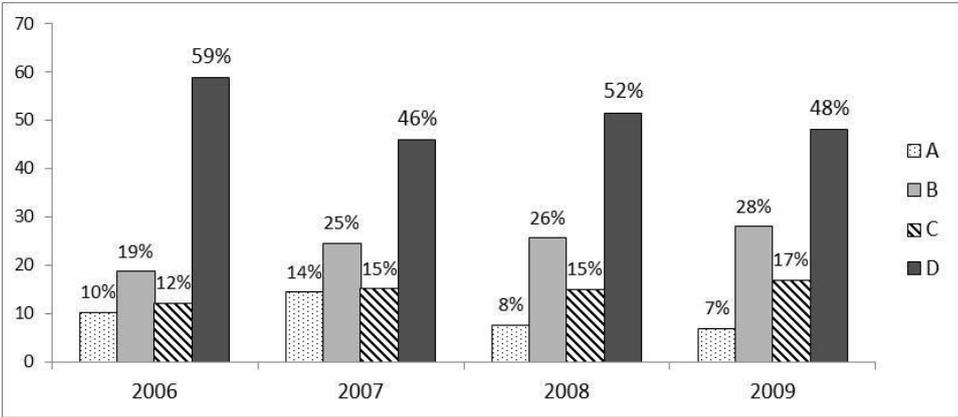
El estudio del universo de alumnos de la Facultad tiene inicio en 2008 a partir de un censo estudiantil realizado a quienes se encontraban cursando durante ese año (Simone, et. al. 2009). En 2009 este estudio es profundizado a partir de la realización de entrevistas biográficas (Pazos, 2010) a estudiantes de los dos primeros años.

Tras esta experiencia, en 2010 se decide construir una primera aproximación a la clasificación de los estudiantes de una cohorte de acuerdo al criterio “actividad académica”, es decir, si registran o no en el sistema de gestión académica inscripciones a materias y/o a exámenes finales en determinados años, con el objetivo de conocer cuántos de esos estudiantes que ingresan a la facultad en el año 2007 continuaban cursando sus estudios. Bajo ese criterio, en 2012 se encuesta a los ingresantes de la cohorte 2007 que todavía registran actividad académica. Considerando que transcurren cinco años de su ingreso, tiempo total de duración de las carreras según lo que estipula el plan de estudios, a partir del análisis de la situación académica de cada alumno se obtiene como resultado la construcción de la variable “situación de cursada” que permite ubicar y distinguir a los estudiantes de esa cohorte en diferentes tramos de la carrera en relación al tiempo teórico estipulado por el plan de estudio:

- a) Aquellos que avanzan según los tiempos del plan de estudios.
- b) Aquellos que avanzan con dificultades menores.
- c) Aquellos que avanzan con mayores dificultades.
- d) Aquellos que a 5 años, no aprobaron el grupo de materias básicas de los primeros años.

A partir de un análisis comprensivo sobre las situaciones de avance en la cursada de los estudiantes ingresantes en 2007 (Simone, et. al. 2013), se elabora un esquema de seguimiento por cohorte que utiliza como fuente sólo la información provista por el sistema de gestión académica. El Gráfico 1 muestra la distribución por situación de cursada de cuatro cohortes de estudiantes que a cinco años de su ingreso presentan actividad académica. Salvo cambios menores, hay una continuidad en la distribución de los cuatro tipos de tramos, con un fuerte peso del último, correspondiente a los estudiantes con mayores dificultades en el avance en la carrera.

Gráfico 1. Estudiantes ingresantes en 2006, 2007, 2008 y 2009 con actividad académica a cinco años del ingreso, según situación de cursada.
(N=1089)



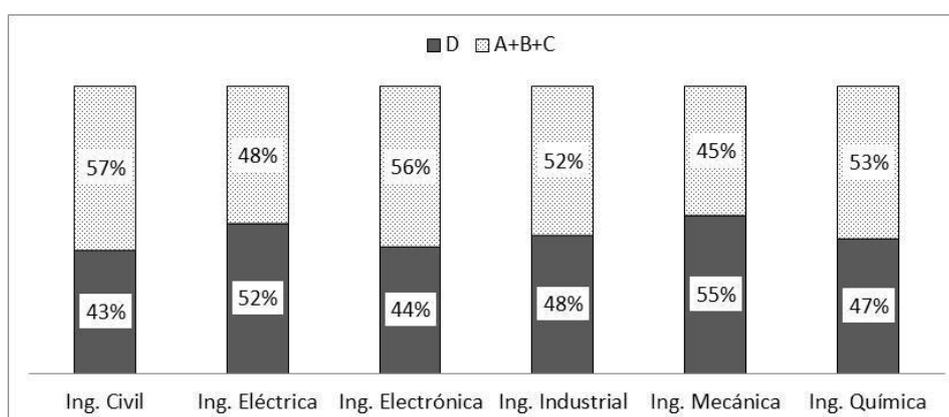
Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

3. EL “GRUPO D” DE INGRESANTES 2009

A partir de identificar esta continuidad en la distribución de los estudiantes por situación se cursada, se toma la decisión de entrevistar a aquellos que a cinco años del ingreso no logran aprobar las materias básicas. Así, en 2014 se procede a trabajar con la población de estudiantes ingresantes 2009 ya que se cumplen cinco años de su ingreso a la carrera.

Al momento del ingreso la cohorte 2009 se compone de 607 estudiantes, sin embargo en el año 2014 sólo 311 registran actividad académica reciente. Al agrupar a estos estudiantes activos según sus situaciones de cursada se advierte que el grupo que presenta mayores dificultades (desde ahora denominado grupo D) representa el 48% de la población, mientras que las otras situaciones (grupos A, B y C) suman el 52% restante, sin presentarse diferencias significativas entre las seis carreras que se dictan en la Facultad.

Gráfico 2. Estudiantes ingresantes 2009 con actividad académica según su situación de cursada a 2014.
(n=311)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

A mediados de 2014 se decide contactar para la entrevista a los 150 estudiantes que componen el grupo D. Entre ellos, se logra entrevistar a 58 (un 40%). De los 92 restantes, se logra contactar 65 estudiantes a quienes se les consulta telefónicamente por su situación de cursada y, en el caso de interrupción o abandono, los motivos.

De modo que, ya sea por entrevista o llamado telefónico, es posible conocer datos de 123 estudiantes ingresantes 2009 (80%). Esto permite advertir cinco situaciones generales:

- Aquellos que se encuentran cursando materias en la institución (n=75).
- Aquellos que no cursan pero rinden exámenes finales (n=3).

- Aquellos que están desvinculados de la institución pero manifiestan intenciones de retomar (n=11).
- Aquellos que se desvincularon de la Universidad y cursan estudios superiores en otras instituciones (n=16).
- Aquellos que están desvinculados del sistema educativo y no manifiestan intenciones de volver a estudiar (n=18).

Cuadro 1. Estudiantes del “grupo D” de la cohorte 2009 por especialidad, entrevistados y contactados en 2014.

Carrera	Alumnos con actividad académica	Grupo D	Entrevistados	Contactados telefónicamente
Ing. Civil	47	20	10	8
Ing. Eléctrica	23	12	5	6
Ing. Electrónica	59	26	10	11
Ing. Industrial	60	29	11	11
Ing. Mecánica	71	39	12	19
Ing. Química	51	24	10	10
Total	311	150	58	65

Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

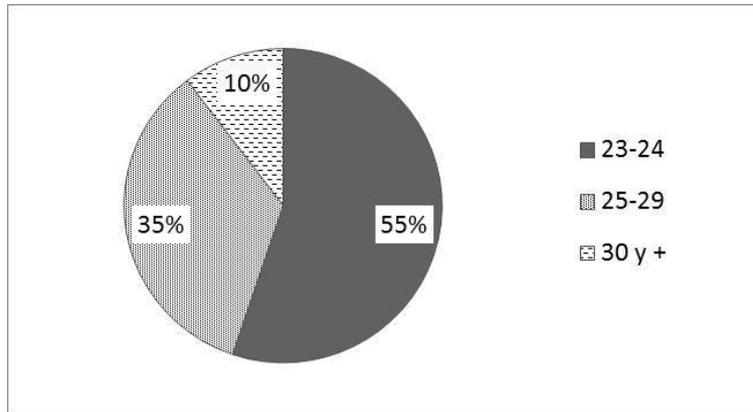
Cabe destacar que de los 58 estudiantes entrevistados, 50 se encuentran en el primer grupo, es decir, cursan materias en la Facultad al momento de la entrevista. Otros 7 de ellos no cursan en el momento de la entrevista aunque uno de ellos sí se encuentra rindiendo exámenes finales. Por último, uno de los estudiantes entrevistados se encuentra cursando estudios universitarios en otra institución.

3.1. Características generales de los estudiantes entrevistados

De los entrevistados, casi un 90% son varones, y el 55% tiene entre 23 y 24 años, lo que indica que ingresaron a la facultad inmediatamente después de finalizado el secundario. Un 35% tiene entre 25 y 29, y el restante es mayor de 30 años.

Con respecto al estado conyugal de los estudiantes, encontramos ocho casos en que se encuentran casados o unidos al momento de la entrevista, el resto es soltero. De sus parejas sabemos que cinco han transitado por la educación superior y dos ya egresaron de la misma, mientras que dos sólo completaron el nivel secundario y una no logró completar el nivel primario. Cinco se encuentran trabajando, dos se dedican al trabajo en el propio hogar y una está desempleada.

Gráfico 3. Estudiantes entrevistados, por edad.
(n=58)

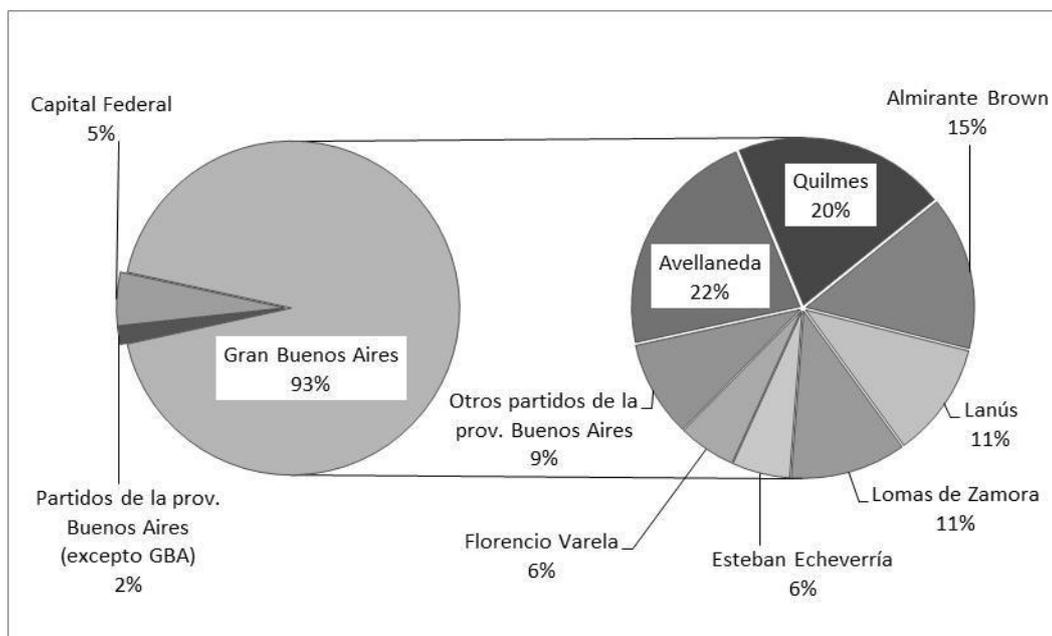


Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

3.1.1. Características del hogar de origen

En relación con las características del hogar, en primer lugar, la mayor parte de los estudiantes vive en el Gran Buenos Aires, centralmente en partidos de zona sur cercanos a la Facultad. Esta situación también se expresa en los motivos de elección de la carrera y la universidad, ya que la mayoría de los entrevistados manifiesta que elige la Facultad Avellaneda por una cuestión de cercanía a su domicilio o a su lugar de trabajo, así como por la disponibilidad de cursada nocturna, característica de la UTN, que los habilita a poder combinar “estudio y trabajo”.

