

FACULTAD DE HUMANIDADES

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

**TRABAJO PROFESIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

*La persistencia en los estudiantes de la FCA-UNMdP. El caso de la cohorte 2007
en la carrera Ingeniería Agronómica*

Autoras:

Ing. Agr.(M Sc) Liliana Esther Carrozzi y Prof. Marta Angélica Losada

Directora: Lic. (Esp) Emilia Garmendia/ Co. Directora Lic. (Esp) Mariela Senger

Mar del Plata 2016

DEDICATORIA

A la vida, por darnos la oportunidad de hacer realidad otro sueño...

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar queremos expresar un auto-agradecimiento, por los momentos compartidos dentro y fuera de estas páginas, por la amistad y los diálogos cotidianos que intercalaron nuestros intereses personales y profesionales, muchas veces difíciles de dilucidar con precisa certeza.

A continuación nos gustaría agradecer:

A Emilia y Mariela por su profesionalidad, calidez y paciencia.

A Mónica Ramos por su compañía, a los profesores de la carrera que nos permitieron reflexionar acerca de nuestra práctica, a nuestros compañeros de estudio por compartir saberes y experiencias de trabajo.

A Silvia Alonso, Jefa de División alumnos de la FCA que siempre estuvo dispuesta a colaborar con la información solicitada.

A Virginia y Jorge por sus aportes y compañía. Además, Jorge, por estar siempre dispuesto a servirnos una tacita de té.

A Claudia, Sandra y Natalia por su valioso apoyo moral.

A nuestros alumnos de ahora y de siempre, la razón de ser de esta maravillosa profesión: la docencia.

Y para finalizar, a nuestros afectos más cercanos, familia y amigos por darnos su apoyo, contención y cariño.

A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento!!!!

Liliana y Marta

RESUMEN

Esta indagación realiza un abordaje exploratorio en la carrera Ingeniería Agronómica de la FCA-UNMDP, mediante el seguimiento de la cohorte 2007 en los 3 primeros años. La persistencia estudiantil es de interés investigativo en la educación superior ya que desgranamiento y la deserción son problemas importantes de la universidad argentina. Se desarrolla una exploración en el sistema informático de la facultad, que toma en cuenta niveles de avance y se sitúa e interpreta mediante entrevistas semi estructuradas a los estudiantes tratando de dilucidar las reglas de juego con que interactúan y avatares situacionales. La cohorte en estudio está compuesta de 139 estudiantes de los cuales el 9% se graduó en 6 o 7 años, 35% desertó y 56% permanece aún desgranado en el sistema (abril de 2014). Al finalizar el primer año el 27% aprobó la totalidad de las cursadas y el 29% pudo aprobar una asignatura, con un porcentaje importante de desgranamiento. Con respecto a las asignaturas del primer cuatrimestre, el 9% aprobó las evaluaciones postcursadas de las 3 asignaturas, mientras que el 36% no aprobó ninguna y el 65% una o dos. Los resultados obtenidos evidencian que uno de los problemas del deficiente rendimiento académico en el primer año podría radicarse en los hábitos y prácticas de estudio y como ellos dicen "*la escuela secundaria no les enseñó a estudiar*". Pensamos que la deserción es un proceso cuyo carácter es institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión) a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa.

Palabras Claves: Deserción, desgranamiento, estudiante universitario, persistencia, seguimiento.

INDICE GENERAL

1.INTRODUCCIÓN	1-3
2.MARCO INSTITUCIONAL	4
2.2. Carreras que se dictan en la FCA-UNMdP.	5
2.3.Organigrama de la Unidad Integrada Balcarce (UIB)	6-8
2.4.Carrera Ingeniería Agronómica	8-10
2.5. Plan de Estudio vigente	12
3. MARCO TEÓRICO.	13
3.1.Aportes de la Teoría Curricular	13
3.2.Aportes desde los estudios de la deserción en la educación superior y la problemática de la desigualdad social	16
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
5.RESULTADOS Y DISCUSIÓN	26
5.1 De la etapa exploratoria	26
5.1.1.Cursadas Aprobadas	32
5.1.2Evaluaciones post cursadas	42
5.1.3.Estudiantes que abandonaron	44
5.2 De las Entrevistas	46
6.CONCLUSIONES	51
7.BIBLIOGRAFIA	57
8.ANEXO	60

INDICE DE DIAGRAMA

1.Organigrama FCA-UNMdP	7
2.Organigrama EEA-INTA Balcarcer	7

INDICE DE TABLA

1.Plan de estudio vigente	11
2.Asignaturas codificadas del Plan de estudio	26

INDICE DE CUADRO

1. Categoría de estudiantes que se consideraron en las entrevistas	46
2. Nivel socioeconómico. Origen de los recursos económicos de los alumnos.	47

INDICE DE FIGURAS

1. Porcentaje de alumnos de la cohorte 2007 que se graduaron, abandonaron y persisten en el sistema.	28
2. Porcentaje de alumnos que ingresaron a la FCA en el año 2007, de acuerdo al sexo	29
3. Porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas que a) abandonaron; b) persisten en el sistema y c) se graduaron.	30
4. Porcentaje de estudiantes que aprobaron 0-1; 2-3; 4-5 o 6-7 cursadas durante el 1er año (2007).	33
5. Porcentaje de estudiantes que aprobaron cursadas de asignaturas de 1er año durante 2007.	35
6. Porcentaje de estudiantes que aprobaron 0, 1-2, 3-4, 5-6 o 7-8 cursadas durante el 2do año (2008). (Cohorte purificada)	37
7. Porcentaje de estudiantes que aprobaron las asignaturas de 2do año del plan de estudios durante el 2008.	38
8. Porcentaje de estudiantes que aprobaron cursadas de las asignaturas de 1er año en 2007/2008/2009 o desaprobaron.	39
9. Porcentaje de estudiantes, cohorte purificada, que aprobaron las cursadas de asignaturas de 2do año en 2008/2009 o desaprobaron	41
10. Número de evaluaciones postcursadas (EPC) de asignaturas del 1er cuatrimestre de 1er Año aprobadas durante el 2007 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.	42
11. Número de EPC de asignaturas del	43

1er cuatrimestre de de 1er Año aprobadas durante el 2008 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.	
12. N° de EPC de asignaturas del 1er cuatrimestre de de 1er Año aprobadas durante el 2009 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.	43
13. Evolución del N° de alumnos inscriptos durante los primeros 8 años (2017-2014).	44
14. Porcentaje de estudiantes y Asignaturas de 1er año aprobadas con EPC, por desertores	45
15. Porcentaje de estudiantes y Asignaturas de 2do año aprobadas con EPC, por desertores.	45

1. INTRODUCCIÓN

El recorrido que proponemos en nuestro trabajo profesional es el resultado de una indagación que hicimos dos profesoras pertenecientes a las asignaturas Física General y Biológica y Horticultura de la Facultad de Ciencias Agrarias dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nos preocupó la excesiva prolongación de los estudios más allá del tiempo formalmente previsto para la culminación de la carrera Ingeniería Agronómica, las bajas tasas de egreso o de graduación y la deserción de los estudiantes; cuestiones que perjudican los propósitos más relevantes de la Educación Superior en términos de su democratización. Nuestra Facultad cuenta con prestigio en estudios superiores a nivel nacional e internacional, pero lo científico ha dejado de lado la preocupación por el estudiante, y en especial debido a las exigencias impuestas luego que el Ministerio de Cultura y Educación implementara el Programa de Incentivos a la Investigación y la Categorización en la cual se valorizó más las producciones científicas que la docencia.

A nuestro entender deberíamos volver a pensar en la docencia de grado, ya que somos conscientes que se dedicó mayor esfuerzo a la investigación que a la docencia, en especial en nuestra Facultad que cuenta con una proporción importante de docentes con dedicación exclusiva. Hemos pasado en distintos períodos desde no tener examen de ingreso, hasta examen de ingreso eliminatorio y en la actualidad existe un curso nivelatorio. Consideramos que si bien la apertura para garantizar el acceso de la población estudiantil a la universidad es necesaria, dicha inclusión no resulta suficiente. Ya que los estudiantes inician un camino sinuoso con avances, retrocesos, angustias, inseguridades y desarraigo que creemos que son producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico. Los estudiantes, no están suficientemente habituados a estudiar y esto se manifiesta a través de los fenómenos señalados anteriormente. Si bien las bajas tasas de graduación, la deserción y la prolongación de los estudios son indicadores de rendimiento desde un punto de vista cuantitativo, centrándose en los hechos concretos de aprobación tanto de cursadas como de exámenes finales; no vamos a perder de vista que el éxito y el fracaso son el resultado de una construcción, donde se conjugan una serie de variables personales, familiares y organizacionales.

Somos conscientes que el estudio cuantitativo con la elaboración de indicadores sobre el rendimiento académico es sólo un punto de partida para conocer

y diagnosticar la presencia de situaciones no deseadas. Debemos tener una visión integral considerando tanto las condiciones socioeconómicas como las valoraciones, percepciones, hábitos y prácticas de estudio disciplinares e institucionales. Por lo tanto este estudio debería continuar avanzando en el conocimiento de las particularidades de las trayectorias académicas de los estudiantes durante su proceso formativo y quizás solamente podremos hipotetizar y/o comprender.

Cuando los resultados son interpretados como estudiantes graduados o persistentes en el sistema o también en términos de éxitos y fracaso académico suele obviarse que estos juicios constituyen construcciones sociales, culturales e intelectuales. Si entendemos por estudiante exitoso, desde un punto de vista amplio, aquel que permanece en el sistema universitario, lo estamos definiendo en base a la institución "universidad", teniendo un papel fundamental las "evaluaciones" como práctica que jerarquiza, divide y clasifica. Esta valoración de "estudiante exitoso" o "no exitoso", implica emitir juicios de valor sobre la base del cumplimiento de normas establecidas por la institución universitaria. Generando de esta manera desigualdades que se establecen en el "cumplimiento" o "no cumplimiento" de las normas establecidas. Las desigualdades muchas veces son consideradas "naturales" y nos olvidamos que son previas al ingreso a la vida universitaria. Existen desigualdades culturales como económicas de los ingresantes que se deben considerar si pretendemos promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras de ingreso sino también en el acceso a los conocimientos.

Consideramos que la baja tasa de egreso, la prolongación o dilatación de los estudios y la deserción estudiantil universitaria requiere también una mirada reflexiva hacia la propia realidad institucional. La Facultad de Ciencias Agrarias en sus comienzos funcionó en la ciudad de Mar del Plata y en el año 1963 se trasladó a la Estación Experimental Agropecuaria del INTA Balcarce (Ruta 226 km 73,5) en el marco de un convenio de cooperación mutua que dio origen a la Unidad Integrada Balcarce (UIB), esta integración fue la primera a nivel país que tiene más de 50 años de funcionamiento y en la actualidad se toma como modelo para otras facultades. Si bien esta integración dio prestigio a ambas instituciones tanto al INTA como a la FCA ya que la mayoría de nuestros docentes son investigadores. A nuestra opinión algunos docentes dedican más tiempo a la investigación que a la docencia y mucho menos al estudiante del "nuevo ingreso".

En la actualidad el número de ingresantes es bajo aún con un curso con exámenes no eliminatorios para ingresar, pero sí vinculantes para cursar asignaturas curriculares (OCA 033/13). Siendo Horticultura una de las asignaturas elegidas por los estudiantes para rendir el último examen final, hemos observado que en 2015, algunos ingresantes de la cohorte 2007 todavía están “*dando vuelta en el sistema*” con 9 años de permanencia

Esta fue nuestra preocupación y después de cursar los distintos seminarios de la carrera de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades-UNMdP, decidimos abordar esta problemática.

Cuando se abordan las dificultades de la docencia y los resultados de la enseñanza, se debe tener una mirada amplia atendiendo al diseño curricular, reglamentaciones, principalmente las relacionadas con la certificación de los conocimientos, la organización horaria, la infraestructura, los recursos materiales existentes y el contexto institucional, incluyendo sistema de información, orientación, apoyo económico, biblioteca y transporte. Nuestra Facultad se haya ubicada a 57 km de la ciudad de Balcarce y a 74 km de Mar del Plata, por lo tanto es importante tener asegurado el traslado de los estudiantes. Las respuestas institucionales requieren gestión con capacidad para generar las condiciones necesarias que permitan enfrentar los problemas detectados.

