

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año 2022

Título: “Identificación de los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata”.

Guaymasí, Delfina V.

Directora: Garbi, Mariana

Asesora Pedagógica: Valdez, Laura A.

Índice	Página
Resumen	2
Contextualización y fundamentación de la problemática	4
Caracterización del problema objeto de la indagación	4
Objetivos de la indagación	7
Antecedentes preexistentes	8
Antecedentes en América Latina	11
Antecedentes en Argentina	14
Antecedentes a nivel de la Institución	20
Marco Conceptual	26
Diseño metodológico	32
Caracterización del tipo de estudio	32
Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación	32
Sujetos de estudios: criterios de selección	34
Instrumentos de indagación	34
Relevamiento de datos	36
Análisis de datos	37
Resultados, Análisis y Discusión	40
Características Socioeconómicas de los estudiantes	41
Situación Personal y Familiar	41
Situación Laboral	47
Situación Académica	54
Inconvenientes a lo largo de la carrera	57
Propuestas	65
Conclusiones	72
Consideraciones Finales	75
Bibliografía	78
Anexos	
Anexo I	82
Anexo II	86

Resumen

El presente trabajo pretende abordar la problemática de la permanencia y duración promedio de las carreras de grado de *Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal*, de la FCAyF de la UNLP, dado que, actualmente, la duración real promedio de las mismas supera los 10 años, a pesar que la duración teórica de ambas carreras es de 5 años cada una, según lo indican los respectivos planes de estudios. Específicamente, el *objetivo* del trabajo consistió en conocer y caracterizar los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de dichas carreras, mediante la indagación de casos, relevando información que incluye aspectos referidos a la situación académica y socioeconómica de tales estudiantes que dificultan la obtención del título de grado, en los plazos pautados por los respectivos Planes de Estudio. A partir de esta información, se procuró identificar problemáticas comunes predominantes (frecuentes), que permitieran generar alternativas tendientes a mejorar las condiciones institucionales de tránsito y egreso por las carreras. Como *estrategia de relevamiento* se contactó a estudiantes avanzados de ambas carreras de la FCAyF por diferentes medios como WhatsApp, correo electrónico y redes sociales, mediante contactos directos y/o en común de estudiantes en tal situación. Como *instrumentos de indagación* para relevar la información se realizó una encuesta a 37 estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF. Además, de los 37 encuestados se realizaron 11 entrevistas para profundizar y/o ampliar aspectos de la encuesta. A partir del estudio realizado se pudo apreciar que el rendimiento académico de los estudiantes encuestados y entrevistados fue afectado por factores de diversa índole, algunos vinculados con el sujeto y otros con la Institución y el contexto educativo. Entre tales factores se destacaron la preparación de la enseñanza media (secundaria) y la adaptación a la vida universitaria durante la etapa inicial así como la dificultad de compatibilizar actividades extracurriculares (como trabajo y familia) con las obligaciones académicas (cursar, rendir, etc.) a lo largo de toda la carrera, especialmente en la última etapa. Otros inconvenientes mencionados fueron la falta de flexibilidad y adaptación de la Institución hacia las nuevas condiciones socioeducativas existentes (virtualidad, características de la actual población estudiantil) y la predisposición de algunos docentes y/o cátedras. Tales inconvenientes formaron parte de la multiplicidad de factores interrelacionados que confluyen en la prolongación de la duración real de la carrera. Por ello, la necesidad

de implementar una serie de estrategias y medidas coordinadas que, en conjunto, permitirían revertir tal situación. Algunas de las propuestas generadas fueron la implementación de bandas horaria bien definidas, cursadas semipresenciales, cursos y/o tutorías de preparación de examen final en grupos reducidos de estudiantes con similares características.

Contextualización y fundamentación de la problemática

El tema a desarrollar es una indagación, continuación del trabajo realizado en el Taller de Prácticas de Intervención Académica (PIA) sobre la permanencia y duración promedio de las carreras de grado de *Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal* de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En dicho trabajo se abordó una parte del problema, vinculada con la fragmentación curricular y se realizó una propuesta de intervención interdisciplinar entre dos materias obligatorias del inicio de ambas carreras: Física Aplicada (1er año) y Climatología y Fenología Agrícola (2do año).

En esta instancia, la propuesta consiste en trabajar específicamente en indagar los inconvenientes y dificultades de diversa índole que influyen sobre el desempeño de estudiantes que, a más de 8 años de su ingreso a la Facultad, aún no han egresado, y se encuentran en el tramo final de su trayectoria estudiantil, que ya han terminado de cursar (o estén próximos a hacerlo) y adeudan finales, actividades optativas y/o el trabajo final de la carrera.

La importancia de estudiar y caracterizar esta parte de la población estudiantil de la FCAyF se debe a que esta situación suele ser recurrente en el alumnado en esa instancia de su trayectoria académica, y se relaciona con la duración promedio real de la carrera y la tasa de egreso, indicadores académicos de la FCAyF que han sido objeto de preocupación y ocupación por las distintas gestiones en las últimas décadas, implementando diversas estrategias para revertir los números de esos indicadores y hacerlos más favorables.

Caracterización del problema objeto de la indagación

En el presente trabajo se propone abordar el tema de la permanencia, duración real y egreso de las carreras de *Ingeniería Agronómica (IA)* e *Ingeniería Forestal (IF)* de la FCAyF de la UNLP. Actualmente, en la mencionada unidad académica se dictan dichas carreras de grado acreditadas por CONEAU según las Resoluciones N° 076/10 y N° 1102/11, respectivamente. Ambas carreras cuentan con su propio Plan de Estudios vigente (8i) (Resoluciones CA N° 222/2004, CD N° 250/2018), los cuales indican que la duración de cada una de ellas es de 5 años (3.597 horas), estructurándose en 41 materias obligatorias (3.187 horas), a las que se suman *Actividades Curriculares Optativas (ACO)* (240 horas), y la realización de un *Trabajo Final de Carrera (TFC)* o “tesina” (170 horas). La curricula de ambas carreras es muy

similar hasta 3er año. Luego, en 4to y 5to año, cada carrera tiene sus materias específicas.

Para cumplir con las ACO, se requiere obtener 24 créditos a través de la realización y acreditación de cursos, seminarios, talleres, pasantías, becas de experiencia laboral, prácticas profesionales, ayudantías de alumnos, eventos científicos según las pautas establecidas en la reglamentación vigente.

Como última instancia para obtener el título de grado, al finalizar con la acreditación de todas las materias obligatorias y ACO, se debe elaborar y realizar la defensa del TFC.

Según los respectivos Planes de Estudios (PE), la duración teórica de ambas carreras es de 5 años cada una, a pesar de ello, la duración real promedio de las mismas supera los 10 años, siendo considerada una problemática que preocupa, no sólo a quienes hemos transitado, y aún transitan por dicha unidad académica, sino también a la misma Institución y las diferentes gestiones, que, desde hace varios años, vienen desarrollando diversas estrategias para revertir esta situación. Tal es la importancia de la problemática en cuestión que es mencionada en el Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica, FCAyF, UNLP (2014, pág.261), el Plan Estratégico FCAyF UNLP 2017- 2022 (pág. 8, 61) y por Delgado et al. (2017, pág. 20). En dichos trabajos, además de hacer referencia a la duración real promedio de ambas carreras, se indican algunas problemáticas detectadas en la estructura y/o funcionamiento del sistema de formación que pueden influir en la extensión de la carrera como, por ejemplo, la falta de bandas horarias, inserción laboral, realización y/o defensa del TFC. A esto puede sumarse las dificultades para superar las materias de los primeros dos años (“materias filtro”) y la alta carga horaria presencial de las materias.

A excepción de la situación sanitaria de pandemia por COVID-19, todas las materias obligatorias son de carácter *presencial* obligatoria, existiendo 2 **bandas horarias**: una por la mañana (de 8 a 13 horas) y otra por la tarde (de 14 a 19 horas). Sin embargo, algunas materias no brindan esta opción, particularmente en los últimos años de las carreras, cuando la matrícula es aún más baja que la inicial. Asimismo, la banda horaria vespertina - nocturna (a partir de las 17-18 horas) es inexistente lo cual dificulta la posibilidad de organizar los horarios de las diferentes actividades curriculares (cursar y rendir exámenes) y aquellas extra curriculares (obligaciones laborales y/o familiares) de los estudiantes. Además, la **carga horaria** de las materias,

en general, es predominantemente alta, entre 4 a 6 horas presenciales semanales por materia. También es alta la cantidad de materias *por cuatrimestre*, entre 4 y 6 materias, y no cursar alguna o no acreditarlas implica atrasarse debido al régimen de correlatividades. Cabe mencionar, además, que en algunas materias, existe una **carga horaria oculta** destinada a la elaboración de trabajos “integradores” (grupales), los cuales son exigidos como un requisito más para la aprobación de la materia.

En relación a las **materias de los primeros años** puede considerarse que actúan como materias filtro, ya que muchos estudiantes presentan dificultades para su aprobación, y al ver detenido su avance en 1er – 2do año, terminan abandonando la carrera por no poder superar esta instancia, más que por falta de interés. Esto puede deberse, en parte, a falencias de la enseñanza media en la preparación de los estudiantes para acceder en adecuadas condiciones al Nivel Superior y poder superar satisfactoriamente los posibles inconvenientes en el desarrollo del “Oficio de Estudiante”, cuestiones que sólo se abordarán brevemente más adelante. Cabe mencionar que, en general, aquellos que logran superar tales dificultades, luego tienen un aceptable desempeño académico en las siguientes materias de la formación, pero con cierta prolongación en la duración real de la carrera (entre 2 o 3 años más de lo indicado por el PE).

Otro aspecto vinculado a la prolongación de la carrera tiene que ver con la **inserción laboral**, relacionada o no con la carrera y asociada con la necesidad por parte de los estudiantes de percibir ingresos económicos por diversas cuestiones, ya sea porque los padres no pueden seguir costeadando los estudios, el aumento de los costos de vida y/o la conformación del propio núcleo familiar, etc.

En este sentido, es frecuente encontrar muchos estudiantes avanzados, e incluso profesionales, realizando trabajos vinculados a la docencia en escuelas urbanas y/o periurbanas y técnicas, a los que podrían haber accedido mediante otras carreras como magisterio o profesorados. Si bien existen materias específicas en escuelas técnicas, particularmente agropecuarias, que sólo pueden ser dadas por un técnico egresado de la misma escuela, un médico veterinario o un ingeniero agrónomo (por ej. granja, huerta, vivero); también se desempeñan en otras disciplinas de incumbencia del título. Además, para poder desempeñar este tipo de trabajo, deben realizar el Tramo de Formación Pedagógica (“Capacitación Docente”) para estar “más preparados” y mejor posicionados (o sea, con mayor puntaje) para acceder a cargos de magisterio, siendo este tipo de trabajo el principal y/o único ingreso.

Si bien algunas cuestiones exceden la intervención institucional, desde las distintas gestiones se han implementado diversas estrategias, como tutorías para ingresantes, tutorías para rendir examen final (principalmente en materias de los primeros años, y a cargo de docentes de las respectivas cátedras), el Programa ΔG , el Programa Egreso, la flexibilización y ampliación de modalidades del TFC incluyendo el trabajo de intervención profesional y la realización bajo el formato dúo (en parejas).

A partir de lo desarrollado, en el marco del **TFI** de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, se propone desarrollar bajo la **Modalidad de Indagación Exploratoria** la recopilación de las trayectorias de estudiantes avanzados de la FCAYF, que terminaron de cursar o adeuden cursar hasta 3 materias de la curricula obligatoria y/o adeuden finales y/o el trabajo final de la carrera, a través de encuestas y entrevistas, con el fin de obtener la perspectiva de estos actores acerca de aquellos factores vinculados con la institución que intervienen y afectan negativamente en la duración real de la carrera y, permitir la generación de estrategias que permita la finalización y obtención del título de grado.

Objetivos de indagación:

Objetivo general:

– Conocer y caracterizar los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica a partir de indagar los casos de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la UNLP.

Objetivos específicos:

– Releva y detecta características y adversidades referidas a la situación académica y socioeconómica de estudiantes avanzados de ambas carreras de la FCAYF (UNLP), que retrasen o impidan la finalización de la trayectoria académica, en los plazos pautados por los respectivos Planes de Estudio.

– Identificar problemáticas comunes concretas, prioritarias y/o predominantes (frecuentes).

– Proponer, a partir del intercambio con los estudiantes, alternativas tendientes a mejorar las condiciones institucionales de tránsito y egreso por las carreras.

Antecedentes preexistentes

La deserción de estudiantes universitarios ha sido una preocupación permanente por décadas, dando lugar a varias investigaciones acerca de las posibles causas que originan tal situación y, a partir del conocimiento de dichas causas, generar propuestas de mejora. Sin embargo, a pesar de múltiples propuestas y políticas, el problema persiste. Al aumentar el número de investigaciones sobre las **causas de la deserción**, también parece crecer el número de explicaciones posibles, que incluyen desde factores personales hasta características institucionales (de Vries et al., 2011).

En la década del ochenta, cuando prácticamente no había estudios al respecto, el problema se adjudicaba básicamente a tres factores: el bajo promedio en la enseñanza media, el estado civil y la necesidad de los estudiantes en combinar los estudios con la actividad laboral. Posteriormente, varias investigaciones agregaron otros factores como, por ejemplo, si las instituciones educativas y los estudiantes logran o no acoplarse. Asimismo, contemplaron factores personales del estudiante (origen socio-económico); el pasado educativo (promedio de calificaciones en la escuela preparatoria); factores institucionales (apoyo económico a estudiantes, cultura organizacional) y académicos (exigencia de las materias, formas de enseñanza). Actualmente, como resultado, la deserción parece deberse a un enjambre de variables, que además interactúan entre sí. La organización universitaria puede crear trabas para el estudiante, éste puede tener características que le dificultan integrarse y el involucramiento que siente el estudiante con la institución puede ser importante (de Vries et al., 2011).

En esta línea, estudios posteriores corroboraron la influencia de estos factores, es decir, que aspectos como la flexibilidad curricular, la organización administrativa, la infraestructura y el ambiente académico y social, parecen influir sobre la permanencia. También los aspectos académicos, familiares, sociales y económicos, serían de importancia para los estudiantes en el momento de decidir sobre su permanencia o abandono (de Vries et al., 2011). Cabe notar que, estos factores también inciden en la duración de la carrera, la cual suele extenderse en el caso de decidir permanecer y no abandonar.

Al respecto, García de Fanelli (2014, pág.20) cita a Tinto (1993), quien clasifica los enfoques sobre el abandono en “psicológicos”, “sociológicos”, “económicos”, “organizacionales” e “interaccionales”. El primero enfatiza el papel de las variables

individuales en la explicación sobre el abandono universitario. Los tres siguientes (sociológico, económico y organizacional) ponen el acento en los factores del ambiente que inciden sobre esta decisión individual. Finalmente, el enfoque interaccional integra tanto los factores individuales como los ambientales, centrándose particularmente en la integración del estudiante en el ambiente académico y social de la universidad. Según este enfoque, la decisión de abandonar refleja tanto la experiencia individual del estudiante como el grado de la integración de éste en la cultura de la organización, tanto en su plano formal como informal (por ejemplo, la influencia de grupos de pares).

Siguiendo a Tinto, el abandono de los estudios universitarios es el resultado de toda una trayectoria previa signada por factores personales y experiencias institucionales, que devienen después en la interrupción definitiva de los estudios. O sea que, la experiencia de una persona en el sistema académico y social, medida por su integración normativa y estructural, modifica su objetivo y compromiso institucional de modo tal de conducir a la persistencia o al abandono. Los individuos ingresan a la educación superior con una serie de atributos (género, raza, habilidad), experiencias educativas (promedio de notas del secundario, logros académicos y sociales) y perfil familiar (estatus social, valores, expectativas), todo lo cual incide, directa o indirectamente, sobre los logros en la universidad, incluyendo la graduación (García de Fanelli, 2014).

En esa misma línea, Cubillos Romo et al. (2017) mencionan que asociado a la problemática de la **Deserción**, entendida como el abandono, de carácter definitivo, del sistema de educación superior; podemos encontrar otros posibles desenlaces:

- el **Retiro**, que se da en una institución de educación superior, sin claridad del destino final (deserción o reingreso);
- el **Traslado** de una carrera o programa dentro de una misma institución,
- el **Reingreso**, que es la reincorporación a la educación superior en la misma institución u otra, en el mismo programa u otro.

Asimismo, otras posibles alternativas de desenlace relacionadas con las anteriores, y que pueden complementar la explicación, son la **Retención**, **Permanencia** y **Completación**, y con éste el de **Prolongación** de la carrera, conceptos concernientes a este trabajo.

La **Retención**, en términos operacionales, es la capacidad de la institución de mantener a los alumnos, y se mide por la tasa de permanencia de la cohorte de ingreso en los años siguientes. Es de carácter situacional y se concentra en un conjunto de estudiantes en un contexto específico y en el proceso educativo en dicho contexto. La **Retención** se relaciona con las características de esos estudiantes y de cada institución en particular. Desde una perspectiva de inclusión de la diversidad, resultan relevantes las instituciones que han optado por dar oportunidades de estudio a grupos que tradicionalmente no han ingresado a la educación superior, como aquellos de más bajos ingresos, de pueblos originarios, entre otros. Por lo que resulta importante considerar la **Permanencia** como la forma de lograr que los estudiantes se mantengan en la educación superior, especialmente aquellos considerados como vulnerables o en riesgo de abandonar el proceso educativo (Cubillos Romo et al., 2017, pág. 160).

En ese contexto, surge el concepto de **Completación** que acentúa no sólo la permanencia, sino, sobre todo la titulación, y con ello promover que toda la trayectoria educativa concluya favorablemente, en tiempos estimados como adecuados y con todas las oportunidades de aprendizaje necesarias (en horas, actividades formativas, recursos de aprendizaje, etc.) (Cubillos Romo et al., 2017, pág. 160).

Los conceptos/enfoques mencionados tienen alcances diferentes en las intervenciones educativas ya que algunas centran su objetivo en evitar el abandono y otras en favorecer la permanencia, destacándose que todas contribuyen a definir intervenciones socioeducativas tendientes a mejorar la eficiencia y eficacia académica de una institución, evidenciándose:

- La capacidad para retener a sus estudiantes, considerando la satisfacción con la institución y su proceso educativo.
- La capacidad de anticiparse al retiro de los mismos, comprendiendo los factores que inciden para que los estudiantes se retiren o se mantengan en las instituciones de educación superior (Cubillos Romo et al., 2017, pág. 161).

Antecedentes en América Latina

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países “más educados del mundo” son aquellos con mayor porcentaje de personas entre 25 y 64 años de edad que han completado algún tipo de educación universitaria. Según las estadísticas de dicha organización, que analizó más de 40 países, la mayoría miembros de la OCDE: Canadá encabeza el ranking con el mayor porcentaje de universitarios del mundo: 56,3%. Mientras que sólo tres países de América Latina figuran en dicha lista: Costa Rica ocupa el lugar 30 siendo la nación latinoamericana con mayor número de población universitaria, Colombia ocupa el segundo lugar para la región, en la posición 32 de la lista general, con un promedio de 22,2% y finalmente, México está en la posición 36 general de dicho ranking, donde estiman que el 16,8% de la población dentro del rango de edad estudiado fue a la universidad o realizó algún tipo de educación terciaria (Ramírez, 2020).

Actualmente, en América Latina y el Caribe más de 20 millones de estudiantes asisten a las más de 10 mil instituciones del nivel superior, las cuales ofrecen más de 60 mil programas de formación. La cantidad de personas entre 18 y 24 años que asisten a una institución de educación superior aumentó del 21% en el año 2000 al 43% en el 2013 con una mayor cantidad de estudiantes provenientes de sectores medios y bajos, lo que no se veía años atrás. Pero hoy, la educación universitaria se encuentra en una encrucijada. Su rápida expansión, las características de los "nuevos" estudiantes y regulaciones laxas han llevado a muchos a cuestionar la calidad de sus programas (Banco Mundial, 2017).

Millones de estudiantes entran en sus aulas, pero no todos acceden a opciones de calidad. Esto significa que no solo no cuentan con un Plan de Estudios atractivo que los retenga hasta terminar si no que, al graduarse, tampoco están preparados para enfrentar las demandas del mercado laboral actual. La equidad muchas veces comienza desde temprano. No todos los jóvenes y sus familias cuentan con la información ni los recursos necesarios para tomar una decisión correcta con respecto a la elección de una carrera profesional. En muchos casos, elegir es una oportunidad única en la vida y equivocarse puede ser el final de una carrera: ya que la transferencia de programas es bastante dificultosa y burocrática. Se calcula que sólo el 50% de los estudiantes que inician sus estudios superiores llegan a terminar y graduarse (Banco Mundial, 2017).

A pesar de los obstáculos a los que se enfrentan, los estudiantes considerados más pobres representaron el 45% del aumento de la matrícula en los últimos años. Sin embargo, estos “nuevos” estudiantes provienen de familias con menores recursos y muchas veces no están preparados académicamente para enfrentar los desafíos de la educación superior, lo que muchas veces explica la falta de completación de las carreras de educación superior. En promedio, solo la mitad de las personas entre 25 y 29 años que estaban matriculadas no completaron sus estudios, ya sea por abandono o porque aún continúan estudiando. De los que abandonan, la mitad lo hace en el primer año de su carrera (Banco Mundial, 2017).

El sistema no ayuda, las carreras son largas y tediosas. Se estima que el tiempo que tardan los estudiantes de América Latina y el Caribe en completarlas es, en promedio, un 36% más que en el resto del mundo (o sea que pasan más años como los estudiantes de grado). Esta prolongación de la duración de la carrera tiene un costado filoso: los estudiantes muchas veces necesitan trabajar para completar sus estudios superiores, por lo que ganan salarios acordes a su nivel secundario y no pueden dedicarle todo el tiempo al estudio, aumentando así la duración real de la carrera y, finalmente, optan por abandonar al estar abrumados por las responsabilidades laborales y no ver la luz al final del túnel (Banco Mundial, 2017).

En este sentido, según estudios realizados relacionados con variables propias de la realidad en Latinoamérica, Cubillos Romo et al. (2017, pág. 163) indican que es necesario considerar algunas cuestiones como:

Un primer aspecto es “que parte de la deserción se debe a las condiciones de pobreza” presentes en los países de América Latina, lo cual puede relacionarse con:

- La influencia del capital (educativo) familiar sobre el abandono: menores niveles formativos de los padres se vinculan a mayores problemas económicos, y, la presencia de pobreza implica mayor presión familiar por trabajar para los estudiantes de educación superior compatibilizando estas dos actividades.

- La Organización curricular compatible con el trabajo: si tal organización académica es rígida (horarios dispersos, una sola alternativa de profesor) genera complicaciones a aquellos estudiantes que estudian y trabajan en simultáneo.

Un segundo aspecto se relaciona con el sistema educativo en los países latinoamericanos, donde “la deserción comienza y se gesta desde la formación básica”, lo cual se manifiesta no sólo en estudios internacionales comparados sino también en evaluaciones nacionales, donde se aprecian diferencias de aprendizaje

según el nivel socioeconómico o la dependencia del establecimiento educacional (si es público o privado).

Un tercer aspecto se relaciona con la perspectiva de género, y evidencia que, tanto el retiro en primer año universitario, como el retiro total, es estadísticamente más frecuente en hombres que en mujeres en la realidad latinoamericana. Es decir, las mujeres tienen una tasa de retención mayor que los hombres. Además, se destaca que el 40% de los hombres que abandonan la educación superior están casados o son jefes de hogar. A ello se suma el fenómeno de carreras largas y tasas de titulación no oportunas, lo que implica que una proporción importante de estudiantes de educación superior cambia su situación familiar durante la trayectoria educativa, lo que incide en el abandono o mayor ampliación de plazos de titulación.