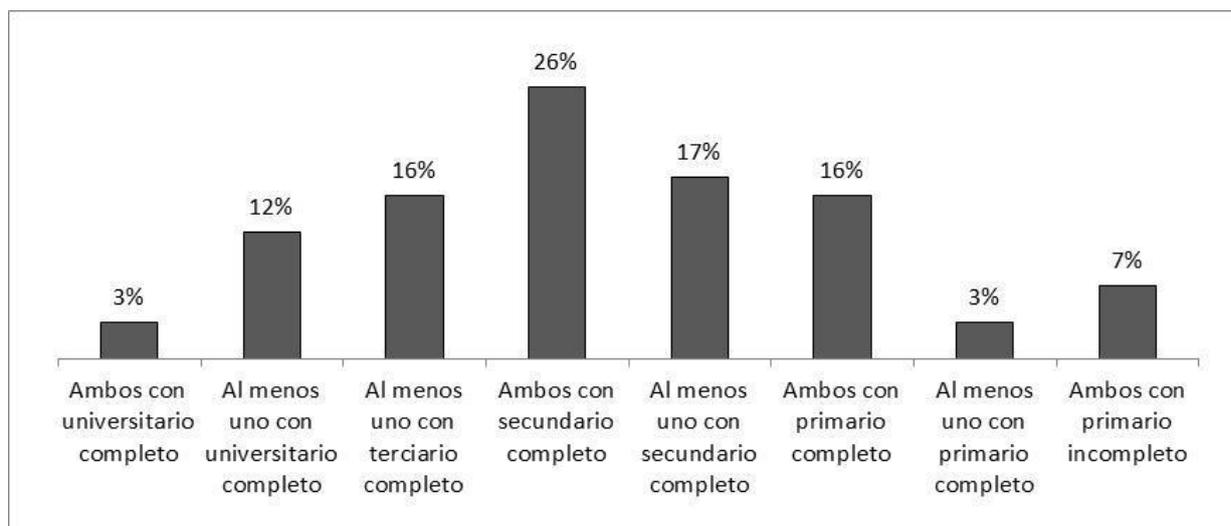
Gráfico 4. Lugar de residencia de los estudiantes entrevistados.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Con respecto al nivel educativo del hogar de origen, vale notar que el 26% se compone de padres que no alcanzaron los estudios secundarios. Dentro de ese grupo, además el 7% de los hogares registran nivel primario incompleto. Mientras que el 17% cuenta con un miembro, padre o madre, que alcanzó a completar el secundario, y el 26% tiene ambos padres con secundario completo como último nivel educativo. Por último el 31% de los hogares se componen al menos de un miembro con estudios superiores. De este porcentaje, solo el 3% de los hogares cuentan con ambos, padre y madre, con los estudios universitarios completos. De este modo, se observa una distribución piramidal de los casos, donde la categoría secundario completo para ambos miembros opera como bisagra del resto de las categorías.

Gráfico 5. Nivel educativo del hogar de los estudiantes entrevistados.
(n=58)

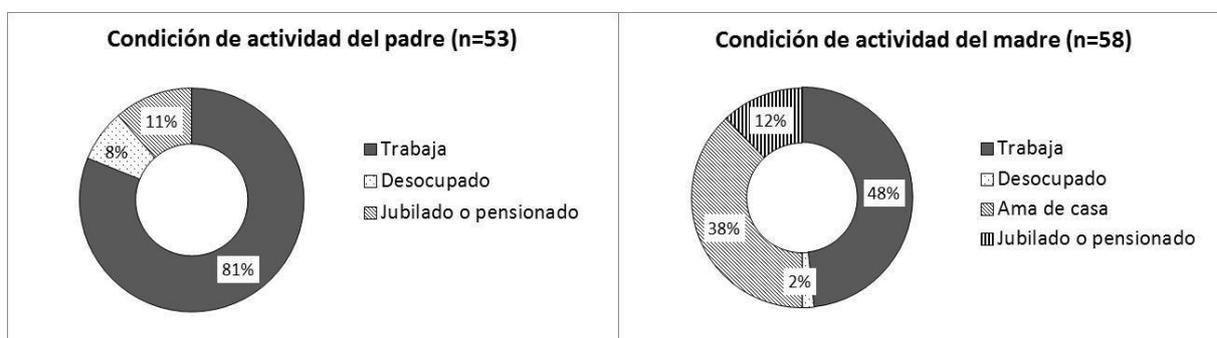


Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Con respecto a la situación laboral, cabe notar que aún cuando al momento de la entrevista la mayoría de los padres se encuentra trabajando en relación de dependencia, existe también un alto porcentaje de trabajadores por cuenta propia o patrones con no más de cinco empleados, categorías asociadas generalmente con la informalidad laboral. Asimismo, no se dan casos de padres profesionales por cuenta propia.

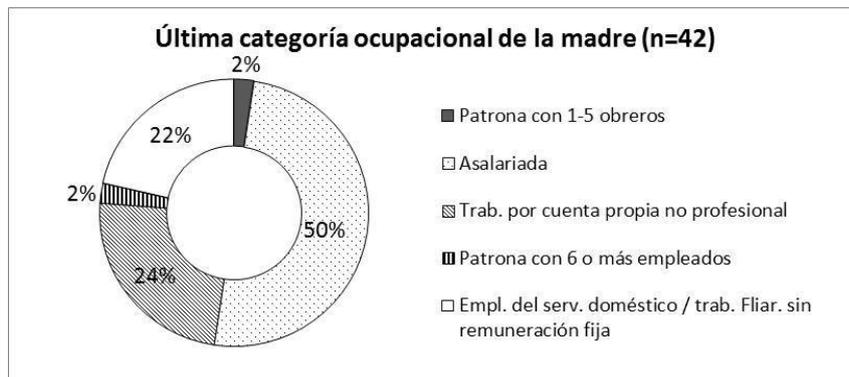
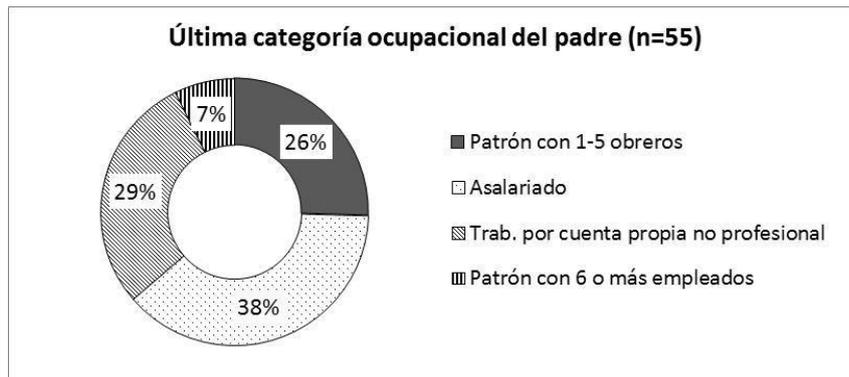
En el caso de las madres, se registra un 48% de trabajadoras y un porcentaje similar de amas de casa (38%). Entre aquellas que trabajan, el número de asalariadas representan casi la mitad de la población, aunque el cuentapropismo no profesional y las trabajadoras del servicio doméstico o familiares sin remuneración fija se llevan el resto de los puntos porcentuales.

Gráficos 6 y 7. Condición de actividad de los padres y madres de los estudiantes entrevistados.



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Gráficos 8 y 9. Última categoría ocupacional de padres y madres de los estudiantes entrevistados.



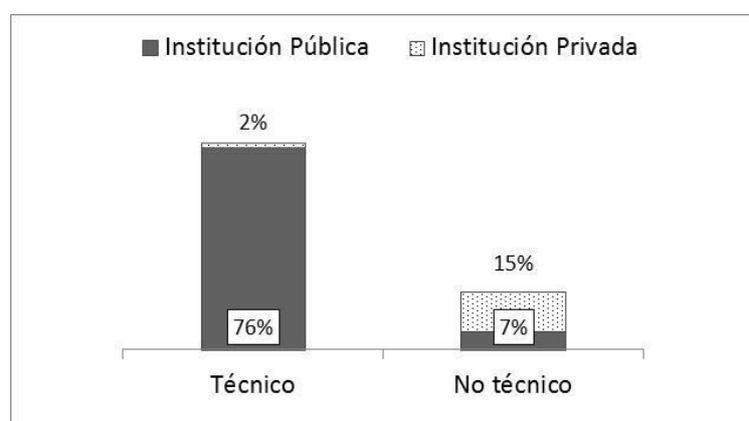
Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

4. LAS TRAYECTORIAS DE CURSADA

4.1. Elección de la carrera y la universidad

En continuidad con lo que ocurre con otras poblaciones de alumnos y graduados estudiadas por el Laboratorio MIG, la amplia mayoría de los estudiantes entrevistados tiene título secundario técnico proveniente de una institución de sector estatal.

Gráfico 10. Secundario de origen de los estudiantes entrevistados.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

A su vez, al momento de elegir la especialidad, la mayoría de ellos opta por la misma o una similar a la de su título técnico. En este sentido, el motivo principal de elección de la carrera es la relación que tiene con el título secundario, de modo que en los relatos que se citan a continuación se visualiza la carrera y especialidad de la ingeniería elegida como una continuidad respecto a sus estudios previos.

“E: ¿Por qué una Ingeniería?”

M: Y, porque más que nada, en la secundaria como estaba haciendo la Tecnicatura en Industria de Procesos que es todo relacionado a Química, tenía varios profesores que estudiaron acá y todos los años nos contaban sobre la Facultad y por eso cuando apenas terminé lo busqué en internet y vine acá.”
(Mauricio, Ingeniería Química)

“Como me recibí de técnico electromecánico estaba entre mecánica y eléctrica, no sabía cuál elegir y quería recibirme como Ingeniero Electromecánico pero, claro, en ese momento estaba averiguando a qué facultad ir a estudiar. En Universidad de La Plata está Ingeniería Electromecánica pero como queda muy lejos, me decidí acá y elegí Ingeniería Eléctrica, que más o menos me gustaba.”
(Mauro, Ingeniería Eléctrica)

Por otra parte, como se menciona, un 36% de los entrevistados tiene 20 o más años al momento de ingresar a la carrera, de modo que se trata de estudiantes que no ingresaron a la facultad inmediatamente después de haber terminado los estudios secundarios. Este es un elemento importante para tener en cuenta dado que la elección de la carrera y la facultad se produce sobre otra base: una experiencia laboral, el pasaje por otra carrera y/o institución universitaria, entre otras cuestiones. Ello, además de influir sobre los motivos de elección de la carrera, sitúa a los estudiantes de diferente manera frente al ingreso a la carrera. En particular, diez de ellos atravesaron alguna experiencia previa en el nivel superior, ya sea en otras carreras o instituciones, antes de ingresar a la UTN-FRA. De la lectura de estos casos aparecen tres tipos de situaciones recurrentes -que se ejemplifican a continuación- en ocasiones solapadas en los relatos: dificultades académicas para superar la modalidad de ingreso a la Universidad o en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, motivos vocacionales que ocasionaron el cambio y la incompatibilidad de horarios de cursada y trabajo que se resuelven por la posibilidad de cursada nocturna que ofrece la FRA y por la cercanía con el domicilio del estudiante.

“En 2007 me anoté en Arquitectura, el CBC. No me gustó más que nada el viaje, era mucho viaje y no me podía bancar la carrera y no podía trabajar. Era estar en la facultad o trabajar. Pensé que me iba a gustar, en el secundario me gustaba todo lo que era planos, maquetas, dibujo, me gustaba. Me pasé allá y no era lo mismo.” (César, Ingeniería Civil)

“Me había anotado en Ingeniería en Sistemas en la UBA. Estuve 2, 3 años para entrar en la carrera porque me faltaba aprobar algunas materias del CBC. Había hecho todas las técnicas, digamos, matemática, física, las hice al toque. Lo que me faltaba era, que me cuesta un montón, era el tema de sociología, pensamiento y todo eso, no lo podía meter, no lo podía meter y, bueno...” (Luis, Ingeniería Electrónica)

“Hice el CBC en Avellaneda en un año y medio, 2005 y 2006 estuve con el CBC, y en 2007 ingresé a Medicina. Habré hecho tres o cuatro meses y un día me levanté y dije: no, ya está, esto no es para mí.” (Lucas, Ingeniería Química)

Solo uno de estos estudiantes tiene como antecedente la finalización de una carrera terciaria (un profesorado de historia) años antes de ingresar a la carrera de ingeniería. El motivo por el cual comienza otra carrera de nivel superior está vinculado con el despertar de inquietudes relacionadas con el campo profesional la Ingeniería Civil.

Los 16 estudiantes restantes de este grupo hacen un “impase” entre el fin de la secundaria y el ingreso a la universidad producto de una falta de orientación vocacional clara, la decisión de tomar un “año sabático” posterior a la graduación –situación cada vez más recurrente entre la juventud pero poco investigada-, o la presencia de situaciones familiares, económicas o laborales que los llevan a suspender el ingreso inmediatamente luego de haber finalizado los estudios en el nivel secundario. Un ejemplo es el caso de Guido, estudiante de Ingeniería Eléctrica, que si bien termina la escuela técnica electrónica en 2005, recién a fines de 2008 hace el ingreso a la FRA: *“Sinceramente yo quería estudiar en la facultad cuando terminé la secundaria y no lo hice porque terminé muy cansado en la secundaria, o sea, yo iba todos los días de lunes a*

viernes. Eran 8 horas por día y los sábados (...) y me quise tomar un tiempo. No sólo se me fue un año, se me fueron tres”.

O el caso de Agustín, estudiante de Ingeniería Mecánica, quien expresa la voluntad de ingresar por primera vez a la facultad en el año 2002, luego de finalizar el secundario, pero interrumpe el seminario por el nacimiento de su primera hija, ya que tuvo que “salir a trabajar”. Retoma en 2009 en un momento en que se queda sin trabajo y esa disponibilidad de tiempo le permite cursar el ingreso en enero y febrero. Decide retomar la idea los estudios superiores porque: *“yo trabajo de mecánico, y bueno, siempre pensando en crecer profesionalmente, siempre fue algo que me gustó seguir, seguir estudiando, aprendiendo, conociendo”.*

4.2. Transición a la universidad y curso de ingreso

El momento de transición del secundario a la universidad suele ser un asunto crítico para la mayor parte de los estudiantes entrevistados, ya sea que hayan ingresado a la UTN-FRA inmediatamente después de concluir el secundario o bien hayan pasado por una experiencia universitaria previa como las que se relatan anteriormente.

En primer lugar, cabe destacar que, al considerar que se trata del grupo con mayores dificultades en el avance la cursada, se observa que el haber cursado un secundario técnico no garantiza a los estudiantes contar con herramientas y competencias para desenvolverse eficazmente en la carrera. Resta pensar a modo de hipótesis si la incidencia de la formación del secundario en la posibilidad de enfrentar los estudios universitarios no está más vinculada con las características particulares de la institución que con la modalidad o especialidad.