En el marco reseñado, esta indagación realizó un abordaje exploratorio en la carrera Ingeniería Agronómica de la FCA-UNMdP mediante un seguimiento de la cohorte 2007 en los tres primeros años, nos basamos en esta cohorte ya que en ella se implementó la última modificación del plan de estudio de la carrera Ingeniería Agronómica. Fueron diseñadas entrevistas a graduados, estudiantes que persisten en el sistema y estudiantes que abandonaron (desertores).

El trabajo está organizado de la siguiente manera, presentamos primero el contexto institucional con una breve reseña de la historia de la FCA y de la EEA-INTA, las carreras que se dictan en la FCA y el plan de estudio vigente. Luego presentamos el marco teórico, resultados de una indagación en el sistema informático de la FCA que toma en cuenta niveles de avance, y se sitúa e interpreta mediante entrevistas semiestructuradas a graduados, estudiantes que persisten en el sistema y estudiantes que abandonaron (desertores) tratando de dilucidar las reglas de juego con que interactúan y avatares situacionales.

2. MARCO INSTITUCIONAL

2.1 Historia de la Facultad de Ciencias Agrarias-UNMDP¹

La Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) surge en el año 1960 formando parte del Instituto Universitario Libre Pro Universidad Católica (I.U.L), posteriormente en el año 1963 se trasladó a la Estación Experimental Agropecuaria del INTA Balcarce (Ruta 226 km 73,5) en el marco de un convenio de cooperación mutua que dio origen a la Unidad Integrada Balcarce (UIB). En sus inicios es Provincial y luego en el año 1974 por Ley N° 21139 se nacionalizó con la creación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se firmó un convenio de cooperación con la Estación Experimental INTA que fue sucesivamente ratificado (Petrantonio y col, 2010) creándose de esta manera la Unidad Integrada Balcarce INTA/FCA-UNMdP (UIB). La UIB fue un caso único hasta el año 2004 en que se creó otra unidad similar por convenio entre la Universidad Nacional de San Juan y el INTA. Se consideró que el desarrollo académico-científico de la FCA, la pertinencia de su actividad, el impacto en el medio tanto local como nacional, la formación de sus graduados y la oferta académica, se han visto beneficiadas por la complementación con un instituto tecnológico. Ambas instituciones han crecido conjuntamente con la solidez que las distinguen. La complementación de medios, esfuerzos y voluntades, ha permitido el crecimiento sostenido en calidad y pertinencia de su producción. a pesar de las frecuentes crisis a que se han visto enfrentadas a lo largo de su historia (Informe Autoevaluación, 2005).

La FCA en su Estatuto se reconoce como una institución pública que rechaza toda forma de discriminación basada en razones ideológicas, políticas, raciales o religiosas, que entre otros propósitos sostiene “Garantizar las formas democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de conciencia crítica de sus estudiantes”, “Formar en el más alto nivel académico a todos los que accedan a ella, para permitir actuar eficazmente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria”, “Promover y fomentar la integración regional y latinoamericana”. Coincidiendo estos propósitos con la Declaración Mundial sobre Educación para todos que reconoce que la Educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, sano, próspero, y

¹ Esta investigación recupera en parte el trabajo final presentado para la aprobación del seminario N°1: “Perspectivas actuales en la Universidad” dictado por la Mg. Alfonsina Guardia. Título del trabajo: “Un proyecto novedoso de integración entre la Facultad de Ciencias Agrarias y la Estación Agropecuaria Balcarce”

ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional y conscientes que la Educación es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social (UNESCO, 1999).

2.2 Carreras que se dictan en la FCA

Las carreras de grado que se dictan en la FCA son: Ingeniería Agronómica, Licenciaturas en Producción Vegetal, Producción Animal, y en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y 11 carreras de postgrado (Doctorado en Ciencias Agrarias, Maestrías en Producción Vegetal, Animal, Sanidad Animal, Agro-economía, Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural, Manejo y conservación de Recursos Naturales para la Agricultura y Especializaciones en Producción Vegetal, Animal, Agro-Economía, Uso sostenible en Recursos Naturales y Protección Vegetal.

La carrera de Ingeniería Agronómica no cuenta con orientaciones, su plan de estudios está diseñado para formar un profesional con perfil generalista que le permite desempeñarse con idoneidad en varias actividades agropecuaria, productivista pudiendo acceder y utilizar críticamente los conocimientos en el diagnóstico y solución de problemas de la producción agropecuaria. La sólida formación básica agronómica le permite adaptarse con escasos esfuerzos a distintos sistemas de producción y regionalista con mayor grado de profundizaciones en los aspectos que hacen a los principales sistemas de producción de la pampa húmeda en la cual está inserta la facultad. Sin embargo la flexibilidad del mismo permite a los estudiantes efectuar selección de materias optativas a través de las cuales puede conferir una tendencia temática a su carrera.

La misión y los objetivos de la enseñanza se reflejan en la temática abordada en la oferta de las carreras de grado y postgrado. La creación y los planes de estudios de la carrera Ingeniería Agronómica fueron aprobados por el Honorable Consejo Superior (HCS) de la UNMDP y el reconocimiento oficial del título y/o su validez nacional fueron aprobados por Resolución Ministerial. La Unidad Académica (UA) cuenta con seguimiento de los planes de estudio de las carreras de grado mediante la Comisión de Seguimiento del Proyecto de Reforma Curricular, Nuevas

Carreras y Títulos, creada por OCA del año 1997 y modificada a lo largo de los últimos años a medida que cambiaban algunos de sus miembros (OCA 300/13).

El Área Pedagógica que depende de Secretaría Académica, tiene por finalidad ofrecer apoyo pedagógico a los equipos docentes, de gestión y a los estudiantes. Son actividades previstas para quienes se desempeñan en dicho área:

- *Asesorar a los equipos docentes que lo soliciten en la reflexión sobre su propia práctica docente,*
- *Asesorar en la implementación de propuestas pedagógicas con modalidad a distancia,*
- *Asesorar a los estudiantes de grado y posgrado, que lo soliciten, en la reflexión sobre su propio proceso de construcción del conocimiento y producciones de desempeño que deben realizar,*
- *Coordinar los talleres interdisciplinarios,*
- *Participar en clases de asignaturas que requieran la presencia del pedagogo,*
- *Organizar talleres de pedagogía universitaria (formación docente)*
- *Integrar los equipos encargados de evaluar y modificar los diseños curriculares,*
- *Integrar los equipos encargados de elevar propuestas de modificación de normativas académicas,*
- *Integrar los equipos encargados de los procesos de autoevaluación de la calidad,*
- *Coordinar al equipo de ingreso en el seguimiento de cohortes.*

2.3 Organigrama de la Unidad Integrada Balcarce (UIB) FCA-UNMdP-EEA-INTA Balcarce

La FCA-UNMDP tiene, en la actualidad, como órgano superior, al Consejo Académico, cuyo objetivo es actuar como organismo legislativo de la unidad académica, teniendo la responsabilidad primaria de ejercer el gobierno en función de sus propias atribuciones.

El siguiente diagrama explica la organización y la dependencia de la U A:

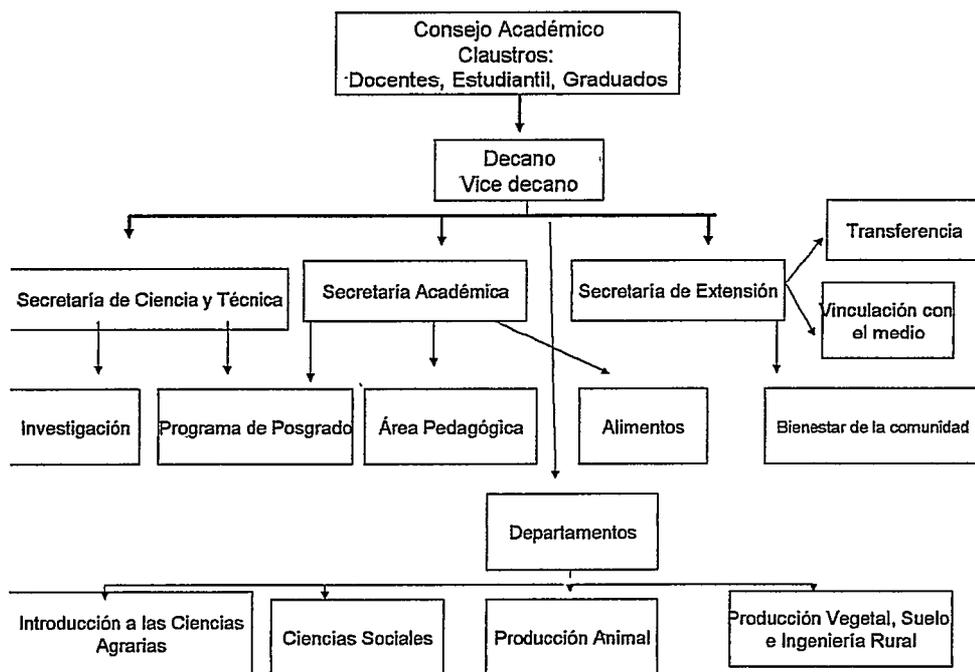


Diagrama 1. Organigrama de la Facultad de Ciencias Agrarias-UNMdP.

A continuación mostramos el Organigrama de la institución EEA-INTA Balcarce conformada por cuatro departamentos de los cuales dependen los distintos grupos de trabajo

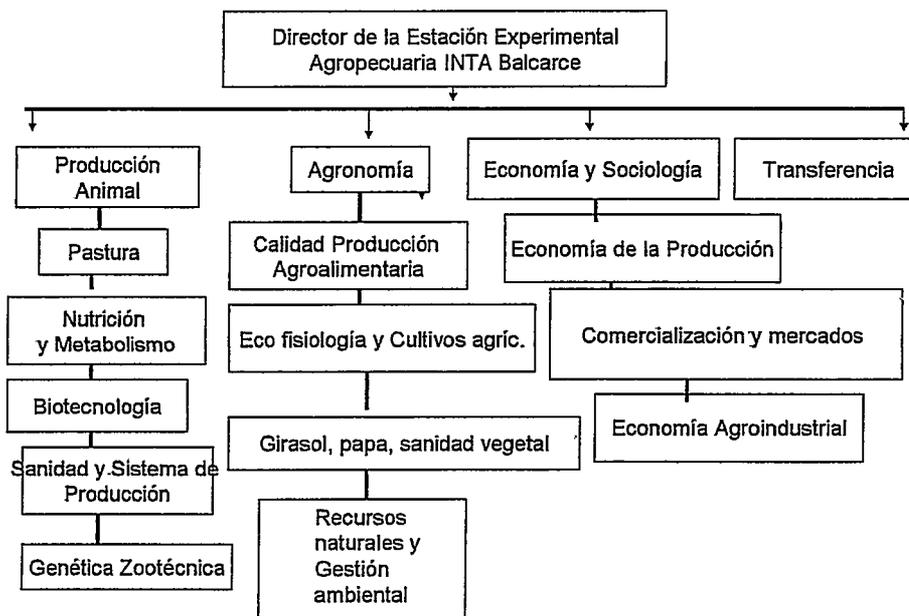


Diagrama 2. Organigrama de la Estación Experimental Agropecuaria INTA Balcarce.

Son dos instituciones distintas, una de Enseñanza Universitaria y otra un instituto tecnológico, Estación Experimental que se complementan entre sí mediante el Convenio de Cooperación mutua.

2.4 Carrera Ingeniería Agronómica

La carrera Ingeniería Agronómica está organizada en un Ciclo de Formación Básica Común que abarca los dos primeros años y un Ciclo de Orientación Profesional que abarca los tres últimos años. El Ciclo de Formación Básica Común es para todas las carreras de grado dictadas, tiene por objetivo que el estudiante adquiera una formación básica que le permita continuar la construcción del conocimiento propio de la carrera que eligió al inscribirse, o cambiarse automáticamente a otra carrera de la oferta de la FCA. El Ciclo de Orientación Profesional tiene como objetivo proporcionar al estudiante la formación necesaria que lo habilite para: a) el ingreso a la vida laboral a partir de un perfil adquirido mediante la integración de los conocimientos básicos, básicos agronómicos, y de las competencias; b) adquirir los conocimientos y habilidades que lo preparen para continuar estudios de postgrado. El plan de estudios consta de asignaturas obligatorias y optativas que selecciona el estudiante de acuerdo a sus intereses.