En esa misma línea, de Vries et al. (2011) presentan datos de deserción de las áreas de ingenierías y de ciencias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México, que evidencian graves problemas en la tasa de titulación. También indican que la deserción parece deberse principalmente a tres factores: los **horarios** complicados y el hecho de que el estudiante trabaja, la **vocación** ligada al perfil de la carrera y el **desempeño académico**, con aspectos como la **reprobación**, la dedicación y disciplina, la dificultad de materias y los métodos de enseñanza.

Además, también se sugiere la influencia del capital educativo familiar sobre la deserción en dos sentidos: el primero es que, a menor capital, suele haber mayores problemas económicos y es más frecuente que el estudiante trabaje. Lo que confirmaría la hipótesis latinoamericana de que parte de la deserción se debe a las condiciones de pobreza (de Vries et al., 2011).

Sin embargo, se resalta que los desertores entrevistados indican como principal razón a los horarios complicados, no a la necesidad de trabajar. O sea, el problema principal, consiste en que la organización curricular les complica combinar el trabajo con los estudios. Según los propios desertores, la complicación se explica por la incidencia de tres obstáculos: la carga académica resulta muy dispersa (con materias desde la mañana hasta la noche, con horas intermedias sin clase), materias que solamente se pueden cursar en un horario único (a veces con un único profesor), y existen materias que no logran cursar por la saturación de cupos en el turno (matutino-vespertino). En este sentido, **la universidad parece plantear una disyuntiva a sus estudiantes: o estudias o trabajas**. Una buena parte de los desertores (el 51%), optó por el trabajo (de Vries et al., 2011).

En el caso de aquellos estudiantes con un capital familiar más alto, sucede algo diferente: tienden a abandonar la carrera al inicio para ir a otra carrera o universidad. Además de la vocación, estos estudiantes señalan factores como el perfil de la carrera, la actitud de los profesores y las formas de enseñanza. Se evidencia entonces que, los horarios complicados impactan mucho más a estudiantes de bajo capital, mientras la falta de vocación importa más a los de alto capital. Mientras que el capital familiar no guarda correlación con otros factores, como el promedio de la preparatoria, el examen de ingreso, la reprobación, o la dedicación y disciplina (de Vries et al., 2011).

Antecedentes en Argentina

Durante las últimas décadas, en Argentina, la población joven ha logrado obtener mayores niveles educativos que en períodos anteriores, siendo la demanda social de educación cada vez mayor. Estos progresos se corresponden con el registro de una mayor inclusión educativa, un crecimiento de la escolarización y una prolongación del período escolar obligatorio. Buena parte del incremento en la escolarización se debe a la incorporación de jóvenes provenientes de los grupos menos favorecidos de la población en términos económicos. Ellos ingresan mayoritariamente en el nivel medio de enseñanza y permanecen más años dentro del sistema educativo, a tal punto que se incrementa notablemente el porcentaje de aquellos que logran terminar el secundario y acceder al nivel superior (Otero y Corica, 2016).

Otro de los progresos se dio en materia de educación superior: Argentina es una de las experiencias nacionales que mostró una temprana masificación del nivel superior, verificando un significativo aumento en la cantidad de estudiantes e instituciones de educación superior (que incluye Institutos Superiores y Universidades) (Otero y Corica, 2016).

Sin embargo, como contracara de los mencionados progresos, las tendencias sobre la finalización muestran que las trayectorias educativas no siempre concluyen exitosamente. La evolución en relación a la población de egresados contrarresta y relativiza el alcance real del avance en términos de permanencia y terminación del ciclo para el conjunto de los ingresantes. En el terreno universitario, Otero y Corica (2016, pág. 15), citan a Rabossi quien advierte que Argentina presenta cifras elevadas de matriculación en comparación con otros países de la región; pero por otra parte “*se gradúan solo 2,4 estudiantes por mil habitantes*”.

Aunque la permanencia y bajas cifras de finalización del nivel siguen siendo una problemática clave en la performance del sistema de educación superior argentino, se destaca que la población de más de 25 años incrementa su nivel educativo, siendo más personas las que obtienen un título superior/universitario: de 12,7% en el 2000 a casi el 20% en el 2012. También, obtener un título de nivel superior se da en todos los grupos sociales, registrándose un incremento de casi 10% (Otero y Corica, 2016).

Si bien la cuestión de la baja tasa de graduación universitaria en la Argentina es de antigua data, la producción de información desde los años noventa tornó a la cuestión más visible. En aquel momento, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dio a conocer un indicador de eficiencia de la titulación informando que en promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en las universidades nacionales, sólo se graduaban aproximadamente 19 dentro del plazo de duración normal (SPU, 2013 citado por García de Fanelli, 2014, pág.12).

Aun cuando la SPU no ha continuado midiendo este indicador, García de Fanelli (2014, pág.12) propone uno alternativo para aproximarse a la medición de la eficiencia en la titulación, calculando el cociente entre el promedio de egresados de grado en las universidades, entre los años 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre los años 2001 y 2003. El resultado de este indicador muestra que de cada 100 inscriptos en las universidades nacionales, egresan un promedio de 22 estudiantes y en las privadas 47.

En otra aproximación cuantitativa al fenómeno de la graduación, la misma autora (pág. 12) cita a Parrino (2012) quien realiza una estimación del indicador de deserción intraanual para cada una de las universidades nacionales entre los años 1999 y el 2009; encontrando que en el año 2009 el rango de tasa de deserción intraanual varía entre un máximo de 36% en una universidad nacional y un mínimo de 4,3% en otra. El indicador de deserción intraanual corresponde a la medición del abandono en el plano de cada institución.

El registro de aquellos estudiantes que no logran graduarse en el contexto de una cierta organización universitaria o carrera puede estar reflejando una variedad de situaciones, algunas de las cuales no suponen el alejamiento definitivo del estudiante del sistema de educación superior. Simplemente puede ocurrir que el estudiante cambie de carrera, facultad o universidad, lo cual en términos de los registros institucionales aparecerá efectivamente como un desertor pero en términos del sistema constituye simplemente una transferencia entre instituciones. En un sistema

de educación superior altamente diversificado en términos de instituciones y programas, la movilidad de los estudiantes no debería interpretarse necesariamente como un indicador negativo. Esto tampoco implica que la política educativa trate de impulsar cambios en las organizaciones universitarias a fin de que éstas tiendan a minimizar los costos de la movilidad estudiantil (García de Fanelli, 2014).

Al analizar el **Abandono** en un plano global-sistémico, se identifica, a partir de datos censales, que la proporción de estudiantes que finalmente se gradúa es muy superior a la estimada a partir del dato por cada universidad. Esto es lógico ya que los datos censales toman en cuenta todos aquellos estudiantes que si bien abandonaron una carrera o institución, continuaron estudiando en otra universidad o institución terciaria superior o en otra carrera de la misma universidad. Por otra parte, los datos censales empleados tampoco consideran cuánto tiempo demoran efectivamente en graduarse los estudiantes pues el lapso utilizado es sumamente amplio. Así, al analizar la población entre los 25 y 39 años, que en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010 manifestó que asistió a la universidad y ya no asiste más, el 64% de este grupo afirma haberse graduado. Por tanto, según esta fuente, han abandonado el 36% de los individuos en ese tramo de edad. Por supuesto, en este grupo de edad todavía hay muchos jóvenes que aún se encuentran estudiando y que pueden llegar a engrosar el grupo de potenciales desertores, elevando el porcentaje de abandono quizás a un valor cercano al 50% (García de Fanelli, 2014).

Las acreditaciones de carreras de grado por parte de la CONEAU también dieron cuenta de la gran importancia que revisten los fenómenos del rendimiento académico y del abandono en la educación superior. En el caso de las ingenierías, se observó que la duración formal de estas carreras era en promedio de cinco años y sólo el 13% de los estudiantes que ingresaron entre 1988 y 1998 se graduaron en dicho plazo. Entre aquellos que demoraron más de lo esperado, la mitad de la población tardó hasta siete años y la otra mitad un plazo aún superior. Asimismo, la tasa egresados sobre ingresantes era muy baja: 17% en el año 2000 y 12% en el 2001 (Gutiérrez, 2005, citado por García de Fanelli, 2014, pág.13).

Estos datos pueden relacionarse con la demanda potencial que supone la expansión de la matrícula de enseñanza media (debido a la implementación de su obligatoriedad), y quedando relativizada por el fenómeno de la deserción/abandono. Incluso entre quienes obtienen el título de la escuela media, los déficits de las habilidades / saberes para enfrentar estudios superiores supone un obstáculo en las

trayectorias y la conclusión del nivel superior. Ante este contexto, Ezcurra (citada por Otero y Corica, 2016, pág. 17) sostiene la hipótesis de que estamos ante un proceso de “inclusión-excluyente”, dado que, si bien se observa un incremento significativo de la matrícula de educación superior, éste convive con el fenómeno del abandono, sobre todo en los primeros años de ingreso al sistema, que afecta a las franjas sociales más desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. Es decir, que logran acceder al nivel superior, pero esta situación no es garantía de inclusión con permanencia y graduación del nivel (Otero y Corica, 2016). O sea que, la masividad garantiza una “inclusión excluyente” en el acceso a la educación universitaria, en el cual no se puede garantizar calidad educativa ni seguimiento a los estudiantes con las metodologías tradicionales de enseñanza, y menos cuando desde el plantel docente se quiere que los alumnos obtengan una formación integral y no sólo técnica (Cozzarín et. al, 2020).

En esta línea, en referencia a los inconvenientes que deben afrontar los estudiantes del Nivel Superior (tanto de institutos superiores como de universidades) se puede citar como ejemplos aquellos desarrollados por Fernández et al. (2018, pág. 22):

- no todos los estudiantes (sólo una minoría) realizan la carrera en los tiempos previstos por el sistema, aprobando las materias en tiempo y forma propuestos por el plan de estudios. La gran mayoría tropieza con el obstáculo de las correlatividades, por lo cual se generan interrupciones, (pausas no planificadas, materias pendientes de aprobación).

- la gran mayoría de los alumnos que ingresan no permanecen hasta su finalización, y quienes lo hacen, no siguen la linealidad propuesta por el sistema educativo. Incluso, hay estudiantes cursando el último año de la carrera en el tiempo previsto, pero con materias pendientes (permitido por el régimen de correlatividades).

- entre los estudiantes que interrumpieron temporalmente la cursada o se detuvieron en un Nivel, afectando su recorrido de la carrera por diferentes motivos como: **factores socioeconómicos**: demandas familiares (alumnas/os que son madres o padres), trabajo, carencias económicas (no contar con dinero suficiente para pagar apuntes y/o traslado), **dificultades en áreas específicas** (“*carencia de técnicas y hábitos de estudio*”, “*cuesta el lenguaje académico y el vocabulario técnico del Nivel*”).

Esta situación se ve favorecida por la “*falta de acompañamiento a la trayectoria o de estrategias de retención con calidad de los alumnos por parte de la institución*”,

siendo necesario comprender que tanto la permanencia como el abandono de los estudios por parte de los estudiantes dependen de la organización de un proceso institucional más amplio, que debe favorecer tanto el ingreso como la permanencia y el egreso de los alumnos (Fernández et al., 2018).

Entonces, es conveniente aclarar que pueden identificarse diferentes etapas, cada una con sus causas, que favorecen la prolongación de las trayectorias académicas (si bien podrían existir dificultades en común en las diferentes etapas). De modo general, para facilitar el análisis en este trabajo, podemos identificar tres etapas de la trayectoria académica durante las cuales existen inconvenientes que prolongan la duración real de la carrera: la **Etapa Inicial**, que abarca el ingreso, 1ro y hasta 2do año inclusive, la **Etapa Media** que corresponde con el 3er año hasta terminar de cursar y, por último, la **Etapa Final** que comprende desde terminar de cursar hasta concretar el egreso.

Respecto de los inconvenientes y/o dificultades presentes en la **Etapa Inicial** de las trayectorias estudiantiles, Rio y Somma (2016), abordaron en su trabajo la problemática del desgranamiento estudiantil y las recurrentes dificultades en el avance de la carrera de los estudiantes de la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Algunas dificultades de esta etapa coinciden con las ya mencionadas y, asimismo, se pueden presentar a lo largo de la carrera (**Etapa Media** y **Final** de la carrera).

Puntualmente, en dicho trabajo las autoras identifican un grupo de estudiantes, pertenecientes a la cohorte de ingresantes 2009 de las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química que se dictan en dicha institución. Este grupo representa el 48% de los 607 ingresantes de dicha cohorte y se caracteriza por manifestar dificultades para transitar la vida académica universitaria, adquirir hábitos de estudio, preparar y aprobar exámenes finales. Si bien podría pensarse que son competencias que no pudieron desarrollarse ya sea por la brecha entre 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 la estructura de funcionamiento de la Facultad, algunos testimonios plantearon 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. Respecto a la **falta de tiempo para el estudio** también aparece como una problemática frecuente en muchos entrevistados, quienes atribuyen su atraso en la carrera a la falta de tiempo originada por la combinación entre trabajo y estudio junto con otras actividades personales. Esto también puede asociarse a lo mencionado previamente sobre el desarrollo de competencias (Rio y Somma, 2016).

Otro tipo de inconvenientes en esta etapa se relaciona con la formación e integración de los equipos docentes de las materias del tramo de formación básica ya que puede influir en la *desconexión e integración* de las materias del ciclo básico con su utilidad, importancia y aplicación con el resto de las asignaturas específicas de las carreras, así como también en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Dicha situación puede influir y favorecer en la motivación de los estudiantes en el inicio de la carrera, ya que muchas veces contrasta con las expectativas que tiene el estudiante de 1ro -2do año sobre la profesión, y lo puede llevar a cuestionarse seguir o no.

Al respecto, puede citarse el caso de la cátedra de Materiales de la Facultad de Ingeniería (UNLP), cuyos docentes explicaron, durante las 3ras Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, que su materia es la primera materia tecnológica básica de las carreras de Ingeniería Mecánica, Electromecánica, Industrial y Aeroespacial, ubicada en el segundo año de dichas carreras. Además, señalaron que, al llegar a Ingeniería, los estudiantes de primer año sólo encuentran materias correspondientes a las Ciencias Básicas como Matemática, Física y Química, cuyos equipos docentes están conformados principalmente por Físicos, Matemáticos y Químicos mientras que en las materias Tecnológico Básicas están constituidos por Ingenieros. Tal diferencia en la conformación de los equipos docentes implica diferentes lenguajes utilizados entre las cátedras así como distinta importancia relativa otorgadas a ciertas temáticas y/o contenidos. Esto trae como consecuencia la existencia de dificultades que el alumnado debe sortear en el pasaje desde las materias del Ciclo Básico hacia las materias tecnológicas. Por esto, la importancia y necesidad de articular entre las diferentes materias y ciclos de la carrera, cuyos equipos docentes están conformados por egresados de diferentes profesiones, para trabajar en conjunto y llegar a un acuerdo acerca de las necesidades y dificultades de los estudiantes con el fin de colaborar en la formación integral de los mismos y motivarlos durante toda su formación (Cozzarín et al., 2020).

Análogamente, en la FCAyF, los equipos docentes de las materias del ciclo básico (1ro y 2do año) como Matemática, Química General e Inorgánica, Química Orgánica, Análisis Químico, Física, Morfología y Sistemática Vegetal, están formados, mayoritariamente o en su totalidad, por egresados de otras unidades académicas, como Ciencias Exactas y Ciencias Naturales y Museo. Esta característica da cuenta de que su dominio y conocimiento en sus áreas superan las de un Ingeniero Agrónomo o Forestal, pero su vinculación con esas disciplinas es diferente a las del perfil de los profesionales de la FCAyF.

En el caso de las problemáticas de la **Etapa Media** y **Etapa Final**, puede mencionarse como principales inconvenientes la correlatividad, o sea, la acreditación de exámenes finales de las materias de los primeros años para seguir avanzando (cumpliendo con la normativa), la inserción laboral (que se profundiza al avanzar las etapas), la acreditación de actividades optativas, la definición y acreditación del TFC. Estas problemáticas son desarrolladas con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Antecedentes a nivel de la Institución

Respecto de las problemáticas, es conveniente hacer una breve referencia a la evolución de los cambios de Planes de Estudio (PE) en la Institución. Desde el reinicio de la democracia, la FCAyF ha reformulado los PE de ambas carreras (IA e IF). El PE 4 implementado en 1983, al cual se asemejan los Planes 5 (1990) y 6 (1998), mostraba algunas deficiencias en su diseño, contenidos, metodología, disociación con otras estructuras y funciones de la vida institucional. A partir de entonces (en 1985) comenzó un proceso que finalizó con la formulación e implementación del PE 7 en 1999 (Delgado et al., 2017; Ixtaina, 2019).

Durante la implementación del PE 7, comenzó a manifestarse como preocupación central la distancia entre las expectativas del cambio curricular y las modificaciones concretas que podrían realizarse (Paso et al., 2002, citado por Ixtaina, 2019, pág.8). Por lo que, en el año 2004 se aprobó el PE 8, el cual fue producto de modificaciones relacionadas a cuestiones estructurales del PE 7, no habiendo existido entre los mismos un cambio sustancial. Dentro de los problemas detectados por la propia FCAyF que dieron lugar a ese plan curricular (PE 8), se destacan cuestiones ligadas a deficiencias en el ingreso para retener estudiantes, niveles de retraso y

desgranamiento, carencias en la estructura académica y organizativa del PE 7 y la necesidad de incorporar normativas (Cap, 2011 citado por Ixtaina, 2019, pág.9). Si bien en estos PE se plantea un perfil orientado a la obtención de un profesional con ciertas características de integración, interpretación de la realidad, uso racional de los recursos naturales, actualización, etc., dichos resultados no se han correlacionado con lo observado en la práctica (Ixtaina, 2019).

Actualmente, el PE vigente es el 8i (2013) de cinco años de duración (Delgado et al., 2017), al igual que sus predecesores, y se diferencia del PE 8 por la obligatoriedad de acreditar Inglés Técnico I.

Acerca de los inconvenientes que presentaron los diversos PE, Ixtaina (2019) compara la duración real de la carrera de ambos grupos de PE (4/6 versus 7/8) y observa que los mismos no se tradujeron en una disminución en los años de permanencia de los alumnos en la carrera, sino que, por el contrario, la misma aumentó. Esto se evidencia en la duración promedio real de la carrera que, para los PE 4 y 6, era de 8,8 años, mientras que para los PE 7/8 era de 12 años en 2004 y de 9 años en 2009 (Ixtaina, 2019).

Al analizar en profundidad las trayectorias estudiantiles, en el grupo Plan 4/6 la trayectoria real coincide con la trayectoria prescripta por el PE, finalizando sus estudios a los 5 años de su ingreso. En cambio, en el grupo Plan 7/8, si bien se observan algunos casos minoritarios que se gradúan a término, la mayoría lo hace en un tiempo significativamente mayor, demandando hasta un 50% más de tiempo que lo establecido por el PE. Cabe señalar un menor tiempo en la realización de la carrera así como entre el fin de la cursada y el egreso para el grupo de Plan 4/6 (Ixtaina, 2019).

La diferencia en el retraso en la carrera se encuentra hacia el final del trayecto y se relaciona con el tiempo que demora la acreditación del trabajo final integrador en el caso del grupo de egresados Plan 7/8. Así se evidencia según lo expresado por uno de los entrevistados por Ixtaina en su trabajo: *“No tuve retrasos en la carrera, solo me demoré un año para rendir los finales y un año y medio para preparar y rendir la tesina” (Plan 7)*. Este hecho pone en evidencia que el problema de la duración real de carrera no se solucionó con el cambio de Planes 7 y 8, sino que, por el contrario, se incrementó (Ixtaina, 2019, pág. 38).

Al comparar los PE 7 y 8, se observa que no hubo un cambio sustancial entre los mismos ya que el perfil profesional de los Ingenieros Agrónomos siguió siendo

conceptualmente el mismo, siendo los principales cambios relacionados a cuestiones estructurales (cargas horarias, correlatividades, anualización de materias, reubicación de asignaturas, incorporación de un taller integrador en el segundo tramo curricular). Además, al divisar a grandes rasgos las áreas en que está dividida la carrera, también se observa la existencia de tensiones y fragmentación al interior de la institución (Cap, 2011, citado por Ixtaina, 2019, pág. 10).

A esto puede sumarse las problemáticas detectadas existentes en el ciclo superior de la carrera de Ingeniería Forestal. y que tienen particular incidencia en la trayectoria académica de los estudiantes avanzados de dicha carrera, las cuales también tienen validez para la carrera de Ingeniería Agronómica (Delgado et al., 2017, pág. 22):

a) **Régimen de correlatividades:** la trayectoria de los estudiantes a través del PE está regulada mediante normas que incluyen la correlatividad entre cursos y la secuencia de ciclos curriculares (PE 8, Resolución 222/04). En muchos casos, los estudiantes no llegan a cumplir con las condiciones establecidas en el Reglamento para avanzar hacia los dos últimos años de la carrera pero, de todas formas, continúan cursando las asignaturas de cuarto y quinto año en carácter de *alumnos condicionales*, apelando a medidas institucionales de excepcionalidad (extensión de plazos para rendir exámenes finales, o pedidos excepcionales a los cursos). Este fenómeno se produce, en la mayoría de los casos, a partir de una cuestión cultural arraigada en el estudiantado que entiende que a mayor número de materias cursadas, mayor es el grado de avance en la carrera, lo cual los lleva a la acumulación de exámenes finales pendientes que, en determinado momento, obturan la posibilidad de avanzar hacia años superiores y, por ende, producen atraso y frustración en la etapa terminal de los estudios.

b) **Horario y día único de cursada de asignaturas:** una de las principales complicaciones que presenta el esquema actual de cursada de las materias de cuarto y quinto año es la falta de bandas horarias y de dictado de asignaturas en contra-curso (con algunas excepciones); situación debida, en parte, a la baja cantidad de alumnos y a la planta docente disponible. Esto significa que los estudiantes deben amoldarse a un único horario de cursada, afectando en primer lugar a quienes trabajan, ya que estos últimos, en algunos casos, deben optar por seguir cursando la carrera o abandonar su empleo.

c) **Cursada de asignaturas sin vencimiento:** según la reglamentación vigente (Art. 12, Res. CA 287/2004), las cursadas de las materias no tienen vencimiento. Si bien esto puede ser beneficioso en ciertas circunstancias, en otras situaciones puede representar un retraso aún mayor para ciertos estudiantes que, al no verse forzados a rendir la asignatura en un plazo definido de tiempo, se demoran en acreditarla y quizás rinden materias cursadas 7 u 8 años antes. A su vez, el estudiante se encuentra habilitado a cursar gran cantidad de asignaturas hasta cierto punto (4to año), donde súbitamente debe enfrentarse al carácter de *alumno condicional*. Es en ese momento en el cual el estudiante se concientiza que debe rendir, en ocasiones, varios finales (cinco o seis) en pocos meses para poder cursar en condiciones regulares. Se observa entonces que una situación de potencial ayuda, puede terminar siendo perjudicial.

d) **Trabajo Final de Carrera (TFC):** la dinámica de elaboración del TFC determina que los estudiantes, en algunas oportunidades, opten por directores que los implican en tareas de investigación de largo plazo, más apropiadas para una Tesis de Posgrado que para un TFC de grado. Otras veces el tiempo excesivo para la formulación del TFC se asocia al desconocimiento de la verdadera función de éste y su respectiva reglamentación, y también a la desvinculación del estudiante de la institución por diferentes motivos.