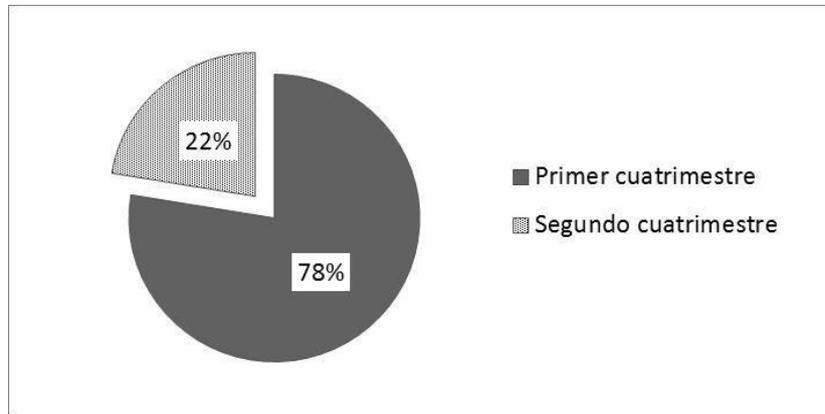
Por su parte, el seminario de ingreso, cuyo objetivo es sentar las bases para un aprendizaje efectivo en el nivel superior adecuando los conocimientos previos de los estudiantes, aparece para algunos como el primer momento de dificultad marcado por la desaprobación de las materias. De modo que en ocasiones puede pensarse como un espacio de “detección temprana”, sobre todo en cuanto a las dificultades de los estudiantes tanto con los ritmos de estudio universitarios como con contenidos específicos de las materias básicas. Así, un grupo menor de estudiantes (22%) aprueba el Seminario Universitario¹ -prerrequisito obligatorio- en la instancia de otoño y comienza la carrera en el segundo cuatrimestre, que los habilita a cursar sólo dos materias: Álgebra y Geometría Analítica, y Química General. Generalmente, los estudiantes que comienzan la carrera en el segundo cuatrimestre son los que no pudieron aprobar todas o alguna de las

¹ El Seminario Universitario tiene como objetivo la adecuación de los conocimientos previos de los estudiantes a los requerimientos de cada una de las especialidades, así como propiciar la adquisición de hábitos de estudio que sirvan como base efectiva para el aprendizaje en el nivel superior. Es el equivalente al “Curso de ingreso” de otras universidades. Está formado por tres bloques temáticos: Orientación Universitaria, Matemática, y Física. Su cursado es presencial y se ofrecen en tres instancias por cada año lectivo: curso de invierno (agosto, septiembre, octubre y noviembre), curso de verano (diciembre, enero, febrero y marzo) y curso de otoño (abril, mayo, junio y julio). La Facultad también ofrece la opción de presentarse a un examen libre de cada bloque temático en los meses de agosto y diciembre.

materias del Seminario Universitario en la instancia anterior, es decir, en el curso de verano.

Gráfico 11. Momento de ingreso a la carrera.

(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

La mayoría de los estudiantes, de todas formas, encuentran el Seminario de Ingreso accesible en cuanto a los contenidos y las modalidades de evaluación y en los casos de aquellos que provienen de escuela técnica, con muchas continuidades respecto de lo aprendido en el secundario. Así y todo, los testimonios acuerdan en que no se logra una buena preparación para los desafíos que deben enfrentar posteriormente, sobre todo con respecto a su experiencia en el primer año de la carrera:

“El Seminario para mí es bueno y en comparación con lo que es la educación de la secundaria hay un abismo... Lo que es matemática, el colegio secundario está muy devaluado. Fue un cambio muy drástico y una vez que entré en la carrera me pasó lo mismo con Análisis Matemático que sentí que había diferencia pero no fue tan chocante como cuando entré del secundario al Seminario. Eso fue como un golpe ¿viste? Pero después uno le va agarrando la mano y ya, más o menos, está un poco más encaminado.” (Rubén, Ingeniería Eléctrica)

“Una vez ingresado [cursa el seminario en la instancia de otoño], cuando empecé a cursar las dos materias [Química y Álgebra], eso sí me mató porque nada que ver lo intensivas que son las materias de la carrera con el ingreso. Es mucho más estudio, mucho más intensivo, mucho más difícil. Son temas más complejos y cosas que nunca se vieron, las cosas del ingreso algunas cosas se ven [en la secundaria]. En cambio con Álgebra, con Química, yo en particular Química no lo ví”. (Maximiliano, Ingeniería Mecánica)

4.3. Dificultades presentes en las trayectorias

4.3.1. La adaptación a la vida universitaria

Un rasgo presente en los testimonios está vinculado con la formación de lo que Panaia denomina “ciudadanía universitaria” (Panaia, 2014), esto es, la afiliación de los estudiantes a las formas de funcionamiento, códigos, reglas, tiempos, sociabilidad, que implican el ingreso a la institución universitaria. Se juegan allí, también, cuestiones vinculadas a las características de la secundaria de origen y el pasaje entre una institución y la otra, la historia familiar de los estudiantes, el curso que siga su círculo social, etc. Cabe destacar, de todas maneras, que para la mayoría de los estudiantes la UTN es, en relación con otras universidades, accesible, familiar, los docentes y no docentes tienen buen trato y pueden sentirse cómodos desde el momento del ingreso. Esto sobresale fundamentalmente en los testimonios de estudiantes que tienen una experiencia previa en otras instituciones como la Universidad de Buenos Aires o la Universidad Nacional de La Plata. Aún así, muchos de ellos expresan dificultades para comprender el funcionamiento universitario, pautar y organizar los tiempos que dedicarán a la universidad más allá de los propios de la cursada, elaborar una metodología de estudio, construir una estrategia personal que les permita transitar los primeros años de una manera satisfactoria.

“...acá en la facultad tenés que venir y estudiar. Si estudiás y agarrás el ritmo, listo. Si estudio apruebo fácil todas las materias, pero si me agarra esa pachorra o... no pachorra, sino ganas de hacer otras cosas. (...) También por mis amigos, mis amigos no estudian ninguno. Todos trabajan y eso. Cuando me junto con ellos como que me desvío de la facultad.” (Javier, Ingeniería Electrónica)

“Tenés que ser más constante y yo no estaba acostumbrado a ser constante, o sea, estudiar para cuando había una prueba o un parcial. Acá si vas a estudiar una semana antes, no llegás. Para el final también, tenés que dedicarle mucho tiempo.” (Ernesto, Ingeniería Industrial)

“[Mi mayor dificultad fue] acostumbrarme al ritmo. Obviamente entre la facultad y el colegio es mucho más exigente. Creo que eso fue lo que más me costó. Por eso terminé dejando el 1° año.” (Diana, Ingeniería Civil)

De este modo, los obstáculos a los que se hace referencia en muchas de las entrevistas reflejan la carencia de competencias necesarias para el desenvolvimiento en la universidad. En muchos casos los estudiantes perciben la necesidad de desarrollar estas capacidades pero encuentran ciertas dificultades para hacerlo.

“Dificultades... no sabría qué decirte. Lo único que sé, es que fue el adaptarme y hasta ahora no estoy bien adaptado, digamos, porque veo que muchos siguen -como vos decís- estrategias, ciertas cosas como para destrabar materias y demás (...) gracias a que formé amistades pude avanzar, si no, no sé qué hubiese sido de mí. Pero no sabía ni cómo era un parcial, por ejemplo, otros chicos conseguían parciales resueltos y yo no sabía de dónde los sacaban.” (Mauricio, Ingeniería Química)

Si bien excede los límites de este trabajo, la cuestión sobre la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes universitarios constituye un terreno fértil para repensar la formación universitaria y su articulación con el nivel medio. En muchos de los relatos, esta dificultad aparece vinculada a las condiciones de origen, esto es, la débil formación del secundario o ciertas -y naturalizadas- capacidades individuales. Cabe pensar si estas competencias debieran adquirirse durante la escuela secundaria, si son formadas a lo largo de la vida universitaria, y qué condiciones favorables se pueden dar en las instituciones existentes para su desarrollo. En particular, en lo que respecta a este trabajo, se trata de un grupo de estudiantes que a cinco años del ingreso manifiesta dificultades para transitar la vida académica universitaria, adquirir hábitos de estudio, preparar y aprobar exámenes finales. En este sentido, podría pensarse que son competencias que no pudieron desarrollarse ya sea por la brecha entre lo que se conoce como las condiciones de origen (formadas en los espacios de socialización previos a la universidad) y las exigencias de la vida universitaria, y/o por la tensión entre los modos de vida escolar y el funcionamiento de la estructura universitaria.

En relación a los elementos presentes en la estructura de funcionamiento de la Facultad, algunos testimonios plantean que el régimen de cursada anual puede obstaculizar el tránsito por una materia y, sobre todo, la posibilidad de presentarse a examen final. Esta recurrencia en los testimonios aparece asociada con la dificultad que se les presenta a los estudiantes para adquirir hábitos de cursada y de estudio. Sobre el tema, Ramón estudiante de Ingeniería Industrial manifiesta:

“...pasa que yo soy muy distraído entonces estudio para un parcial, apruebo y después no lo vuelvo a retomar; y me voy perdiendo. Entonces siempre es como empezar de nuevo cada materia. No puedo retomarla, es como que me voy perdiendo.”

4.3.2. Los tiempos de estudio

La cuestión de la falta de tiempo para el estudio también aparece como una problemática frecuente. Muchos de los entrevistados atribuyen su atraso en la carrera a la falta de tiempo originada por la combinación entre trabajo y estudio junto con otras actividades personales.

“Al trabajar no tenes mucho tiempo para estudiar. Además yo juego al rugby.”
(Gerardo, Ingeniería Mecánica)

“Para mí hoy te contesto que es cuestión de tiempo, necesito tiempo. Me vendría bárbaro que el día tuviera 10 horas más porque no doy a vasto. Estoy todo el día... me quedo estudiando en el trabajo, llego a mi casa, vengo acá, curso, al otro día 5.30 de la mañana de nuevo, me quedo estudiando en el trabajo, vengo acá, curso, llego a casa, estudio.” (Rubén, Ingeniería Eléctrica)

Si bien la vinculación entre trabajo y estudio es algo que analizamos en un próximo apartado, se problematiza la idea del “tiempo para el estudio” que aparece con tanta frecuencia y que si bien tiene una vinculación directa con la combinación de la universidad con otras actividades, sobre todo el trabajo, también está asociada a lo que

se menciona previamente sobre el desarrollo de competencias. En relación a este tema, Ezcurra (2011) plantea que el tiempo debe analizarse tanto de manera cuantitativa como cualitativa, esto es, la manera en que los estudiantes utilizan ese tiempo y la percepción que tienen sobre este mismo. Por ejemplo, para Mariano, estudiante de Ingeniería Eléctrica, la dificultad no radica en el contenido de las materias en sí sino en poder encontrar ese tiempo efectivo para el estudio:

“Si uno no se sienta a estudiar... yo a veces con muy poquitas cosas apruebo la materia y está mal eso, pero eso es una cuestión de que por ahí le dedico mucho tiempo a otra cosa y bueno... pero sí me quiero recibir. Yo veo compañeros míos que ya están en 3° año y sí, te da cosa que todavía estás (...) Yo sé que estudio y paso. Tengo un problema con eso [encontrar el tiempo] pero no es un problema de que no puedo terminar las materias.”

Otro es el caso de Pedro, alumno de la carrera de Eléctrica, a quien le cuesta aprovechar ese tiempo de estudio: *“Cuando estudio solo, de 4 horas, estudié 15 minutos por hora entonces siempre aconsejan estar en grupo”*.

4.3.3. Las materias básicas

Estas cuestiones se ven particularmente materializadas y profundizadas en uno de los temas más recurrentes de las entrevistas como es la dificultad que presentan las materias básicas para los estudiantes. Si bien esto es algo esperable por el propio recorte metodológico de este grupo de alumnos que, a cinco años del ingreso no logran aprobar justamente el ciclo de materias básicas, resulta importante detenerse en la particular dificultad que presentan tres de estas materias (Análisis Matemático I, Física I, y Álgebra y Geometría Analítica) y la implicancia que esto conlleva para la permanencia universitaria.

En primer lugar, para los estudiantes, el nivel académico de estas materias implica un salto importante respecto de los estudios secundarios, pero también del curso de ingreso de la universidad. Si bien es posible encontrar casos en los que cierta dificultad encontrada en los contenidos matemáticos del ingreso luego se replica en estas materias durante el primer año de la cursada, también ocurre en muchos otros que una vez aprobado el seminario de ingreso sin mayor problema, los estudiantes encuentran dificultades para sostener la cursada del primer año y deben rápidamente abandonar algunas materias siendo, la mayoría de las veces, algunas de esas tres.