La FCA aprobó tres procesos de acreditación, dos Nacionales y otro de MERCOSUR, en la actualidad se encuentra transitando la cuarta convocatoria de acreditación.

Según el informe de Autoevaluación en el año 2005, fueron analizadas las situaciones de desgranamiento estudiantil a partir de 1997. En el Ciclo de Formación Básica Común, se informó un alto desgranamiento del 33% en promedio para las cohortes 1997-2000, y 54% en promedio para las cohortes 2001-2002. En el Ciclo Profesional el porcentaje de desgranamiento es de 50% en promedio para las cohortes 1997-2000. Los datos relativos indican que el mayor desgranamiento se produce en el primer año de la carrera, mientras que en el Ciclo de Formación Profesional la desaprobación de los exámenes finales que ronda en un 30% es la principal causa del desgranamiento. No aprobar las actividades curriculares con sus correspondientes correlatividades, impide el avance regular de los estudios, pero en este período no se registra una deserción relevante y tampoco se registra un número importante de estudiantes crónicos.

Se identificó que el desgranamiento y/o deserción estudiantil y como consecuencia la baja tasa de egreso en la duración teórica de la carrera durante el período estudiado se debió tanto a causas exógenas como endógenas a la FCA.

Entre las causas exógenas se citan:

- *Preparación desigual e insuficiente con que los estudiantes llegan al nivel universitario en relación con la adquisición, retención y uso del conocimiento.*
- *Falencias acentuadas de los ingresantes de los conocimientos previos necesarios para iniciar los cursos de la carrera a partir de la cohorte 2001.*
- *Desarraigo familiar y dificultad para distribuir responsablemente los tiempos de cursada, estudio y esparcimiento.*

Entre las causas endógenas

- *Alta carga horaria en el primer y segundo cuatrimestre de primer año.*
- *El Curso de nivelación y el hecho de haber aprobado los exámenes de ingreso no garantiza la consolidación de determinados conocimientos previos, indispensables para continuar el proceso de aprendizaje.*
- *El sistema de tutoría, tal como fue implementado no permitió el seguimiento y apoyo que necesitan los ingresantes.*
- *La relación estudiantes/ "docente equivalente" del área temática de las Ciencias Básicas en ese período es de 36,5:1.*
- *Sistema de correlatividades inadecuado.*
- *Sistema de evaluación, permanencia y promoción que llevaba al estudiante a aprobar cursadas acumulando exámenes finales sin rendir, ocasionando un desgranamiento que impedía el avance regular en la carrera.*

La FCA cuenta en la actualidad con normativa (OCA 054/1998 y 028/2000) donde se reglamenta un sistema para la orientación en el desarrollo formativo integral de los estudiantes a través de "tutorías". El sistema tiene por objetivo apoyar al estudiante en forma personalizada en la prevención y/o resolución de problemas de aprendizajes y de integración al medio universitario. Permite dar orientación referente a prácticas profesionales y futura inserción laboral. Dicho sistema fue objeto de evaluación y como resultado se observó que no hubo diferencias marcadas en el desempeño de las cohortes con el sistema de tutorías y sin él. En general la mayoría de los tutores opinaron que es baja la consulta de los estudiantes y que debería revisarse el sistema para que tenga más impacto. Concluyeron que la existencia de una ordenanza no garantiza su real implementación, sería necesario llevar a cabo acciones institucionales de formación y seguimiento de la actividad de tutoría vinculadas al seguimiento de cohortes y a la información sobre el origen de los estudiantes (Informe de Autoevaluación 2005).

Según expresa la Lic. Gabriela Narváez en Gestión Universitaria (2013) se debería implementar un programa de tutorías en especial en el primer año de la carrera, ya que en esa etapa los alumnos tienen que adaptarse a una nueva institución, a un nuevo sistema educativo más exigente que el secundario, dicho sistema debería desarrollar estrategias que permitan alcanzar una cierta calidad en relación con los indicadores establecidos entre los alumnos que ingresan y los que egresan; buscando disminuir la cantidad de desertores y recursantes. “Además las tutorías académicas tienen como objetivo contribuir al desarrollo integral de las personas en su paso por la Universidad, potenciando los aspectos positivos o puntos fuertes y, al mismo tiempo, superando los negativos o puntos débiles” según lo expresa González Rufino, 2009. Este autor continúa expresando que “la orientación universitaria y, consecuentemente, la acción tutorial, más allá de la simple atención a las dudas inmediatas que inquietan a los estudiantes, se han de entender y practicar, como una actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor y al ejercicio de sus funciones, como el nivel más cercano y próximo al estudiante, desde una perspectiva multidimensional”.

2.5 Plan de estudio vigente

El plan de estudios de la Carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA-UNMdP) ha sido modificado en varias oportunidades desde la creación de la Facultad en 1960, hasta la actualidad, en los años 1963, 1965, 1977, 1984, 1997 y la última modificación se realizó para su implementación a partir del año 2007. La presente investigación toma como población de estudio la cohorte 2007 año en que puso en funcionamiento el nuevo plan de estudio actualmente en vigencia.

Podemos destacar que el Plan de Estudio de la Carrera de Ingeniería Agronómica de 5 años de duración está diseñado para formar un profesional con perfil generalista, produccionista y regionalista. Sin embargo, la flexibilidad del mismo permite a los estudiantes efectuar una selección de materias optativas de grado y postgrado a través de las cuales pueden conferir una tendencia temática a su

carrera. Como trabajo final de la carrera puede optarse por un trabajo de campo y/o por un trabajo de investigación (tesis).

Por otra parte, la FCA ofrece además las Licenciaturas en Producción Vegetal y Producción Animal, carreras de grado de cuatro años, como opciones posibles con orientación definida en relación con la producción agraria de la región.

La estructura del plan de estudios quedó conformada por 36 materias obligatorias, y optativas. Las asignaturas son cuatrimestrales, solamente una anual que es Introducción a las Ciencias Agrarias.

En la Tabla 1 se enumeran las asignaturas obligatorias del plan de estudio de la carrera por año académico y sus correlativas (*)

Ciclo de Formación Básica común:

<i>Primer Año:</i>	
Primer cuatrimestre (345 horas obligatorias)	Segundo cuatrimestre (364 horas obligatorias)
700 -Introducción a las Ciencias Agrarias	700- Introducción a las Ciencias Agrarias
701- Matemática I	704- Matemática II * 701
702- Introducción a la Química	705- Química Analítica General * 702
703- Biología General y Botánica morfológica	706- Bioquímica I*702,703
<i>Segundo Año:</i>	
Primer cuatrimestre (380 horas obligatorias)	Segundo cuatrimestre (345 horas obligatorias)
709- Estadística y Diseño *704	713- Introducción a los Sistemas de producción *700
710 -Bioquímica II *705,706	714- Agrometeorología * 703,709,711
711- Física General y Biológica *703, 704	715 -Microbiología General * 710
712- Introducción a la Economía *704	716- Botánica Agrícola * 703

Se deberá haber aprobado un nivel de comprensión técnica del idioma inglés al finalizar el ciclo básico, cursando en el 2^{do} cuatrimestre de 1^{er} año o 1^{er}/ 2^{do} cuatrimestre del 2^{do} año.

Ciclo de Formación Profesional

<i>Tercer año:</i>	
Primer cuatrimestre (360 horas obligatorias)	Segundo cuatrimestre (360 horas obligatorias)
717- Edafología Agrícola *714,715	721- Ecología *714,717,718
718- Fisiología Vegetal *710,714	722- Patología Vegetal *715,718
719 -Genética *706,709	723- Génesis clasificación y Cartografía de suelos *713,717

720 -Anatomía y Fisiología animal *715	724- Mejoramiento Genético *713,719
<i>Cuarto Año:</i>	
Primer cuatrimestre (375 horas obligatorias)	Segundo cuatrimestre (495 horas obligatorias)
727-Fertilidad y Manejo de suelos *721,723	731- Terapéutica Vegetal *722,729
728- Nutrición Animal *720	732- Cereales y Oleaginosas (S) *716,722,724,727,729,730.
729 -Zoología Agrícola *713,721	733-Horticultura (S) *716,722,724,727,729,730
730 -Mecanización Agrícola *711	734 -Forrajes *716,721,727,730
<i>Quinto Año:</i>	
Primer cuatrimestre (180 horas obligatorias)	Segundo cuatrimestre (290 horas obligatorias)
735- Economía del Sector Agropecuario *709,712	738- Economía de la Producción *732,735,736 ó 737
736- Producción Vacunos para carne ¹ *724,728,734 ó	xxx Optativas (*)
737 producción Lechera ¹ *724,728,734	Trabajo Final de la carrera: 800 Tesis 801 Trabajo de campo ²

xxx Optativas (**)

1 Es obligatorio que se curse una de las asignaturas: Producción Vacunos para carne o Producción Lechera.

2 **Actividades curriculares optativas: 420 horas obligatorias.

Tabla 1. Asignaturas obligatorias del Plan de estudio de la carrera Ingeniería Agronómica.

3. MARCO TEÓRICO

En primer lugar haremos una revisión de los aportes de la teoría curricular para luego abordar el tema de la baja tasa de egresos, persistencia o prolongación de los estudios en el sistema y deserción de los estudiantes

3.1 Aportes de la teoría curricular²

²Esta investigación recupera en parte el trabajo final presentado para la aprobación del seminario N°4: "Planes de estudio". Dictado por los docentes: Prof. Camilioni, Mg Sarasa, Mg. Di Franco y Dr. Porta.

0

Según Camillioni (2001) un plan de estudio no es sólo una secuencia organizada de asignaturas, es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes, que son decisivas en el tipo de aprendizajes siendo de fundamental importancia las formas en que se enseñan, las modalidades de evaluaciones y los ambientes institucionales donde se llevan a cabo las actividades. Según Jackson (1968) el “currículo oculto” son las normas y valores que son implícitas pero eficazmente, enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores.

Según Freire, 2011 entiende al currículo como un proyecto que reconoce que la educación no es un acto neutral sino que es un acto fundamentalmente político. Estas miradas críticas de la teoría de la educación, que tiene una larga tradición nos permitieron ahondar por caminos de reflexión que interrogan aspectos como ¿qué se enseña?, ¿para qué enseñar?, ¿para quienes se enseña? En relación a la lectura de un plan de estudio, Torres Santomé (2010) propone una mirada integral político-pedagógico del plan de estudio, considerando que éstos serán acordes a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales y recuperando una ética solidaria, colaborativa y co-responsable de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

El educador norteamericano Ralph Tyler (1949) analizó sistemáticamente la construcción del currículo y para su diseño destacó tres fuentes: los estudiantes, los requisitos de contenido y las necesidades de la sociedad. En relación a ello se desarrollaron una serie de trabajos sobre planes de estudio, que hicieron hincapié en la planificación de objetivos, actividades y recursos propuestos en los dispositivos de enseñanza. Este abordaje inicial que también coincide con nuestro primer plan de estudio se basó en una epistemología funcionalista dentro de un pensamiento pragmático y utilitarista, ya que la evaluación que propuso Tyler buscó identificar los errores y aciertos de un programa curricular, estos abordajes aportan categorías de análisis y líneas conceptuales. También es importante destacar otras producciones más recientes en relación a la evaluación curricular como la de Sacristán (1991) que recupera cómo las reformas y renovaciones de planes de estudios se construyen de manera desarticulada, siguiendo la medición de resultados finales y a partir de “saberes intuitivos”. Destacan los desequilibrios inherentes al diseño de un plan de estudio, en la disputa existente entre los sujetos de determinación curricular, los grupos de poder se imponen unos sobre otros y generalmente no permiten la

posibilidad de diálogos horizontales. Según estas lecturas la razón de las frustraciones y errores curriculares se encuentra en la ausencia de diálogo entre los grupos de una institución y especialmente de los profesores de cada "compartimiento" de formación. En nuestra facultad ya sea por sus dimensiones, carga horaria de los docentes, distribución espacial, se producen condiciones que favorecen un mayor intercambio de opiniones entre los docentes, aunque se observa que deberían darse más espacios donde se favorezca intercambios de ideas.

Por otra parte, desde estos enfoques más novedosos se ponen en juego diferentes partes del currículo, como del currículo formal consideramos la evaluación del perfil del egresado y de la estructura del plan de estudios, objetivos, contenidos, metodologías, instancias de evaluación y acreditación formal y está vinculado con el currículo real: evaluación de las estrategias aplicadas por los profesores, evaluación de los procesos de aprendizajes, evaluación de los productos de aprendizajes, evaluación de las condiciones materiales, espaciales y humanas y el currículo oculto: evaluación de los valores, modelos, actitudes de docentes y alumnos, evaluación de procesos de socialización en el aula, evaluación del modelo que proporciona el profesor.