En esa misma línea, Tocho et al. (2020) han observado problemáticas relacionadas al egreso en la etapa final de la carrera que consiste en la acreditación del ya mencionado TFC, una vez aprobadas las asignaturas obligatorias del PE y de las actividades optativas para la obtención del título de grado en la FCAyF. Las problemáticas que observaron están asociadas a la dificultad operativa de planificar el TFC y su reconocimiento como requisito institucional para el egreso, la pérdida de motivación del estudiante, dificultades en la elaboración de estrategias, la necesidad de trabajar para solventar los estudios y la inserción laboral temprana (antes de egresar), potenciadas por la desvinculación con la institución que puede llegar a ser casi completa.

e) **Inserción laboral temprana:** frente a la posibilidad o necesidad de insertarse en el ámbito laboral antes de obtener el título, muchos estudiantes comienzan a trabajar en diversos organismos (tanto públicos como privados), antes de graduarse. Algunos de ellos se desvinculan completamente de la Institución y otros no pueden

seguir el ritmo prescrito del PE. En ciertas ocasiones, si bien intentan cursar, no logran avanzar en la redacción del TFC.

A partir de lo desarrollado anteriormente, se evidencia que las problemáticas a atender en el tramo final de la carrera son múltiples, y a su vez, el atraso en la graduación constituye un fenómeno multicausado que no se localiza exclusivamente en el ciclo superior, sino que es el resultado de una dinámica compleja de elementos curriculares, organizacionales, pedagógicos y contextuales, así como de la actual cultura asociada al oficio de estudiante (Delgado et al., 2017).

Al respecto, Perea y Tacaliti (2020) coinciden en que el egreso es una instancia de múltiples dimensiones, principalmente sujeto a un proceso de cierre, donde es necesario trabajar sobre los requisitos obligatorios para la graduación y la finalización de una etapa vivencial, de carácter personal, cuya evolución responde a las particularidades de cada estudiante. Además, debe considerarse el egreso como una responsabilidad institucional, que tiene por desafío reconocer y formular estrategias de mejora adecuadas acorde a la dimensión del problema, que respondan con fundamentos planteados desde diferentes perspectivas (pedagógicos, éticos y políticos) para viabilizar el egreso de los estudiantes de la unidad académica. Por eso es necesario consolidar y fortalecer los grupos de trabajo estables, como los vigentes en el Programa de Rendimiento Académico y Egreso, que garanticen condiciones de confianza y seguridad requeridas para el abordaje y planificación del egreso.

Para la (re)olución de esta problemática, tanto la UNLP como la FCAyF, han generado diferentes estrategias de intervención para promover el egreso. Con tal fin, el Plan Estratégico 2018-2022 elaborado para la gestión de la UNLP alude a *“favorecer la inclusión, permanencia y egreso en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos de formación, procurando superar los límites sociales de la exclusión y segmentación segregatoria, al mismo tiempo que se profundicen las políticas de bienestar y desarrollo educativo para todos los estudiantes”*. En este sentido se lanzó el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), pensado para trabajar de manera articulada con las 17 Facultades que conforman la UNLP y, para ofrecer oportunidades y estrategias a los estudiantes según las problemáticas específicas de los distintos tramos de las trayectorias académicas. El resultado esperado de este tipo de políticas es *“el aumento de egresados en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos formativos”* (UNLP, 2018, citado por Tocho et al. 2020, pág.2).

En el marco del PRAE, la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCAYF a mediados del año 2018, implementó el Programa para el Mejoramiento de Indicadores Académicos de la Institución. Entre sus estrategias principales, conformó un equipo de tutores destinados al acompañamiento de los estudiantes en el tramo final de la carrera. El programa también articula con otras dependencias de la institución (Unidad Pedagógica, Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Departamento de Alumnos y Dirección de Enseñanza) para facilitar la difusión de información y los trámites administrativos. Asimismo, los docentes colaboran en la contención de los estudiantes desde distintos roles (directores de TFC, pasantías, evaluadores, entre otros) (Tocho et al. 2020).

Actualmente, en la FCAYF se realizan diferentes acciones en forma sistemática para los distintos tramos de las carreras ingreso (tramo inicial, tramo medio y tramo final y egreso), con el propósito de fortalecer las trayectorias y mejorar el avance académico de los estudiantes, así como disminuir el índice de desgranamiento en las distintas etapas de las carreras (FCAYF, Programa para el mejoramiento de indicadores académicos). En 2019 se implementó la segunda etapa de este Programa y las estrategias diseñadas fueron:

En el **Tramo Inicial**: Tutorías para estudiantes que cursan o están preparando el examen final de las materias de primer año, a cargo de docentes tutores/as de las mismas cátedras (Matemática, Física, Morfología Vegetal, Química General e Inorgánica, e Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales).

En el **Tramo Medio**: 1) Tutorías para la preparación de examen final para estudiantes “condicionales”, que deben regularizar su situación para continuar con 4° y 5° año. 2) Cursos intensivos, en distintos momentos del año, para la preparación de exámenes finales de Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal, Física, Microbiología Agrícola, Química General e Inorgánica, Química Orgánica, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales.

En el **Tramo Final y Egreso**: 1) Tutorías de egreso: acompañamiento personalizado para estudiantes que adeudan pocas materias y/o el TFC. 2) Talleres grupales de egreso: asignación de una madrina o padrino para aquellos/as estudiantes que, habiendo terminado de cursar, requieren de un acompañamiento en el tramo de acreditación final. 3) Taller para la elaboración del TFC.

Debido a la Pandemia se reorganizaron las distintas estrategias para sostenerlas activamente con diferentes dinámicas desde la virtualidad.

A partir de los diversos programas y estrategias mencionados e implementados en el Tramo Final y Egreso en la FCAyF, se observa la siguiente evolución de egresados de la unidad académica:

Año	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Número de Egresados	69	106	75	62	53	123	112

Los resultados obtenidos evidencian un incremento notable en la tasa de egreso de la unidad académica, producto del esfuerzo invertido por parte de los propios estudiantes, de los tutores y de la Institución en su totalidad, en correspondencia con una “adecuada” formulación de la naturaleza del problema del egreso (Tocho et al., 2020; Perea y Tacaliti, 2020; UNLP, 2020).

Marco Conceptual

A partir de lo mencionado anteriormente, es posible señalar que la trayectoria educativa del estudiante puede ser interrumpida por circunstancias y factores latentes que generan un quiebre en el proceso idealmente construido y ofertado en los PE (documentos que establecen un momento de inicio y otro de término), a través de un transitar estructurado. Además, se pueden distinguir, a grandes rasgos, dos desenlaces ante estas situaciones de quiebre: una que evidencia el abandono del proceso educativo y otra que, asumiendo los factores circunstanciales y latentes, enfatiza la permanencia de los estudiantes en su trayectoria (Cubillos Romo et al., 2017).

En base a las diversas investigaciones citadas en el apartado anterior, surge que la deserción o la permanencia, al parecer, dependen fuertemente de un exitoso acoplamiento entre la institución y el individuo. Este acoplamiento está mediado por factores individuales e institucionales. Y, según el enfoque considerado, el principal problema puede ser el estudiante o la institución. Así, para Tinto (1993, citado por de Vries et al., 2011, pág. 34), la integración del estudiante es crucial, y ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas y prácticas universitarias. Considera que tal integración depende de condiciones institucionales como el contacto con otros miembros de la comunidad universitaria o los métodos de enseñanza (de Vries *et al.*, 2011).

Esto concuerda con el desarrollo de competencias, que Panaia (2014, citado por Rio y Somma, 2016, pág. 17) describe como el concepto de “**Ciudadanía universitaria**”, que es la afiliación de los estudiantes a las formas de funcionamiento, códigos, reglas, tiempos, sociabilidad, que implican el ingreso a la institución universitaria. También incluye cuestiones vinculadas a las características de la secundaria de origen y el pasaje entre una institución y la otra, la historia familiar, el curso que siga su círculo social, etc.

En la misma línea, Coulon (1995, citado por Casco, 2007, pág. 2 y Pierella, 2014, pág. 80), identifica el “**Oficio de estudiante**”, que es el proceso de aprendizaje que se da en la etapa inicial de la trayectoria de los estudiantes al ingresar a la facultad. El autor propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra, y ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. Dicho proceso se daría en tres tiempos: el *Tiempo de la Alienación* como la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; el *Tiempo del Aprendizaje* referido a la movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva; y el *Tiempo de la Afiliación* relativo al dominio de las reglas institucionales.

Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa pasando de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de miembro afiliado. Se trata de un arduo aprendizaje, puesto que las normas se adquieren en el hacer concreto y en su mayoría son implícitas. En esto reside la enorme dificultad del ingresante, quien tiene que poder descubrir y manipular la “*practicidad de las reglas, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas*” (Coulon, 1995, citado por Casco, 2007, pág. 2). Todo ello debe realizarse en un contexto de acción incierto, tanto en lo referente a los objetivos y los medios como a la interdependencia entre los miembros de la institución (Casco, 2007).

Además, es posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de

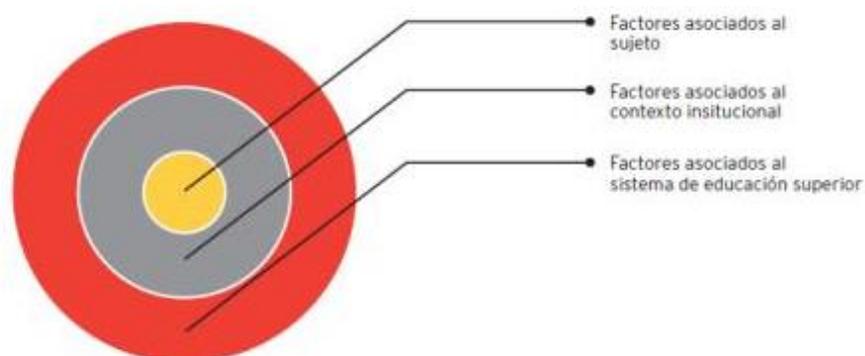
categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Casco, 2007).

Dado que, en este trabajo, se caracterizará a estudiantes avanzados de las carreras de la FCAyF (UNLP), podría decirse que los mismos ya han pasado por dicho proceso de afiliación en su Etapa Inicial como ingresantes, superando las dificultades que tal etapa implica, logrando así afiliarse. Sin embargo, se encuentran con otro tipo de inconvenientes durante la Etapa Final, los cuales no se vincularían con dicho proceso de afiliación. Por ello, es conveniente considerar otros factores que influyen en la finalización de los estudios universitarios y la obtención del título de grado.

En consecuencia, se puede adoptar la propuesta de factores asociados a la completación y al retiro en educación superior propuesto por Cubillos Romo et al. (2017, pág. 164), quienes indican la necesidad de partir de premisas como distinguir *diversos factores que actúan en forma concomitante*, así como *considerar una perspectiva multidimensional, que amerita integrar diversas teorías para tratar de comprender y explicar el retiro y la completación*.

A partir de dichas premisas, realizaron una categorización de factores, en la que interactúan dimensiones psicológicas, sociales, económicas y organizacionales y que sitúan al sujeto en diversos *espacios sociales*, que van desde su identidad personal y la interacción con su entorno más cercano, pasando por el establecimiento educacional, hasta un nivel macro donde se sitúa el sistema educacional. Todos estos factores mantienen interrelaciones de mutua influencia. Tales factores considerados en este modelo podrían explicar qué ocurre con los estudiantes avanzados de las carreras de grado de la FCAyF en su trayectoria para alcanzar la graduación.

En el siguiente esquema se representa la categorización de **Factores que inciden en el retiro y la completación** realizada por Cubillos Romo et al. (2017, pág. 164).



El esquema anterior propone tres grandes factores asociadas al Sujeto, al Contexto Institucional y al Sistema de Educación Superior, cada uno incluye dimensiones y posibles variables relacionadas que influyen en el retiro y completación de los estudios superiores. A continuación, se detalla brevemente cada uno de los factores (Cubillos Romo et al., 2017, pág. 165).

Factores asociados al Sujeto: relacionados con las *características de los estudiantes* que pueden indicar un riesgo de retiro. Ciertas variables puede ser un factor de riesgo para ciertos grupos, convirtiéndolos en vulnerables; como por ejemplo: la escolaridad de los padres; la lejanía del hogar, bajo promedio de notas así como largo período de egreso de la enseñanza media, y/o sobre edad, no estudiar en la universidad de primera opción, entre otras. Algunas dimensiones que constituyen estos factores son:

- *Académica:* vinculados con la trayectoria educativa y desempeño del estudiante, durante su educación secundaria y superior. Incluye *variables cuantitativas* (calificaciones durante la educación media y superior, así como en exámenes de ingreso a la universidad, etc.) y *variables cualitativas* sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje (falta de disciplina y/o débiles hábitos de estudio, tiempo dedicado a las actividades académicas, etc.).

- *Psicológica y Vocacional:* referidas a la valoración de la educación en el proyecto de vida, tolerancia y manejo frente a la frustración, manejo emocional, etc.; así como el desarrollo de la identidad profesional e interés en el programa elegido.

- *Sociocultural:* existe una estrecha vinculación entre el capital cultural de las familias y el entorno donde se insertan los estudiantes con sus proyecciones educativas. En general, la presencia de mayor capital cultural reportaría mayor continuidad de estudios. Incluye variables como el manejo de conocimientos previos y códigos lingüísticos, escolaridad de los padres y principalmente de la madre.

Factores asociados al Contexto Educativo: se refieren a las características y acciones que la institución educativa realiza, de forma visible u oculta, en favor de la retención. Particularmente, los actores dentro de la institución tienen responsabilidad directa en generar elementos expulsores (inadecuada acción socializadora, incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico adverso de los estudiantes destinatarios). Algunas dimensiones son:

- *Estructura organizacional*: actúa como facilitador u obstaculizador para los estudiantes que ingresan a una nueva organización. Por ejemplo, la presencia de instancias de apoyo, normativas y unidades encargadas para tal fin pueden favorecer, mientras que la estructura curricular como tipo de exigencias académicas y curriculares, régimen de estudios y carga horaria exigida pueden obstaculizar.

- *Participación e integración*: es fundamental el carácter, frecuencia y profundidad de los vínculos generados con compañeros, docentes, personal administrativo y unidades como curso, carrera, departamento, etc.; así como con las normativas vigentes. Esta dimensión incluye variables como:

- *Aprendizaje de la cultura institucional y Capital social*: a través de un proceso de socialización que permite la adaptación de los estudiantes de educación superior a la nueva cotidianeidad que implica valores, normas, infraestructura y pautas de comportamiento de la cultura propia de cada establecimiento. Asimismo, el ejercicio de la sociabilización permite la construcción o mantención del capital social. Esto implica la participación en grupos e instancias donde se establezcan vínculos con otros sujetos, estableciendo relaciones de apoyo mutuo.

- *Identificación y Satisfacción de los estudiantes con la institución*: a través del sentido de pertenencia y conformidad con el proceso educativo y con los servicios que presta la institución, así como con la satisfacción con una docencia universitaria que promueva la inclusión y permanencia, además del proceso de aprendizaje. Esto resulta significativo al momento de decidir permanecer en la misma, más aún cuando la oferta de programas de educación superior y las facilidades de financiamiento son amplias.

En este sentido, Rio y Somma (2016) destacan que, para la mayoría de los estudiantes de la UTN, esta institución 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. Lo cual sobresale fundamentalmente en testimonios de estudiantes con experiencia previa en otras instituciones como la UBA o la UNLP. Esto podría indicar un sentido de pertenencia y favorecer la permanencia y egreso de los estudiantes.

Factores asociados al Sistema Educativo: incluye

- *Financiamiento*: en función del ingreso familiar, los estudiantes pueden optar por abandonar los estudios superiores para ingresar al mercado laboral y contribuir a

financiar la mantención propia y/o familiar. También incide en las decisiones del estudiante los gastos relacionados con el material de estudio, transporte, alojamiento y alimentación.

- *Currículum*: comprende el reconocimiento de aprendizajes previos, contando con instrumentos para tal fin u otros mecanismos que favorezcan el aprendizaje.

Si bien el ingreso, permanencia y titulación en una carrera de educación superior pueden estar determinados por aspectos vocacionales, vinculados con gustos y preferencias personales en relación con las capacidades y habilidades del sujeto, es posible pensar que cambios en ámbitos ocupacionales o indicadores de demanda laboral influirán en la toma de decisiones.

Diseño metodológico

Caracterización del tipo de estudio

El estudio realizado es un trabajo de indagación exploratoria, de tipo cualitativo, relevando información acerca de la Situación Socioeconómica y Académica de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF (UNLP). Además de conocer y caracterizar dichos aspectos de los estudiantes, a partir de tal información se detectaron inconvenientes que se les presentan durante su trayectoria académica, principalmente al final de la misma, generando trabas para su egreso. Estos obstáculos se categorizaron según los factores que inciden en el retiro y la completación, mencionado por Cubillos Romo *et al.* (2017) y descriptos en el apartado anterior.

Dicha información fue relevada a través de una encuesta y profundizada mediante una entrevista, cuyas características se detallan más adelante en el apartado Instrumentos de Indagación. Este tipo de relevamiento también fue utilizado por Garbi (2020) en su Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU), en el cual trabajó sobre los perfiles y hábitos de estudio de estudiantes de la FCAyF (UNLP) con el mismo tipo de modalidad (Indagatoria). Asimismo, Ixtaina (2019) también realizó entrevistas en su TFI de la EDU bajo la misma modalidad, analizando cuestiones relacionadas con el curriculum prescripto, la duración real de la carrera de Ingeniería Agronómica y dificultades en la inserción laboral relacionada con los Planes de Estudio en la FCAyF.

Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación

Como **estrategia de relevamiento** se contactó a estudiantes avanzados de ambas carreras de grado de la FCAyF por diferentes medios: WhatsApp, correo electrónico y redes sociales (Facebook, Instagram, etc.). Primeramente, se comenzó por consultar si deseaban participar en este estudio a aquellos contactos que se encuentren en dicha instancia de la carrera. Posteriormente se les preguntó si conocían y/o estaban en contacto con otros estudiantes en similares condiciones. Asimismo, se consultó a aquellos conocidos y contactos (ya recibidos), si conocían estudiantes que estén en tal situación.

Debido a que la información de contacto de la base de datos del SIU Guaraní de la FCAyF no siempre se encuentra actualizada, se eligió recurrir al método de muestreo

conocido como “**Efecto bola de nieve**”, a través de vías no formales para contactar a potenciales encuestados y entrevistados. Tocho *et al.* (2020) refieren que, diferentes equipos de trabajo de diversas estrategias institucionales (Tutorías, Programa Egreso, etc.), tendientes a mejorar los Índices Académicos, han recurrido a vías tradicionales como la mencionada base de datos para contactar a los estudiantes y ante el inconveniente señalado, debieron recurrir a otras vías alternativas de contacto.

En el presente trabajo, las vías de contacto utilizadas fueron: la aplicación WhatsApp, correo electrónico y las redes sociales Facebook e Instagram, mediante cuentas de usuario personal y contactos directos y/o en común. Estas vías permitieron contactar directamente a los potenciales encuestados y entrevistados así como a través de contactos en común o intermediarios.

El **muestreo de bola de nieve** es un tipo de muestreo no probabilístico que se utiliza cuando los participantes potenciales son difíciles de encontrar o si la muestra está limitada a un subgrupo muy pequeño de la población. En este tipo de muestreo los participantes de una investigación reclutan a otros participantes para una prueba o estudio. Aquí los investigadores usan su propio juicio para elegir los participantes, a diferencia del muestreo aleatorio simple donde las probabilidades de que cualquier miembro se elija son las mismas (<https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-de-bola-de-nieve/>). El muestreo de bola de nieve consiste en dos pasos:

1) Identificar sujetos potenciales en la población. A menudo, sólo uno o dos sujetos pueden ser encontrados inicialmente.

2) Pedir a esos sujetos que recluten a otras personas. Los participantes deben ser conscientes de que no tienen que proporcionar ningún otro nombre.

El **muestreo de bola de nieve** se define como “*una técnica para encontrar al objeto de investigación. En la misma, un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente*”. Este método suele asociarse a investigaciones exploratorias, cualitativas y descriptivas, sobre todo en los estudios en los que los encuestados son pocos en número o se necesita un elevado nivel de confianza para desarrollarlas. Aunque las semillas iniciales en el muestreo de bola de nieve son, en teoría, elegidos al azar, es difícil llevar a cabo en la práctica y se seleccionan a través de un método de muestreo de conveniencia. En este sentido, la composición de la muestra está influenciada por la elección de las semillas iniciales. Por ello las muestras tienden a estar sesgadas hacia una mayor

participación de individuos con una red personal de gran tamaño (Baltar y Gorjup, 2012).

Sujetos de Estudio: criterios de selección de estudiantes a encuestar

Se encuestaron y entrevistaron estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF (UNLP), es decir, aquellos estudiantes que se encuentran en el final de su trayectoria estudiantil y aún no han egresado, a más de 8 años de su ingreso a la Facultad (Unidad de Observación). Esta situación incluye a quienes estén próximos a terminar de cursar, debiendo cursar hasta 3 materias de la curricula obligatoria y/o ya han terminado de cursar, adeudan finales, actividades optativas y/o el trabajo final de la carrera. Asimismo, también se considera a quienes ingresaron hace más de 8 años a la Unidad Académica y lograron recibirse en el transcurso del último año, y considerando que, en algunos de estos casos, al momento de convenir para realizar la encuesta aún no se había concretado el egreso.

El fundamento de considerar aquellos estudiantes que aún no han egresado a más de 8 años de su ingreso se basa en la duración real de la carrera, que es uno de los parámetros de comparación de PE utilizado por Ixtaina (2019, pág. 23), mencionado anteriormente en el apartado *Antecedentes a nivel de la Institución*. En dicho apartado, se indicó que para los PE 4 y 6, la duración real de la carrera era de 8,8 años, mientras que para los PE 7/8 era de 12 años en 2004 y de 9 años en 2009.

Instrumentos de indagación se realizó una **encuesta** semiestructurada disponible a través de Formularios Google y en formato de procesador de texto (Word), a estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF. Tanto el link del Formulario como el archivo del procesador de texto se enviaron a los estudiantes avanzados, a través de diferentes medios (WhatsApp, correo electrónico, etc.), para que optaran por el formato de encuesta que les resultara más accesible para contestar. La información a relevar a través de la encuesta abarcó las dimensiones que se mencionan a continuación:

La **Situación Socioeconómica** incluyó las siguientes categorías y aspectos a abordar en cada una de ellas:

– **Situación Personal y Familiar:** lugar de residencia, conformación del propio núcleo familiar, asistencia familiar para el cuidado de hijos y/o ayuda económica.

– **Situación de Virtualidad/Conectividad:** disponibilidad de recursos y servicios para realizar actividades virtuales (ya sea trabajo y/o estudio), lo que incluye dispositivos y servicio de internet.

– **Situación Laboral:** si trabaja o no. En caso afirmativo, las características a indagar son: desde cuándo (inicio, promediando o final de la carrera), si es sostén de familia, lugar de trabajo, relación laboral (dependencia o cuentapropista), formalidad, relación con la carrera (y en qué proporción), exigencia de estar recibido, posibilidad de lograr una mejora salarial al egresar. Facilidades para estudiar y recibirse (por ejemplo, días de pre examen o examen/flexibilidad horaria, etc.).