“El primer año es mucho más difícil que el seminario, mucho más difícil. Análisis y Álgebra, está bien, es entendible porque es más de lo que se ve en el secundario. Álgebra, si bien había visto vectores, ya cuando se llega a rectas y planos, que se pone la lección muy por arriba, ahí es mucho más difícil. Eso sí me costó mucho, venía a la clase y no entendía directamente. Pienso que la profesora explicaba bien, pero no entendía.” (Guido, Ingeniería Eléctrica)

“Empecé bien en el curso de ingreso y lo seguí, y en primer año metí las materias menos Análisis y Álgebra que fueron las que más me costaron siempre.” (Elena, Ingeniería Química)

En la propia representación de la dificultad académica para aprobar estas materias suele hacerse referencia, en la mayoría de los casos, a experiencias individuales en relación a las matemáticas; dificultades individuales para construir una metodología de estudio, o problemas concretos de falta de tiempo en relación con la dedicación que estas materias requieren y la imposibilidad de dedicárselo por cuestiones laborales u otras obligaciones. Así, para la mayoría de los estudiantes, la situación presente con las materias del ciclo básico, en especial Análisis Matemático, Física y Álgebra, se deben principalmente a cuestiones personales o individuales.

“En Análisis me fue muy mal, porque yo hacía mucho tiempo que no hacía nada de cuentas. Y Álgebra la llevé bien hasta el último examen o el ante último, que también como que no entendí nada.” (Victoria, Ingeniería Química)

“[en relación a las materias Análisis y Álgebra] o estudio una o estudio la otra. Me pasa que cuando estudio una se me va la otra al demonio y es como que tengo que ir alternando y se me complica.” (Cristian, Ingeniería Industrial)

“Materias como Análisis Matemático y Álgebra la verdad que le perdés el hilo enseguida porque empezás a cursarla y llega un punto en que te perdés y ya está, no retomas nunca más. Es como que vas a clase, copiás y no entendés nada.” (Facundo, Ingeniería Mecánica)

Es notorio que en el análisis del conjunto de entrevistas, esta situación es recurrente y constituye una dificultad evidente en algún momento de las trayectorias de la gran mayoría de casos. Se suma a esto, además de la necesidad de recursar más de una vez alguna o más de una de estas materias, la dificultad para presentarse al examen final o la desaprobación del mismo en más de una oportunidad, lo que termina significando una traba concreta en el avance de la carrera debido al régimen de correlatividades. Tal es así, que a cinco años del ingreso, muchos de los estudiantes se encuentran recursando alguna de esas materias o adeudando alguno de sus finales.

“Me presenté varias veces (a los finales de Análisis Matemático 1, Álgebra y Geometría Analítica y Física I), en algunas 3 veces, en otras 2, pero, bueno, y al final como después dejé se me pasó el tiempo y ahora esas 3 materias son las que estoy recursando.” (Gastón, Ingeniería Electrónica)

Esta situación colabora en la construcción de un imaginario en relación con el ciclo de materias básicas como si fuera un “filtro” o una traba que una vez que se supera, la carrera se “destraba” o se facilita.

“Yo creo que desapareciendo las básicas ya es más libre. Lo veo con mi hermano, ya se sacó todas las básicas de encima, ya está ahí él.” (César, Ingeniería Civil)

A la vez, en muchos casos, esta situación termina por hacer que los estudiantes replanteen su continuidad en la carrera y revisen su elección “vocacional”. Como lo manifiestan, se sienten desanimados y se dan cuenta que al haber pasado cinco años y aún persistir en la cursada o promoción de las materias correspondientes a 1° y 2° año, la

totalidad de la carrera puede llegar a extenderse una cantidad de años que no era la proyectada inicialmente. Asimismo, al dilatarse la extensión de cursada de esas materias que en muchos casos no ven inmediatamente relacionadas con su especialidad o a lo que imaginaban cuando eligieron la carrera, terminan por perder el sentido inicial. Esta situación es más frecuente en los casos en que la elección de la carrera fue más débil.

“Me está costando mucho ponerme a estudiar y creo que en ese sentido juega el tema de que no estoy muy seguro si es lo que yo quiero estudiar. Me entran las dudas porque recién estoy en segundo año y ya voy como cuatro años en la Facultad. Estoy viendo la posibilidad de cambiarme a otra carrera, pero por otro lado también quiero terminar esta. Estoy dudando y al final no hago nada. Muchas veces pensé en dejar, ya estoy hace varios años y siento que no estoy avanzando mucho y a veces pienso en elegir alguna otra carrera en la que yo me sienta más cómodo, o sea más cómodo para mí. Que me sienta más capaz y que la pueda realizar en menos tiempo o más rápido.” (Ramón, Ingeniería Industrial)

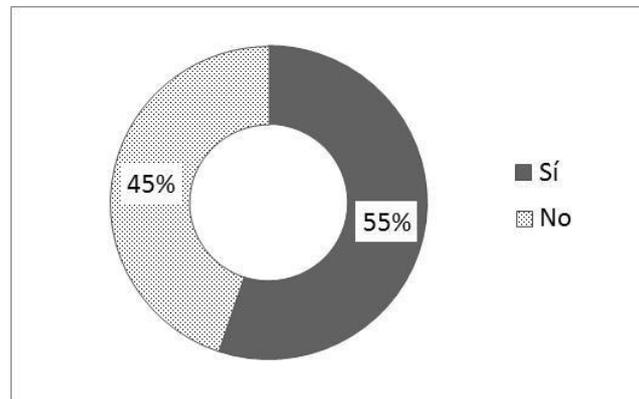
4.4. Las interrupciones en la cursada

Dado que se trata de estudiantes con serios atrasos en lo que respecta a los tiempos teóricos propuestos por el plan de estudios, una de las dimensiones para el análisis del avance en la carrera y sus trayectorias tiene que ver con las interrupciones que realizan durante la cursada. Se habla de interrupción cuando el estudiante no se inscribe en materias durante un ciclo lectivo o abandona su cursada, aun cuando se encuentre rindiendo exámenes finales. Estudiar las interrupciones en la cursada, sus duraciones y motivos puede dar varios indicios de los rumbos que toman esas trayectorias, no sólo considerando los momentos en que éstas acontecen sino también sobre el momento de retorno a la cursada. En el caso de este grupo de estudiantes con mayores dificultades en el avance, resulta interesante saber si tuvieron que interrumpir los estudios o no, y, en los casos positivos, se analiza cuál es la naturaleza de estas interrupciones (su cantidad, su duración) y cuáles son los motivos.

La hipótesis inicial sobre este grupo de estudiantes sostenía que el atraso respecto a los tiempos propuestos por el plan podría ser explicado por la presencia de interrupciones en la cursada. Sin embargo, se encuentra que del total de entrevistados sólo el 55% lo hace², y de ese porcentaje el 47% lo hace por una única vez, aunque hay un caso que interrumpe cinco veces. De manera que resulta llamativo que los casos de estudiantes que no interrumpen y aún a cinco años del ingreso no logran atravesar el ciclo de materias básicas, representan cerca de la mitad de la población.

² Vale advertir que el grupo de estudiantes en que se hace foco en este trabajo presenta un incremento significativo de los casos de interrupciones en la cursada respecto a otros grupos de estudiantes y graduados en los que los porcentajes de interrupción están entre el 20% y 30% y que los motivos de interrupción de índole familiar y personal están más presentes.

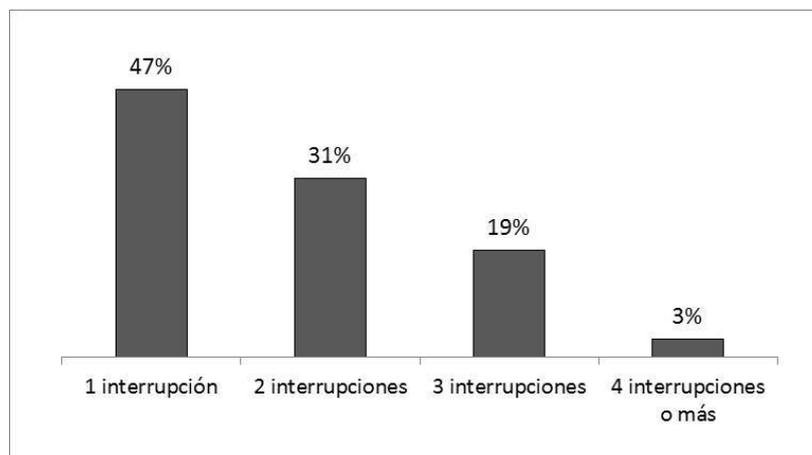
Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes que registra interrupciones en la cursada.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

En relación con la naturaleza de las interrupciones, los datos arrojan que si bien éstas suelen durar menos de un año (69%), al tratarse de materias anuales terminan por incidir en la pérdida de la cursada de todo el ciclo lectivo. Es decir, la cantidad de interrupciones coincide generalmente con la cantidad de ciclos lectivos que afectan, pero cuando se trata de interrupciones extensas pueden llegar a impactar en la pérdida de hasta tres ciclos lectivos. Se trata generalmente de interrupciones que se inician luego del comienzo del ciclo lectivo.

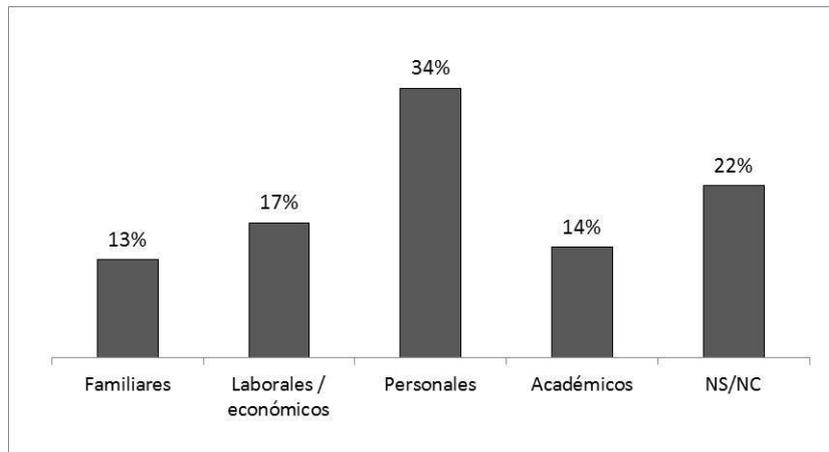
Gráfico 13. Cantidad de interrupciones registradas por trayectoria.
(n=32)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Los motivos que expresan los estudiantes son en su mayoría de carácter “personal o familiar” (47%) y en menor medida relacionados con cuestiones laborales y económicas (17%). Por su parte, los motivos académicos son los menos frecuentes (14%).

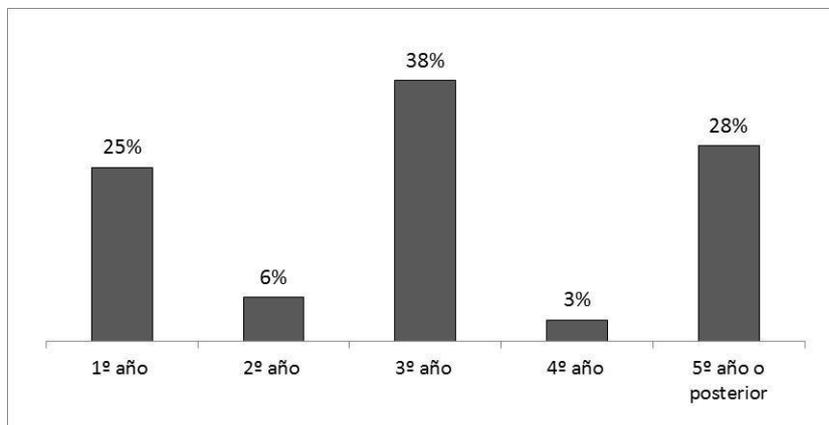
Gráfico 14. Motivos de las interrupciones.
(n=32)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016

Al analizar las entrevistas, es posible encontrar mayor información sobre estos motivos. Así, se advierte la existencia de dos grandes tipos de interrupciones en este grupo: aquellos que lo hacen por motivos estrictamente académicos, es decir, al no aprobar las materias básicas o no rendir suficientes finales pierden la regularidad o no pueden seguir cursando materias correlativas. En estos casos, la mayoría de los estudiantes intenta construir estrategias para destrabar esta situación: dedicarse todo el año a preparar uno o dos finales clave adeudado, así como recurrir a algún mecanismo institucional diseñado para acompañar a los alumnos en estas situaciones. Estos casos pueden vincularse con el momento en que se registra la interrupción (ver gráfico 15). En general, cuando éste es el motivo, la misma suele producirse en el tercer año de la trayectoria, momento en el cual el estudiante, en caso que no haya rendido exámenes finales, ve impedida su posibilidad de inscripción en otras materias de la carrera a partir de la pérdida de regularidad.

Gráfico 15. Momento de la trayectoria en que se produce la primera interrupción.
(n=32)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

En cambio, aquellos estudiantes que interrumpen por otros motivos, salvo los casos puntuales en que alguna situación o circunstancia les impide seguir viniendo a la facultad -algún motivo de salud que impide la movilidad, por ejemplo- es interesante notar que la interrupción resulta un desencadenante de otra situación previa. Es decir, en estos casos los estudiantes después de transitar cierto tiempo de cursada, se sienten perdidos, poco motivados, notan que le están dedicando poco tiempo a la facultad o que no pueden seguir el ritmo de las materias, y suspenden la cursada ya sea a partir de un hecho puntual, o no.

José, de Ingeniería Industrial, por ejemplo, tuvo serias dificultades para aprobar materias como Análisis y Álgebra. En ese marco, interrumpe dos veces: una en 2011 ante un desafío deportivo competitivo que se le presenta y elige dedicar todo el tiempo y energías, y la segunda, en 2013, cuando se replantea la continuidad en la carrera: *“Me cuestioné todo lo que quería hacer. Y de hecho también ese año hubo un tiempo que dejé de entrenar, trabajaba y después no hacía más nada. Fue un tiempo que lo usé para preguntarme qué es lo que quiero. Me alejé de hobbies y del estudio para poder reflexionar”*.