En síntesis, estas lecturas de los aspectos curriculares proporcionan información posible de los logros y deficiencia del plan curricular.

Según Sacristán y Pérez Gómez (1996) considera a la evaluación del currículo formal en una conjunción de aspectos: como la secuencia, la vigencia y la viabilidad de la propuesta. La secuencia alude al grado de relación o el nivel de correspondencia/complementariedad, es decir al análisis de la mutua necesidad existente entre los componentes de un plan de estudios, un programa y los planes de clase. Por su parte, la secuencia designa cómo fue ordenado en el tiempo, en relación a las finalidades, los contenidos, las actividades de enseñanza y las de aprendizaje y las evaluaciones, es decir de qué manera se suceden y co-existen unos a otros en un programa curricular. El grado de vigencia se refiere a la actualización científica, cultural y psicopedagógica que tiene las finalidades, los contenidos, las actividades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza de los docentes como las modalidades de evaluación que se aplican. Por último, el grado de viabilidad institucional alude a las condiciones administrativas y académicas para concretar lo que se pretende.

En resumen, es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión

que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978).

La evaluación curricular permite determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo. A la vez que permite mantener un seguimiento permanente reflejado a través del control de calidad del programa, lo que contribuye a asegurar un ejercicio deliberativo y democrático de los actores involucrados sometiendo a crítica el/los status quo vigente/s. Ello facilita observar el perfil del graduado y redefinirlo en base a la demanda social y académica, tanto interna como externa de la institución. La evaluación como un proceso permanente de investigación está atravesada por lo institucional. Desde este punto de vista permite estudiar los diferentes componentes del currículo, considerando los contextos, la realidad de la institución y fundamentalmente el entorno social en que se desarrolla. Según Lidia Fernández, 1993 una institución educativa es un objeto cultural que expresa un poder social particularizado, donde existe un conjunto de sujetos que poseen una particular forma de organizarse e imprimen un estilo institucional específico que opera como intermediario entre las condiciones y los resultados. Se abordan aspectos tales como las relaciones de poder, las tensiones y conflictos entre los distintos grupos institucionales, las fricciones que se producen entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales (Dejours, 1990; Enríquez, 2002; Fernández, 1993 y Mendel, 1972).

El diseño curricular como lo explica, Alicia Camillioni (2001) en un nivel tanto teórico como metodológico es una hipótesis que se pone a prueba todos los días en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo tanto no hay currículum a prueba de docentes como tampoco lo hay a prueba de estudiantes. Todo currículo depende de las percepciones, creencias, interpretaciones y expectativas de autoridades, docentes y estudiantes. Los principios generales que conforman un plan de estudios están asociados a equilibrar distintos tipos de formación y organización de acuerdo con el principio de la gradualidad de la formación. Respecto al diseño de un currículo se entiende que este debe mezclar lo cultural y lo utilitario como un producto que ofrece y adquiere lo que el estudiante debería aprender. Además un buen diseño curricular debe contemplar lo que debe enseñarse, lo que se enseñar realmente y lo que el estudiante aprende efectivamente (Camillioni, 2001; 13).

Nuestra Facultad ha estado alerta a los cambios y es por ello luego de realizar seguimiento de los planes decidió modificar en varias oportunidades los planes de

estudio de la carrera ingeniería agronómica, a los efectos de adecuarlo a las necesidades que imponía el momento histórico, desde su creación se pusieron en vigencia seis planes de estudio, modificando entre otros aspectos cantidad de asignaturas obligatorias, duración de las mismas, contenidos mínimos, correlatividades, créditos de las asignaturas, etc.

3.2 Aportes desde los estudios de la deserción en Educación Superior y la problemática de la desigualdad social

A inicios del siglo XXI, la educación superior tiene un rol protagónico y sin precedentes. Las economías internacionales según Duncan 2010 se basan en el conocimiento, el nivel educativo de la población y sobre todo al nivel postsecundario para las fortalezas de los países. Considerándose de esta manera, el tramo terciario-universitario otro fundamento del poder de los Estados-Nación (Ezcurra, 2011). Se han producido cambios muy importantes desde la globalización hasta el cambio climático y en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 2009 (París) se ha considerado que ha ocurrido una “revolución académica” con modificaciones radicales que alteran todos los aspectos (Altbach et al. 2009:19), con una masificación intensa, continua de la educación superior en el mundo. América Latina no quedó afuera de esta transformación donde se produjo en consecuencia, un avance intenso en la matrícula del ciclo superior pero aún existe una desigualdad intrarregional entre países, muy acentuada con sistemas con grados de masificación distintos. Por otro lado debemos considerar que la tasa de egresos resultan bajos siendo para Argentina 11,1%, Brasil 8,1%; Colombia 9,7%, Costa Rica 15%, México 14.9% y Uruguay 9,6% (Ezcurra, 2011 y Araujo, 2008), valores comparados con Arabia Saudita, Croacia, Filipinas entre otros. Considerando las estadísticas mundiales se produjo una masificación en cuanto al ingreso en la educación superior pero este fenómeno fue muy desigual. Según la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) demarcó hasta el año 2030 una alza continua de la matrícula y también de los sistemas educativos (Altbach et al. 2009). Esta masificación también se observó en América Latina y el Caribe pero evidenció un

desarrollo desigual también debemos considerar que se ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas. Estamos en un proceso de inclusión social.

La década de 1990, signada por el ascenso de políticas neoliberales, ubicó en el centro de las políticas universitarias la búsqueda y control de la eficacia y eficiencia institucional, en este contexto tuvieron un papel relevante organismos internacionales de financiamiento y cooperación, como es el caso del Banco Mundial y la UNESCO, fueron reinstalados como temas prioritarios de los estados nacionales los referidos al acceso, la permanencia y la baja tasa de graduación universitaria. Se alude al bajo rendimiento, con altos números de ingreso y bajas tasas de titulación y se plantea la necesidad de remediar esa situación. Esto lleva al empleo de indicadores de desempeño (Araujo 2008). En diversos países europeos y Estados Unidos, son utilizados los indicadores como instrumentos de financiamiento, las carreras e instituciones se evalúan según la tasa de graduación y duración de la carrera para incrementar la eficiencia (García de Fanelli, 2000,2004 citados por Araujo 2008)

Araujo expresa la importancia del capital social y cultural de la población estudiantil en las posibilidades de permanencia o abandono, según expresa Ezcurra (2007) las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales, o sea como diferencias naturales. Desde esta postura el alumno es evaluado desde un "Ideal deseado" no contemplando las características particulares de cada uno de ellos, se considera que los problemas de aprendizaje se deben a la ausencia de "dones naturales" o delegando responsabilidades a niveles educativos anteriores. Cuántas veces escuchamos decir a nuestros colegas, "en el secundario no le enseñan nada" pero nos olvidamos que existen mayores o menores oportunidades de los estudiantes para apropiarse de aprendizajes propios de la universidad. Por otro lado trasladar responsabilidades a niveles educativos previos significa olvidarse que "aprender a aprender" también se enseña, debe enseñarse junto con el contenido específico de cada asignatura la forma en que se producen los conocimientos. El proceso de aprendizaje en la Universidad implica el acceso a un lenguaje especializado y a un modo particular del desarrollo del conocimiento, lo que presenta una serie de obstáculos, durante el proceso formativo y en especial en primer año, el estudiante se enfrenta a un doble desafío, debe descifrar códigos del ambiente cultural propio de la universidad y además del ambiente cultural propio de la disciplina (Araujo 2008). No debemos dejar de lado la presencia de distintas culturas de enseñanza que reúnen a

los académicos de distintas disciplinas y que, delimitan condiciones y requisitos particulares de acceso y regularidad en los estudios como lo expresa Araujo (2008)

Todo lo anteriormente expuesto presenta otra tendencia estructural clave que es la alta de deserción. La UNESCO (2004) a través de la Asociación Internacional de Universidades (AIU) ha constatado esta grave realidad en 180 países. En Estados Unidos la deserción llega al 54% mientras que Nueva Zelanda, Suecia y México, entre el 42 y 47%; Polonia, Noruega, República Eslovaca y Reino Unido, entre el 35 y 39%, mientras que en España, Bélgica, Francia, Dinamarca, República de Corea y Japón la tasa es menor al 25% (Ezcurra, 2011). No parece casual que las tasas de abandono sean inferiores en los países con sistemas más selectivos y sean superiores en aquéllos que tienen un sistema más abierto (Ramírez y Crovo 2007).

En nuestro país, dependiendo de las universidades esta cifra es variable, pudiendo llegar a un 50 %. Según el Dr Lorenzano en su trabajo sobre la “Deserción universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero” considera que de cada 100 alumnos que ingresan, unos 80 abandonan en promedio, oscilando entre 70 para la Universidad Nacional de Buenos Aires y 94 para Universidad Nacional de Luján como cifras extremas publicadas en el Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaria de Políticas Universitarias, Bs. As. 1997.

Morro y col. 2007, sostienen que existe en la Educación Superior una alta tasa de deserción en el primer año de las carreras universitarias, en general y particularmente elevadas en las carreras de Ingeniería. Entre las causas que ellos postulan se encuentran: la diferencia que existe entre la formación previa de los ingresantes, las competencias y conocimientos que se requieren para los estudios universitarios y la situación socioeconómica de los mismos. Si bien la masificación en el sistema universitario favoreció a estratos sociales marginales, no obstante, Vincent Tinto de la Universidad de Siracusa, subraya que ese logro es sólo aparente ya que el abandono en dichas franjas es muy superior e incluso podría haber subido en la última década (Tinto, 2004 extraído de Ezcurra, 2011).

Según González Fiegehen (2007) la *deserción* se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él; en el caso de la educación superior abarca la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema entre uno y otro período académico mientras tanto al

desgranamiento se lo define como la “apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte” en la actualidad se habla de persistencia o prolongación de los estudios. Siendo el residuo constituido por todos los alumnos que no hicieron la carrera en el tiempo ideal y es el resultado principal de una suma de repeticiones y abandonos; “en general ningún quiebre se produce en forma instantánea, la deserción supone una conflictividad externa procesada a lo largo de auto-justificación. El que abandona suele primero sentirse abandonado por la institución, se inicia una ruptura espacio-temporal dentro del aula y la relación con los compañeros se hace cada vez más distante (Fernández y Vera, 2009). Por lo tanto el alumno que se desgrana de su cohorte es un desertor potencial y se puede considerar un indicador posible de rendimiento interno que permite medir la eficiencia de la institución. Además un alumno desgranado retrasa sus estudios alargando la duración real de la carrera.

Según afirma Vincent Tinto, “deserción” desde el punto de vista más ajustado es “abandono de los estudios superiores” ya que el término desertor debe restringirse a un limitado número de abandonos estudiantiles, es decir a aquellas situaciones en que la noción implícita de fracaso puede ser razonablemente aplicada tanto al individuo como a la institución (Tinto, 1992). La Lic. Gabriela de Narváez en su artículo sobre deserción universitaria cita a Cabrera y col, 2006 considerando a la “deserción” como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se incorpore. Ellos consideran distintos casos:

- *abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);*
- *dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;*
- *dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;*
- *dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;*
- *renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral;*
- *interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro.*

Las investigaciones llevadas a cabo son cada vez más necesarias en especial en nuestro país, por lo que se hace necesario seguir profundizando en la temática.

Algunos autores como Araujo (2011), Tinto (2004), Silva (2006) y Feldman (2005) han investigado y teorizado sobre los motivos e implicancia del abandono. Coinciden en el daño y sufrimiento psicológico que produce a la mayoría de las personas que experimentan esta situación. También llegan a la conclusión de que las instituciones sufren un “sentimiento de frustración” ya que con cada alumno que no se puede retener se debería analizar su eficiencia, el currículo, la calidad docente, los recursos, la dirección, entre otras variables, es decir que se pone en juicio a toda la organización.