La **Situación Académica** incluyó: año de ingreso, año de finalización de cursadas, *regularidad* (solicitudes de readmisión), finales adeudados al terminar de cursar y en la actualidad. *Nivel de vinculación con la Facultad* (si rindieron finales una vez que finalizaron de cursar) y en relación al **TFC** si está definido y/o realizado y sólo debe realizar la defensa luego de rendir los finales o debe realizarlo.

En relación a los inconvenientes a lo largo de la carrera, se solicitó mencionar en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), las dificultades correspondientes a cada etapa de la carrera (inicial, media y final) así como aspectos positivos y negativos de los programas implementados de la FCAyF. Asimismo, se solicitó que realizaran sugerencias para mejorar el egreso.

Respecto a las Etapas de la Carrera, se consideró como:

- **1ra Etapa o Etapa Inicial** desde el ingreso y hasta 2do año inclusive,
- **2da Etapa o Etapa Media** desde el 3er año hasta terminar de cursar inclusive,
- **3ra Etapa o Etapa Final** desde terminar de cursar a concretar el egreso inclusive (acreditar los finales adeudados, las actividades complementarias optativas y la defensa del TFC).

Por último, se consultó la predisposición y medios de contacto para concretar la realización de la **entrevista**. La misma tuvo el fin de profundizar aspectos relacionados con Inconvenientes a lo largo de la carrera y/o estrategias que podrían ser de utilidad para favorecer el egreso, así como sobre el proceder o accionar de responsabilidad propia y de responsabilidad institucional que influyeron en la trayectoria académica así como la Influencia de la situación de pandemia.

Relevamiento de Datos

Dado que en algunos casos, ya se había contactado y pautado previamente la realización de la encuesta y la entrevista, las cuales se realizaron en simultáneo ya sea presencial o virtual. De esta manera se testeó la encuesta y entrevista para realizar los ajustes pertinentes antes de llevarla a cabo de manera más general y completar el muestreo. Este procedimiento coincide con el realizado por Ixtaina (2019, p.18), para Modalidad Indagatoria de su TFI de la EDU, el cual también incluyó entrevistas.

En todos los casos se realizó un registro individualizado y digitalizado de las respuestas obtenidas tanto para las encuestas como para las entrevistas. En el caso de las encuestas realizadas a través del Formulario de Google, cada una de ellas quedó registrada bajo el formato "PDF", mientras que aquellos casos que optaron por responder la versión en formato procesador de texto ("Word") así como aquellas encuestas y entrevistas realizadas personalmente (presencial o virtual) quedaron registradas bajo dicho formato (procesador de texto). En ningún caso se grabó el encuentro.

Se realizó un total de 37 encuestas (Unidad de Observación / muestreo), de los cuales además se realizaron 11 entrevistas. Las entrevistas se realizaron a continuación de la respectiva encuesta, y de la siguiente manera:

- 4 encuestas - entrevistas fueron en formato virtual e individual,
- 4 encuestas - entrevistas se realizaron en formato presencial y en grupos de 2.
- 3 encuestas - entrevistas se realizaron en formato presencial e individual.

Las restantes 26 encuestas fueron realizadas virtualmente ya sea a través del Formulario Google o completando en el procesador de texto, el cual posteriormente era enviado vía correo electrónico o WhatsApp (luego de ser respondido). En estos casos, el encuestado optó por el formato de encuesta de su preferencia para contestar (Formulario Google o procesador de texto) ya que se le habían enviado ambas opciones.

En el **Anexo I** se encuentra disponible el formulario de la encuesta, y en el **Anexo II** el cuestionario guía utilizado en la entrevista.

Análisis de Datos

Para conocer el **perfil Socioeconómico** de los estudiantes, se utilizaron los datos relevados a partir de la encuesta, que abarcaron dos grandes áreas: la **Situación Personal y Familiar** y la **Situación Laboral**. Mientras que para conocer la **Situación Académica** se utilizaron los datos relevados a partir de la encuesta y, algunos temas fueron profundizados durante las entrevistas.

Los datos obtenidos a través de respuestas de tipo “*cerrada*” de la encuesta (preguntas con opciones) se presentan mediante estadística descriptiva, expresando el porcentaje de las respectivas categorías sobre el total de la unidad de muestreo y haciendo uso de indicadores correspondientes.

Mientras que en aquellas preguntas de la encuesta que implicaban el desarrollo de respuestas de tipo “*abiertas*” por parte de los encuestados, las mismas se expresan mediante el listado de temas más frecuentes y relacionados.

En lo que respecta a la **Situación Personal y Familiar**, se utilizaron los datos relevados a partir de la primera parte de la encuesta que incluyó:

- género: femenino, masculino.
- edad: categorías: menos de 30, entre 31 y 40, mayor de 41,
- lugar de procedencia previo a la inscripción a la carrera y lugar de residencia actual: categorías AMBA, Gran La Plata, La Plata, Interior de la provincia de Bs. As., otra provincia Argentina.

Conformación del propio *núcleo familiar*, abarcando:

- estado civil: en pareja - casado/a; soltera/o, viuda/o.
- cantidad de hijos: 0, 1, 2, 3, más de 3.
- ayuda y/o asistencia familiar y/o por fuera del núcleo familiar (económica, en especies, subsidios, cuidado de los hijos por parte de familiar directo y/o personal idóneo).
- estudios de los padres: se indicó para cada progenitor el máximo nivel de estudios alcanzado: primario incompleto / primario completo; secundario incompleto / secundario completo; estudios superiores incompletos / estudios superiores completos; posgrado incompleto / posgrado completo).

Los resultados se expresaron en gráfico de barras, indicando el porcentaje para cada categoría y para cada progenitor. Se vinculó esta información con la **cantidad**

de años promedio entre el ingreso y el último año que cursaron. – % de avance en la carrera.

En cuanto a la **Situación de virtualidad / conectividad**, se consideraron dos indicadores para evaluar la disponibilidad de servicios y herramientas para conectarse; ambos se expresaron en porcentaje para las respectivas categorías:

– **servicio de internet:** Wifi hogar – datos móviles / datos móviles / Wifi zona + datos móviles).

– **dispositivos:** computadora, tablet y/o celular todos de uso personal, dispositivos de uso compartido además del celular.

Asimismo, en este apartado se indagó sobre la factibilidad, facilidades y dificultades de esta modalidad para poder (re)vincularse con la Institución y poder continuar y finalizar los estudios.

En la **Situación Laboral**, se consideraron los siguientes aspectos en el caso de **trabajar:**

- *Cantidad de horas semanales* de trabajo: hasta 20 / entre 20 y 40 / más de 40
- Desde cuándo trabaja: inicio de la carrera /mitad de la carrera /último tramo de la carrera (después de terminar de cursar)
- Relación laboral: dependencia / cuentapropista / mixto.
- Organismo empleador: público estatal /privado /mixto.
- Formalidad del empleo: Formal / informal /mixto.
- Relación del trabajo con la carrera: sí/no y proporción: 0%, <50%, entre 50 y 75%, 100%
- Exigencia de estar recibido y obtención de mejora salarial al egresar Sí/No
- Facilidades para estudiar/recibirse: Sí/No y especificando/identificando: días de pre examen / días de examen / flexibilidad horaria, Otras, Ninguna
- Lugar de trabajo: AMBA/ La Plata / Gran La Plata /Interior provincia de Bs. As. /Otra provincia.
- Formato trabajo relacionado con la virtualidad: teletrabajo, sistema de “burbujas”, semipresencialidad.
- Sostén de familia: Sí / No / parcialmente.
- Influencia de los factores anteriores en la motivación para recibirse: Sí / No / Tal vez / Otro y en qué proporción.

En la **Situación Académica**, se trabajó con la información obtenida a partir de la última parte de la encuesta, abarcando:

- Carrera: Ingeniería Agronómica/Ingeniería Forestal
- **Año de ingreso** y Año que **terminó de cursar**, a partir de esta información se pudo determinar la **cantidad de años promedio** entre el ingreso y el último año que cursaron. – % de avance en la carrera. Estos dos ítems permitieron caracterizar la Unidad de Observación (unidad de muestreo).
- Plan de Estudios al momento de ingresar a la FCAYF: 4, 6, 7, 8, 8i; y cambios respecto del mismo.
- Readmisiones solicitadas: 0, 1, 2, 3 más de 3; y/o readmisiones por solicitar: Sí / No.
- Cantidad de Finales adeudados al terminar de cursar y al momento de realizar la encuesta: hasta 5 finales inclusive, entre 6 y 10 finales; 11 o más finales.
- Actual vinculación con la Facultad: terminó de cursar y no volvió a rendir / terminó de cursar y sólo fue a rendir / terminó de cursar, trabaja en la facultad y sólo fue a rendir / terminó de cursar, trabaja en la facultad y no volvió a rendir / otro
- Contacto y/o comunicación con compañeros de la facultad: Sí/No e Influencia en motivación para finalizar sus estudios (para desarrollar)
- Contactado por algunos de los programas y/o estrategias implementadas por la FCAYF para finalizar sus estudios Sí /No

En relación al TFC (Trabajo Final de Carrera): definición y nivel de avance del mismo: Finales rendidos y TFC definido, sólo falta la defensa / Finales rendidos y TFC en desarrollo / Finales rendidos pero TFC no definido / Finales por rendir pero TFC definido / Finales por rendir y TFC no definido / Otro

Estos datos se procesaron y analizaron mediante estadística descriptiva, calculando el porcentaje (%) de estudiantes sobre el total de encuestados que pertenecían a cada categoría según la variable en cuestión.

– **Inconvenientes** o **dificultades** indicadas por los encuestados en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), para cada una de las **etapas** (etapa inicial, etapa media y etapa final) **de la carrera** definidas anteriormente en el apartado Instrumentos de Indagación.

– **Aspectos positivos y negativos** de los **programas** implementados de la FCAYF, en orden de prioridad, de mayor a menor importancia.

– **Medidas/estrategias** de utilidad **para favorecer** el **egreso** en general, en orden de prioridad de mayor a menor importancia.

Tanto para los Inconvenientes en cada una de las etapas como para las Medidas (o Estrategias) para favorecer el egreso al ser preguntas que implicaban respuestas de tipo “*abiertas*” (a desarrollar) y que, además, se profundizaron en las entrevistas realizadas, se complementó tal información para realizar el análisis correspondiente de las mismas, y posteriormente expresarlas mediante el listado ordenado y agrupado según la frecuencia y afinidad de las respuestas obtenidas, realizando las aclaraciones necesarias.

Resultados y Discusión:

Caracterización de los estudiantes encuestados (Unidad de Observación)

El 70,3% de los encuestados son estudiantes de la **carrera** de Ingeniería Agronómica y el 29,7% Ingeniería Forestal, destacándose 2 casos que realizan las dos carreras (un caso en simultáneo, y en el otro caso, habiendo finalizada una, continuó realizando la otra).

El **año de ingreso** a la FCAyF abarca desde 1993 a 2014, siendo el promedio el año 2004. El año de finalización de cursada (o último año que cursaron, aunque adeuden alguna materia) abarca desde 1999 a 2022, siendo el promedio el año 2015. La **cantidad de años promedio** entre que ingresaron y el último año que cursaron fue de 9,9 años. El **porcentaje de avance de la carrera** de los entrevistados rondó el 81,8%, con un rango entre el 50% y 100%.

La situación académica de los estudiantes encuestados es la siguiente:

Condición	Cantidad de encuestados y porcentaje (%)
Adeudan cursar hasta 3 materias	5 (13,51%)
Terminaron de cursar, adeudan más de 5 finales y TFC	14 (37,84%)
Terminaron de cursar, adeudan hasta 5 finales y el TFC	12 (32,43%)
Terminaron de cursar y sólo adeudan el TFC	2 (5,41%)
Recibidos en el último año	4 (10,81%)
Total	37 (100%)

Características Socioeconómicas de los estudiantes:

Situación Personal y Familiar

Del total de encuestados, el 67,6% son mujeres y el 32,4% hombres, con un promedio de **edad** de 38 años siendo el rango de edad entre 26 y 59 años. En el Gráfico 1 se observa la distribución de edades, destacándose que la categoría entre 31 y 40 años concentra la mayor cantidad de encuestados, seguida por la siguiente categoría mayor a 41 años.

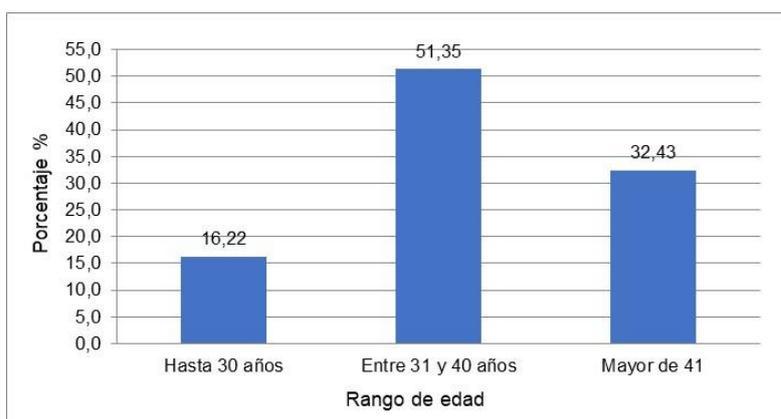


Gráfico 1: Distribución de Edades de los encuestados

En el Gráfico 2 puede observarse la distribución por zonas para 2 momentos: previo a la inscripción de la carrera (**Lugar de Procedencia**) y el actual (**Lugar de Residencia**).

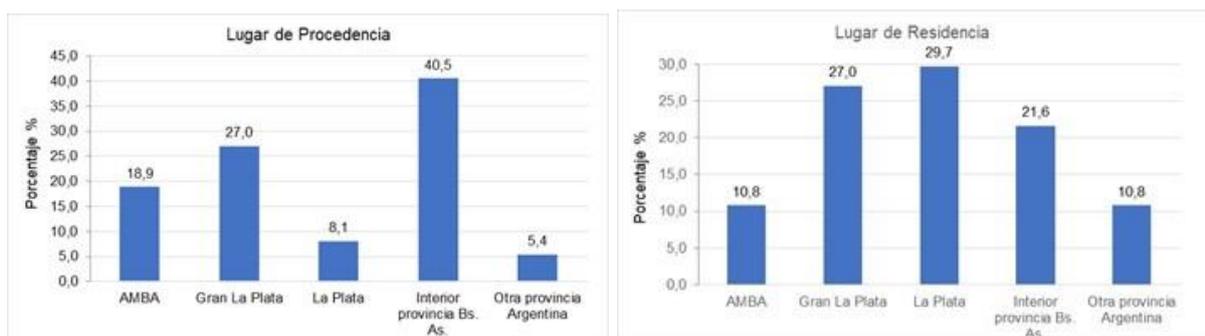


Gráfico 2: a la izquierda, distribución del lugar de Procedencia; a la derecha, distribución del lugar de Residencia actual.

Cabe notar que hubo un traslado hacia la zona de La Plata que pasó del 4to lugar previo a la inscripción de la carrera, a encabezar el Lugar de Residencia. Mientras que el Gran La Plata se mantuvo en posición (2do lugar) y porcentaje en ambos momentos. El interior de la provincia de Bs. As. redujo su participación, pasando del 1er lugar

previo a la inscripción de la carrera, con el 40,5% de los encuestados, al 3er lugar como Lugar de Residencia actual con el 21,6%. En el caso del AMBA también redujo su participación, pasando del 3er lugar Previo a la Inscripción al 4to Lugar de Residencia, mientras que Otra provincia se mantuvo en última posición en ambos momentos a pesar haber aumentado su porcentaje del 5,4% al 10,8%.

Esto evidencia un gran movimiento en el traslado desde el lugar de origen (**Procedencia**) al lugar de **Residencia actual** lo cual podría influir negativamente sobre el desempeño académico de los estudiantes, particularmente en los primeros años de la carrera debido a la separación del núcleo familiar de origen y el desarraigo, que puede implicar sentimientos de tristeza y desánimo así como extrañar la familia. A esto podría sumarse la adaptación a la vida universitaria, comenzar a desenvolverse de forma independiente en actividades de la vida cotidiana (sin la contención familiar cercana) y el desarrollo de habilidades para sobrellevar de la mejor manera posible esos cambios.

Por último, en este ítem, se destaca que La Plata y el Gran La Plata alcanzan, como **Lugar de Residencia**, el 56,7% de los encuestados, lo que podría tener una cierta influencia positiva sobre los estudiantes para poder continuar y finalizar los estudios y concretar el egreso ya que se podría decir que los mismos se encuentran “relativamente” cerca de la institución en lo que a distancia se refiere.

Respecto a la **conformación del propio núcleo familiar**, el 54,1% se encuentra en pareja o casada/o; el 43,2% es soltero/a y 2,7% viudo/a. Si bien más de la mitad de los encuestados se encuentra en una relación estable, una proporción similar aún no tiene hijos, superando al porcentaje de aquellos que sí los tiene (1, 2 o más de 3), lo cual se observa en el Gráfico 3.

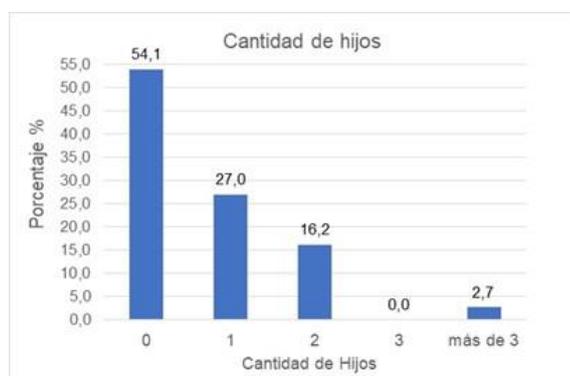


Gráfico 3: distribución de la cantidad de hijos.

En referencia a la **ayuda proveniente del núcleo familiar de procedencia**, sólo el 16,2% indicó recibir algún tipo de asistencia, ya sea económica y/o en especies así como para el cuidado de los hijos. Sólo el 5,4% indicó recibir algún tipo de apoyo económico **proveniente por fuera del núcleo familiar**, además de la asistencia de los hijos a instituciones escolares acorde a la edad de los mismos. La baja proporción de ayuda, ya sea proveniente del núcleo familiar de procedencia así como por fuera del mismo, influye en la dinámica de la vida cotidiana ya que el tiempo dedicado al cuidado de los hijos y/o su traslado a las instituciones educativas correspondientes, así como el tiempo destinado al trabajo para cubrir los gastos familiares, repercute negativamente al reducir el tiempo disponible que se podría dedicar al estudio y concretar el egreso.

Respecto al **Estudio de los padres**, en el Gráfico 4 puede observarse que el máximo nivel de estudios alcanzados en ambos casos (madre y padre) es el **Superior Completo**, sin registrarse casos de **Estudios de Posgrado**, ya sea completo o incompleto.

Para la categoría **Estudio Superior Completo**, la **madre** es quien ha alcanzado ese nivel en mayor porcentaje, así como para la categoría **Secundario Incompleto**. Mientras que para las categorías **Superior Incompleto**, **Secundario Completo** y **Primario** tanto **Completo** como **Incompleto**, el **padre** lo realizó en mayor proporción que la madre.

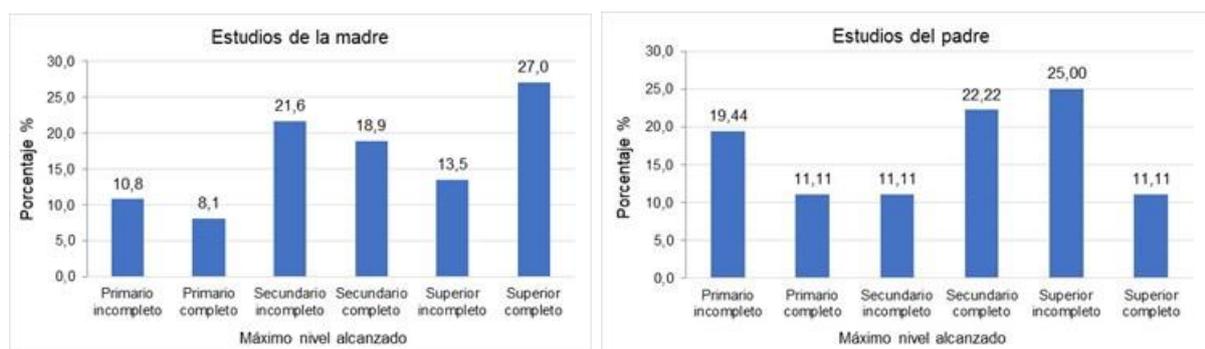


Gráfico 4: a la izquierda, máximo nivel de estudios de la madre; a la derecha máximo nivel de estudios del padre.

Al relacionar el máximo **Nivel de Estudios alcanzado por los padres**, con el **% de avance de la carrera** y la **cantidad de años de cursada** (último año de cursada - año de ingreso), no se evidencia una tendencia clara en la relación entre estos factores ya que no habría indicios y/o no se observa una tendencia que indique que a mayor

nivel educativo de los padres, menor cantidad de años entre el año de ingreso y el último año de cursada y/o mayor % de avance en la carrera. Estos datos difieren con lo mencionado por Cubillos Romo et al. (2017) en el *Apartado Antecedentes en América Latina y Marco Conceptual*, quienes hacen referencia a la influencia positiva del mayor capital cultural de los padres sobre los estudios de los hijos.

En tal sentido, dichos autores indicaron la existencia de una estrecha vinculación entre el capital cultural de las familias y el entorno donde se insertan los estudiantes con sus proyecciones educativas: ya que, en general, la presencia de mayor capital cultural reportaría mayor continuidad de estudios, incluyendo variables como el manejo de conocimientos previos y códigos lingüísticos, escolaridad de los padres y principalmente de la madre. Mientras que los menores niveles formativos de los padres se vinculan a mayores problemas económicos, y, la presencia de pobreza implica mayor presión familiar por trabajar para los estudiantes de educación superior compatibilizando estas dos actividades.

Situación de Virtualidad/Conectividad

Respecto a la **conectividad**, abarcó dos aspectos: uno relacionado con el **servicio de internet** a través del cual se conectaban: el 48,6% contaba con Wifi en el hogar y datos móviles, el 48,6% sólo contaba con datos móviles y el 2,7% con Wifi de la zona y datos móviles. El otro aspecto se relaciona con los **dispositivos** para conectarse: el 78,4% disponía de diferentes dispositivos (computadora, tablet y/o celular) todos de uso personal, mientras que el 21,6% disponía de algún dispositivo de uso compartido (computadora) además del celular.

Si bien los números anteriores son alentadores en lo que se refiere a los recursos y servicios disponibles para conectarse; sólo para el 78,4% de los encuestados, la **Situación de Virtualidad** fue una instancia de gran utilidad para favorecer y continuar el vínculo (o revincularse) con la unidad académica. Asimismo, señalaron que *“el vínculo con la universidad de manera virtual debería facilitar a los alumnos poder terminar los estudios”*.

Dicha utilidad se dio especialmente en aquellos casos que se encuentran más alejados de la institución en lo que a distancia se refiere (interior de la provincia de Bs. As. y otra provincia). También, para varios casos cuyo lugar de residencia es más cercano (La Plata y Gran La Plata), quienes indicaron que la **Virtualidad** les permitió *avanzar en la carrera*, incluso más que bajo el formato presencial.

Entre los diversos motivos mencionados (tanto en la encuesta como durante las entrevistas) que permitieron aprovechar la **Virtualidad** fueron: *acortar distancias* a la unidad académica, ahorro de *tiempo de traslado* o de *espera* entre cursadas (tiempo que pudieron dedicarle al estudio), disponer del *materias digitalizadas* brindado por la mayoría de las cátedras (desde apuntes a materiales audiovisuales como clases grabadas), poder asistir a clases de materias obligatorias, optativas y de consulta, así como poder rendir exámenes finales bajo la modalidad virtual. Asimismo, sugirieron que esto último debiera haberse implementado antes.