En el caso de Mariano, de Ingeniería Eléctrica, la interrupción se da en 2011: *“medio que no encontraba el rumbo, viste (...) era medio como que ya no tenía más ganas... ese año falleció mi abuela”*. Javier, por su parte, de Ingeniería Electrónica, dice que se enferma en un momento de 2011 y tiene que ausentarse, pero no retoma: *“viste cómo es cuando te enfermás que no querés hacer nada, me re tiró para atrás esa enfermedad que tuve”*.

Así, un rasgo notorio de este grupo es que en la gran mayoría de casos, ya sea porque pierden la regularidad, no pueden continuar la cursada por un problema de correlatividades, o no puedan seguir el ritmo universitario o académico de las materias que cursan, las interrupciones constituyen un desencadenante de una situación previa vinculada a la facultad o a la relación del estudiante con la carrera. De modo que incluso en estos casos, es difícil sostener que el “atraso” de este grupo de alumnos en su trayectoria se deba a que interrumpen la cursada. Por lo contrario, la interrupción es la mayor expresión de ese atraso en la carrera.

5. EL FORMATO INSTITUCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

5.1. El régimen de cursada

En relación al régimen de cursada de las carreras de Ingeniería de la UTN-FRA, nos interesa hacer referencia a tres elementos que se vinculan con la experiencia de cursada de estos estudiantes: la cursada anual; la condición de alumno regular y el régimen de correlatividades; el régimen de promoción directa.

La cursada anual con final obligatorio forma parte de la tradición organizativa de la institución (docente, administrativa y de gestión) ya que este tipo de distribución de los tiempos de enseñanza y aprendizaje es considerada acorde al perfil del estudiante-trabajador, dando continuidad a la temporalidad planteada en los estudios técnicos.

Si bien de acuerdo al reglamento de la UTN existe la posibilidad de ofrecer cursadas cuatrimestrales, se opta por este tipo de régimen a excepción de dos situaciones: al iniciar de la carrera, los estudiantes que ingresan en el segundo cuatrimestre –con el objetivo de dar continuidad a los estudios- tienen la posibilidad de cursar dos materias cuatrimestrales en su primer año (Álgebra y Geometría Analítica; y Química General). Por otro lado, dos de las especialidades: Civil y Electrónica tienen una duración de cinco años y medio según el plan de estudios, por esa razón las materias correspondientes al último tramo son de carácter cuatrimestral.

Para este grupo de estudiantes que encuentran mayores dificultades para insertarse en la vida universitaria y elaborar estrategias de cursada y estudio, este formato presenta algunos inconvenientes, sobre todo para el sostenimiento de la cursada a lo largo del año. Por ejemplo, según Maximiliano, de Ingeniería Mecánica:

“Hacer materias anuales acá en la UTN se hace largo digamos, porque quizás uno tiene un problema en el medio y pierde todo el año, perdés un parcial y perdiste todo el año, estuviste enfermo o tuviste un inconveniente o lo que sea y perdiste todo el año, no te podes volver anotar en la materia.”

Asimismo, muchos estudiantes manifiestan que dada su extensión, la cursada anual puede obstaculizar la preparación para el examen final. Por estos motivos, existen casos de estudiantes, como el de León de Ingeniería Química, que solicitan circunstancialmente el pase a la Regional Buenos Aires -donde la cursada es cuatrimestral- para el caso de materias que le resultan particularmente complejas.

“Yo soy una persona que no estudiaba muy a conciencia, de que me queden los conceptos muy grabados. Los estudio pero como que pasa dos meses y ya como que olvidé todo, entonces muchas veces llego a fin de año y no me acuerdo muchas cosas. En el cuatrimestral es todo más intensivo, más compacto.”

En relación a las materias básicas en particular, cabe agregar que si bien son comunes a todas las Ingenierías, a cada especialidad le corresponde un día y horario de cursada. Así, todos los alumnos de -por ejemplo- Ingeniería Civil, cursan las materias básicas con compañeros pertenecientes a la misma especialidad, y con docentes de la asignatura asignados también a esa especialidad. Los estudiantes que recursan una materia pueden optar por inscribirse al año siguiente en la cursada de la misma materia pero en el horario y día correspondiente a otra especialidad, aunque mayoritariamente no lo hacen. Así, los estudiantes conservan esa identidad de clase, similar a la de los estudios secundarios, y comienzan a formar grupos de estudio de la misma especialidad que podrán o no sostener a lo largo de su trayectoria en la facultad.

Otra de las características a mencionar refiere a la condición de alumno regular y al régimen de correlatividades. En relación con lo primero, el artículo nº50 de la Ley de Educación Superior establece que la condición de alumno regular exige la aprobación de al menos dos materias por año lectivo. Sin embargo, en el año 2012 el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica dispone la Ordenanza Nº1345 mediante la cual se le permite al alumno no regular inscribirse como mínimo en una materia y como máximo en un número de asignaturas cuya suma con los finales adeudados no supere la cantidad de ocho. Así, de acuerdo con esta disposición, este grupo de estudiantes -que al año 2012 transita el cuarto año de su trayectoria- puede dar continuidad a la cursada aunque no haya rendido exámenes finales durante el año anterior. Esto resulta sumamente importante ya que los habilita a sostener esa linealidad que durante los primeros años de sus carreras podía obstaculizarse si no se presentaban a rendir exámenes finales de esas materias en las que encontraban mayor dificultad.

No obstante, en tanto esa situación se extiende en el tiempo, se enfrenta con la otra característica mencionada: el régimen de correlatividades. Así, como se detalla en el apartado referido a las interrupciones, es común encontrar que un porcentaje de los estudiante que interrumpe lo hace en el tercer año de su trayectoria como consecuencia de la pérdida de regularidad. Ante la sistemática falta de aprobación de materias básicas, encuentran un “cuello de botella” que deben sortear para continuar con la cursada que propone el plan de estudio.

Por último, desde hace algunos años la Facultad comienza a implementar una nueva modalidad de régimen de cursada para algunas materias básicas: la promoción directa. Vigente desde 2004 en Ingeniería Civil y 2011 en Ingeniería Química, permite a los alumnos aprobar algunas de las asignaturas del plan de estudio -sin la necesidad de presentarse a examen final- cursándolas bajo un régimen intensivo, con distintos instrumentos de evaluación durante el año, además de la incorporación de un docente de apoyo que permite sostener la dinámica de seguimiento continuo del alumno. Como condición, los estudiantes tienen que alcanzar un promedio de siete puntos para ser exceptuados del examen final³.

³ En la actualidad, el régimen de promoción directa está en proceso de revisión por parte de las autoridades de la institución, razón por la cual es probable que los criterios anteriormente descriptos sufran modificaciones durante los años subsiguientes.

Como el grupo de estudiantes entrevistados pertenece a la cohorte 2009 y las materias que pueden cursarse con este régimen están en los primeros años de las carreras, sólo es posible analizar las experiencias de los estudiantes de Ingeniería Civil y las de aquellos de la especialidad de Química que recursan alguna materia bajo este formato.

A partir de la lectura de las entrevistas, en este aspecto no es posible encontrar con claridad una generalidad respecto de la valoración de este régimen de cursada. Lo que sí puede advertirse como rasgo general es que aún en los casos en que los estudiantes valoran positivamente este formato, no siempre logran promocionar. De este modo, no redonda en una alternativa significativa para la aprobación de la materia prescindiendo de la instancia de examen final.

Aun así, algunos estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil y Química rescatan positivamente la modalidad de cursada. Juan, de Ingeniería Civil, no logra alcanzar la promoción pero cree que con este tipo de cursada llega mejor preparado a la instancia de examen final:

“La promoción ayuda porque uno en busca de no dar un final se esfuerza más y quizás se termina yendo a final pero sabe más. Una cuestión es aprobar todo con 4 e ir a final y cuando llegás al final no sabés nada y otra cuestión es haber aprobado con 5 o con 6 o un parcial te fue mejor y ya estás más preparado. Te incentiva más. Y una cuestión que veo es que una cosa es aprobar y otra lo que es aprender.”

Néstor, de Ingeniería Química, piensa que facilita el estudio de la materia ya que *“Se fracciona más, hay más parciales, y facilita más el estudio, en vez de dar todo junto; y la intensidad en los trabajos prácticos te ayuda a tener otra relación estudiando.”*

También, algunos estudiantes toman la estrategia de seleccionar alguna materia para cursar bajo este régimen y poder aprobarla sin tener que presentarse al final. Esta selección se hace considerando que este tipo de cursada requiere mayor intensidad en el estudio, razón por la cual les resulta extremadamente complicado mantener varias materias de estas características en simultáneo. Por ejemplo, existen casos en que los estudiantes resignan cursar otras materias y apuestan por la promoción de asignaturas que les presentan mayor dificultad.

Sin embargo, esta intensidad de cursada no siempre es valorada positivamente. En efecto, varios de ellos manifiestan que no es posible sostener un régimen de este tipo si uno combina los estudios con el trabajo. También, para otros, la posibilidad de alcanzar efectivamente las calificaciones que les permitan promocionar es tan lejana que prefieren directamente hacer una cursada menos intensiva que les habilite la regularización de la materia y presentarse luego a la instancia de examen final.

“Yo prefiero el final aprobado, obviamente promoción, pero es casi imposible llegar, tenés que darle y darle, es como si fuese que tenés que dejar de trabajar y dedicarte a la facultad. Yo tengo compañeros con los que ingresé en el 2009 que ya les quedan diez finales por dar, pero los tipos nunca trabajaron. Está perfecto. O sea, recibirte como sea, pero la verdad que a mí no me da dejar de trabajar, porque me tengo que mantener.” (Carlos, Ingeniería Civil)

5.2. Los mecanismos institucionales para la permanencia

En la UTN-FRA se implementan desde principios de 2002 una serie de estrategias encuadradas en lo que se denominó en ese momento como “Programa Fénix”⁴. El mismo incluye mecanismos de apoyo y acompañamiento a los estudiantes en diferentes tramos de la carrera: el momento de acceso, los primeros años, y las situaciones próximas al egreso. En este apartado interesa analizar particularmente las estrategias implementadas durante el primer tramo de la carrera, ya que determinan los mecanismos a los que tienen acceso el grupo de estudiantes entrevistado. En particular, focalizando en los tutores orientadores, el “Plan Beta” y las clases de consulta.

El programa de tutorías nace alrededor del año 2005 -aunque en el caso de la carrera de Ingeniería Industrial comienza en 2010- a partir de la evaluación satisfactoria del “Plan Alfa”, una herramienta que permitía a estudiantes que estaban alejados de la Facultad y habían logrado finalizar el cursado de las materias pero adeudaban exámenes finales poder re-vincularse, tener asistencia en la preparación del examen, rendirlos y recibirse. La experiencia demostró que la presencia de un referente institucional que acompañara ese proceso de re-vinculación constituía un elemento fundamental para su éxito. Así, se decidió diseñar un instrumento similar pero con mayor sistematización para el seguimiento de los estudiantes durante el primer año de la carrera. El programa de tutorías se fue implementando de manera progresiva para los estudiantes ingresantes de todas las especialidades y en todos los horarios de cursada, aunque cabe destacar que en la franja matutina fue difícil cubrir el cupo de tutores necesario.

Los tutores orientadores son ingenieros egresados de la Facultad de la misma especialidad que cursan los alumnos que asisten (salvo algunas excepciones en que no se consigue dar con la cantidad suficiente de Ingenieros de la especialidad interesados en realizar esta tarea). Su principal objetivo es orientar a los alumnos en el ingreso a la vida universitaria, a partir del supuesto de que el ingreso a la Facultad no se da en el momento de la inscripción o el primer día, sino que se transita durante todo el primer año. Es importante aclarar, además, que los tutores reciben capacitación cuando se integran al programa y mantienen reuniones de acompañamiento y formación periódica.

El Programa funciona de la siguiente manera: cada tutor tiene “a su cargo” alrededor de siete u ocho estudiantes de un mismo curso. Al comenzar el año lectivo, éstos se acercan al aula en un horario de cursada y les comunican a los alumnos sobre la existencia del programa de tutorías, la modalidad de funcionamiento, etc. Como mínimo, cada tutor sostiene cinco encuentros anuales con su grupo de alumnos asignado, dos grupales y tres individuales. Pero además, los tutores pueden elegir otros medios o formas de vinculación con los estudiantes como una mayor cantidad de reuniones, la continuidad del vínculo semanal por mail o a través de un grupo de chat, entre otras. Asimismo, los tutores personalizan las estrategias de acompañamiento que les parecen mejor de

⁴ La información sobre los antecedentes institucionales y el funcionamiento actual del sistema de tutorías que se describe en este apartado fue provista por la Lic. María Luisa Bou, responsable del área en la Facultad a quien se le agradece su colaboración e intercambio.

acuerdo a cada grupo y son apoyados por las reuniones y capacitaciones recibidas por los profesionales del área.

Por último, cabe aclarar que para los alumnos, tener y sostener la relación de tutoría no es obligatorio. Así, si un alumno no lo desea o le parece que no lo necesita, puede dejar de tener contacto con el tutor (o no tener ningún contacto en caso que lo decida a principio de año) y desvincularse del programa.