En septiembre de 2005 se llevó a cabo el Seminario Internacional «Rezago y deserción en la educación superior», en la Universidad de Talca (Chile), con respecto a los factores que inciden en la deserción, el informe final del Seminario señaló que éstos se pueden agrupar en: *condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales y aspectos académicos* (Ramírez y Corvo, 2007). El sistema educativo universitario es considerado un sistema social con actores específicos (profesores, alumnos, personal universitario, entre otros) con un capital simbólico determinado expresado en los planes de estudio cuyo funcionamiento transmite ese capital simbólico a los aprendices del sistema en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que produce conocimiento mediante la investigación, y lo difunde haciendo transferencia y extensión. En este contexto la enseñanza y el aprendizaje son básicamente procesos sociales, en cuya consideración son centrales las características de sus agentes específicos.

Estos autores también advierten sobre la naturaleza multidimensional del fenómeno y aconsejan estudiar el tema sobre poblaciones específicas para obtener datos que reflejen la realidad.

El rendimiento académico se entiende como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados; pero, en realidad, la complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización pues las diferentes denominaciones del concepto generalmente sólo se explican por cuestiones semánticas (Navarro, 2003). Pizarro define el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido, como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985). La misma autora, desde una perspectiva del alumno, lo precisa como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos,

susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos preestablecidos (Pizarro *et al.*, 1997).

Según expresa Tejedor (2003) en el ámbito universitario el rendimiento académico se analiza identificando tasas de abandono de estudios, tasas de éxito o finalización en el plazo dispuesto en el currículo, aunque también se trabaje en algunos estudios con indicadores más centrados en el rendimiento académico tradicional (calificación, nro. de asignaturas aprobadas, tasas de presentación a examen). Araujo (2008)

Según Ecurra (2011) la noción de “éxito” tiene diversas acepciones, hay definiciones amplias que incluyen dimensiones como el desarrollo de competencias intelectuales, relaciones interpersonales y responsabilidad cívica, entre otras. Otras definiciones muy usadas aluden a una visión restringida basada en la idea de permanecer y aprobar. Según lo expresa Gómez Moliné (2003), estudiantes con éxito son aquellos que superan los obstáculos del aprendizaje y obtienen calificaciones altas. Esta docente realizó una investigación dirigida al estudio de las características de los “estudiantes exitosos”. Ella considera que existen distintas concepciones sobre lo que los profesores consideran “buen estudiante” y en general el aprendizaje conlleva cambios conceptuales y poder superar obstáculos. El concepto de “estudiante exitoso” se emplea para indicar una conducta positiva hacia el aprendizaje y puede tener varios significados como “inteligente”, “estudioso”, “obediente” o “atento con el profesor”, cada uno de estos significados ~~está asociado a las diferentes~~ concepciones que tiene los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen la investigadora Gómez Moliné (2003) consideró como estudiante exitoso aquellos que “son considerados *buenos estudiantes* por sus familiares y profesores y de alguna manera se adecuan a las normas de la institución en la que estudian”.

Nosotras consideramos que los “estudiantes exitosos” son aquellos con alta motivación al logro, alta internalidad, con actitud favorable hacia la carrera y aplican las técnicas de autocontrol de comportamiento al estudio independiente como hábito de estudio, con responsabilidad.

Por otro lado, Tinto (1989) afirma que el abandono escolar se debe a dos tipos de comportamiento muy diferentes, como son la exclusión académica y la decisión voluntaria. El hecho de abandonar una universidad puede tener significados múltiples y diferentes para aquellos que están implicados o son afectados por ese comportamiento.

Aunque un funcionario universitario puede considerar la deserción como un fracaso, el estudiante puede interpretar el abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta. Cualquiera sea, ciertos estudiantes suelen modificarlas durante el curso de la carrera, muchas veces abandonan las instituciones para cambiarse a otras, o suspenden sus estudios para retomarlos tiempo después, pero no sería adecuado considerar el abandono de esos casos como fracaso, más bien sería debido a la maduración intelectual y el efecto que tiene la Universidad en el proceso de desarrollo individual. Con respecto a las metas, gran cantidad de estudiantes que ingresan a la Universidad, tienen una idea poco clara de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de la institución. La institución debería invertir recursos adecuados para la orientación académica de los estudiantes. Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidades personales son elementos importantes en la consecución del éxito.

En la actualidad distintos autores prefieren hablar de la “Prolongación de estudios” o “permanencia en el sistema universitario que en nuestro caso sería considerado como desgranamiento y se encuentra estrechamente vinculado con el concepto tradicional de fracaso académico. También definen otros términos como “Repitencia” se entiende como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular y puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre) y “Retención” es la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título.

Finalmente, observamos que el sistema universitario ha pasado por distintas etapas. Según lo enfatizó Araujo (2008) *la década de los 90 se caracterizó por políticas neoliberales, buscando y controlando la eficacia y eficiencia institucional. Se introdujo en el sistema universitario una serie de términos utilizados en el mundo de los negocios, como por ejemplo control, certificación y auditoría de calidad como también acreditación que comenzaron a operar como criterios prioritarios en la implementación y control de políticas educativas en la educación superior.* En este contexto tuvieron un papel importante los organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO, instalándose como temas prioritarios la permanencia y la

baja tasa de graduación universitaria. Es importante destacar que el empleo de indicadores para evaluar el funcionamiento de las universidades en términos de eficiencia económica y calidad educativa tuvo serias limitaciones, como lo expresa Coraggio y Vispo (2001) entre las limitaciones se encuentran *la insuficiente inversión en los sectores de enseñanza básica o terciaria como los factores que afectan el contexto familiar y social, como así también el papel relevante que posee el capital social y cultural de la población estudiantil, ignorando el rol de las instituciones educativas y de la "pedagogía universitaria" en la reproducción de la desigualdad cultural socialmente condicionada.* Según Ezcurra (2007) *"por lo regular esa lógica es opaca, permanece oculta. Es decir, las desigualdades naturales. El privilegio es convertido en mérito"*. Desde este punto de vista el alumno es evaluado desde un ideal deseado y esperado que no condice con las características del alumno "real" que llega a la universidad.

Nos preocupa la gran persistencia de los estudiantes en el sistema universitario y en particular en la carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias. La mayoría de las investigaciones se centran en el estudio de las dificultades y de los errores que cometen los estudiantes, según la investigadora Gómez Moliné (2003) consideró que los estudios sobre los conceptos previos, concepciones alternativas y obstáculos han contribuido a perfeccionar las teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudios sobre los aciertos, razonamientos y estrategias pueden mejorar el proceso.

A raíz de todo lo anteriormente expuesto pretendemos indagar sobre la baja tasa de egresos, persistencia o prolongación de los estudios y deserción en la FCA-UNMDP en la cohorte 2007 en la carrera Ingeniería Agronómica en los primeros tres años de permanencia en la institución (2007, 2008 y 2009) para disponer de un marco descriptivo y explicativo y a partir del cual se puedan diseñar estrategias para retener y ayudar a los estudiantes. También mediante entrevistas semiestructuradas pretendemos caracterizar a los estudiantes exitosos.

Nuestra población de estudio es la cohorte 2007, porque en ese año se implementó la última modificación al plan de estudio, actualmente vigente, lo que le otorga un carácter prospectivo a este Trabajo.

El objetivo del trabajo fue analizar la baja tasa de egresos, permanencia en el sistema y la deserción universitaria en la carrera Ingeniería Agronómica FCA-UNMdP de la cohorte 2007.

Intentaremos responder las siguientes preguntas

- ¿Cuál es la tasa de egresos, permanencia en el sistema y deserción de la cohorte 2007 de la carrera Ingeniería Agronómica? *no es de i ~ .*

-¿Depende la deserción de una decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios siendo ellos sujetos de acción?

- ¿La deserción es un proceso cuyo carácter es institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión) a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa?

- ¿Es posible caracterizar la población estudiantil del 2007 e individualizar categorías de “estudiantes exitosos” y “no exitosos” en las dimensiones tiempo-espacio que ayuden a una mejor comprensión y acompañamiento en la vida universitaria?

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Mediante un estudio descriptivo, correlacional y explicativo se analizará la baja tasa de egresos, permanencia en el sistema y la deserción universitaria evaluando sus alcances. Es correlacional porque buscaremos las relaciones entre variables, explicativo porque buscamos las causas de estos fenómenos. El diseño de la investigación es “no experimental” se realiza sin manipular deliberadamente las variables asociadas.

En una primera etapa exploratoria, como metodología de trabajo se incluye la obtención de datos del sistema informático de la FCA-UNMDP, para tener una imagen numérica del fenómeno denominado “permanencia y deserción”.

Los instrumentos utilizados fueron:

- 1) Análisis del rendimiento académico durante su paso por la facultad.
- 2) Análisis de la permanencia estudiantil de la cohorte 2007 y

3) Entrevistas semiestructurada a los estudiantes de la cohorte 2007 en la que se registran datos generales, de origen sociocultural, de situación laboral, de preferencias y hábitos culturales, que permite conocer las características de la población estudiantil.

En una primera etapa se buscó información sobre alumnos de la cohorte 2007, las sucesivas reinscripciones (para analizar la permanencia), y otros datos que contextualizaron y “situaron” a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico.

En una segunda etapa, se realizó entrevistas a estudiantes indagando sobre: dificultades académicas y de vinculación que debieron enfrentar los alumnos.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa Excel y como fuente de información las planillas confeccionadas para cada alumno. Se analizó la población estudiantil de la cohorte 2007 y su permanencia durante los tres primeros años (2007/08/09).

Las entrevistas realizadas mediante el testimonio de los alumnos se encuentran en el anexo. La población en estudio se clasificó de acuerdo a las siguientes categorías:

- a) Graduados (G)
- b) Estudiantes que permanecen en el sistema: (P)
 - b₁) Estudiantes “exitosos” (P_E)
 - b₂) Estudiantes “no exitosos” o Clásicos (P_C)
- c) Estudiantes que abandonaron (D).

A los efectos de independizarse de las asignaturas y resguardar la identidad de los docentes, de acuerdo con exigencias propias de nuestro enfoque metodológico, se decidió asignar un nuevo código en forma aleatoria a cada asignatura (Tabla 2). Resultando los siguientes, para las asignaturas obligatorias de primer y segundo año del Ciclo de Formación Básica Común:

<i>Primer Año</i>	<i>Código Asignatura</i>	<i>Nuevo Código asignado</i>	<i>Correlativas</i>
Anual	700	B	
1°Cuatrimestre	701	F	
1°Cuatrimestre	702	L	
1°Cuatrimestre	703	E	

2°Cuatrimestre	704	G	F
2°Cuatrimestre	705	J	L
2°Cuatrimestre	706	I	L; E
<i>Segundo año</i>	<i>Código Asignatura</i>	<i>Nuevo Código asignado</i>	<i>Correlativas</i>
1°Cuatrimestre	709	C	G
1°Cuatrimestre	710	N	J; I
1°Cuatrimestre	711	M	E;G
1°Cuatrimestre	712	O	G
2°Cuatrimestre	713	K	B
2°Cuatrimestre	714	H	E;C;M
2°Cuatrimestre	715	A	N
2°Cuatrimestre	716	D	E

Tabla 2. Asignaturas codificadas del Plan de estudio de la carrera Ingeniería Agronómica

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentarán en dos etapas: 1) Etapa exploratoria, donde se analizará el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte 2007 y 2) Entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la cohorte 2007: graduados, que permanecen en el sistema y que abandonaron.

5.1. De la etapa exploratoria

En una primera etapa exploratoria se analizó el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte 2007. Según RD N°353/07 se dio de alta como Estudiantes activos de la Carrera Ingeniería Agronómica de la FCA-UNMdP a 141 estudiantes, que cumplieron con los requisitos exigidos para su incorporación de acuerdo a las pautas normadas por la UNMdP.

Posteriormente se incorporó una estudiante inscrita en la Licenciatura en Producción Vegetal y tres solicitaron el pase a las Licenciaturas de Producción Vegetal y Animal, en resumen muestra población de estudio fue de 139 estudiantes.

Para ingresar a la FCA los aspirantes debían aprobar tres módulos de carácter obligatorio (eliminadorio): Nociones de Matemática, Nociones de Biología y

Nociones de Química. Pudiendo optar por las modalidades a distancia o presencial. Por medio de dos parciales, integradores o curso presencial en febrero. En la actualidad debido a que se ha venido observado una paulatina disminución del número de ingresantes e ingresados, los exámenes de los módulos de Ingreso no son eliminatorios para ingresar, pero sí vinculantes para inscribirse y cursar asignaturas curriculares cuyos contenidos forman parte de la disciplina a la cual pertenecen los contenidos. (OCA 033/2013). Cabe mencionar que la UNMdP cuenta con una institución preuniversitaria el Colegio Nacional Arturo Illia, cuyos egresados ingresan directamente a cualquier carrera de grado de la UNMdP.