Al respecto, algunos encuestados y entrevistados mencionaron que la **Virtualidad** les *“permitió poder presenciar las clases de consulta, avanzar con los finales y hacer cursadas optativas que antes no podía hacer por estar lejos de La Plata”* así como *“estar lejos y continuar con los estudios. También creo que se perderían las prácticas o buscar maneras de solucionar esas falencias”* y *“... a mí, me ayudó a dar los finales, si hubiese sido presencial no sé si hubiese podido (...) Siento que fue mejor haberlo hecho virtual”*. Asimismo, agregaron que:

“...considero que (la virtualidad) a nivel general ha impactado negativamente en el proceso de aprendizaje, en mi caso me permitió cursar las materias del 5to año (de alta carga horaria) y trabajar debido a una mayor eficiencia en el uso del tiempo”.

“Por un lado creo que (...) al vivir en otra localidad me permitió continuar los estudios sin necesidad de movilizarme lo cual implicaba un costo económico y de tiempo si hubiese tenido que asistir, sumado que no hay bandas horarias por lo que muchas veces tuve que elegir qué materias hacer por no poder viajar todos los días, vivo a 400 km. Pero, por otro lado, no favorece a mi entender porque fue en un inicio medio prueba piloto para algunas cátedras y profesores, además que se perdió mucho de la vinculación con las salidas a campo”.

“En mi caso me sirvió la virtualidad porque pude avanzar con las cursadas y terminar de cursar quinto año de la carrera de Agronomía. Al tener conexión a internet y computadora y celular propios no tuve inconvenientes. Pude hacer más cursos que en el caso de ser presencial no me hubieran dado los horarios. Pero a la vez nos perdimos de salidas a campo y viajes que al estar en el último tramo de la carrera eran importantes, además de sociabilizar en persona con profesores y compañeros, que es un ambiente más lindo que el virtual”.

“Pude hacer muchas más cosas que en presencialidad, esto de estar yendo y viniendo y tener que esperar horas en la facultad me las evité durante la pandemia.

Me fijé (...) en la historia académica y en el 2020 hice muchas más cosas que en años anteriores en forma presencial. El tema de salir de una clase y poder entrar a la otra sin que me corran con la puntualidad o la falta, me lo facilitó mucho la virtualidad. El tema es que no se te corte la luz y no te falte el internet” aunque “... sé de compañeros que no les fue fácil por temas de conexión”.

Además, respecto del aprovechamiento de los recursos vinculados a la **Virtualidad**, algunos entrevistados mencionaron que:

“...todo lo relacionado con la virtualidad son herramientas importantes, a mí me serviría y tengo una amiga que al comenzar la carrera vivía en Wilde y esa distancia le influyó mucho para poder hacer la carrera. Desde hace un tiempo vive en Nueva York y tenía que venir a rendir, el tema de la virtualidad le hubiese servido muchísimo para no tener que viajar y poder rendir. Y ahora, tiene que venir a buscar el título ya que se recibió antes de la pandemia”.

“... esos recursos estaban y no se utilizaban, y son de utilidad sobre todo para los que están en el interior más alejados de la facultad, tendría que mantenerse esa modalidad, hay gente que lo necesita, y eso llegó y tendría que quedarse para casos muy puntuales”.

En otros casos indicaron ciertas dificultades relacionadas con la adaptación que implica el sistema de Virtualidad, además de no contar con *espacios propios y adecuados “donde poder concentrarse”* en los respectivos hogares para tal modalidad, además de cuestiones organizativas vinculadas con actividades extracurriculares como el trabajo y responsabilidades familiares. También destacaron el desinterés de algunos docentes y cátedras para mejorar la utilidad y aprovechamiento de estos recursos. Al respecto, los dichos de algunos encuestados y entrevistados fueron:

“La modalidad virtual me tocó con algunos finales por rendir y con el trabajo final de carrera por comenzar. Fue difícil adaptarme a la manera de estudiar, con pocas reuniones con compañeros, las clases de consulta no presenciales eran poco fluidas, entendible ya que ni los docentes ni los alumnos estábamos preparados para estas situaciones. Muchos profesores no aceptaban esta modalidad, y complicaban las cosas”.

“Creo que es de los dos lados, es un rol de las dos partes: de uno como estudiante y de los profesores también. Generar contenidos y herramientas como clases virtuales, clases grabadas, sirve y el estudiante tiene que estudiar, y ese material sirve.

Es responsabilidad de las dos partes. También depende mucho de la predisposición de la otra persona, hay personas que ni siquiera te contestan”.

“Personalmente, cambié mi tema de TFC ya que no tenía los medios ni las posibilidades para moverme a los lugares donde tenía que realizar encuestas y recopilación de datos”.

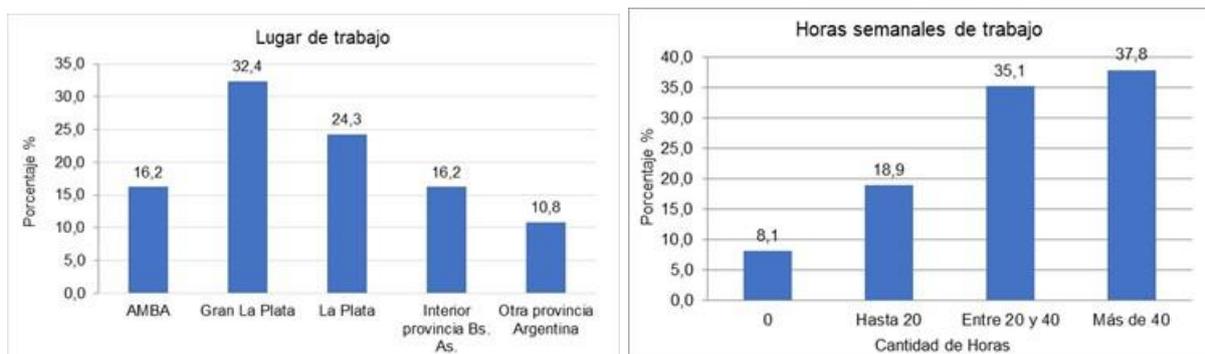
“Compartir el espacio de trabajo con mi hija disminuye la eficiencia, sumado a diversos horarios en el equipo de trabajo, la jornada laboral se extiende y se dedican más horas de trabajo que en el formato presencial.”

“A mí me perjudicó venirme (al interior de la provincia de Bs. As.), necesito estar en contacto con la facu. Además, ahora que trabajo me cuesta organizarme para estudiar”.

“No tuve vínculo con la facultad en la virtualidad. En mi caso solo tenía que dar finales (...) y no solo me vi afectado sino que no tuve ningún tipo de acompañamiento por parte de la facultad y tampoco de los docentes. Esto no quiere decir que no pedí ayuda, recurrí a pedagogía (Unidad Pedagógica) y lo único que recibí fue cuestionarme si había elegido la carrera correcta, faltándome 3 finales para terminar la carrera”.

Situación Laboral

El 91,9% de los encuestados trabaja; el 37,8% lo hace desde el inicio de la carrera, el 32,4% desde la mitad de la carrera y el 29,7% desde el final de la carrera. Respecto a las características del **trabajo actual**, en el Gráfico 6 se observa, expresado en porcentaje, el **lugar** de desempeño del mismo, la **cantidad de horas semanales**, la **relación** laboral (dependencia / cuentapropista), **organismo empleador** (público / privado) y la **formalidad**, así como la **relación** del trabajo **con la carrera**.



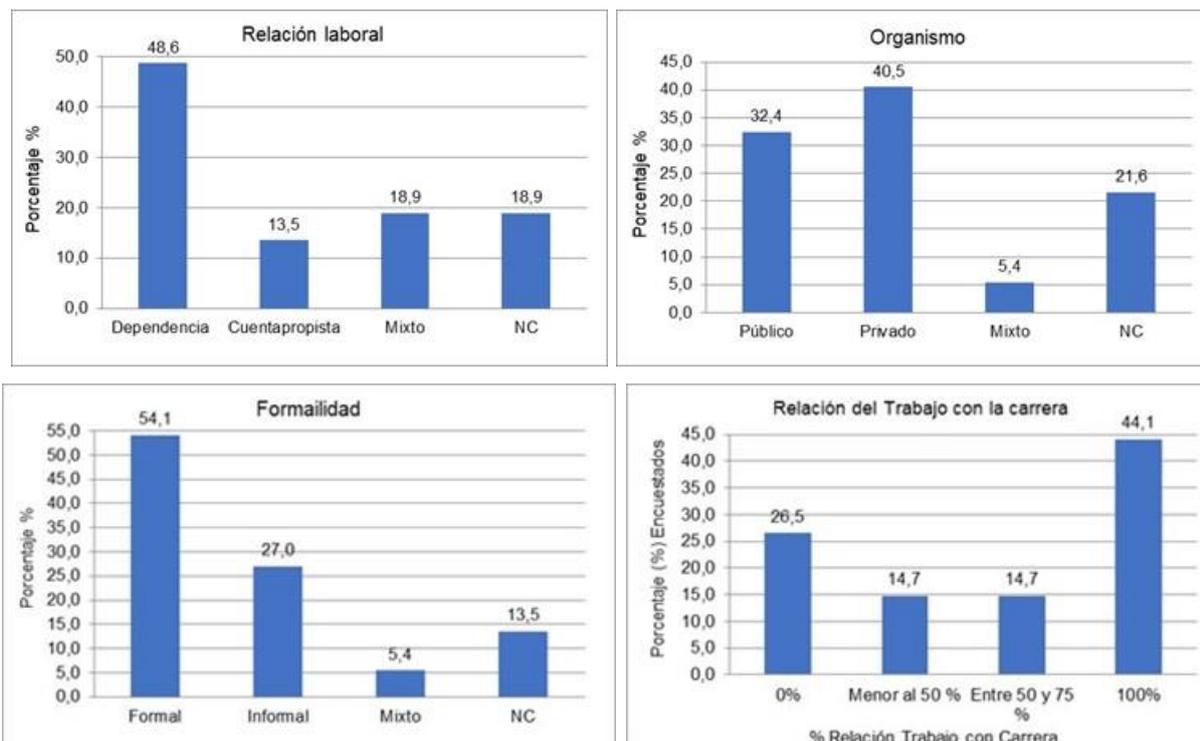


Gráfico 6: Lugar y Horas semanales de trabajo, relación laboral y organismo empleador, formalidad del trabajo y relación del mismo con la carrera.

A partir del Gráfico 6, podemos observar que el **lugar de desempeño** del trabajo más frecuente es el Gran La Plata seguido por La Plata, alcanzando entre ambos el 56,7% de los encuestados. Cabe recordar que estas dos zonas también son las más frecuentes como **lugar de residencia**, sólo que se invierte el orden. Por lo que se podría decir que, en cuanto a distancia, se encuentran relativamente cerca de la Institución tanto residiendo como trabajando.

Sin embargo, al considerar la **cantidad de horas semanales de trabajo**, las categorías más de 40 y entre 20 y 40 horas superan el 72% de los encuestados. Dicha situación dificultaría poder dedicarle el tiempo necesario y suficiente para concretar el egreso debido a la falta de tiempo disponible, a pesar de la cercanía en distancia. Por lo que el tiempo resulta un recurso limitante.

En este sentido, los encuestados así como quienes además fueron entrevistados indicaron que cada vez es más frecuente que los estudiantes tengan que trabajar y estudiar simultáneamente, incluso desde el inicio de la carrera: en el caso de los estudiantes que vienen del interior, la necesidad de trabajar se relaciona con poder sustentar, ya sea parcial o totalmente, sus estudios y estadía (alquiler). En el caso de los estudiantes de la zona (Gran La Plata, AMBA), el traslado hasta la Facultad implica tiempo, del cual no siempre se dispone, y el cual no es aprovechable para estudiar.

Destacaron que el tiempo de traslado puede ser de 3 horas (o más) para ir y volver de la Unidad Académica estando en el gran La Plata o en el AMBA, y no contar con alguien que los lleve y/o acerque (para reducir el tiempo). A esto, puede sumarse que también necesiten trabajar y, aun así, no cuenten con los recursos para alquilar y estar más cerca de la Facultad. Todo ello (trabajo y distancia) lleva tiempo que no puede ser dedicado al estudio y dilata la duración de la carrera.

Al respecto, algunos entrevistados indicaron:

“...imagínate tener que viajar para consultar, para que el docente te vea, y para rendir. Tras que no tenes mucha disponibilidad horaria, tener que pedir permiso en el trabajo, trasladarte, invertir tiempo y dinero para poder consultar, y estás todo el día para eso, la virtualidad lo facilita”.

“yo tengo una hora de ida y otra de vuelta para ir hasta la facu, y ese tiempo lo puedo utilizar para estudiar al poder asistir a las clases de consulta virtuales, sin tener que ir hasta la facultad”.

El contexto anteriormente desarrollado indicaría la importancia de la incidencia de tales características del trabajo en conjunto con el lugar de residencia. Además, al relacionarlo con lo explicado sobre la Virtualidad (que *“acorta distancias”*), en este punto, permitiría además, ampliar y aprovechar otros horarios que hoy en día no están siendo considerados e incluidos. Asimismo, es necesario coordinar y consensuar tales horarios entre docentes y alumnos así como adaptar y/o ajustar la metodología según las necesidades y disponibilidades de las partes para hacer un uso más *“eficiente”* del recurso tiempo y favorecer y concretar el egreso.

En lo que respecta a las demás características de **trabajo**, éste es mayormente en relación de dependencia (casi un 50%), principalmente en organismos privados (más que en públicos), y la formalidad supera el 50%.

A pesar que el 62,2% mencionó que su trabajo está **relacionado con la carrera**, al 91,9% de los encuestados no les exigen la **finalización de los estudios** en el trabajo. Sólo el 45,9% de los encuestados indicó que podría recibir una **mejora salarial** al egresar, aunque la misma resultaría poco significativa considerando el esfuerzo para finalizar dicha etapa, alcanzar el título y el aumento de las responsabilidades y tareas asociadas al desempeño laboral como profesional en sus actuales trabajos. Aunque también apuntaron que la obtención del título permitiría tener otras posibilidades laborales en otros sectores (tanto público como privado), e incluso, en algunos casos, perdieron **oportunidades laborales** al no estar recibidos.

Respecto a las **facilidades para estudiar**, el 70,3% mencionó que cuenta con algún tipo de facilidad como días de examen, días de pre examen y/o flexibilidad horaria. Respecto al **formato de trabajo**, el 27% realizó trabajo presencial durante la pandemia y el 54,1% realizó algún tipo de práctica vinculada con la virtualidad o semipresencialidad como teletrabajo y sistema de “burbujas” (el 18,9% no contestó, incluidos los dos que no trabajan).

El 62,2% de los encuestados es **sostén de familia**, ya sea parcial o totalmente, mientras que el 32,6% no lo es (5,4% no contesta). En los casos de ser sostén de familia, y asociado con el estado civil, quienes se encuentran casado/a o en pareja, indicaron que no pueden dejar de trabajar y/o reducir su carga horaria laboral (y por ende, reducir los ingresos percibidos por ello) ya que su aporte al sostén familiar es imprescindible, aunque su aporte sea parcial.

En el caso de aquellos encuestados más jóvenes puede considerarse que al estar realizando sus primeras experiencias laborales (pasantías, becas de experiencia laboral y/o ayudantías), sus ingresos aún no son suficientes para aportar al sostén familiar.

Todo lo expuesto anteriormente vinculado a la situación laboral de los estudiantes influye en el desempeño académico de los mismos al no poder dedicarle todo su tiempo a finalizar la carrera, debido al desgaste físico y mental que implica trabajar y estudiar en simultáneo. Es conveniente señalar que en el caso de quienes empezaron a trabajar hacia el final de su trayectoria universitaria se encuentran tratando de adaptarse a tal situación de compatibilizar estudio y trabajo y superar las dificultades que ello implica. Mientras que quienes trabajaron desde el inicio de la carrera podrían haber desarrollado diversas estrategias para manejar la dinámica que implica llevar adelante estas actividades.

Como resultado de esta situación (estudiar y trabajar), un desenlace posible es la prolongación de la duración real de la carrera. En este sentido, algunos encuestados indicaron que:

“me cuesta hacerme el tiempo por los horarios, llego cansada muchas veces, quiero terminar la carrera pero no logro cerrar la etapa”.

“nuestra facultad no brinda horarios para las personas que trabajan. Ya sea cursada o consultas. No tienen consideración”

“El trabajo me limita bastante en cuanto los horarios para poder hacer la virtualidad, desde la misma manera sería presencial. Hay cátedras que me han permitido

consensuar con el horario y hemos podido tener la clase de consulta. Pero la gran mayoría no te lo permiten”.

“el tiempo que se le dedica a un trabajo que no está relacionado con la carrera entorpece y no ayuda al crecimiento académico”.

Una última consideración relacionada con este punto falta de **valorización de la profesión**, ya que es habitual encontrar estudiantes avanzados, aún sin haber obtenido el título (o incluso sin estudios relacionados), desarrollando tareas pertinentes a un Ingeniero Agrónomo o Ingeniero Forestal, por lo que el egreso y obtención del título no implica necesariamente una mejor y mayor inserción laboral, desmotivando en parte a los estudiantes. La mencionada situación laboral puede deberse, en parte, a la falta de control o exigencia de la matrícula profesional. Cabe señalar que el Colegio Profesional pertinente (Colegio de Ingenieros Agrónomos y Forestales de la Provincia de Buenos Aires, CIAFBA) es de reciente formación, oficialmente en febrero de 2019 (<https://ciafba.org/index.php>) y desde el mismo procuran **jerarquizar la profesión** para revertir esta situación (https://www.clarin.com/rural/ingenieros-agronomos-buscan-jerarquizar-profesion-poder-vivir-carrera_0_UUYuWn5L5r.html).

Los aspectos mencionados y relacionados con estudiantes que trabajan coinciden con lo desarrollado por los autores que a continuación se detallan:

– de Vries *et al.* (2011), en el apartado de *Antecedentes preexistentes*, quienes indicaron que, inicialmente, el problema (de deserción y prolongación de la carrera) se adjudicaba a la necesidad de los estudiantes en combinar los estudios con la actividad laboral, entre otros factores, que posteriormente fueron ampliados por diversas investigaciones.

– Según lo mencionado por el Banco Mundial (2017) en el *Apartado de Antecedentes en América Latina*, la necesidad de trabajar de los estudiantes de la región para completar sus estudios superiores, ganando salarios acordes a su nivel secundario y no poder dedicarle todo el tiempo al estudio, aumentando así la duración real de la carrera. En el mismo apartado, Cubillos Romo *et. al* (2017) indicaron que la presencia de pobreza implica mayor presión familiar por trabajar para los estudiantes de educación superior compatibilizando estas dos actividades, lo que puede generar complicaciones cuando la organización académica curricular es rígida (horarios dispersos, una sola alternativa de profesor).

– Asimismo, en el apartado de *Antecedentes en Argentina*, Rio y Somma (2016) mencionaron que muchos de sus 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.

– En la misma línea, Delgado et al. (2017) en el apartado de *Antecedentes en la Institución*, mencionaron que una de las principales complicaciones que presenta el esquema actual de cursada de las materias de cuarto y quinto año es la falta de bandas horarias; situación debida, en parte, a la baja cantidad de alumnos y a la planta docente disponible. Lo que implica que los estudiantes deben amoldarse a un único horario de cursada, afectando en primer lugar a quienes trabajan, quienes, en algunos casos, deben optar por seguir cursando la carrera o abandonar su empleo. A esto se suma que, ante la oportunidad o necesidad de la ***Inserción laboral temprana***, antes de obtener el título, muchos estudiantes comienzan a trabajar en diversos organismos (tanto públicos como privados), antes de graduarse, por lo que algunos no pueden seguir el ritmo indicado por el PE, mientras que otros se desvinculan por completo de la Institución.

Respecto a la ***influencia*** de los ***factores*** anteriores (conectividad/virtualidad y trabajo) en la ***motivación*** para finalizar los estudios, el 62,2% respondió afirmativamente, el 16,2% por la negativa, mientras que el 8,1% respondió que “Tal vez” y un 13,5% no contestó.

Los fundamentos en este punto fueron variados desde cuestiones personales a otras vinculadas con el trabajo, la (alta) carga horaria semanal de éste (mencionado anteriormente) lo que incide negativamente en la disponibilidad horaria para estudiar y acercarse a la facultad para realizar consultas y rendir, la relación del trabajo con la carrera, que fluctúa ampliamente: entre 0 y 100% según los casos. A esto se suma a la falta de exigencia de estar recibido y la nula o escasa mejora salarial al recibirse, lo cual hace que el incentivo económico no sea muy importante. Al respecto, algunos encuestados mencionaron que:

“En gran proporción, no tengo estimulación para decir que me tengo que recibir, (...) no tengo esa mochila de recibirme, quizás porque mi trabajo no tiene que ver con la carrera y estoy en otro rubro. Además de lo personal, el sistema no me motiva para recibirme porque no existe una retribución en lo económico. Si me recibo es una satisfacción más bien personal que laboral. Hoy en día prefiero invertir mi tiempo en

(...) mi hija que en otra cosa, quizás si mi situación fuese distinta (sin hijos o un trabajo relacionado con la carrera) quizás sí; si eso me permitiera tener un trabajo mejor remunerado y de menor tiempo para poder estar con mis hijos.”

“Respecto de las cuestiones laborales, en cierto punto afectan negativamente, pasaron más de 10 años del egreso y muchos de los finales adeudados no tienen relación con las tareas que desempeño desde mi primer trabajo (...), por lo que no resulta una necesidad o un requerimiento, y menos un deseo de rendir esos finales (...). En cuanto a lo familiar y la disponibilidad de tiempo son el factor que afecta en mayor proporción la falta de motivación de rendir finales de materias con fuerte incumbencia en mi desarrollo laboral...”

“...el hecho de que trabaje afecta, me quita tiempo para estudiar y la virtualidad me re ayuda a avanzar para finalizar, sino no podría recibirme, porque implicaría viajar y no estoy cerca, sería imposible” sumado a “no tener mayor flexibilidad (laboral) para poder terminar de cursar y rendir”.

Además, “...mi gran problema es que no puedo asistir presencialmente a las consultas, porque no llego por una cuestión de horario (laboral) y podría hacerlo en formato virtual combinándolo con una ampliación de los horarios de consulta, eso me re ayudaría y sería re útil”. ya que en “...la Facultad, (...) si no vas a consulta, no te presentes a la mesa de examen, las consultas son presenciales y en un horario muy feo, que es el horario de trabajo de cualquier persona. Sumado a eso es no tener la obligación de recibirte para tener una mejora salarial, y (...) otras cosas como combinándolo con una ampliación de los horarios de consulta, es me re ayudaría y sería re útil”.

En los casos que indicaron una influencia positiva de los factores mencionados en la finalización de la carrera, esta situación se dio principalmente en quienes se encuentran más vinculados laboralmente con la institución, a través de pasantías, becas y/o ayudantías o quienes procuran alguna mejora en su situación económica (mayores ingresos y/u otras fuentes laborales). Al respecto, indicaron:

...“como la pasantía tiene que ver con la carrera y me sirve para hacer el TFC hace que quiera recibirme, además la profesora de la materia donde hago la pasantía es mi directora de tesis y siempre nos insiste en hacer maestrías y para eso tenés que estar recibida”. Y, además, “porque uno espera que al recibirse pueda cobrar un sueldo, o un sueldo mejor, conseguir otro trabajo mejor, por fuera de la facultad”.