A partir del análisis del relato de los estudiantes se observa que, en primer lugar, algunos de ellos manifiestan un desconocimiento general sobre la dinámica de funcionamiento del programa de tutorías. Si bien lo conocen y en muchos casos toman contacto con el tutor asignado, no terminan de comprender cuál es su rol. A Guido de Eléctrica, por ejemplo, la idea lo entusiasma, pero cree que no termina de concretarse en la práctica:

“La idea me pareció que está bárbara, seguir al alumno y darle una mano. Me parece que hubo poco seguimiento. No sé cómo tendría que ser, pero si uno está siguiendo un curso y de ese curso a la tutoría fuimos cinco o seis, bueno, a esos que fuimos, [si desaprobábamos] el primer parcial, como nos pidió el teléfono, nosotros teníamos el suyo; de última nos llamaba: “¿qué pasó acá?”. Nosotros tuvimos una entrevista, y otra a fin de año, porque estaba muy ocupado...”

En otros casos, la figura del tutor no resulta una orientación significativa. Algunos lo atribuyen a rasgos particulares del tutor asignado (“capaz que mi tutor no era muy comunicativo”) y para otros el papel del dispositivo no resulta tan claro. Pedro, de Química cree que carece de accesibilidad en el formato en que está planteado: “Asistí pero tenías que salir de la clase para charlar con el tutor y uno quería estar en la clase... No fui más porque no iba nadie, las primeras veces éramos cuatro y ya después no fueron más y yo tampoco”. Otro es el caso de aquellos estudiantes que no conocen el programa de tutorías orientadoras al momento de la entrevista, o bien lo conocen porque se enteran algunos años más tarde, como Mariana de Eléctrica, que al faltar a las clases en que presentaron a los tutores no pudo tomar conocimiento del programa y se enteró más tarde de su existencia. Un grupo menor de los estudiantes entrevistados tiene una valoración positiva del sistema de tutorías orientadoras. En estos casos, el tutor funciona efectivamente como orientador del ingreso a la facultad y también como figura de contención.

“Para el 1° año sirve bastante como para encarar la carrera, el estudio, que no se desmoralicen porque al principio de 1° año encontrarte con la Universidad y es un golpe duro para algunos.” (Ricardo, Ingeniería Civil)

Cabe destacar un rasgo importante que aparece en las entrevistas vinculado con las cualidades personales del tutor para lograr este vínculo. Es muy claro en Mauricio, de Mecánica, que manifiesta haber recibido una gran ayuda por parte del tutor no solo en el primer año sino también durante el 2010: “Me ayudó bastante, me guió. Me llamaba a casa si no venía o me preguntaba cómo me iba en los parciales, si necesitaba algo... Creo que al segundo año también me siguió llamando”.

Así, según este grupo entrevistado, las tutorías parecen no constituir un dispositivo significativo en el ingreso a la vida universitaria para ellos. Al no tener un formato u objetivo tan claro para los alumnos, sumado a que son voluntarias, el vínculo que se genera entre el estudiante y el tutor puede depender de situaciones más de tipo circunstanciales como la disponibilidad o personalidad del tutor asignado; también debemos resaltar que los estudiantes que están ausentes durante la clase de presentación del programa muchas veces lo desconocen o confirman su existencia un tiempo más tarde.

Otro de los dispositivos implementado a principios de la década de 2000 bajo el denominado “Programa Fénix”, es el “Plan Beta”. Este último, también construido a partir de la experiencia del “Plan Alfa”, constituye una instancia de acompañamiento académico para la preparación de los exámenes finales de algunas asignaturas en particular (las materias básicas y Probabilidad y Estadística). La modalidad es similar a la de un curso dictado por un docente de la asignatura, que partiendo del conocimiento obtenido en la cursada de la materia orienta al grupo de estudiantes hacia la apropiación de contenidos y competencias necesarias para rendir el examen final.

En relación a los relatos de los jóvenes, la mayoría da cuenta de su existencia y forma de funcionamiento, aunque hay unos pocos que no conocen esta herramienta. De los 58 entrevistados, poco más de veinte lo utiliza para preparar exámenes finales de las materias básicas en las que suelen presentar mayor dificultad. En relación a la valoración del Plan, los casos son disímiles y podrían dividirse a grandes rasgos, en tres. Existe un número de estudiantes que no hace uso del plan ni manifiesta intenciones de hacerlo. De los que sí lo utilizan para preparar la instancia de exámenes finales, un número menor lo abandona o lo cursa hasta el final pero no logra aprobar el examen: “Plan Beta lo había empezado para Física y después lo tuve que dejar porque no me daban los tiempos.” (Victoria, Química). Otros manifiestan que no les resulta un ámbito facilitador para poder aprobar el final:

“He preparado planes beta para final y no me sirvió. No sé si era yo que estaba negado, o el profesor, pero la verdad que con el plan beta estuve dos meses estudiando y vine a dar el final y todo lo que había estudiado en el plan beta no servía para nada de lo que estaba en el final.” (Lucas, Ingeniería Química).

Por último, un grupo mayor de entrevistados valora mucho la herramienta y manifiesta haber logrado aprobar exámenes finales gracias al Plan. En total, los estudiantes que con ayuda del Plan pudieron aprobar al menos un final son doce y se suman dos más que están transitándolo al momento de la entrevista. Algunos de ellos son casos que pierden la regularidad por no rendir exámenes finales y aprovechan ese tiempo para utilizar esta modalidad. Así, el Plan Beta constituye una buena estrategia para “destrabar finales”:

“El Plan Beta es algo acelerado, aparte era poca gente, podías preguntar, nos corregían, hacíamos modelos de final, eso era lo más importante que yo saqué del Plan. Era como cursar la materia porque en cada clase veíamos un tema y nos iban explicando y a mí me re sirvió eso.” (Facundo, Ingeniería Mecánica).

Del total de estudiantes que utiliza la herramienta, habiendo aprobado o no, la mayoría lo hace para prepararse para el examen final de Física I. También, varios se preparan para Análisis Matemático I y Química. Un número menor lo hace para Álgebra y Geometría Analítica. Por otra parte, la mayoría hace uso del Plan por una sola materia cuyo examen final o contenidos le presentan mayor dificultad mientras que sólo tres de ellos aprueban varias de las materias básicas de esta manera. Es decir, aunque a muchos de ellos les resulta beneficioso para alguna materia en particular, no suelen reincidir en este mecanismo para la aprobación de otros exámenes finales.

Otro dato que resulta elocuente es la distribución del uso del plan por carreras. Mientras que entre las especialidades de Industrial, Mecánica, Química y Electrónica es similar el número de estudiantes que preparan por lo menos alguna materia con el Plan, en Eléctrica y Civil sólo dos alumnos (uno de cada especialidad) lo utilizaron. En el caso de Eléctrica, al ser una población chica de estudiantes (concentra mucho menos matrícula que las otras especialidades y se logra entrevistar a 4 estudiantes), es difícil pensar algún factor explicativo (además la proporción no dista tanto de las otras especialidades). Pero en Civil, solo un estudiante de los diez entrevistados utilizó el Plan Beta para preparar el final de Física I. Cabe destacar que Ingeniería Civil es la primera carrera en la que se implementa el régimen de promoción directa para las materias básicas, por lo que surge el interrogante sobre este régimen como factor explicativo ya sea porque los estudiantes promocionen o porque lleguen en mejores condiciones a la instancia del examen final. De hecho, algunos estudiantes manifiestan no necesitar hacer uso del plan dado que pudieron -tal vez después de más de un intento- promocionar las materias que tienen aprobadas hasta el momento.

Por último, las tutorías académicas (clases de consulta) constituyen el último de los recursos encuadrados en este sistema de acompañamiento, aunque incorporado unos años más tarde que los anteriores. Las mismas son sostenidas por los propios docentes de las asignaturas en un horario diferente al de la cursada de la materia. En relación al relato de los estudiantes, todos los entrevistados conocen su existencia y muchos de ellos asisten en algún momento de la trayectoria. A nivel general, la valoración es positiva:

“Me sirvió un montón porque tuve gran déficit en el secundario, me costó entrar; iba a las clases de consulta, podía preguntar todo lo que no había entendido que era la mayoría. Preguntaba por los ejercicios.” (Ramón, Ingeniería Industrial)

Sin embargo, algunos de ellos manifiestan que les resulta difícil llegar a la instancia de la clase de consulta con la preparación necesaria para poder despejar dudas (*“siempre tuve en mente las clases de consulta pero no voy porque cuando voy estoy muy atrasado y no da estar tan atrasado”*, dice León, de Ingeniería Química), o bien que, por el formato de las mismas, suelen ser muy masivas antes de un examen lo que dificulta su aprovechamiento. Por otra parte, varios de los estudiantes expresan que si no utilizan este recurso no es porque no lo conozcan o no lo valoren, sino que manifiestan que las clases se desarrollan en horarios en los que les es imposible asistir. Así, resulta un dispositivo poco atractivo para quienes combinan el estudio con muchas horas de trabajo u otras actividades.

6. LA VINCULACIÓN ESTUDIO Y TRABAJO

Analizar las dimensiones relativas a la trayectoria laboral de los estudiantes resulta relevante para reconstruir el lugar que ocupa el trabajo a lo largo de la trayectoria de formación, considerando que la totalidad de ellos trabajaron por lo menos en algún momento de la cursada. Tal como se constata en algunas investigaciones, ser trabajador por tiempo completo y disponer de una dedicación parcial al estudio puede considerarse un factor condicionante de abandono (Ezcurra, 2011). La particularidad de la que goza este análisis resulta del entrecruzamiento del proceso de estabilización en el empleo con la trayectoria de formación, donde en este caso se suma el hecho de trabajar sobre una población de estudiantes universitarios con serias dificultades en el avance de la carrera. Es decir para la mayoría de ellos se plantea el desafío de superar estas dificultades trabajando, a partir de la elaboración de estrategias para ello pero sin modificar ni su condición de estudiante, ni su condición de trabajador.

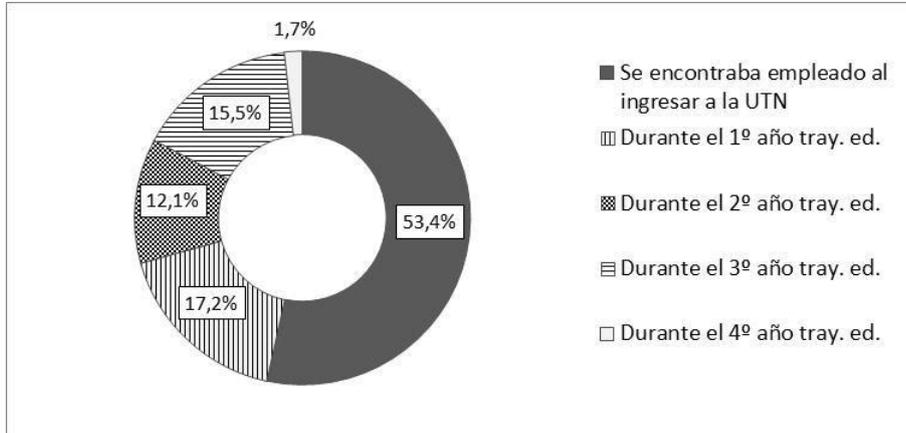
En este apartado interesa, por un lado, realizar una caracterización general de la inserción laboral de este grupo de estudiantes para luego, analizar a partir de sus percepciones y experiencias la articulación del trabajo con el estudio y la vida universitaria.

6.1. Características de la inserción laboral de estos estudiantes

Si bien casi la totalidad de los estudiantes de la UTN-FRA se inserta laboralmente en algún momento de la carrera y la articulación entre estudio y trabajo suele ser la regularidad de esta población, la particularidad de este grupo es que esta inserción se da relativamente más temprano que en otros grupos de estudiantes y graduados estudiados por el Laboratorio MIG. En efecto, de una comparación realizada entre todos los estudiantes ingresantes en 2007 y el “grupo D” de ingresantes 2009, se deduce que mientras que en los grupos con mejor recorrido académico la inserción es más tardía (en el grupo con mayor avance en la carrera más de un 50% se inserta laboralmente después del segundo año), en el “grupo D” se presenta la actividad laboral desde el principio de la carrera, incluso también antes del ingreso. Además, de acuerdo con la variable “estabilización en el empleo” -que tiene en cuenta los trabajos que se sostienen al menos durante dos años- hay una diferencia notoria entre el porcentaje de estudiantes el “grupo D” registran estabilización (81%) y el correspondiente al total de ingresantes 2007, donde sólo el 62% registra estabilización en el empleo aún luego de transcurrir cinco años en la carrera.

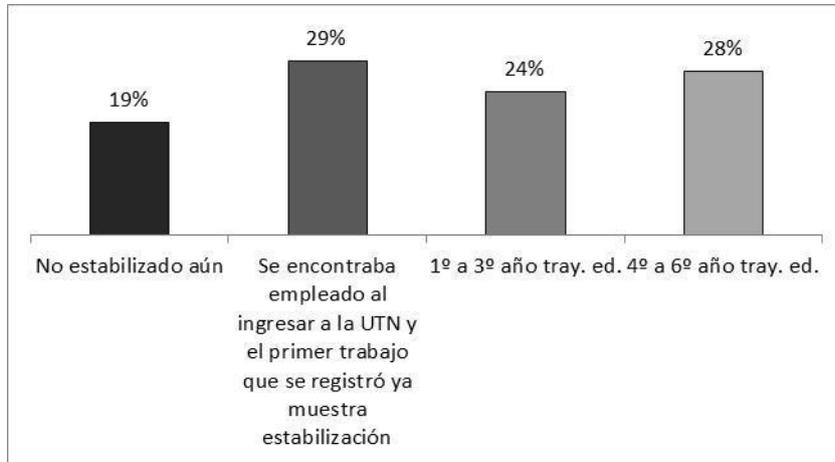
Coincidentemente, el grupo de los 58 ingresantes 2009 entrevistados presenta algunas características similares en relación a su inserción laboral. En primer lugar, los 58 trabajan en algún momento de su trayectoria de los cuales, el 53% ya se encuentra inserto en el mercado de trabajo antes de comenzar la carrera y un 29% ingresa entre el 1° y 2° año de la trayectoria; de modo que más del 80% de los estudiantes de este grupo comienza a trabajar antes o al poco tiempo de ingresar a la carrera. Además, la amplia mayoría obtiene a lo largo de su trayectoria en la carrera empleos con algún grado de formalidad y permanecen en los mismos al menos dos años.