Además también entre las escuelas de la provincia de Buenos Aires se difundió la modalidad de ingreso directo para los tres mejores promedios de cada escuela pública o municipal quienes aspiraban ingresar a varias facultades de la UNMdP, entre ellas la FCA. Dicha modalidad vigente en el año 2007, no tiene vigencia en la actualidad

Se consideró como fecha de corte de nuestra indagación, el 30 de abril de 2014.

Al analizar el porcentaje de graduados, se observó que solamente concluyeron sus estudios 13 estudiantes representando un 9%, de los cuales 5 se graduaron en 6 años y 8 en 7 años. En el resto de la población en estudio se detectó que 48 alumnos fueron dados de baja por el sistema informático de la FCA y 78 persistieron en el sistema, prolongando sus estudios. Como se observa en la Figura 1, el 35% representa a los estudiantes que abandonaron la carrera y el 56% tiene persistencia en el sistema, con las consecuencias que ello significó por estar transcurriendo el octavo año en la FCA. Considerando que para la FCA la duración teórica de la carrera Ingeniería Agronómica es de 5 años y un cuatrimestre.

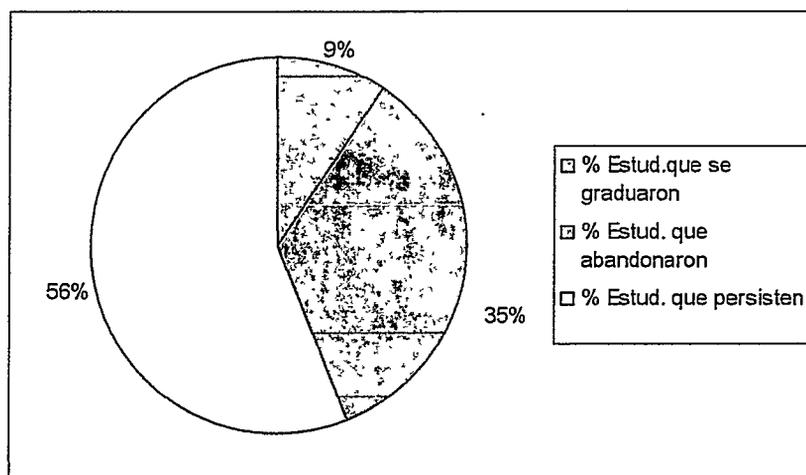


Figura 1. Porcentaje de alumnos de la cohorte 2007 que se graduaron, abandonaron y persisten en el sistema.

Nuestra facultad se caracteriza por tener bajos porcentajes de estudiantes por cohorte que se gradúan y un mayor número que persisten en el sistema, las determinantes del éxito o fracaso entre los universitarios resulta interesante diferenciando de las peculiaridades del resto de las etapas del sistema educativo. Como lo expresa, Martín *et al.*, 1999:11 “*Su pasado elitista, la idea tradicionalmente establecida de que el universitario, como adulto responsable, es así mismo el responsable último de su formación y que su rendimiento depende más de su esfuerzo que de la enseñanza que recibe, ha hecho que las administraciones educativas no hayan asumido su parte de responsabilidad en el rendimiento de los estudiantes*”.

Según Araujo, 2008 *la explicación de la prolongación de los estudios más allá del tiempo formal previsto, como en el caso de la deserción, sostiene la complejidad de la problemática ya que intervienen varios factores, entre ellos se encuentran: las condiciones particulares de los estudiantes, los pedagógicos-didácticos y los organizacionales. El aprendizaje del “oficio de alumno universitario” requiere la adquisición y dominio paulatino de conocimientos, habilidades, valores y pautas de carácter especializado, materializados en el plan de estudio y que orienta al ejercicio de la profesión* (Araujo y Corrado, 2006)

Nosotras estamos convencidas que se debería acompañar más al estudiante de los primeros años de la carrera, al final del trabajo expondremos nuestra propuesta.

Al analizar la distribución del total de la población en estudio por sexo, como muestra la Figura 2, se obtiene que 94 fueron varones (68%) y 45 mujeres (32%), dicho de otra forma, por cada mujer que ingresó a la Carrera Ingeniería Agronómica en 2007 lo hicieron dos varones. A diferencia con otras facultades como es el caso de la Facultad de Agronomía de la UNICEN que son más mujeres que varones pero la situación allí se revierte hacia la finalización de los estudios (Araujo, 2008). El 39% de los varones que ingresaron a la FCA en el 2007 desertó, mientras que el porcentaje de mujeres que desertaron fue ligeramente menor, del 24%, lo que evidencia una mayor persistencia de las mujeres, de esta forma se incrementa el porcentaje de mujeres de la cohorte al finalizar la carrera.

La edad de la población de los estudiantes evidenció que la mayoría ingresó a la universidad inmediatamente o habiendo transcurrido no más de tres años después de la culminación del nivel secundario, es decir que el 94% tenía entre 18 y 21 años y el 6% restante con edades que oscilaron entre 22 y 31 años. Nuestra facultad se ha caracterizado por tener un gran porcentaje de sus alumnos que llegan inmediatamente después de terminar sus estudios secundarios.

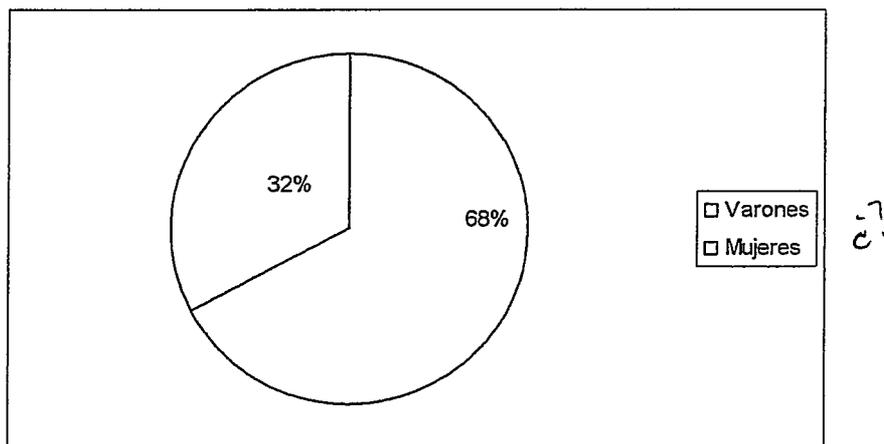
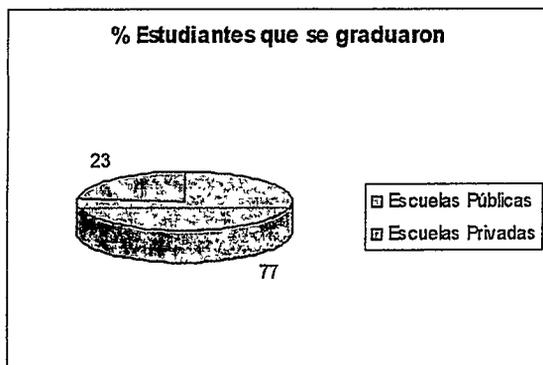
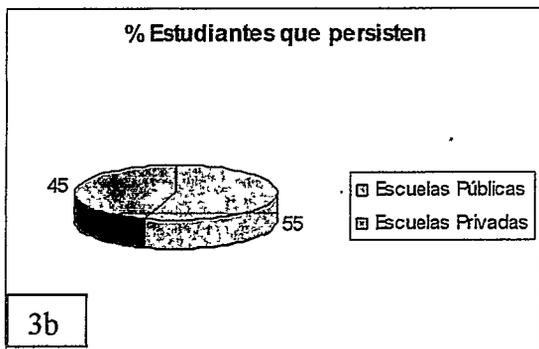
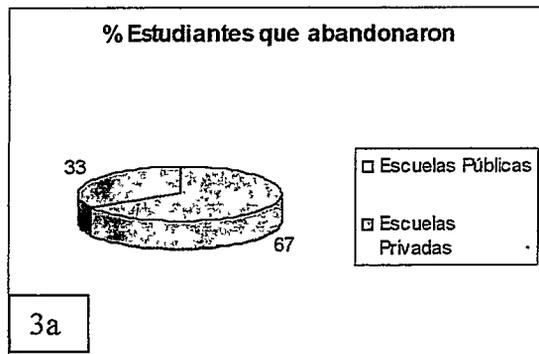


Figura 2. Porcentaje de alumnos que ingresaron a la FCA en el año 2007, de acuerdo al sexo

Cabe señalar que un 61% del total de estudiantes provenía de instituciones secundarias públicas, incluyendo escuelas provinciales de educación media o agrotécnicas, como así también del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia dependiente de la UNMdP y 39% eran egresados de instituciones secundarias privadas.

Como puede observarse en la Figura 3a, entre los estudiantes que abandonaron la carrera el 67 % provenían de escuelas públicas y el 33% de escuelas

privadas, es decir que cada 2 estudiantes dados de baja provenientes de escuelas públicas, lo hacía 1 proveniente de una institución privada. Con respecto a los que persisten en el sistema, Figura 3b los porcentajes se acercaron entre sí, el 55% eran de escuelas públicas y 45% de privadas. Con respecto a los egresados de la carrera de Ingeniería Agronómica, Figura 3c, la mayoría provenía de escuelas públicas con el 77%, mientras que el resto, 23% de los graduados provenía de escuelas secundarias privadas.



En resumen se observa que al ser mayor el porcentaje de ingresantes de escuelas públicas, esa relación se mantiene entre los que se gradúan, persisten y abandonaron la carrera. Además se visualizó que más de los dos tercios de los que abandonaron sus estudios provenían de escuelas públicas. Si bien es necesario realizar un seguimiento a través del tiempo cabría preguntarse si la privatización de la educación impulsada en la década de 1990, aumentó el número de estudiantes que habiendo realizado su escolaridad en escuelas privadas, luego demanda una educación universitaria en instituciones públicas.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas que a) abandonaron la carrera, b) persisten en el sistema y c) se graduaron.

El porcentaje de estudiantes que persisten se incrementó para escuelas privadas y disminuyó para los estudiantes provenientes de escuelas públicas, esto nos haría pensar que aquellos provenientes de escuelas privadas tendrían más capacidad para permanecer (Ingresaron: 61% públicas, 39%privadas. Abandonaron: 67% públicas, 33%privadas).

El análisis de los estudiantes según su estado civil, muestra que se trata de alumnos que en su mayoría permanecen solteros mientras cursan la carrera. Estos datos, junto con la edad de entrada a la vida universitaria estarían revelando que se trata de una población de jóvenes. También es importante destacar que mientras cursan y “van al día” (no están desgranados) el sistema no les permite trabajar fuera del sistema universitario, ya que es una carrera con un gran porcentaje de trabajos prácticos donde se requiere cumplir con un mínimo de asistencia. Además debemos recordar que se encontró un importante porcentaje de estudiantes que son “Ayudantes alumnos” integrando equipos docentes en las asignaturas de grado, con una carga horaria de 10 horas semanales, participan en docencia colaborando en los trabajos prácticos bajo la supervisión de los profesores. Los estudiantes acceden al cargo en un concurso interno de oposición donde se evalúan entre otros aspectos el desempeño académico, antecedentes y coloquio. Por lo tanto los que ocupan dichos cargos son estudiantes que se han destacado en su desempeño académico.

En resumen, analizando la cohorte 2007 encontramos que más del 50% de los estudiantes que ingresaron persisten en el sistema universitario y como viene ocurriendo desde los inicios de la FCA la mayoría de estudiantes son varones. Además se encontró con una población de jóvenes estudiantes que ingresaron inmediatamente después de terminar sus estudios secundarios y la mayoría con procedencia de escuelas públicas. Coincidimos con Ecurra, 2011 quien puntualizó *que el acceso al sistema universitario es más que el ingreso y que el auténtico progreso depende de una elevada finalización del ciclo. No se logrará una educación superior más inclusiva si porcentajes apreciables de los nuevos estudiantes fracasan.* En un sentido similar Aponte-Hernández (2008:133) consigna *que la inclusión en educación superior, como estrategia para reducir la desigualdad no sólo refiere al ingreso, sino también al “aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios”.* Para finalizar, la Asociación Internacional de Universidades (2008) hace hincapié en que *el ingreso sin una chance razonable de éxito es una “promesa vacía”.*

5.1.1 Cursadas aprobadas

A continuación se hará un análisis del rendimiento académico de la cohorte 2007 durante los tres primeros años de permanencia en la FCA es decir 2007, 2008 y 2009.