(La incidencia es positiva) “*porque me esmero cada día en recibirme pronto para hacer lo que me gusta y poder ayudar mejor económicamente en mi casa*”.

“*Recibirme me permitiría apuntar a trabajos que hoy no*” por lo que “*...recibirme mejoraría mi situación económica, y personal*”.

Situación Académica

En el Gráfico 7, se observa la distribución (en porcentaje) del **PE** al momento del ingreso a la Unidad Académica y la cantidad de **Readmisiones** solicitadas. Cabe mencionar que el 62,2% fue cambiado al PE 8i, sólo el 5,2% fue cambiado a un PE anterior al 8i y el 32,4% no fue cambiado de PE, ya sea porque ya pertenecía al PE 8i al ingresar (21,6%) o porque optaron no hacerlo (el 10,8% restante pertenece al PE 6 y no cambió). Actualmente, sólo el 40,5% debe pedir readmisión.

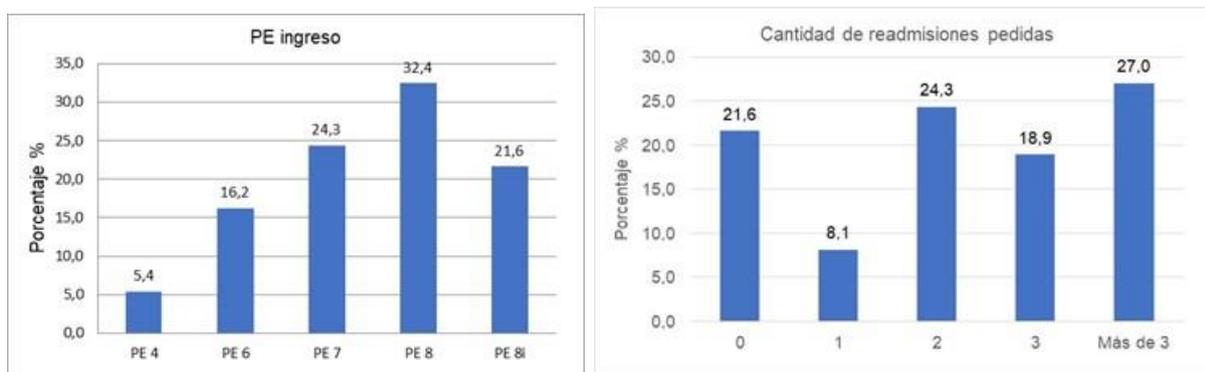


Gráfico 7: a la izquierda, **Plan de Estudios** con el cual ingresaron a la FCAyF; a la derecha Cantidad de **Readmisiones** solicitadas.

Respecto a la cantidad de **finales** al momento de finalizar de cursar, los encuestados adeudaban en promedio 11 finales mientras que al momento de realizar la encuesta adeudan en promedio 7 finales. Este ítem se vio afectado por los cambios de PE, en algunos casos, la cantidad de finales adeudados se redujo en uno o dos finales dado que al realizar el cambio de PE, algunas materias se vieron unificadas (por ejemplo, Socioeconomía en el vigente PE 8i es anual y en el PE 7 correspondía a dos materias cuatrimestrales Socioeconomía I y Socioeconomía II), mientras que en otros casos, se incrementó la cantidad de finales adeudados por incorporación de materias en el actual PE y en función del PE de ingreso (por ejemplo en IA al pasar de PE 6 al 8i se incorpora Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, Agroecología, TIC I y II, Agroindustrias).

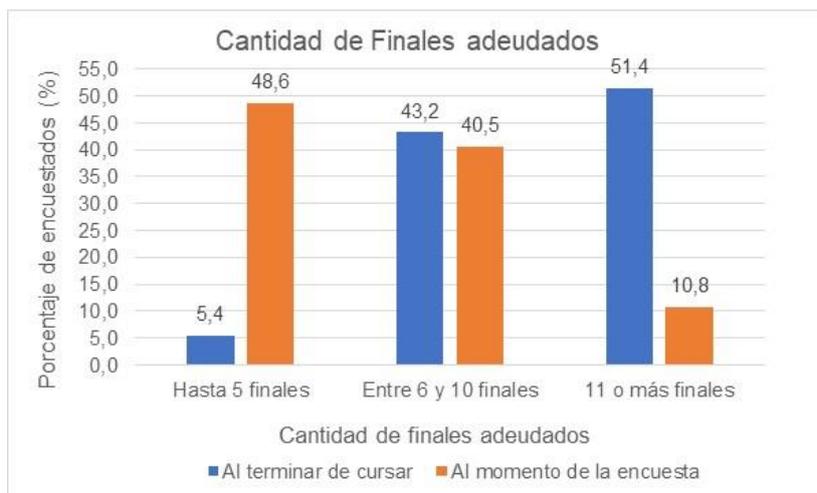


Gráfico 8: Cantidad de finales adeudados al terminar de cursar y al realizar la encuesta

En el gráfico 8 puede observarse la cantidad de finales adeudados (agrupados en 3 categorías) al momento de terminar de cursar y de realizar la encuesta (expresado en porcentaje).

En el Gráfico 9, se indica el **nivel de vinculación con la facultad** y la **definición del TFC** expresado en porcentajes.

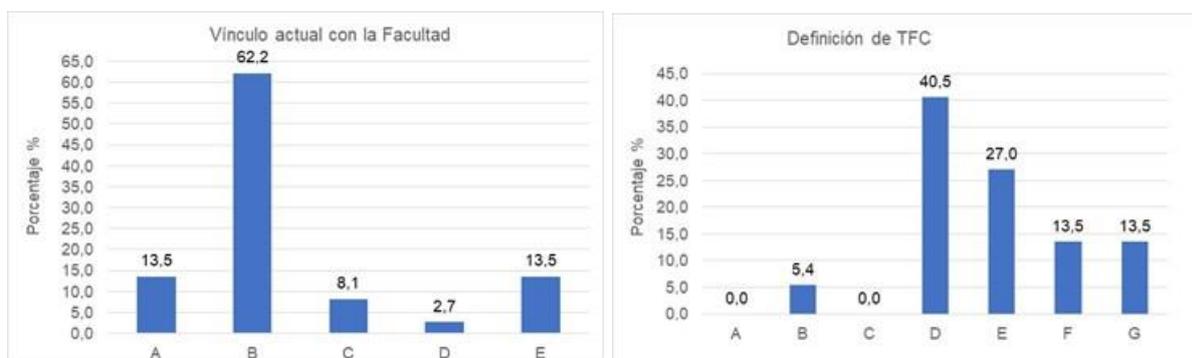


Gráfico 9: a la izquierda, **Vínculo actual con la FCAYF**; a la derecha, **Definición del TFC**.

Referencias:

Para el Vínculo con la Facultad:

- A) terminó de cursar y no volvió a rendir.
- B) terminó de cursar y sólo fue a rendir,
- C) terminó de cursar, trabaja en la facultad y sólo fue a rendir
- D) terminó de cursar, trabaja en la facultad y no volvió a rendir
- E) Otro: esta categoría incluye aquellos que ya finalizaron la carrera o están desarrollando el TFC.

Para la definición del TFC:

- A) Rendí los finales y tengo el TFC definido, sólo falta la defensa
- B) Rendí los finales y estoy desarrollando el TFC
- C) Rendí los finales pero no tengo el TFC definido

D) No rendí los finales pero tengo el TFC definido

E) No rendí los finales ni tengo el TFC definido

F) No por PE (Plan de Estudios): esta categoría se corresponde con quienes no fueron cambiados de PE, aunque no perteneciera al PE8i al ingresar a la facultad. G) Otro

En referencia al **contacto con compañeros de la facultad**, el 89,2% mantiene algún tipo de contacto y el 8,1% no lo hace (menos del 3% no contesta). El 64,9% afirma que dicho contacto tiene algún tipo de influencia positiva en el recorrido hacia su egreso mientras que para el 29,7% no tiene influencia (menos del 6% no contesta).

En lo que respecta a los **programas** y **estrategias** implementados por la unidad académica, sólo el 32,4% indicó haber sido contactado mientras que el 64,9% no fue contactado (menos del 3% no contestó), aun cuando el % de avance de la carrera fue de 81,8% en promedio como se mencionó anteriormente.

Respecto de los **aspectos positivos** y **negativos** de los programas implementados por la FCAYF, estas características eran desconocidas en el caso de aquellos encuestados que indicaron no haber sido contactados por dichos programas. Mientras que, en el caso de aquellos que fueron contactados, las respuestas acerca de tales aspectos fueron algo heterogéneas: por un lado, algunas afirmaciones tenían connotación positiva como:

“estar presente siempre y el acompañamiento así como la insistencia “.

“Está bueno que me contactaron en la última etapa de la carrera para tratar de ayudarme pero no sé de qué manera podrían hacerlo”.

“El año pasado pedí ayuda para estudiar una materia con alguien que esté más o menos en mi situación, y rápidamente me contactaron con alguien. Hice los talleres sugeridos para la realización del trabajo final, pude desarrollar en un laboratorio muchas pruebas.”

“Recuerdo que me inscribí en un programa de ayuda para los que estamos con los últimos finales, pero lo único que he tenido es el apoyo moral de un profe, que cada tanto me escribe preguntando cómo vengo con las materias. Después nada más desconozco bien cuál es el objetivo de los programas.”

Mientras que, por otro lado, otros testimonios tenían una connotación negativa por diversos motivos como *“no ser favorecido por ninguno”* y/o *“Contactarse con el alumno cuando ya casi finaliza la carrera”*. Algunos comentarios de los encuestados al respecto fueron:

“En lo personal se contactaron cuando sólo me quedaba un final. Después no se contactó más mi tutora. Entonces no podría definir un real acompañamiento”

“Desconozco cómo funciona la vinculación con los alumnos, pero creo que estaría bueno que tengan más llegada (más alumnos en el programa) quizás falte personal”.

Los **Inconvenientes a lo largo de la carrera** que surgieron a partir de las encuestas realizadas, y profundizándose en las entrevistas, fueron:

Durante la **1ra Etapa**, las dificultades que indicaron los encuestados estuvieron relacionadas con: – una insuficiente preparación del secundario, principalmente en materias del área de Ciencias Exactas (Matemática, Física, Química), que son mayormente las materias del 1er año de la carrera. Esto, en parte debido a la orientación del secundario, ya sea que pudieran elegirla o no, como perito mercantil, ciencias sociales, escuela técnica agropecuaria, durante la cual no tuvieron Química, Física y Matemática en los últimos años de la enseñanza media, repercutiendo en el desempeño inicial en la Facultad. Asimismo, en varios casos tuvieron que recurrir a tales materias (una o todas, y hasta en más de una oportunidad). Esto podría vincularse con lo desarrollado en los apartados de Antecedentes en América Latina y Marco Conceptual, donde se mencionó que Cubillos Romo *et al.* (2017) contemplaron factores asociados al sujeto como su trayectoria educativa y desempeño como estudiantes durante su educación secundaria y superior (calificaciones, disciplina y/o hábitos de estudio, tiempo dedicado a las actividades académicas, etc.), características que podrían tener influencia en la duración de la carrera.

– A lo anterior se suman las dificultades de pasar del nivel secundario al nivel universitario, considerado/identificado como un *“cambio brusco”*, además de la *adaptación a la vida universitaria*, que implica *acostumbrarse a otros tiempos*, *manejarse de forma autónoma* (lo cual *“no sucedía en la secundaria ... porque no era así”*), *la metodología de estudio* (*aprender a estudiar y/o técnicas de estudios* así como la *cantidad de horas necesarias*), desconocimiento de funcionamiento, plazos para la regularidad, *comprensión del PE* y *régimen de correlatividades para poder priorizar algunas materias sobre otras*. Esto podría relacionarse con los conceptos de “Oficio del Estudiante” y “Ciudadanía universitaria” desarrollados previamente en el apartado de Marco Conceptual. Asimismo, estos dos inconvenientes (preparación del secundario y adaptación a la vida universitaria) podrían vincularse con los Factores asociados al Sujeto según el modelo de Cubillos Romo *et al.* (2017) en dicho apartado.

– Otras dificultades que surgieron fueron el solapamiento de fechas de exámenes parciales, cantidad y extensión de materias (muy largas), con mucho contenido innecesario en los primeros años que luego no aportan al resto de la formación, altas cargas horarias y exigencias para acreditar la presencialidad, falta de coordinación con los horarios de consulta, recursar materias, la necesidad de trabajar y la falta de bandas horarias para poder compatibilizar trabajo y estudio, distancia a la unidad académica, volver a estudiar (ya que había pasado tiempo desde que habían terminado el secundario). Estas dificultades podrían relacionarse con factores asociados al Contexto Educativo y al Sistema Educativo según el modelo mencionado en el párrafo anterior.

– En los casos de quienes vivían en el interior (ya sea de la provincia de Bs. As. u otra provincia) previo a la inscripción de la carrera y se trasladaron a La Plata para realizar la carrera, también mencionaron como dificultades *adaptarse al cambio de ciudad, los costos de vivir en La Plata siendo del interior, las condiciones de vivienda (pensión), vivir sin la familia y extrañarla* (con diferentes posibilidades de viajar para visitarse según distancias).

– Un aspecto a destacar por los encuestados es en relación a los docentes que reciben a los ingresantes de las carreras en los primeros años, particularmente por su formación de grado, a veces distante de las ciencias agropecuarias, tanto como de la formación docente específica. También señalan la importancia de la cantidad de docentes a cargo de gran cantidad de alumnos, dificultando el vínculo pedagógico tan importante en relación a la motivación y desempeño del estudiante. Al respecto, los encuestados y entrevistados mencionaron que en las materias de los primeros años, *“los docentes saben y saben mucho de esa materia, pero al no ser Ingenieros Forestales o Agrónomos, no nos enseñan la aplicación de esos contenidos relacionados a la carrera, y después cuando lo tenes que aplicar, no sabes cómo hacerlo, porque no te enseñaron a usarlo así, para eso y después en las materias aplicadas, te dicen “cómo que no lo sabes si lo viste, o lo tendrías que haber visto en tal materia o cual materia”*. Esta cita ejemplifica lo desarrollado en el apartado de Antecedentes en Argentina por Cozzarín *et al.* (2020), sobre la formación e integración de los equipos docentes de materias del tramo de formación básica, lo cual influye en la motivación y desempeño de los estudiantes.

Asimismo, indicaron que algunas materias eran muy largas y con poco acceso a los docentes, sobre todo al inicio de la cursada, cuando hay mayor concurrencia de estudiantes. Mientras que en otras materias del mismo año, al haber *más docentes en las clases, si no llegaba el docente, estaba el ayudante*. Además, en algunos casos la falta de motivación provenía del trato del docente; aunque también *había otros docentes que explicaban mejor e incluso bajaban los contenidos* (para hacerlos más aplicables) *y no tenían drama en quedarse después de hora a explicar* así como *en las clases de consulta*.

– Algunos encuestados señalaron que participar en Tutorías de la facultad (por recomendación de la misma institución debido a su bajo y/o regular desempeño en el ingreso) así como participar en grupos de estudios, les sirvió mucho, siendo de gran utilidad para llevar las materias adelante y que se dieron *“cuenta que rendía mucho más y mejor cuando estudiaba con alguien”*.

– También se destaca que varios encuestados indicaron que respecto de las materias de 2do año no tuvieron inconvenientes prácticamente, siendo las mismas de mayor interés.

Durante la **2da Etapa**, las dificultades que indicaron los encuestados estuvieron relacionadas con:

– Inconvenientes familiares (relacionado con la salud de los padres y/o pareja, etc.), que dificultaron concentrarse en los estudios, repercutiendo de diferente manera en el desempeño académico de los estudiantes (desde no poder promocionar más materias y sólo poder aprobar las cursadas, a perder la regularidad e incluso desvincularse de la unidad académica por años). Uno de los casos indicó que, debido a la enfermedad de un familiar directo y ser sostén de familia, tuvo que salir a trabajar, consiguiendo empleo informal con el cual no podía acceder a ayuda y/o beneficios y tampoco podía obtener becas al presentar atrasos en la carrera (1 o 2 años), lo que vulneraba aún más su situación.

– Otras dificultades de índole personal mencionadas en esta etapa fueron la distancia a la Unidad Académica, conformación del propio núcleo familiar y mayores compromisos personales. Incremento en la necesidad de trabajar por aumento en los costos de vida (quienes no lo hacían en la etapa anterior, se incorporaron al mercado laboral en esta etapa), influyendo en el tiempo disponible para el estudio (cursar y rendir). Asimismo, otros factores económicos que dificultaban la asistencia a algunas

clases así como inconvenientes al momento de rendir exámenes parciales y finales, desmotivación por no poder avanzar al mismo ritmo que otros/as compañeros/as que lo hacían en mayor medida, generando, en algunos casos, una falta de pertenencia y problemas de agotamiento, desánimo y ansiedad.

Respecto a dificultades vinculadas con la Facultad, indicaron: alta carga horaria de las cursadas y la carga horaria oculta de los trabajos propios de cada materia; exigencias de aprobación de “parcialitos” en todas las clases (ya que desaprobarnos implicaba, en ese entonces, perder la cursada); cantidad de materias y su extensión (muy largas); materiales didácticos insuficientes, inadecuados y desactualizados en algunos casos; temáticas abordadas en las materias básicas aplicadas desmotivantes con enfoques fuertemente sesgados (por ejemplo, con énfasis en el aspecto agronómico y relegando la parte forestal), muy pocas salidas a campo, falta de bandas horarias y flexibilidad para cursar, horarios de consulta; solapamiento de fechas exámenes (parciales), regularidad, condicionalidad, PE, aspectos burocráticos muy engorrosos (como solicitud de readmisión). Al respecto, algunos comentarios fueron:

“De 3er año me costaron un par de materias, no recursé ninguna, pero me costó por la cantidad de contenido en poco tiempo, procesar toda la materia.”

“De 4to año, (algunas materias) son materias largas y son difíciles de promocionar. Además, a veces cursaba en Los Hornos y como vivo en AMBA, me agotaba el viaje, me tenía que levantar como a las 5 de la mañana para tomar el tren (...) y estar en La Plata a las 7 para tomar el 307 que me dejaba en Los Hornos a las 8, y si lo perdía, llegaba tarde y me ponían media falta. Y si me pasaba de faltas, perdía la materia”.

“Me costó el hecho de que al estar ya en esta etapa haciendo ambas carreras tuve que organizarme y priorizar que materias cursar por el tema de las correlatividades. (...) también tuve que cursar algunas materias dos veces, un cuatrimestre cursé a la par la versión de agronomía y la versión de forestal de una materia y en otro año tuve que cursar a la par la versión de agronomía y la versión de forestal de otra materia. Eso implicaba mayor carga horaria, más tedioso el proceso”.

“También me complicaba que en la Carrera de Forestal no hubiera banda horaria. Tuve que organizar las demás materias que cursaba en función de los horarios de forestal. Y no fue en mi caso, pero la gente que quería o tenía que trabajar le era imposible poder cursar un cuatrimestre completo”.

“... es muy difícil trabajar y cursar, los horarios se solapan no se puede cursar fácilmente todo a la mañana o todo a la tarde. Muchas cursadas las hice mitad y mitad, llegando a cursar prácticas en dos comisiones diferentes”.

También se mencionó la existencia de diferencias en los criterios de los docentes de la misma cátedra a la hora de dar las clases y evaluar, así como con el trato hacia los alumnos, lo cual influye en su desempeño. Al respecto, mencionaron:

“También depende con quién te anotes, y si ya sabes con quién cursar...” Ya a partir de 3ro *“no llega tanta gente a cursar (...), entonces tenés un tiempo más para ir a anotarte con el docente que querés. También depende de los docentes y cómo dan la clase, algunos hacían simulacro de examen, y eso nos ayudaba a prepararnos porque analizábamos preguntas del estilo que podían aparecer y eso ayudaba mucho”.*

“El vínculo está totalmente desprestigiado es sumamente importante, sin regalar nada ni tratar como a nenes del primario, es simplemente motivar. Si te preparan profesionalmente, después te desempeñas bien en el trabajo. No todos, pero hay algunos docentes que son muy verticalistas en el trato, particularmente en la situación de examen. (...) El tema de la empatía es fundamental. Una cosa es formar profesionales y otra cosa es formar enemigos y eso se nota en algunos que egresan”.

“En otra materia de 5to (...), una docente (...) no tenía la mejor predisposición a la hora de evaluar, sobre todo en los temas que había dado. Siempre me decía que estaba mal lo que decía o que me faltaba algo cuando así estaba en el material que ellos brindaban. Además, al escuchar la clase (la hice virtual), escuchabas que se equivocaba y luego se corregía al par de minutos, y si yo me equivocaba cuando estaba rindiendo, me bajaban la nota. Pude promocionar porque en la última instancia de recuperación (flotante), no estaba esta docente. Me la hizo pasar mal”.

Durante la **3ra Etapa**, las dificultades mencionadas por los encuestados estuvieron relacionadas, por un lado, con cuestiones de índole personal como la conformación del propio núcleo familiar (hijos chicos que cuidar) y problemas personales (familiares enfermos y fallecimiento de allegados), así como estar solo en una ciudad sin los familiares o afectos más cercanos, lo cual influye en el estado de ánimo, nuevos compromisos, la distancia así como la desvinculación temporal y espacial con la Unidad Académica, falta de incentivo (económico) para recibirse, inserción laboral (que se profundiza de las etapas anteriores).

Algunos encuestados indicaron:

“Al año de terminar de cursar, quedé embarazada de mi primer hijo, (...) Después también empecé a trabajar, primero en FINES y luego en la escuela agraria donde fui. A los 4 años de mi primer hijo, quedé embarazada del 2do y ya me desvinculé por completo de la Facultad. Además, por un decreto del gobierno provincial, tuve que hacer el Tramo de Formación Pedagógica porque si no, corría el riesgo de perder el trabajo. Eso me llevó un año y medio. No podía con todo: ser madre, trabajar, hacer el Tramo y la Facultad, para mí, imposible”

“Estoy como desilusionado de la carrera o del ámbito laboral, no sé si ya no me gusta o qué, me desenvuelvo en mayor o menor medida en el rubro en lo laboral. Uno asume un montón de responsabilidades y nadie lo reconoce. Tengo compañeros de trabajo que me dijeron “vos te tenes que recibir”, y yo les digo: “para qué, si me dan más responsabilidades por nada”. Esto pasa en el ambiente donde yo me muevo, por ahí en el privado, no”

“Empecé a trabajar lejos de la Facultad, en el Parque Pereyra y no me dejaban salir a cursar, salía a las 5 de la tarde, tenía un hijo y la facultad en general no me brindaban alternativas, dependía más de las materias, en Forrajes me permitieron rendir para sacar la cursada mientras que en Horticultura perdí la cursada anual. En Forrajes, el docente llamó a mi casa, al teléfono fijo, y hablaron con mi mamá y le dijeron que me comunicara con ellos y me permitieron rendir a las 5 y cuarto de la tarde.”

“...a partir del 2012 todo fue más cuesta arriba porque nació mi primera hija y priorice el trabajo y no el estudio. La partida de La Plata hacia otra ciudad también me alejo de la facu y del estudio”

“En el tramo final, arranqué bien dando un final cada 2 meses aproximadamente, así con 6 o 7 finales y no me fue mal en ninguno... después enviudé y con la pandemia y se me complicó retomar. Y tengo que trabajar para mantenerme.”