Gráfico 16. Momento de inserción al mercado de trabajo.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Gráfico 17. Momento de estabilización en el mercado de trabajo.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Esta situación tiene correspondencia directa con la baja presencia de becas en las trayectorias de estos estudiantes. Es decir, para este grupo la obtención de becas tanto con o sin contraprestación no resultan lo suficientemente atractivas ni deseadas como para reemplazar lo que se obtiene en el trabajo, no sólo en términos económicos sino también en experiencia laboral. No obstante, cabe resaltar que en la población de estudiantes ingresantes en 2009, la cantidad de becas otorgadas creció notablemente

con respecto a cohortes anteriores, a partir de diversos programas promovidos por parte del Estado para el apoyo de carreras científico tecnológicas⁵. En este sentido, 15 de los 58 entrevistados gozaron de beca, el 67% lo hace en el primer año de la carrera y la duración de las becas no supera los dos años, dado que además su retención suele estar atada a un criterio de regularidad y continuidad de los estudios.

En este sentido una de las dimensiones a analizar que puede resultar reveladora para comprender el sentido y la importancia del trabajo en estos jóvenes tiene que ver con la decisión de comenzar a trabajar. Las diferencias entre el cuándo y el dónde hacerlo se plasman en base a los márgenes de libertad con los que se encuentra cada joven para poder decidir. Así, al interior de nuestra población encontramos una diversidad de situaciones, entre ellas las de aquellos estudiantes cuyos grados libertad están sumamente acotados por las necesidades de ingreso que requiere sus hogares. Los cambios en las situaciones familiares como irse a vivir en pareja, tener un hijo, el fallecimiento de un miembro del núcleo familiar, la desocupación o enfermedad de uno de sus sostenes, produce cambios en la vida de estos jóvenes que los lleva a sumir nuevos roles entre los que encontramos la manutención del hogar.

“No alcanzaba la plata en mi casa. Mi mamá me había ofrecido, me dijo ‘yo te pago la carrera’ pero yo me daba cuenta que eso era imposible. Ella lo quiso hacer como toda madre que quiere que sus hijos se reciban en tiempo y forma pero no se podía. Mi papá tiene unos ingresos que son muy acotados. Hay veces que no tiene nada.” (Rubén, Ingeniería Eléctrica)

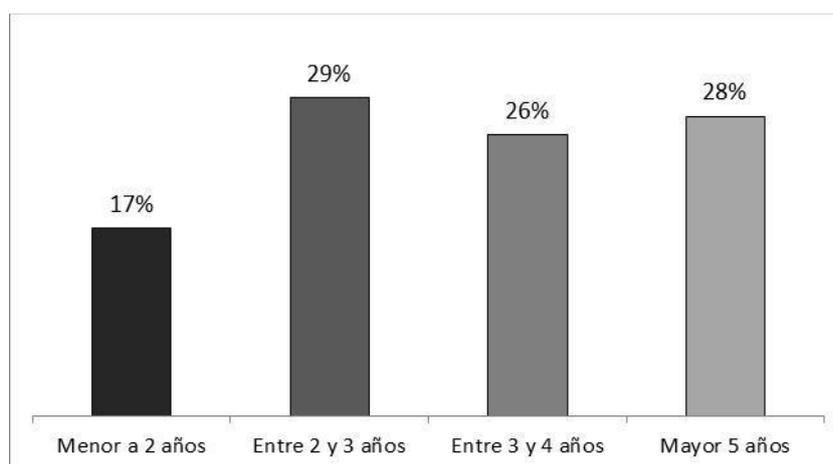
Entre los estudiantes que “eligen” trabajar, algunos lo hacen antes o inmediatamente luego de finalizar los estudios secundarios, mientras que otros toman entre dos o tres años con el objetivo de avanzar en sus estudios, aunque no siempre lo logran. Generalmente, los motivos de inserción se los atribuyen a menudo a la independencia económica, es decir, hay una finalidad instrumental, tener dinero para ellos mismos o para colaborar en el hogar, tener algo que hacer. Tras el análisis de estos relatos se puede observar cierto correlato entre la urgencia de trabajar y el acceso a trabajos precarios, mientras que los que no viven el trabajo como una necesidad tienen mayores grados de libertad para seleccionar en qué y dónde trabajar. Sin embargo, hay estudiantes que a pesar de “poder elegir” se insertan en trabajos precarios, flexibles, inestables, a tiempo parcial, como estrategia para combinar con los estudios o por tratarse de experiencias más motivantes. Las condiciones y calidad del empleo son sólo algunas de las cuestiones que los jóvenes valoran de sus trabajos.

⁵ Las becas brindadas a estudiantes de los primeros años provienen de dos modalidades diferentes de financiamiento: 1) de la propia universidad: becas internas de la UTN (de ayuda social, investigación y servicios) y becas propias de la Facultad Regional Avellaneda; 2) externas: otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación o de instituciones bancarias y fundaciones. Entre las becas internas encontramos: Programa de Becas UTN de Ayuda Social y de Investigación y Servicio; y el Programa Ingresantes Destacados. Entre las externas: el Programa de Becas de la Fundación BAPRO; Programa de Becas Bicentenario, Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR).

“Yo sé que si entro en eso [en un trabajo en relación de dependencia] me van a cortar la facultad porque veo que siempre hay problemas con eso. Conozco gente que trabaja, que con el tema de los parciales de la facultad se les complica. (...) Me encantaría trabajar en una empresa. Pero siempre puse de excusa la facultad y nunca de lleno al trabajo.” (Mariano, Ingeniería Eléctrica)

Para adentrarse en las particularidades de los trabajos obtenidos, se decide seleccionar para cada estudiante el empleo de mayor duración ya que se considera que es aquel en el que el estudiante transita más tiempo de la trayectoria y por lo tanto goza de relevancia para ser analizado. Para el 28% de los estudiantes este trabajo dura cinco años o más, es decir, tiene un único empleo a lo largo de la cursada, aunque hay una distribución similar (29%) para los que permanecen más de dos y hasta tres años en este empleo, y un 26% para los que están más de tres y hasta cuatro años. Por último, el 17% transcurre menos de dos años en él.

Gráfico 18. Duración del empleo más largo.
(n=58)



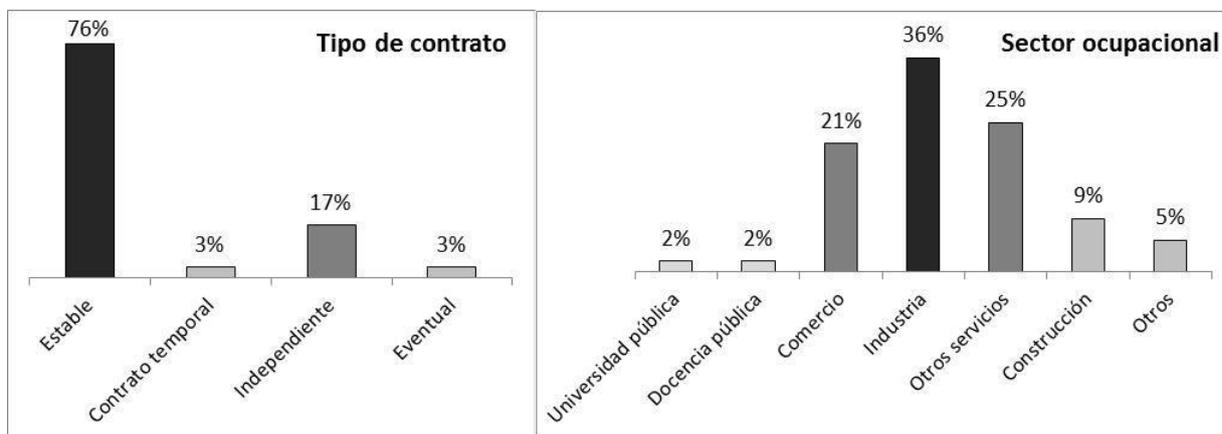
Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

En relación a la caracterización de los empleos más largos, son mayoritariamente trabajos en relación de dependencia (79%), ya sean con contrato por tiempo indeterminado, contratos temporales o relaciones informales, mientras que los trabajos independientes (21%) incluyen trabajos como cuenta propia o eventuales (con frecuencia, lo que se conoce como “changas”).

En continuidad con los trabajos en relación de dependencia, los sectores ocupacionales que predominan en estos empleos son: industria (36%), servicios empresariales (25%), comercio (21%) y el sector de la construcción (9%), este último más ligado a los trabajos por cuenta propia, que en el caso de estos estudiantes se traduce en trabajos como albañiles, electricistas, pintura y refacciones domiciliarias en general, vinculados al título técnico que muchos adquieren tras el egreso del nivel secundario. Como se observa en artículos anteriores (Simone, et. al 2013), a medida que los estudiantes avanzan en la

carrera y obtienen experiencia laboral, los sectores de la industria y los servicios empresariales van adquiriendo mayor representatividad mientras que el del comercio y la construcción van disminuyendo.

Gráficos 19 y 20. Tipo de contrato y sector ocupacional del empleo más largo.
(n=58)



Fuente: Laboratorio MIG, UTN-FRA 2016.

Por último, al momento de la entrevista, el 93% de los estudiantes se encuentra trabajando, el 5% se encuentra desocupado, y se registra un sólo caso de inactividad. Entre los que trabajan, hay un 84% que está ocupado en un empleo, mientras que el 9% tiene dos empleos o más. La última categoría ocupacional registrada por los estudiantes indica que el 81% son asalariados (69% del sector privado y 12% de sector público), el 16% son trabajadores por cuenta propia no profesionales y hay dos casos donde los estudiantes se registran como patrones con uno a cinco empleados.

6.2. Experiencias sobre la articulación estudio y trabajo

La combinación del trabajo y el estudio suele ser una de las cuestiones que más se resaltan en este tipo de trayectorias. A pesar que desde los estudios académicos se pone mucho énfasis en las dificultades que conlleva estudiar y trabajar, algunos relatos advierten ciertos “beneficios” o valoraciones positivas en torno al empleo, no sólo por la adquisición de conocimiento y experiencia profesional sino también por la organización o estructuración que le da a la rutina de cada uno.

“Ya quería trabajar y aparte es como que yo pienso que el que trabaja le da un poco más de bola al estudio porque mientras menos tiempo tenés, más lo aprovechas. Yo te digo porque en el año 2009, 2010, tenía todo el día pero no estaba todo el día estudiando, como que si te sobra el tiempo no lo valoras mucho. Empecé justamente porque quería trabajar, porque quería empezar a tener experiencia en eso.” (Facundo, Ingeniería Mecánica)

Una dimensión relevante de esta combinación entre el trabajo y el estudio se vincula con la dificultad académica: para algunos de los estudiantes la necesidad de trabajar, y en ocasiones sostener jornadas laborales extensivas, redundaba en disponer de tiempos acotados para el estudio. Así, el trabajo aparece representado como un limitante para el avance en la carrera en el caso de Mario:

"(...) hay dos tipos distintos de estudiantes universitarios: el que tiene la posibilidad de dedicarse solamente a estudiar y que le va bien, y el que tiene que trabajar sí o sí para mantener una familia, la casa, o lo que sea, y que la cursa como puede y en los tiempos que puede. Entonces, es muy notoria la diferencia, por ahí uno ve compañeros que nunca trabajaron y están en quinto a punto de recibirse, y uno que sigue en segundo se frustra y dice "la pucha, yo sigo en segundo y tendría que estar en quinto." (Ingeniería Electrónica)

De modo que algunos de los estudiantes que vivieron esta combinación de estudio y trabajo de manera traumática, deciden pasar a la inactividad o como se expone más arriba, cambiar hacia empleos de media jornada, trabajos independientes o temporales como becas o pasantías.

"Estaba cursando Álgebra que no me costó tanto porque le metí mucha pila en el 2011..., pero es larga. Y empecé a ver como que no llegaba a hacer muchos ejercicios. Tenía mucha exigencia en el trabajo y tomé esa decisión de decir: no, mejor dejo el trabajo y me concentro más en la facultad, que es lo que más me gusta." (Rolando, Ingeniería Mecánica)

Aunque para otros esa decisión es inconcebible, ya que si bien el período de formación tiende a alargarse por la complejidad creciente en el plano del conocimiento, sienten que tampoco hay un destino económico asegurado para quienes egresan del sistema educativo. Por otro lado, los periodos de poco crecimiento o de crisis es muy importante mantenerse en el empleo ante el desconcierto de una posible situación de desempleo.