Según la OCA N° 383/2014 de la FCA, en su artículo 3, “se consideran *estudiantes activos, aquellos que cumplan con algunos de los siguientes requisitos:*

1. *Ingresante a 1er año.*
2. *Se reinscriben habiendo cumplido con los requisitos fijados por la UNMdP (OCS N°743/01) y además registrar como mínimo una de las siguientes actividades a lo largo del ciclo lectivo anterior a la reinscripción anual: a) haber aprobado dos asignaturas (dos exámenes finales), b) haber habilitado (o aprobado la cursada) en cuatro asignaturas, c) haber aprobado una asignatura y haber habilitado (o aprobado la cursada) en otras dos (1 examen final y 2 cursadas), d) haber aprobado la cursada (habilitado) de todas las asignaturas del Plan de Estudios y tener pendientes la instancia de evaluación final para aprobarlas y la finalización del Trabajo Final de Carrera.*
3. *Se matriculan en la Facultad por pase desde otra Unidad Académica.*
4. *Se reincorporan luego de haber sido dados de baja.*

El artículo 4 de la presente OCA considera que los estudiantes que durante un ciclo lectivo hubieren revistado como activos de acuerdo con lo establecido en el art. 3 serán pasivos durante el ciclo lectivo siguiente si al comenzar éste no hubieren finalizado las actividades pendientes.

El artículo 6 considera como estudiantes pasivos, aquellos que habiendo sido activos, al momento de la reinscripción no cumplan con las condiciones enunciadas en el art. 3.

a. Actividades permitidas a los estudiantes pasivos (OCS N° 743/01):

a₁) Rendir exámenes finales o presentar trabajos u otra modalidad de evaluación, a fin de aprobar asignaturas o requisitos académicos que adeude y cuyas cursadas tenga aprobadas y su validez se encuentre vigente.

a₂) Los ingresantes de años anteriores que estén matriculados pero que no hayan realizado ninguna actividad académica, podrán cursar las asignaturas de 1er año en iguales condiciones que los ingresantes del ciclo lectivo en vigencia.

a₃) Los estudiantes que no tengan materias cursadas que les permitan rendir finales, ni puedan cumplir otra actividad académica que les posibiliten recuperar su carácter de activos, podrán con autorización del Decano, cursar una o más asignaturas, debiendo aprobar al menos una, ya sea en forma promocional o en el primer turno de examen para el que los habilite la cursada.

a₄) Podrán hacer uso de los servicios que brinda la Biblioteca de la FCA.

b) Actividades no permitidas a los estudiantes pasivos.

b₁) No podrán votar ni ser elegidos para cargos electivos dentro del claustro alumnos de la UNMdP.

b₂) No tendrán el aval de la Facultad para el acceso a becas o cualquier otro beneficio otorgado por la UNMdP u otro organismo externo.

El presente reglamento también considera la recuperación de la condición de estudiante activo: Los estudiantes pasivos recuperarán la condición de activos

cuando cumplan con lo dispuesto en alguno de los requisitos establecidos en el art. 3.

El artículo 8 considera la pérdida de la condición de estudiantes: aquellos estudiantes que no se hubieren re-inscrito o revistieron en la categoría de pasivos durante 3 años consecutivos, serán dados de baja, perdiendo los derechos que como estudiantes les correspondieran con suspensión de su matrícula. La baja de los estudiantes será dada por resolución de Decano. División Alumnos deberá informar de inmediato vía cartelera la lista de estudiantes que hubieren sido dados de baja y también está contemplado que por Resolución de Decano a solicitud de los estudiantes pueden ser dados de alta.

Las sucesivas re-inscripciones se harán a través de División Alumnos o a través de la página web al inicio de cada año, 10 días hábiles antes del inicio del primer cuatrimestre”.

Al momento de la toma de datos (abril 2014) se registraron un total 48 estudiantes que para el sistema informático de la FCA fueron “Dados de Baja”, por haber perdido la condición de estudiantes de la FCA, considerados para nuestro estudio como “Estudiantes que abandonaron” (D)

La OCA 383/14 fue derogada por OCA737/14 actualmente en vigencia, en la cual se “consideran estudiantes activos a aquellos que: se reinscriben todos los años y aprueban un final en el ciclo lectivo anterior (Tomado desde el 31/5 al 31/4)”.

En la Figura 4 se muestra el porcentaje de estudiantes en relación con la cantidad de cursadas aprobadas durante el primer año de la carrera (2007)

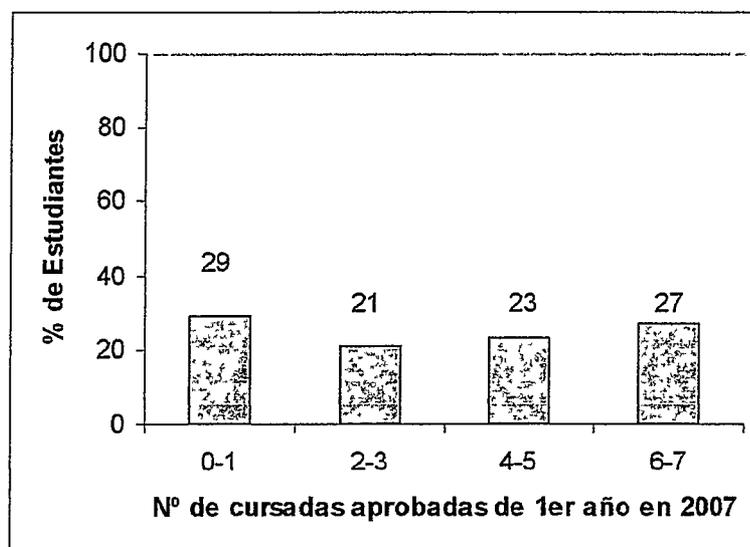


Figura 4 Porcentaje de estudiantes que aprobaron 0-1, 2-3, 4-5 o 6-7 cursadas durante el 1er año (2007).

Haciendo un estudio de la cohorte 2007 durante su primer año de permanencia en la facultad, detectamos que solamente el 27% de los estudiantes

logró aprobar casi la totalidad de las cursadas, serían aquellos que no sufrieron retraso. El resto (73%) debieron recurrir algunas asignaturas del primer año durante el 2008, por distintas razones, como por ejemplo: no haber aprobado los trabajos prácticos y/o los exámenes parciales, lo que nos da un primer indicio del desgranamiento que es muy alto en el primer año, ya que esto lleva a atrasarse en el tiempo real de la carrera (5 años y un cuatrimestre). Un dato interesante es que el 12% del total de estudiantes inscriptos no aprobó ninguna de las cursadas de primer año durante 2007, 2008 y 2009. Es importante destacar que una gran proporción (29%) aprobó a lo sumo una cursada (casi 1/3 del total) y un 44% aprobó entre 2 y 5 cursadas como se muestra en la Figura 4

Con estos primeros datos exploratorios se evidencia que el desgranamiento ocurre ya en el primer año con el 73% que aprobaron a lo sumo 5 de las 7 asignaturas de 1er año. Según Ecurra (2011:59) las experiencias de primer año suelen ser difíciles *per se*, aunque en grado diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos, ya que estamos en presencia de “novatos”, inexpertos que muchas veces tiene poca idea de qué esperar y una baja comprensión sobre cómo el nuevo ambiente puede afectar sus vidas. Deben afrontar una autodirección intensa, es decir una transición o proceso de ajuste. Los estudiantes enfrentan un aislamiento inicial, pero sobre todo académico, algunos autores lo han conceptualizado como el aprendizaje de un oficio, el “oficio de estudiante”.

Se han realizado varias investigaciones abordando el problema del “rendimiento académico”, llegando al consenso de considerar “al rendimiento académico como un fenómeno multidimensional (Rodríguez Espinar, 1986). Se enfatizan distintas características, además de las del tipo psico-educativas, se consideran las características socioeconómicas de los estudiantes y/o la precarización de la calidad de los niveles de enseñanza previos, utilizando como único indicador las calificaciones obtenidas, advirtiendo una visión restringida del rendimiento. Distintos autores, según lo expresa Araujo, 2008, señalan que “En la mayoría de las investigaciones se focaliza el rendimiento académico sobre criterios basados en calificaciones, pruebas objetivas o notas (Álvaro Page, 1990) o bien en el tiempo utilizado para finalizar la carrera, abandono de la misma o cambios de estudio (Latiesa, 1992). Según Roces (1996) se corresponden al concepto de rendimiento en sentido estricto, medido a partir de las calificaciones del alumno y al rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito, retraso o abandono de los estudios”.

Teniendo en cuenta las asignaturas del plan de estudio y sus correlatividades (Tabla 1) se observa que estudiantes que aprobaron la cursada de E cursan D (asignatura del segundo año de la carrera); habiendo aprobado su cursada el 13% de los estudiantes durante el segundo cuatrimestre del 2007. Serían aquellos que por el sistema de correlatividades al haber desaprobado cursadas anteriores no pueden cursar asignaturas del segundo cuatrimestre, al disponer de tiempo libre deciden cursar una asignatura que el plan de estudios le permite, de acuerdo al régimen de correlatividades. De esa forma están utilizando el tiempo libre, ya que no pueden cursar otras asignaturas de primer año.

En la Figura 5, el 75% aprobó la cursada de B asignatura anual pensada para introducir a los estudiantes en la temática específica a las ciencias agropecuarias, constituye el primer acercamiento con la problemática del sector. Durante el primer cuatrimestre el 36% aprobó la cursada de L, asignatura correlativa en el segundo cuatrimestre con I y J. F presenta un nivel de aprobación del 72% similar al de B luego le sigue en orden E con un 62%.

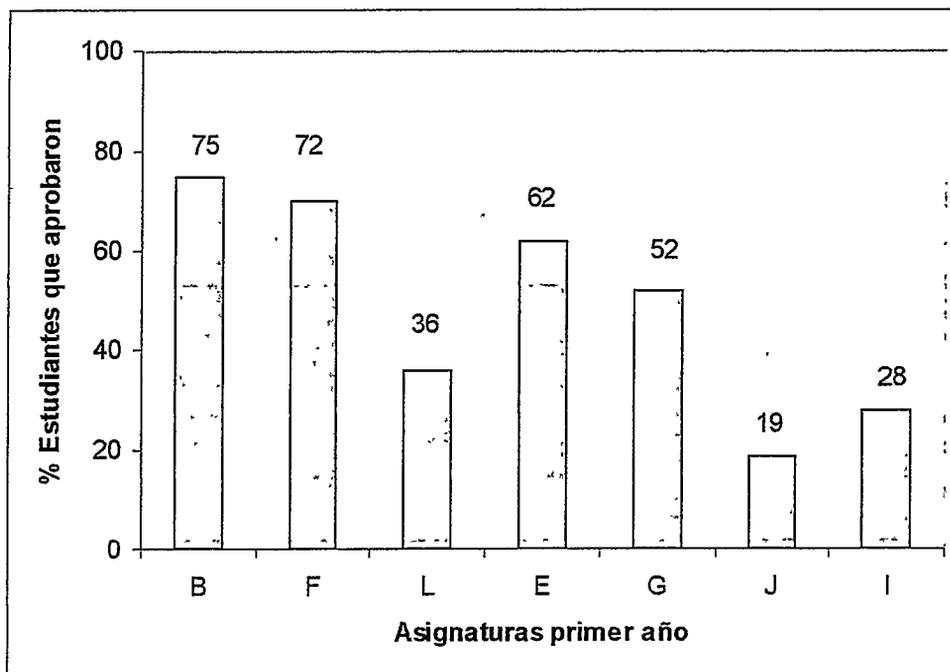


Figura 5. Porcentaje de estudiantes que aprobaron cursadas de asignaturas de 1er año durante 2007.