“El tiempo que pasó empieza a pesar para retomar el estudio. Seguía vinculada con algunas actividades extracurriculares. Cada vez me descomponía más al momento de ir a rendir, incluso vomita. Los nervios me anularon mucho, me daba cosa ir a pasar vergüenza delante de alguien que sabe. También tuve problemas familiares (familiar enfermo)”

“Se hace complicado el tener que preparar los finales. En mi caso, por ejemplo, que termine de cursar debiendo varios finales, me costó tomarle el ritmo y hacerme bien el tiempo para poder preparar finales. Ayuda muchísimo en mi caso estudiar con compañeros y también me sirvió mucho que el material virtual (clases grabadas)

estuvieran disponibles en el aula. Actualmente algunas materias lo han sacado con el reinicio de la presencialidad, para mí fue muy útil. También, a veces, al ser materias largas o que hace mucho que curse, cuesta volver a estudiarlas o lleva más tiempo de lo planificado.”

“Me agotó mentalmente el último año. Y al viajar tantos años a La Plata ya no quería ir más. Otro inconveniente fue que al empezar a vincularme con cátedras para hacer el trabajo final, por mi edad me decían que haga otra cosa.”

Por otro lado, respecto a dificultades vinculadas con la Facultad, los encuestados y entrevistados indicaron: la falta de bandas horarias para consultas y rendir exámenes lo que conlleva e implica dificultades para compatibilizar con actividades laborales y personales, cantidad de finales, materias muy largas, realizar el TFC y el tiempo destinado a la realización del mismo, predisposición de los docentes. En relación a este último punto, mencionaron actitudes arrogantes, despectivas, y/o desatentas como falta de respuestas en virtualidad así como la falta de buena predisposición de los docentes en muchas cátedras, en especial en los últimos años, para generar la confianza para preguntar y poder consultar teniendo en cuenta la situación personal particular, lo cual genera trabas para retomar y rendir, por lo que los mecanismos de ayuda apuntarían a resolver estos inconvenientes.

También, señalaron que algunas materias deben ser rendidas en más de una oportunidad debido a cuestiones vinculadas con las mencionadas en el párrafo anterior (actitudes arrogantes, despectivas, etc.) y no porque los estudiantes no hayan estudiado lo suficiente y/o no sepan, por lo que tales materias continúan siendo una traba, una dificultad en la carrera, y esas cuestiones todavía no cambian. evidenciándose falta de regulaciones y/o mecanismos de control al respecto.

Estas dificultades pueden vincularse con los **Factores asociados al Contexto Educativo** referidas a las características de la institución educativa así como de los actores dentro de la misma, que tienen responsabilidad directa en generar elementos expulsivos, mencionados por Cubillos Romo et al. (2017) en el apartado de Marco Conceptual. En tal sentido, algunos encuestados indicaron:

“En una materia le escribí al ayudante diplomado jamás me contestó. Le escribí al jefe de cátedra, y me contestaba espaciadamente y entretanto estudiaba y luego fui a rendir. Luego de rendir, recién se contactó el ayudante diplomado. Creo que tendría que haber un mayor seguimiento, y si bien es de los dos lados, tendría que haber una identificación de quienes quieren rendir para estar más atentos”.

“Algunos docentes no tienen la mejor predisposición, no dan opciones en lo que respecta a su horario de consulta, ni tienen en cuenta que los estudiantes también trabajan y sería conveniente coordinar otros horarios”.

“Influye que los docentes tengan buena predisposición para atender las consultas y disponibilidad horaria para poder hacerlo. Y quizás la Virtualidad para los docentes también sea más fácil porque pueden estar desde la facultad o desde su casa también, ellos también deben tener familia y vida fuera de la facultad y el trabajo”

“Los docentes deben ser facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces piden razonamiento que no dan en cursadas y en los finales toman cosas que si no las explican con profesionalidad docente no se aprende, no somos adivinos” y (deberían) “...brindar espacios de integración de contenido y no encerrarse a que sólo preguntemos y responder unidireccional.”

“Debido a la alta cantidad de requisitos para recibirse, el TFC termina siendo una "piedra en el camino" más que una ventaja para la formación. Esto es así ya que en vez de tener una materia que acople este trabajo y acompañe al estudiante para realizarlo, se termina eligiendo cualquier temática fácil y rápida de realizar cuando el alumno le resta rendir los últimos finales de la carrera”. Asimismo, también indicaron la falta de acoplamiento entre el egreso de la carrera y la entrada al mundo laboral así como la ausencia de ofertas laborales/pasantías rentadas dadas a conocer por parte de la facultad.

A partir de las encuestas realizadas, se elaboraron las siguientes **Propuestas**:

1) **Contactar** a los/las estudiantes y **realizar entrevistas** para conocer su situación puntual y particular: incluyendo sus necesidades específicas y dificultades para conocer los motivos que influyeron en el desempeño su trayectoria y así realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes. De esta manera se podría plantear propuestas y/o prácticas acordes a las singularidades de los estudiantes, por lo que serían de utilidad para poder concretar el egreso (consultas virtuales y/o presenciales en horarios a convenir con los docentes, disponer de material digitalizado, ya se apuntes como recursos audiovisuales como clases, etc.).

Teniendo en cuenta lo anterior, es conveniente **fomentar el trabajo conjunto**, entre los diferentes equipos de trabajo de FCAyF (Programas, Unidad Pedagógica, Docentes) desarrollando estrategias que generen un verdadero acompañamiento del estudiante a través de un espacio de diálogo y contención, que cuente con apoyo

pedagógico y seguimiento real del tutor, así como diferentes herramientas vinculadas al estudio (estrategias, metodología, compañeros de estudio, etc.) y ayuda en temas burocráticos como readmisiones, contacto virtual y/o presencial con las cátedras de las materias a rendir, definición del TFC (modalidad, tema), etc.

2) Mayor **Difusión de la información**: como la referida al **TFC** acerca de las distintas modalidades y/o **alternativas** (por ejemplo, prácticas profesionalizantes) y promoción de temas, con el objetivo de incentivar a más estudiantes a terminar la carrera.

3) Implementar **mecanismos** de **ayuda** a los alumnos en caso de tener inconvenientes con los docentes de las materias a rendir, ya que no existen posibilidades de ser evaluado por otros docentes y/o cátedras alternativas de la misma asignatura. Por lo que resulta necesario poder contar con opciones y/o alternativas para poder dar soluciones favorables ante este tipo de dificultades.

4) Promover **Bandas horarias** bien definidas y **variedad de horarios** de consulta, ya que no todas las materias ofrecen estas alternativas. Además, existen solapamientos de horarios de cursada de materias del mismo cuatrimestre y año, sin brindar otro horario alternativo en la misma banda horaria, por lo cual el estudiante no puede cursar todas las materias correspondientes según lo indicado por el PE (por ejemplo dos materias del mismo cuatrimestre y año, se cursan en el mismo día y horario por la tarde y no brindan día alternativo en la misma banda horaria, por lo que el estudiante que trabaja y únicamente puede cursar por la tarde, sólo puede cursar una de las materias en cuestión).

Asimismo, sobre todo en los últimos años de la carrera, se incrementan las dificultades para modificar horarios de cursada y contar con dichas bandas horarias definidas, afectando en mayor medida a estudiantes que trabajan y estudian en simultáneo, siendo tal condición más frecuente en tal instancia de la carrera. Esta situación se da, principalmente en materias obligatorias específicas de 4to y 5to año de la carrera de Ingeniería Forestal, donde la matrícula es menor que en Ingeniería Agronómica. Por ello, la mayoría de tales materias se dictan en un solo horario. Además, materias al mismo cuatrimestre y año llegan a coincidir en el mismo día, difiriendo en el horario: una por la mañana y otra por la tarde. De esta manera, la Banda horaria matutina se extiende más allá del mediodía (13:00hs) y la Banda

Horaria de la tarde arranca antes del mediodía (13:00hs), por lo que quienes tienen compromisos laborales y/o familiares, no pueden cursar todas las materias

Por lo que es necesario brindar una mayor oferta de bandas horarias bien definidas, tanto de mañana, tarde y, además, vespertinas, así como implementar **alternativas que faciliten** que los estudiantes puedan **cursar y rendir** las materias sin rigurosidad del tiempo (presencial, obligatorio y sincrónico), sin que ello influya en las exigencias de los contenidos a desarrollar y saber (o sea, que los mismos no sean recortados).

5) **Organizar y coordinar** en tiempo y forma las **evaluaciones** (parciales) de materias del mismo año y cuatrimestre para que las mismas no se **concentren y solapen** en un corto período de tiempo, con pocos días de diferencia (uno o dos días, o días consecutivos) o, incluso, coincidiendo en el mismo día.

6) Incorporación de la **Virtualidad**, aprovechando las herramientas digitales y la tecnología disponible hoy en día, dándole continuidad a lo desarrollado, implementado y aprendido durante la pandemia. De esta manera, se brindaría la posibilidad de rendir a aquellos estudiantes que tengan dificultades en seguir en contacto con la Unidad Académica por diferentes motivos: distancia a la institución, horarios incompatibles con los horarios de consultas o exámenes ya sea por trabajo y/o compromisos familiares, etc. En este sentido, algunos ejemplos de medidas sugeridas a implementar son:

– **Ofrecer y coordinar reuniones virtuales**, para organizar horarios de consulta, repaso, etc., así como instancias de exámenes (parciales o finales), realizando las adecuaciones y consideraciones pertinentes. Se destacó la importancia de continuar con clases virtuales y/o que tal material virtual esté disponible en el Aula Virtual, siendo de gran utilidad las clases grabadas.

– **Facilitar el acceso al Aula Virtual** y al material allí presente, siendo necesario eliminar restricciones innecesarias como la matriculación, ya que genera trabas al querer acceder a la información para preparar el examen final. Asimismo, también sería conveniente la generación de videos explicativos sobre el uso del Aula Virtual y cómo acceder a más material de interés. Además, se mencionó el desconocimiento de algunos docentes acerca de cómo matricular a los estudiantes, derivándolos con el personal de Informática quienes, para matricularlos, les preguntan si ya se anotaron en el SIU para cursar, y los estudiantes en cuestión sólo quieren acceder al material para preparar el final.

– Implementación de ***cursada semipresencial*** y ***banda horaria vespertina***: los encuestados indicaron posibles dificultades en la ejecución/implementación del horario vespertino (adaptado a estudiantes que trabajan), especialmente, en los últimos años de la carrera, dado que algunas materias, conocidas como “las culturas”, por ejemplo, Cereales y Oleaginosas, necesitan realizar algunas de las actividades prácticas (clases) mediante salidas a campo.

Por ello sugirieron plantear, en combinación con la Virtualidad, una situación intermedia de presencialidad (mixta o semipresencial): donde los contenidos teóricos (clases) sean virtuales (asincrónicos y/o sincrónicos, con material audiovisual grabado) y las clases prácticas a campo sean presenciales en horarios de tarde vespertinos (a partir de las 16 -17 horas) para resolver aquellas cuestiones empíricas de campo, aprovechando la luz de día y, así, compatibilizar las actividades académicas, laborales y familiares de los estudiantes.

De esta manera, con estas medidas alternativas se estaría contemplando aquellos estudiantes que trabajan, y las mismas podrían complementarse con facilidades en el ámbito laboral con el fin de garantizar la continuidad de los estudios y concretar el egreso.

7) ***Desarrollo y difusión de Tutorías (o Cursos intensivos) específicos*** trabajando en grupos reducidos de estudiantes en condiciones similares y por materia a rendir.

El criterio para la conformación de los grupos de estudiantes es poder trabajar con aquellos alumnos que se encuentren en similares condiciones académicas y/o socioeconómicas, como el tiempo transcurrido desde que cursó la materia a rendir, nivel de avance de la carrera (tramo inicial, medio o final, o si terminó de cursar y cuándo lo hizo), obligaciones laborales y/o familiares, distancia a la institución, etc. Para ello es necesario contactar a los estudiantes, como se mencionó anteriormente, para conocer su situación particular de cada uno.

La finalidad de focalizar el trabajo en grupos de similares características permitiría acercar propuestas concretas a las respectivas cátedras, favoreciendo la mediación entre éstas y los estudiantes (así como con la institución).

La estrategia y modalidad a implementar (tutoría, curso intensivo, clases de consulta y/o repaso, semipresencial, virtual, etc.) debe ajustarse a la población destinaria, con el fin de poder realizar las adaptaciones pertinentes.

Todas estas consideraciones sobre este tipo de medidas procuran que las mismas sean de utilidad tanto para los estudiantes como para los docentes, al favorecer que los primeros rindan satisfactoriamente las materias, debido, en parte, a la realización de este tipo de actividades, y sumado a un seguimiento más cercano y apropiado de los estudiantes, entre otras razones. Asimismo, este tipo de estrategias pueden ser aplicables a todas las materias a lo largo de la carrera así como también podría implementarse una línea de trabajo análoga para el desarrollo y acreditación del TFC.

En este sentido, cada **curso** y/o **tutoría** podría priorizar a estudiantes específicos: por ejemplo, para la preparación de las materias de los primeros años, un grupo de estudiantes se caracterizaría por su nivel de avance en la carrera (como aquellos que estén cursando 4to y/o 5to año). A partir de la realización de esta actividad (curso y/o tutoría), se favorecería una mejor preparación de los finales a rendir por los estudiantes, y así, al aprobar tal instancia, los alumnos podrían cumplir con la regularidad y no tener problemas de condicionalidad. Asimismo, se podría organizar otro/s grupo/s de estudiantes que no cumplan el requisito anterior (de estudiante avanzado de 4to-5to año), presenten otras características y quieran realizar la actividad para preparar el examen final de la materia. La cantidad/número de grupos a formar será en función de los estudiantes interesados en participar y la disponibilidad de los docentes de las respectivas materias.

Análogamente, para las materias de años superiores (4to y 5to año), se podría formar un (primer) grupo de estudiantes caracterizado por el tiempo transcurrido desde haber terminado de cursar, cercanía a la institución, compromisos laborales y/o familiares, etc. Del mismo modo mencionado anteriormente, otro grupo de estudiantes estaría conformado por quienes no cumplan con las características en cuestión y deseen preparar el final. Así, a través de esta estrategia y realizando el seguimiento pertinente en simultáneo, se pretende favorecer la acreditación de materias y lograr el egreso.

De esta manera, se incentiva a los estudiantes a acreditar los finales correspondientes y no dilatar en el tiempo tal situación; y así evita llegar a las instancias de **condicionalidad** (o sea, adeudar finales de las materias de los primeros años al comenzar a cursar 4to y 5to año), y/o **desvinculación** de la institución sin haber acreditado los finales y el egreso.

Cabe destacar que si bien existen algunas experiencias implementadas en el área, bajo diferentes modalidades principalmente para materias de los primeros años

(Sistemática, Química Orgánica, Bioquímica), los resultados fueron algo dispares. Al respecto, indicaron que algunas modalidades resultaron más “intensos/pesaditos y difíciles”, mientras que otras (modalidades) del estilo/tipo “tutoría” son más accesibles, aunque su utilidad está condicionada a que el estudiante realmente aprenda y se apropie de los conocimientos (ya que “*si no se aprende, no sirve*”). Sobre este tema, una encuestada mencionó que: “*Microbiología Agrícola es una materia que hizo un cursito (...) y los (alumnos) que participaban era 4 o 5. Para los docentes fue una mala experiencia y no lo volvieron a repetir. Lo bueno de esos cursos es que si te va mal no te pasan la nota al analítico. Y lo bueno es que algún contenido te queda en la cabeza y eso te ayuda, si es que no aprobaste con esa modalidad*”.

De todos modos, se destacó la necesidad que mayor cantidad de materias realicen este tipo de medidas para preparación de exámenes finales debido a su potencial utilidad y aprovechamiento, realizando las mejoras y adaptaciones pertinentes y necesarias, en base a las experiencias previas.

8) Brindar **Cursos de capacitación docente**: dado que se señaló que algunos docentes no cuentan con las herramientas necesarias y adecuadas para estar frente a los estudiantes, así como la paciencia suficiente a la hora de explicar, evidenciando la necesidad de este tipo de capacitaciones. Asimismo, también se indicó cierta falta de **empatía** por parte de los Docentes hacia los Estudiantes durante las clases y el proceso de aprendizaje, así como la comprensión del contexto por el que atraviesa el estudiante (estudio, trabajo, compromisos familiares, dificultades de diversa índole, etc.), lo cual influye en su desempeño académico.

Además, se indicó que el docente, en su rol de mediador entre los conocimientos y el estudiante, debe tener en cuenta y considerar la importancia de su rol sobre la gente que está formando, que son futuros profesionales que no se están recibiendo, y les falta unos pasos para lograrlo.

Asimismo, parte de la Capacitación a recibir debería estar relacionada sobre los sobre el manejo de los recursos digitales (Aula Virtual, digitalización de recursos, matriculación, etc.), aprovechando la presencia y conocimientos del personal del Departamento de Informática quienes podrían aportar al respecto.

9) En cuanto al **TFC**, los encuestados indicaron la necesidad de difundir y fomentar entre los alumnos que el TFC puede ser una oportunidad para acercarse a lo que les gustaría hacer una vez recibidos, (más aún) teniendo en cuenta que muchos

estudiantes no se reciben sólo porque no lo realizaron dado que es la última actividad a acreditar (luego de rendir todos los finales y ACO).

Asimismo, recomendaron la necesidad de **revalorizar** el TFC dado que no es una mala idea, pero está mal ejecutada, y por ello, es conveniente promover propuestas de trabajo final desde las cátedras y (así como) flexibilizar las exigencias para realización y/o presentación del TFC, como por ejemplo, en cuanto a los finales necesarios para poder presentarlo. En este sentido, además, señalaron que el TFC podría realizarse junto con el TIC 2 asignando un tutor (elegido o no por el alumno) y que no sea obligatorio aprobarlo en última instancia como hacen otras facultades como la de Ingeniería (UNLP).

10) Finalmente, se sugirieron algunas **modificaciones** a nivel **del PE** relacionadas con la correlatividad y otros vínculos entre materias como la (re)ubicación de algunas asignaturas y la revisión de contenidos desarrollados en materias anuales.

En tal sentido, señalaron, por ejemplo, para el caso de la carrera de Ingeniería Forestal, la revisión e inclusión de contenidos específicos para forestales en materias básico aplicadas obligatorias (principalmente de 3er año) para ambas carreras, por lo que los estudiantes de las mismas cursan conjuntamente tales asignaturas. Además, se sugirió la unión de contenidos en materias afines y/o su (re)agrupación, como por ejemplo: los siguientes grupos: Mecánica, Mecanización Forestal y Aprovechamiento Forestal y/o Zoología, Fitopatología y Protección Forestal.

Al respecto, por ejemplo, Fitopatología, que es una materia básico aplicada de 3er año y obligatoria para ambas carreras. Sin embargo, el énfasis con que se dicta dicha materia es principalmente de tipo agronómico en lo que se refiere a contenidos y ejemplos específicos, por lo que los estudiantes de Ingeniería Forestal deben ver, estudiar y aprender tales aspectos propios para Ingeniería Agronómica, quedando relegados aquellos contenidos y ejemplos específicos para su carrera (IF). A esto se suma que, posteriormente, en 5to año de Ingeniería Forestal, en Protección Forestal, materia aplicada y obligatoria de dicha carrera, se retoman contenidos de Fitopatología, los cuales no siempre se recuerdan ya que transcurren dos años entre ambas cursadas (si es que se llega en ese tiempo). Por ello, se sugiere la reubicación y/o unión de materias afines para desarrollar contenidos específicamente orientados a cada carrera, tanto en las materias básico aplicadas (2do-3er año) como las aplicadas (4to y 5to año de la carrera).

Al respecto, una de las encuestadas de dicha carrera indicó: *“Creo que los docentes de Protección Forestal están capacitados para darnos la parte general de Fitopatología y así los forestales no tenemos que ver toda la parte de cultivos agrícolas con los cuales no vamos a trabajar. Así con ejemplos agronómicos, pasan en muchas materias, recién en 4to y 5to empezamos a ver ejemplos más forestales”*.

Conclusiones

Las características Socioeconómicas de los estudiantes de mayor influencia en su trayectoria académica pueden vincularse con su **Situación Laboral**, el **Lugar de Residencia actual**, la **Situación de Virtualidad** y la **Conformación del propio núcleo familiar**.

Como se mencionó anteriormente en el apartado de Resultados y Discusión, casi el 92% (91,9%) de los encuestados trabajan, desempeñándose principalmente en la zona de La Plata y Gran La Plata (56,7%), coincidiendo con el lugar de residencia. Si bien tal situación del lugar de trabajo y residencia resulta favorable en cuanto a la cercanía con la Unidad Académica, la alta carga horaria semanal laboral indicada por los encuestados repercute negativamente en el logro del egreso ya que las categorías más indicadas fueron entre 20 y 40 horas y más de 40 (más del 72%). Así se evidencia que el tiempo resulta un recurso limitante, generando dificultades para compatibilizar ambas actividades (estudio y trabajo).

En esta línea, los encuestados señalaron que la FCAyF presenta un alto nivel de estructuramiento y una baja flexibilidad de adaptación a las nuevas condiciones socioeducativas existentes (virtualidad, características de la actual población estudiantil), ya que la Institución está preparada y apunta a aquel estudiante que no trabaja, quedando excluido aquel que trabaja y/o conforma su propio núcleo familiar. Esto queda evidenciado y demostrado por la **falta de flexibilidad horaria** y (falta de) **contemplación de estudiantes que trabajan y/o viven lejos** (fuera del casco o partido de La Plata). En palabras de una de las encuestadas “*La Facultad se quedó en el tiempo, no tiene flexibilidad horaria, no contempla que uno trabaje y estudié y/o que viva lejos (fuera del casco o partido de La Plata)*”, coincidiendo con la disyuntiva “**estudias o trabajas**” mencionada por de Vries *et al.*(2011) en el apartado de antecedentes en América Latina.

En este sentido, la **Virtualidad** implementada debido al contexto sanitario por la pandemia, permitió aprovechar recursos que estaban disponibles y no estaban siendo aprovechados en su totalidad. Por lo que puede ser considerada como una herramienta que, si bien tiene sus ventajas y desventajas, cuenta con un enorme potencial a seguir explotando con el fin de favorecer el egreso de los estudiantes al permitir compatibilizar sus responsabilidades y actividades sin afectar negativamente cuestiones relacionadas con la enseñanza y la calidad del aprendizaje así como las actividades prácticas a campo fundamentales para la carrera. Además, se puede

aprovechar la experiencia derivada de la mencionada situación de pandemia y teniendo en cuenta los diversos aspectos (técnicos y las partes involucradas) de los que depende esta modalidad, realizando las adaptaciones y/o reformulaciones pertinentes según las necesidades de los estudiantes y la activa y positiva participación de los docentes.

Respecto de las demás características socioeconómicas, se puede mencionar la incidencia relativa de la **Conformación del propio núcleo familiar**, ya que más de la mitad de los encuestados manifestó encontrarse en una relación estable (54,1% en pareja o casada/o) y una proporción similar aún no tiene hijos, superando al porcentaje de aquellos que sí los tiene. En este último caso, y relacionado con la baja proporción de ayuda, ya sea proveniente del núcleo familiar de procedencia así como por fuera del mismo, es lo que pudo detectarse como un factor que repercutió en forma negativa en el desempeño académico de los encuestados ya que el tiempo destinado al cuidado de los hijos así como al trabajo para cubrir los gastos familiares, reduce el tiempo que se destinaría al estudio y concretar el egreso.

Entre las dificultades durante la **3ra etapa** mencionadas por los encuestados, se suman a lo anterior, otras cuestiones de índole personal como la salud de familiares directos (padres, pareja), la distancia y la desvinculación temporal y espacial con la Unidad Académica, falta de incentivo (económico) para recibirse, la inserción laboral (iniciado en etapas anteriores y profundizándose en esta etapa).