"Dejaría de trabajar para enfocarme en la facultad si la situación general del país se diera como para poder hacerlo, y hoy en día es imposible, porque creo que el noventa por ciento si no trabaja creo que es imposible que pueda estudiar, más allá de que haya beca o alguna otra ayuda, pero sabemos cómo está la inflación, y es imposible abocarse a estudiar solamente." (Mario, Ingeniería Electrónica)

A pesar de la diversidad y heterogeneidad de los relatos, hay un tema que está presente en todas las biografías y donde además hay consenso. En el valor de adquirir experiencia en la especialidad de estudio a partir del trabajo en áreas vinculadas, previa a la graduación y casi como condición de ésta. Se puede decir que predomina en el imaginario de estos estudiantes una mirada sobre la formación y el perfil particular del ingeniero de la UTN asociada a ese contrato fundacional de Universidad Obrera, donde el profesional de planta aparece como el futuro ansiado y el conocimiento técnico, de la maquinaria y proceso de trabajo es condición para un eficaz desarrollo en el trabajo.

“Está bueno trabajar de eso también para saber porque si no vos te recibís y nunca operaste y estás a cargo de un sector donde está la gente usando máquinas que vos no tenés ni idea de cómo se usan entonces como que no sé a mí me daría cosa tener que decirle a alguien "che, tenés que hacer esto así" si nunca lo usé.” (Facundo, Ingeniería Mecánica)

A la distancia, algunos estudiantes se arrepienten de haber ingresado a la actividad desde edades tempranas, y no haber priorizado el estudio. Otros también reflexionan sobre el tiempo que les llevó tomar la decisión de reinsertarse en el sistema educativo. Situación que generalmente se produce en los momentos en que el joven le encuentra sentido al estudio: para formarse en aquello en lo que ha acumulado experiencia o para realizar una formación que les permita “salir de aquello que lo que no le interesa hacer” – particularmente de experiencias negativas en el trabajo- aunque las consecuencias de retrasar el ingreso al nivel superior son importantes.

“Ese trabajo no me sirvió de nada. Hubiese aprovechado esos cinco años y estaría ahora, no sé, no digo que hubiese metido todo libre, pero en tercero o cuarto estaría si me hubiese dedicado sólo a estudiar. Los tres años esos también fueron lamentables, no es lo mismo salir del secundario y empezar a estudiar, que dejar y volver a arrancar, porque el ritmo uno lo pierde, ya no prioriza tanto como cuando uno sale del colegio. En mi caso cuando iba al colegio la prioridad era estudiar, y si salía y seguía estudiando hubiese sido la prioridad. Después de tres años no, la prioridad era el trabajo, ya estaba en otra cosa. Hoy en día sí que no puedo dejar de trabajar.” (Guido, Ingeniería Eléctrica)

7. REFLEXIONES FINALES

En base al recorrido realizado, es posible realizar algunas reflexiones finales que nos permitan avanzar en futuras líneas de análisis y posibles estrategias de intervención. La aproximación a las experiencias y percepciones de este grupo de estudiantes, que por el recorte metodológico realizado presentan mayor dificultad en atravesar el ciclo de materias básicas, da cuenta de una primera problemática. Los estudiantes entrevistados enfrentan importantes desafíos en el pasaje de la secundaria a la universidad, que no logran sortear a lo largo de los cinco años de cursada. La mayoría manifiesta dificultades importantes para poder “cumplir” con los requisitos académicos de aprobación y promoción y por ende de avance en la carrera, aunque algunos deciden abordar los estudios como un proyecto secundario en su trayectoria de vida, y por ende con el tiempo optan por combinarlos con proyectos laborales, familiares o personales. En esta línea, surge la pregunta por los ámbitos y dispositivos de construcción de los estudiantes universitarios como tales, de acceso a lo que referenciamos como la “ciudadanía universitaria” (Panaia, 2014) y de adquisición de competencias para la universidad. Entonces, este proceso ¿comienza en el nivel secundario?, ¿es saldado con el curso de ingreso? o ¿es un camino que se teje en la propia experiencia universitaria? Además, tal como muestran diversos estudios sobre la temática, el primer año de la vida universitaria constituye un hito fundamental para los estudiantes, que en ocasiones anticipa las características de su futura trayectoria o bien de su abandono. Así, resulta esperable que en este grupo de entrevistados el primer año de carrera presente una mayor persistencia de interrupciones a diferencia de otras investigaciones realizadas en el Laboratorio, aunque como se resalta en este Documento no sean tantas ni tan extensas como las que se podría inferir de acuerdo a las características del grupo.

En este sentido, las trayectorias de estos estudiantes dan cuenta de una situación de permanencia a pesar de los pocos resultados académicos y la persistencia de dificultades para asumir la identidad de estudiante universitario, que se traduce en falta de obtención de autonomía, dificultades para la regulación del tiempo de estudio y cursado, así como una carencia en la elaboración de estrategias propias para su resolución. Por esta razón se abre un eje de análisis en relación a las características de la propia organización o el “formato” de la institución y su vinculación con el surgimiento de estas problemáticas.

El análisis de las entrevistas ofrece un primer acercamiento a la vivencia de los estudiantes en torno a este formato institucional que si bien resulta cercano al del secundario y ameno en torno a la cercanía con el personal docente y no docente de la Facultad, en ciertos momentos se experimentan situaciones de rigidez, por la obligatoriedad de los exámenes finales o del régimen de promoción para ciertas especialidades, la cursada anual y el régimen de correlatividades.

Las dificultades descritas no son excluyentes de las vividas por otros grupos de estudiantes, pero en estos casos su situación se distingue y profundiza al no poder integrarse en los espacios o dispositivos institucionales diseñados especialmente para la contención de los alumnos en los primeros años de la carrera—Programa de Tutorías, Plan Beta, Tutorías Académicas, Régimen de Promoción Directa-. Si bien para todos los entrevistados la Facultad tiene como característica una fuerte impronta institucional que

describen como facilitadora, familiar y accesible, ello no redundaría en mecanismos que les permitan salir de la circunstancia de atraso permanente, salvo en algunos casos donde con el paso del tiempo el estudiante logra, a pesar de sus dificultades iniciales, ir superando lentamente estos obstáculos. Lo que sucede generalmente en estos espacios es que las dificultades –académicas y de “ciudadanía”- se reiteran ya que no llegan a cumplir con las condiciones mínimas para su acceso o “uso” efectivo, producto de problemas de socialización, falta de comprensión del funcionamiento, gestión del tiempo efectivo de estudio, combinación de estudio y trabajo.

Otro aspecto analizado es su vinculación con el mundo del trabajo y su articulación con los estudios. Al respecto, resulta significativo conocer que todos ellos trabajan en algún momento de la trayectoria y aproximadamente el 70% se inserta laboralmente antes de ingresar a la carrera o durante el primer año. La necesidad de trabajar es vivida para muchos como una urgencia material y para otros como una parte fundamental de su vida. Además, a cinco años del ingreso, cabe diferenciar entre quienes, al momento de la entrevista, el trabajo resulta un espacio de realización central o un medio prioritario para su proyecto familiar o de vida más general, y quienes entran y salen del mercado de trabajo o buscan inserciones laborales más precarias que les permitan priorizar su vida universitaria. Entre algunos de ellos, prima la representación de que una vez sorteado el ciclo de materias básicas, podrán insertarse en un trabajo más estable y con mayor vinculación con la especialidad elegida.

Este análisis del grupo, de sus particularidades y también de las diferencias encontradas al interior del mismo constituye un primer paso para avanzar en la elaboración de caminos o estrategias institucionales específicas. Un paso fundamental a seguir es el análisis de trayectorias estudiantiles donde se observen otras condiciones de permanencia y avance que puedan dar nuevos indicios sobre las posibles resoluciones a estas problemáticas. Por otra parte, se considera que el trabajo con los relatos de los estudiantes, si bien es muy significativo, encuentra limitaciones para un análisis más integral. En este camino, las experiencias y visiones de los docentes, tutores, autoridades y demás personal de la institución, constituyen un elemento fundamental para profundizar el conocimiento sobre la problemática y diseñar posibles estrategias de intervención.

8. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, F. (2012): La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 11(1).

AMBROGGIO, G. (2000): El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Revista Cuadernos de Educación*, Universidad Nacional de Córdoba. 1(1), pp. 133-143.

AMBROGGIO, G.; SOSA, M.; DAHER, A.; BIBER, G. (2007): El primer año en la universidad: percepciones de los profesores y los estudiantes. *Revista Cuadernos de Educación*, Universidad Nacional de Córdoba. 5(5), pp. 83-100.

BOU, M., DIYARIAN, M.; MENÉNDEZ, S.; GARAVENTA, L.; ARANA, M. (2005): Gestión y retención de matrícula universitaria: alumnos en tutorías en la FRA-UTN Argentina. Ponencia presentada en el *V Coloquio Internacional sobre Gestao Universitária na América do Sul*. Mar del Plata, 8-10 de Diciembre de 2005.

BRASLAVSKY, C. (1985): *La Discriminación Educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO.

CARRERA, J. (2001): *Historia de la Facultad Regional Santa Fe Universidad Tecnológica Nacional. Segunda parte*. Santa Fe, edUTecNe. [Fecha de consulta 05/06/2016] Disponible en: <http://www.edutecne.utn.edu.ar/hist-frsantafe/hist-frsantafe-2.pdf>

CEPAL (1992): Nota sobre la evolución de la economía argentina en 1992. *Documento de Trabajo n°50*. Buenos Aires, julio.

CHIROLEAU, A. (2009): La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 4.

CONEAU (2012): *La Coneau y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*. Buenos Aires, CONEAU.

DUBAR, C. (2001): El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Trayectorias ocupacionales y mercado de trabajo*, 13(7). pp. 5-16.

EZCURRA, A. (2011): *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.

_____ (2004): Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos* 27 (107), México. pp. 118-133.

FORMENTO, M.; WEGLIN, J. y FREIBERGER, S. (2007): Las carreras de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Civil. Los datos de cinco generaciones. Informe de Transferencia de resultados de Investigación, *Documento de Trabajo*, n°6. Laboratorio MIG, Facultad Regional Gral. Pacheco, Universidad Tecnológica Nacional, noviembre.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005): *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires, SITEAL (UNESCO-IIPE-OEI) p. 1-17.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. y BALAN, J. (1994): Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. *Documento de trabajo N° 106*. Buenos Aires, CEDES.

IBARROLA, M. y GALLART, M. (coords.) (1994): Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. *Lecturas de Educación y Trabajo* Nº 2. Unesco/OREALC

JACINTO, C.; WOLF, M.; BESSEGA, C. y LONGO, M. E (2005): Jóvenes precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*, 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires, agosto.

JUARROS, M. F. (2006): ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), México, pp. 69-90.

KROTSCH, P. (2009): *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1998): "La construcción social de la condición de juventud". En Cubides, H.; Laverde, M. C. y Valderrama, C. (Edits). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Universidad Central -DIUC-, Siglo del Hombre. pp. 3-21.

MARQUIS, C. (1998): Reflexiones sobre los cambios en las universidades argentinas. *Sociológica*, 13(36), pp. 293-306.

MOLLIS, M. (2001): *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PANAIA, M. (2015): Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario. *Pensamiento Universitario*, 17(17), Buenos Aires, diciembre.

_____ (2014): Ser ciudadano universitario y cómo lograrlo. *Perfiles*, Buenos Aires, Laboratorio MIG UTN-FRA. 20(9).

_____ (2013): "Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista?". En Panaia, M. (Coord.): *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores – UTN, Regional Avellaneda.

_____ (2009): "Introducción", en Panaia, M. (coord.) *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires, La Colmena.

PORTO, A. y DI GRESIA, L. (2004): Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, 42(1), pp. 93-113.

SILVA, E. (2012): *La Universidad Tecnológica Nacional, como modelo de inclusión social*. Buenos Aires, edUTecNe.

SIMONE, V.; CAMPETELLI, V.; PAGOTTO, A. y WEJCHENBERG, D. (2007): Análisis institucional y estudio de las carreras. Facultad Regional Avellaneda (UTN). *Documento de Trabajo*, nº1. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, mayo.

SIMONE, V., IAVORSKI LOSADA, I., SOMMA, L. y WEJCHENBERG, D. (2013): El seguimiento de una cohorte de alumnos. Los recorridos académicos a cinco años del ingreso. Documento de Trabajo, nº7. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, octubre.

SIMONE, V.; IAVORSKI LOSADA, I. y WEJCHENBERG, D. (2012): Formación y procesos de inserción laboral de ingenieros. Comparación entre los graduados de las especialidades de ingeniería de la UTN-FRA. *Documento de Trabajo*, n°6. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, agosto.

SIMONE, V., PAZOS, C. y WEJCHENBERG, D (2009): Los alumnos de la UTN-Facultad Regional Avellaneda: entre el estudio y el trabajo. *Documento de Trabajo*, n°2. Laboratorio MIG, Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, mayo.

SIMONE, V. y WEJCHENBERG, D. (2013): “Una visión de conjunto sobre los ingenieros graduados en los años 2006-2007 la UTN-FRA”. En Panaia, M. (Coord.): *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores – UTN, Regional Avellaneda.

TENTI, E. (1993): Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia. *Universidad*. Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, 2(3).

WEJCHENBERG, D. (2014): ¿Cuál es la situación académica actual de los estudiantes que ingresaron en el 2009? *Perfiles*, 21(9). Buenos Aires, Laboratorio MIG, UTN-FRA.



LABORATORIO M.I.G.

Monitoreo de Inserción de Graduados

(011) 4217-1991 (int. 240)

mig@fra.utn.edu.ar

<http://www.fra.utn.edu.ar/mig>

Ramón Franco 5050 - (1874) Villa Domínico
Buenos Aires / Argentina