Respecto a dificultades vinculadas con la **Situación Académica** los encuestados y entrevistados indicaron la falta de bandas horarias para consultas y rendir exámenes, lo que conlleva e implica dificultades para compatibilizar con actividades laborales y personales; cantidad de finales, materias muy largas, realizar el TFC y el tiempo destinado a la realización del mismo, predisposición de los docentes, cuestiones burocráticas relacionadas con cambios de Plan de Estudios, pérdidas de regularidad y solicitud de readmisión.

En relación a la predisposición de los docentes, los encuestados mencionaron actitudes arrogantes, despectivas, y/o desatentas como falta de respuestas (en virtualidad) y carencia de buena disposición para generar ámbitos y condiciones que favorezcan las consultas de los estudiantes (teniendo en cuenta su situación) para promover así su egreso.

Otro aspecto a notar es que apenas un tercio de los encuestados (32,4%) indicó haber sido contactos por los **programas y estrategias** implementados por la Unidad

Académica, aun cuando el % de avance de la carrera fue elevado (81,8% en promedio). Cabe destacar el elevado **contacto con compañeros de la facultad**, (89,2%) y que dicho contacto tiene una influencia positiva en el recorrido hacia su egreso en gran parte de los encuestados (64,9%; para el 29,7% no tiene influencia).

A partir de lo expuesto, se evidencia la multiplicidad de factores interrelacionados que inciden en la trayectoria académica de estudiantes y la prolongación en la duración real de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de FCAYF de la UNLP afectando su finalización, coincidiendo con lo desarrollado por Tocho et al. (2020) y Perea y Tacaliti (2020) en el apartado de Antecedentes a nivel de la Institución.

Asimismo, se pudo corroborar que tal multiplicidad de factores puede categorizarse en aquellos vinculados con el Sujeto, al Contexto Educativo y al Sistema Educativo, coincidiendo con el modelo planteado por Cubillos Romo et al. (2017) en el apartado de Marco Conceptual.

Debido a dicha multiplicidad de factores sería conveniente realizar un trabajo conjunto entre los diversos actores involucrados atendiendo a las particularidades y perspectivas de los mismos y así poder mejorar más los indicadores académicos de la Institución. A tal fin, se pueden realizar ajustes y mejoras en los programas y estrategias llevadas adelante por la Institución así como también generar otras como algunas de las propuestas generadas a partir de las encuestas y entrevistas se vinculan con:

- Contactar y entrevistar a los estudiantes para conocer su situación particular para detectar dificultades puntuales e implementar mecanismos y estrategias específicas para lograr superar tales inconvenientes.

- Implementación de **mecanismos de ayuda** a los alumnos en caso de tener inconvenientes con los docentes de las materias a rendir, así como el **Desarrollo y Tutorías (o Cursos intensivos) específicos** trabajando en grupos reducidos de estudiantes en condiciones similares y por materia a rendir.

- **Difusión de la información** relacionadas a diversas temáticas como las actividades optativas, el **TFC** (modalidades, alternativas, temas, valorización del mismo), Tutorías /cursos intensivos de preparación de examen final, etc.

– Promover ***Bandas horarias*** bien definidas y ***variedad de horarios*** de consulta, Implementación de ***cursada semipresencial*** y ***banda horaria vespertina***: así como la incorporación de la ***Virtualidad***.

– ***Cursos de capacitación docente***: que favorezcan su rol como mediadores así fomentar y favorecer el aprendizaje y lograr el egreso de los estudiantes.

Consideraciones Finales

Si bien a partir de la masificación de la Educación Superior (“nuevos estudiantes”) se incorporaron muchas medidas como becas de toda índole (de ayuda económica, de transporte, de alquiler, de apuntes, etc.), sumándose a las que ya existían como las becas de apuntes, fotocopias y bolsas de trabajo, característicos de los Centros de Estudiantes; tales medidas resultan insuficientes para atender las características de la población estudiantil. Esto ejemplifica el concepto de ***Inclusión Excluyente*** de Ezcurra mencionado en el apartado de Antecedentes en Argentina.

Al respecto, Otero y Corica (2016, pág.21) indican la relevancia del nivel terciario en la educación superior argentina, mostrando el papel que cumple para el acceso de los jóvenes de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo. Teniendo en cuenta que en el contexto de expansión educativa donde los diplomas secundarios se instalan como requisitos de acceso al empleo y donde impera una demanda social cada vez mayor para la obtención de titulaciones de educación superior, los establecimientos terciarios ofrecen una alternativa entre quienes aspiran a continuar estudiando pero no logran acceder a la universidad, tanto por los costos que demanda una carrera universitaria, o por necesidades y/o inclinaciones por carreras cortas con perspectivas de ingreso al mercado laboral en menor tiempo.

Asimismo, Vázquez Cerutti, (2003, pág. 18) indica que *a diferencia de la Argentina, los sistemas más jóvenes de América Latina tuvieron más libertad para la introducción de los nuevos modelos, no sólo porque se creaban nuevas instituciones, sino porque el peso del pasado en términos de estructuras y prestigio era menor. El pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas supuso un crecimiento espectacular de las instituciones universitarias primero y luego también de las no universitarias, pero el desarrollo que en general ha sido considerado como característico de este período (de masificación de la educación superior) en la región.*

Cabe notar que en la FCAYF sólo a partir del contexto pandémico debido al COVID-19 que obligó a trasladar a la **Virtualidad** todas las actividades académicas de grado y posgrado, relacionadas con la docencia, investigación y extensión, exigiendo la reformulación las actividades presenciales. En el caso de la docencia, esta reformulación incluyó desde las clases (teóricas, prácticas y de consulta), la evaluación (parcial y final) así como la acreditación. Sólo por una cuestión de fuerza mayor como el contexto sanitario atravesado se pudo desarrollar e implementar el formato de la Virtualidad, ya que dada la rigidez del sistema que rige en la Facultad (y en muchos ámbitos), no hubiese sido posible plantear tal alternativa ni siquiera para (algunas) clases de consulta o repaso (mucho menos para evaluaciones).

Este aspecto podría coincidir con lo que Remedi (2015, pág. 2) identifica como lo **instituido** conformado por las prácticas que habitualmente se desarrollan en las instituciones educativas, con características propias y lógicas asentadas en la historia de la institución en cuestión, construidas en significados que le otorgan su identidad. Lo instituido entra en tensión con lo instituyente, que, son procesos que implican cambios y nuevas prácticas en la institución. Es decir, que en el caso de la FCAYF, lo instituido estaría representado por esa rigidez del sistema que lo caracteriza y lo instituyente estaría representado los cambios exigidos por el contexto sanitario. Sin embargo, al volver a la situación anterior (pre pandemia), la institución pudiera incorporar y mantener algunas cuestiones de la Virtualidad que sean favorables para resolver la problemática que se abordó en este trabajo y no volver a su característico comportamiento instituido.

Esto evidencia el alto nivel de estructuramiento y el bajo nivel de plasticidad de la Institución, lo cual dificulta el acople con los estudiantes pertenecientes a la misma, y las características que éstos presentan y que ya no son las mismas cualidades de antaño. Por ello, la Institución debe adaptarse a los cambios que se vienen dando en el contexto en el que se encuentra y al nuevo perfil de los estudiantes.

Por último, para cerrar quizás sea conveniente tener en cuenta las palabras inaugurales de las 3ras Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública a cargo del presidente de la UNLP, Dr. Fernando Tauber (08/06/2021) quien mencionó que en el actual *momento de reseteo y reconfiguración, no sólo del escenario, sino de nosotros mismos como Institución es necesario pensar cómo motivar, sostener y retener a los estudiantes*. Algunas de las opciones señaladas fueron *extender el calendario académico para que el estudiante tenga opciones, tenga alternativas,*

pueda cursar en verano y en invierno, y pueda recuperar tanto el primer cuatrimestre como el segundo para no perder la cursada, tener la opción de aprobar por promoción o rendir el final; pueda tener tutores en diferentes instancias-como en las materias de la carrera como en el trabajo final integrador.

Las diferentes medidas forman parte de las líneas políticas que permitan *al estudiante cumplir “con la única cláusula del contrato que tiene que cumplir ... tener la convicción, la voluntad y la fortaleza de estudiar, de sumar conocimientos ... de creer en lo que está haciendo. A ese estudiante, hay que darle todas las oportunidades, y todas las contenciones, no sólo las económicas ...”*

Bibliografía

– Baltar, F. y Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1),123-149. ISSN: 2014-3214. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>

– Banco Mundial 17/05/2017. Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>

– Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina. Disponible en: <https://www.enarg.com.br/wp-content/uploads/2019/03/CASCO.-Pr%C3%A1cticas-comunicativas-del-ingresante-y-afiliaci%C3%B3n-intelectual.pdf>

– Colegio de Ingenieros Agrónomos y Forestales de la Provincia de Buenos Aires (CIAFBA) Sitio oficial: <https://ciafba.org/index.php> Hechos y Logros desde la creación del CIAFBA disponible en: <https://ciafba.org/descargas/hechos-y-logros-CIAFBA.pdf>

– Cozzarín, A. L., Lacoste, J. L., Ruíz Díaz, F. E., Feloy, L. E., & Tovia, D. O. (2020). ¿Cómo ser la primera materia tecnológica básica, trabajar en formación integral y no morir en el intento? En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105154/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

– Cubillos Romo, J. E., Prado Cendoya, G. A. y Altamirano Ojeda, O. J. (2017). Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención. Universidad Tecnológica Nacional. Regional Avellaneda. Laboratorio Monitoreo Inserción Graduados. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) México*, UNAM-IISUE/Universia, Vol. VIII, Núm. 21 pp.154-172. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/316555278_Retiro_y_completacion_en_educacion_superior_Algunas_pistas_para_repensar_programas_de_intervencion/link/59ede0150f7e9bc36521f1d1/download

– Delgado, M. I., Avogadro, E., Paso, M., & Acciaresi, G. (2017). Tutorías de fin de carrera: el caso de Ingeniera Forestal en la UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99605/Tutor%C3%ADas_de_fin_de_

carrera__el_caso_de_Ingeniera_Forestal_en_la_Universidad_Nacional_de_La_Plata
.3da36720-66d9-4b98-beec-18a904a12936_A.pdf-

PDF.A.pdf?sequence=1&isAllowed=y

– de Vries, W.; León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. y Hernández Saldaña, I. (Octubre - Diciembre de 2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. Revista de la Educación Superior. ISSN: 0185-2760. Vol. XL (4), No. 160. Pps.: 29 – 50. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>

– FCAyF, Programa para el mejoramiento de indicadores académicos Disponible en: <https://www.agro.unlp.edu.ar/alumnos/programa-para-el-mejoramiento-de-indicadores-academicos>

– Fernández, P. E; Ocampo Segovia, M. L., Barrionuevo, M. C.y N. N. Castellanos. Artículo: Las trayectorias formativas y sus condicionantes en la Educación Superior. Pps.: 12 -28. En: Instituto Nacional de Formación Docente (2018). Volumen 3. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110477/volumen_3_inclusion.pdf?sequence=1

– Garbi, M. (2020). *Perfiles y hábitos de estudio en estudiantes de 2º año de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112024/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

– García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. RAES (Revista Argentina de Educación Superior). ISSN 1852-8171. Año 6. Número 8, junio 2014. Pps. 9-38. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

– Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica (Segundo Ciclo). (2014). FCAyF, UNLP. Disponible en: https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/unlp_fcayf_ingenieria_agronomica_informe_de_autoevaluacion_segundo_ciclo.pdf

– Ingenieros agrónomos buscan jerarquizar la profesión y poder vivir de la carrera. 04/09/2022. Disponible en: https://www.clarin.com/rural/ingenieros-agronomos-buscan-jerarquizar-profesion-poder-vivir-carrera_0_UUYuWn5L5r.html

- Ixtaina, V. Y. (2019). *Proyectos curriculares, perfiles profesionales y trayectorias de formación en Ingeniería Agronómica*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75166/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Otero, A. y Corica, A. (2016). *Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y Tendencias*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555511002/html/index.html>
- Perea, E. y Tacaliti, M.S. (2020) ¿De qué va el egreso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP)? Reflexiones, aportes y perspectivas a futuro en lo que hace a la graduación para la comunidad universitaria. Eje 1. Trayectorias. Relato de experiencia pedagógica. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. (Edición en línea, junio de 2020). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105616/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pierella, M.P. (2014) *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Capítulo 2: Las trayectorias estudiantiles y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires - Argentina.
- Plan Estratégico FCAyF UNLP 2017- 2022. Etapa 2 Bases Estratégicas. Documento de Trabajo Proceso de Participación 2017-2022. Disponible en: https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/documento_bases_estrategicas_1.pdf
- ¿Qué es el efecto bola de nieve? Disponible en: <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-de-bola-de-nieve/>
- Ramírez, J. 26/09/2020. Los 10 países con más universitarios del mundo. Disponible en: <https://guiauniversitaria.mx/los-10-paises-con-mas-universitarios-del-mundo/>
- Remedi, E. La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención. Agosto 2015. Disponible en: <https://cabalodefuego.wordpress.com/2015/08/13/documentos-3ra-jornada-institucional-2015-del-pnfp/>

– Rio, V. y Somma. L. Septiembre de 2016. Tensiones y dificultades en el avance de la cursada. Un estudio de trayectorias de ingresantes 2009. Documento de Trabajo N° 9. ISSN 1851-0930. UTN. Facultad Regional Avellaneda. Laboratorio Monitoreo Inserción de Graduados. Avellaneda. Disponible en: https://www.fra.utn.edu.ar/images/temporales/documento_trabajo_web_9.pdf.

– SPU (2013). Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias.

– 3ras Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, palabras inaugurales a cargo del presidente de la UNLP, Fernando Tauber. (08/08/2021). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0Hk2hjnnHXg&list=PLOqSWWS3hsyYED9rRXAk bHqiL75UrsRun&index=12>

– Tocho, E. F.; Ferro, D. A., Pintos, F. M; Rodríguez, S. A. y Moreno Kiernan, A. R. (2020) El egreso: ¿El tramo que más se prolonga? Estrategias institucionales de la FCAYF-UNLP para llegar a la meta final. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. (Edición en línea, junio de 2020). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105619/Documento_completo.%20E1%20tramo%20que%20m%C3%A1s%20se%20prolonga.%20Estrategias%20institucionales%20de%20la%20FCAYF-UNLP%20para%20llegar%20a%20la%20meta%20final-pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

– UNLP (2020). Estadísticas. Sitio web oficial, disponible en <https://unlp.edu.ar/indicadores/la-unlp-en-numeros-17580>.

– Vázquez Cerutti, A. (2003). Relación entre universidad y estado en la Argentina. Tesis de grado Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.639/te.639.pdf>

Anexo I

Modelo de encuesta realizada a los estudiantes avanzados de la FCyF, UNLP

Situación Socioeconómica:

– Situación personal y familiar:

1) Género:

2) Edad:

5) Lugar de Procedencia previo a la inscripción a la carrera: AMBA / La Plata / gran La Plata / interior provincia de Bs. As. / otra provincia, etc.

6) Lugar de residencia actual: AMBA/ La Plata / gran La Plata / interior provincia de Bs. As. / otra provincia, etc.

7) Estado civil: Soltero/a, en pareja, casada/o, separado/a, divorciado/a, viudo/a etc. No Contesta

8) Cantidad de hijos: 0, 1, 2, 3, más de 3

9) Recibe ayuda y/o asistencia familiar para el cuidado de sus hijos (se puede marcar más de una opción)

Ayuda económica familiar en dinero

Ayuda económica familiar en especies (encomienda de comida, compra de pañales, ropa, etc.)

Cuidado de los hijos por parte de un familiar directo (padres, suegros, hermanos/as, etc.)

Cuidado de hijos por parte de familiar indirecto o conocido de confianza

Vivo en la casa de mis padres.

Otra: Ninguna. No contesta.

10) Recibe ayuda y/o asistencia por fuera del núcleo familiar (Estado, Institución, privado) (se puede marcar más de una opción)

Becas de ayuda económica (Beca de alquiler, transporte, PROGRESAR, etc.)

Subsidios (AUH, asignación familiar, ayuda escolar, etc.)

Contratación de personal idóneo para cuidado de niños (niñera)

Contratación de guardería /jardín, escuela.

Otra Ninguna No Contesta

11) Máximo nivel de estudios alcanzado de la madre:

Primario incompleto primario completo

Secundario incompleto secundario completo

Estudios superiores incompletos estudios superiores completos

Posgrado incompleto posgrado completo

No sabe/ no contesta

12) Máximo nivel de estudios alcanzado del padre:

Primario incompleto primario completo

Secundario incompleto secundario completo

Estudios superiores incompletos estudios superiores completos

Posgrado incompleto posgrado completo

No sabe/no contesta

– **Situación de Virtualidad/Conectividad:**

13) ¿Con cuáles recursos cuenta para realizar actividades virtuales? (ya sea trabajo y/o estudio) (se puede marcar más de una opción):

Computadora de uso compartido Computadora de uso personal

Tablet uso compartido Tablet uso personal

Celular uso compartido Celular uso personal

Otros

14) ¿Con cuál servicio de internet dispone para conectarse? (se puede marcar más de una opción):

WIFI en el hogar WIFI de la zona

Datos móviles del Celular Otra

15) ¿Considera que esta situación de virtualidad podría favorecer o no su (re)vinculación con la Facultad y por qué? (para desarrollar)

– **Situación laboral:**

16) ¿Trabaja? NO/SI

17) Cantidad de horas semanales que trabaja: 0 / hasta 20 / entre 20 y 40 / más de 40

18) Trabaja (marcar una opción por ítem)

– Desde el inicio de la carrera desde la mitad de la carrera
último tramo de la carrera (después de terminar de cursar)

– En relación de dependencia cuentapropista mixto

– En organismo público estatal organismo privado mixto

– Formal informal mixto

19) ¿Su trabajo tiene relación con la carrera? Sí/No

20) ¿En qué proporción si la tiene? 0%, <50%, entre 50 y 75%, 100%

21) ¿Le exigen o requieren que esté recibido de la facultad en su trabajo? SÍ/NO

22) ¿Podría obtener una mejora salarial al egresar/recibirse? SÍ/NO

23) ¿Cuenta con facilidades para estudiar/recibirse? SÍ/NO

24) ¿Con cuáles facilidades cuenta?

Días de pre examen / días de examen / flexibilidad horaria.

Otras

Cuáles.

Ninguna

25) ¿Dónde desempeña su trabajo? AMBA / La Plata / Gran La Plata /Interior provincia de Bs. As. /Otra provincia

26) Respecto del formato o forma del trabajo en relación a la virtualidad/presencialidad: realiza o realizó teletrabajo, sistema de “burbujas”, semipresencialidad.

27) ¿Es sostén de familia? Sí / No / parcialmente.

28) ¿Considera que los factores anteriores inciden en su motivación para recibirse? SÍ / NO / Tal vez / Otro.

29) ¿De qué manera/proporción? (para desarrollar)

– **Situación Académica:**

30) Carrera: IA/IF

31) Año de ingreso

32) Año que terminó de cursar,

33) Plan de estudios al que pertenecía al momento de ingresar a la FCAYF

34) ¿Fue cambiado de Plan Estudios con el cual ingresó? (en caso afirmativo, ¿a cuál? SÍ / NO

Regularidad

35) ¿Alguna vez pidió readmisión? 0, 1, 2, 3 más de 3

36) ¿Tiene que pedir readmisión? SI/NO

37) ¿Cuántos finales debía al terminar de cursar?

38) ¿Cuántos debe en la actualidad?

Nivel de vinculación con la Facultad

39) ¿Cuál es su actual vinculación con la Facultad?

A) terminó de cursar y no volvió a rendir,

B) terminó de cursar y sólo fue a rendir,

C) terminó de cursar, trabaja en la facultad y sólo fue a rendir

D) terminó de cursar, trabaja en la facultad y no volvió a rendir

E) Otro

40) ¿Mantiene contacto/comunicación con compañeros de la facultad? SÍ/NO
¿Esto influye en su motivación/decisión para finalizar sus estudios? (para desarrollar)

41) ¿Fue contactado por algunos de los programas y/o estrategias implementadas por la FCAyF para finalizar sus estudios? SÍ/NO

42) ¿Cuál es su porcentaje de avance en la carrera?

En relación al TFC (Trabajo Final de Carrera)

43) ¿Tiene definido y/o realizado el TFC y sólo debe realizar la defensa luego de rendir los finales?

A) Rendí los finales y tengo el TFC definido, sólo falta la defensa

B) Rendí los finales y estoy desarrollando el TFC

C) Rendí los finales pero no tengo el TFC definido

D) No rendí los finales pero tengo el TFC definido

E) No rendí los finales ni tengo el TFC definido

F) No por PE (Plan de Estudios)

G) Otro

– Inconvenientes a lo largo de la carrera:

44) Mencionar, en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), de 3 a 5 inconvenientes o dificultades en la etapa inicial de la carrera (1ro-2do año)

45) Mencionar en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), de 3 a 5 inconvenientes o dificultades en la etapa media de la carrera (3er año a terminar de cursar)

46) Mencionar en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), de 3 a 5 inconvenientes o dificultades en la etapa final de la carrera (terminar de cursar – egreso)

– Estrategias de utilidad para favorecer el egreso.

47) Mencionar (hasta) 5 aspectos positivos de los programas implementados de la FCAyF, en orden de prioridad, de mayor a menor importancia.

48) Mencionar (hasta) 5 aspectos negativos de los programas implementados de la FCAyF, en orden de prioridad de mayor a menor importancia.

49) Mencionar hasta 5 medidas/estrategias que podrían ser de utilidad para favorecer el egreso en general, en orden de prioridad de mayor a menor importancia.

50) ¿Puede ser contactado para realizar una entrevista para profundizar algunos temas?

Anexo II

Modelo de entrevista realizada a los estudiantes avanzados de la FCAyF de la UNLP

1) Desea agregar algo acerca de los ***Inconvenientes a lo largo de la carrera y/o Estrategias*** que podrían ser ***de utilidad para favorecer el egreso.***

2) ¿Cree que a partir de la pandemia comenzaron a utilizarse recursos que estaban disponibles y no eran tenidos en cuenta? (por ejemplo clases de consulta y evaluaciones virtuales, etc.) ¿Cree que algunas de estas prácticas aportarían (de manera significativa y positiva) o no a favorecer el egreso?

En relación a las acciones de su competencia/responsabilidad:

3) ¿Qué cree que fue lo que más afectó su trayectoria académica? Indicar en orden de prioridad, de mayor a menor importancia (por ejemplo, preparación nivel secundario, adaptación a la vida universitaria, metodología y grupos de estudio, trabajo, conformación propio núcleo familiar, otros).

4) ¿Qué cosas cree que podría haber hecho o que podría hacer diferente para lograr egresar?

En relación a las acciones/estrategias de competencia/responsabilidad por parte de la institución:

5) ¿Qué cree que fue lo que más afectó su trayectoria académica? Indicar en orden de prioridad, de mayor a menor importancia. (cantidad de materias por cuatrimestre/año, carga horaria, organización de días y horarios de cursada, bandas horarias, horarios de consulta, horas ocultas).

6) ¿Qué cosas cree que podrían hacerse diferente y/o incorporarse para favorecer el egreso? Indicar en orden de prioridad, de mayor a menor importancia (bandas horarias, cursadas y clases de consultas semipresenciales, a distancia, virtuales, etc.)

7) ¿Cree que la virtualidad implementada debido a la pandemia podría haber favorecido o favorecer su re vinculación con la unidad académica y su egreso?