Durante el segundo cuatrimestre se observa una baja proporción de aprobados en J y I con 19 y 28% respectivamente ambas correlativas de L, podemos hipotetizar

que los problemas son cada vez mayores. Las dificultades académicas constituyen un factor prevalente pero no el único, actúan en convergencia con otros como por ejemplo: la situación económica, gestándose un conjunto de obstáculos concurrentes que vulnera el desempeño y puede provocar abandono de los estudios. Distintos autores, Terenzini, Cabrera y Bernal (2001) acuñan una metáfora sugerente: *“nadar contra la corriente”*, ellos proponen *una gran masa de nadadores que luchan contra una marea poderosa, enfrentando fuerzas mucho más potentes que las propias y a las que entienden poco.*

Como se observa en la Figura 5, G fue aprobada por un porcentaje menor (52%) si la comparamos con la cantidad de estudiantes que aprobaron F que era de un 72%, es decir un 20% menos que su correlativa anterior, siendo el número de asignaturas iguales para ambos cuatrimestres. Evidenciando una situación de dilatación de los estudios. En la mayoría de los casos, considera Ecurra (2011) que las dificultades académicas tiene *una causa dominante que recae en los estudiantes, no en las instituciones y si se preguntara a los docentes de los primeros años qué es lo que anda mal, la mayoría enfocará sólo las deficiencias de los alumnos, que están académicamente desconectados y no motivados, que no pueden escribir y no comprender los textos.* Otra hipótesis que maneja esta autora es *la preparación académica insuficiente para el ingreso a la educación superior.*

En resumen consideramos que la preparación académica es un factor decisivo en la persistencia y deserción de los estudiantes.

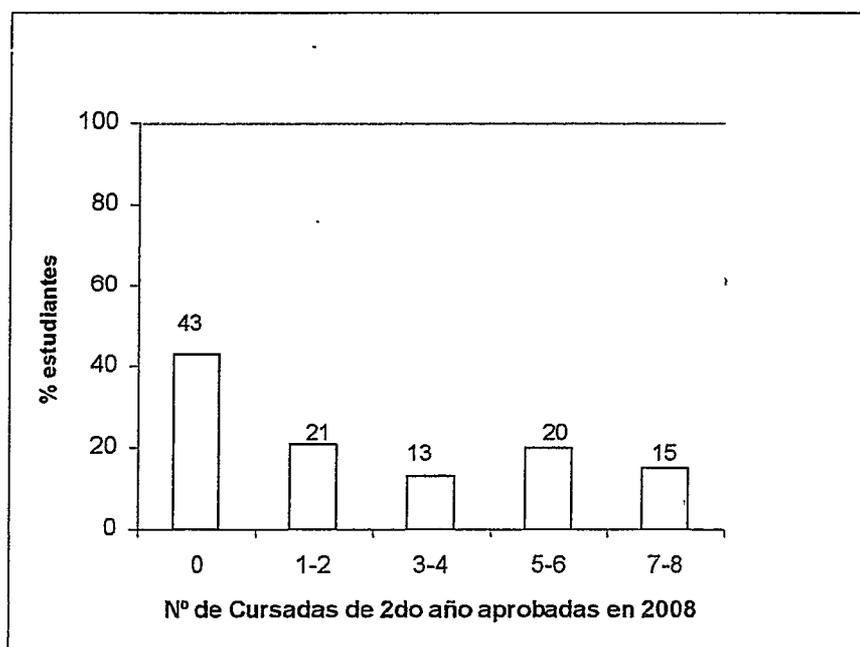


Figura 6. Porcentaje de estudiantes que aprobaron 0, 1-2, 3-4, 5-6 o 7-8 cursadas durante el 2do año (2008). (Cohorte purificada)

La cohorte purificada para el 2008 fue de 123 alumnos considerando que 16 no aprobaron ninguna cursada durante 2007, 2008 y 2009 o sea que nuestra población ahora será de 123 estudiantes. La cohorte purificada estaría integrada por estudiantes con posibilidad de cursar alguna asignatura de segundo año durante el 2008.

La Figura 6 muestra el porcentaje de estudiantes que aprobaron cursadas de asignaturas de segundo año durante el 2008, entre 0 y 8 asignaturas de acuerdo al plan de estudios vigente. Sólo el 15% de los estudiantes aprobó entre 7 y 8 cursadas de segundo año, son los que irían “prácticamente al día” es decir tendrían aprobadas casi todas las asignaturas de 1er y 2do año, siendo las mismas correlativas de las de primer año. Un elevado porcentaje (43%) no aprobó ninguna cursada de 2do año durante el 2008.

El 21% aprobó entre una y dos cursadas y un 20 % aprobó entre 5 y 6. Un 13% aprobó entre 3 y 4 asignaturas de segundo año siendo este el menor porcentaje. Con estos valores podemos observar que continúa descendiendo el porcentaje de estudiantes que llevan la carrera “al día”, siendo aproximadamente casi la mitad de los valores que hemos registrado al finalizar el primer año, comparando 27% del 2007 y 15% del 2008.

En general se observa que el porcentaje de aprobación de las asignaturas es menor durante el 2008, además el valor es menor que el de su correlativa anterior.

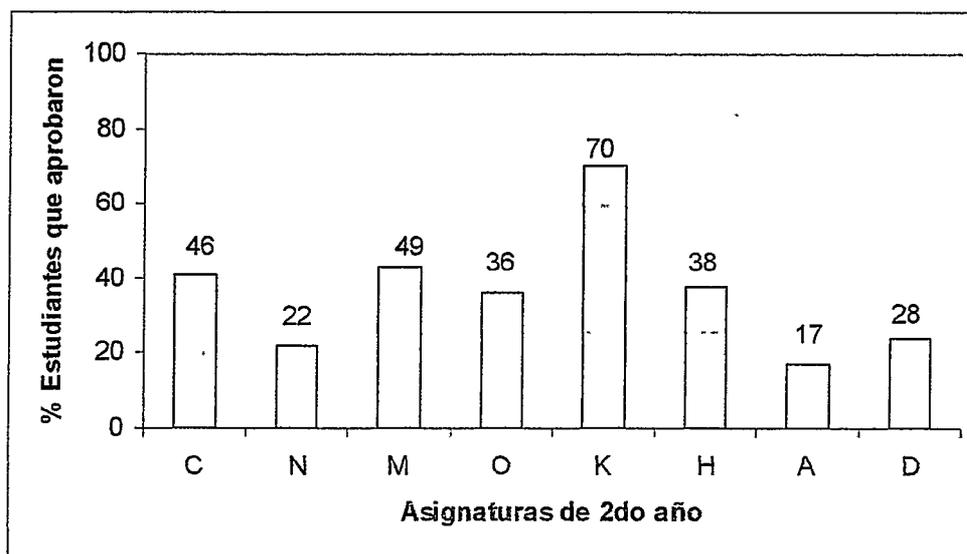


Figura 7. Porcentaje de estudiantes que aprobaron las asignaturas de 2do año del plan de estudios durante el 2008.

Como indica la Figura 7, la asignatura con mayor porcentaje de aprobación (70%) es K correlativa de B abordando prácticas a campo y las más bajas son N y A con 22 y 17 % respectivamente. N, asignatura del primer cuatrimestre es correlativa de J y de I que venían con un 20 y 28 % de aprobación respectivamente y como consecuencia A al ser correlativa de N presenta un bajo porcentaje de aprobados. M y C están con porcentajes similares ambas comparten la correlatividad con G. Comportamiento similar en cuanto a los porcentajes de aprobados se observa en H y O con 38% y 36 % respectivamente. D (asignatura de segundo año del Plan de estudios) presenta un porcentaje de 28% aprobados durante el 2008 y 13% durante el 2007 sumando un total de 41%.de estudiantes con cursada aprobada al finalizar el segundo año (2008)

Haciendo un resumen de las asignaturas del 1er año durante el período considerado 2007/2008/2009, la Figura 8 muestra la cantidad de alumnos en porcentaje que aprobaron o desaprobaron la cursada de cada una de ellas.

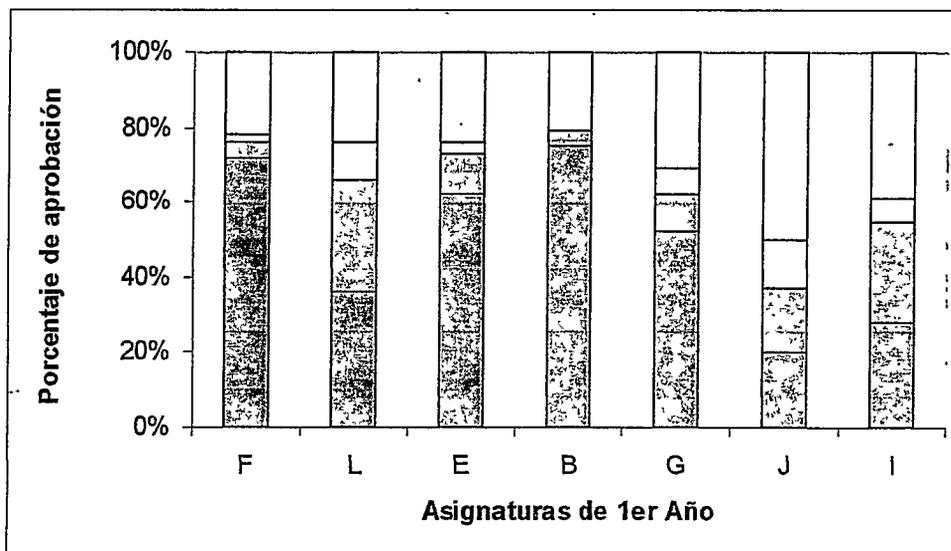


Figura 8. Porcentaje de estudiantes que aprobaron cursadas de las asignaturas de 1er año en 2007 (barras de color azul), 2008 (barras de color anaranjado), 2009 barras de color amarillo y porcentaje de estudiantes que no aprobaron las cursadas en

los tres primeros años (barras de color celeste) siendo F, L, E del 1er cuatrimestre, B es anual y G, J e I del 2do cuatrimestre.

Recordamos que F, L y E son asignaturas del primer cuatrimestre, B anual y G, J, I son del segundo cuatrimestre, siendo correlativas G de F, J de L, I de L y E.

Se observa que B asignatura anual presenta el menor grado de dificultad con 75% de aprobados durante el primer año de la carrera, entre las asignaturas del 1er cuatrimestre de primer año encontramos que F presenta 72% de aprobados y la que presenta mayor dificultad es L con 36%, E sería intermedia con un 62% de aprobados. En el segundo cuatrimestre en general se observa una disminución en el porcentaje de aprobación de las cursadas, siendo G la que tiene mayor porcentaje de aprobados (52%) mientras que J presenta el menor valor (20 %) y para I encontramos un 28% de aprobación. Estos bajos valores estuvieron relacionados con las asignaturas del primer cuatrimestre, ya que aquellas que presentaron bajo nivel de aprobación afectaron directamente el porcentaje de aprobados por las correlatividades.

En general para el 2008 y considerando porcentaje de aprobación de asignaturas de primer año observamos que los valores oscilan entre 4 y 30% siendo las asignatura B y F con el menor porcentaje; L, I con los mayores valores mientras que los porcentajes intermedios de aprobación se registran en E (11%), G (10%) y J (20%).

En 2009, también con respecto a las cursadas de asignaturas de primer año, se observa la misma tendencia con una disminución en la aprobación de las cursadas de primer año. B materia anual que presenta una visión general de la carrera, es aprobada inmediatamente, por lo tanto podemos afirmar que es del gusto de los estudiantes, responde a las expectativas de ellos y no les representa mayores dificultades. En el 2009 nos encontramos con 79% de estudiantes que ya la habían aprobado y el resto 21% que no la aprobó durante los tres primeros años ya estaría fuera del sistema.

Con respecto a J, asignatura que hasta el momento había aprobado el 37%, en el 2009 registró el 13% de aprobados quedando un 50% que no la aprobó en los tres primeros años. Sin embargo, 22 alumnos de los mencionados anteriormente,

permanecen en el sistema lo que significa que lograron aprobar la materia en años posteriores, representando un significativo alargue de la carrera.

Considerando el resto de las asignaturas, un porcentaje de 6% en promedio logró la aprobación de asignaturas de 1er año recién en el 2009.

En resumen, las asignaturas del 1er cuatrimestre y la anual muestran un promedio de 23% de estudiantes que no las aprobaron luego de transcurridos los tres primeros años. Con respecto al segundo cuatrimestre de primer año, se destaca J mostró un 50% de estudiantes que no la han aprobado. Las dos restantes G y I en promedio registran un 35% de estudiantes que no aprobaron transcurridos los tres primeros años de permanencia en la facultad.

El gráfico 9 muestra un resumen de las asignaturas de 2do año considerando el período 2008 - 2009 y la cantidad de alumnos en porcentaje que aprobaron o desaprobaron las cursadas

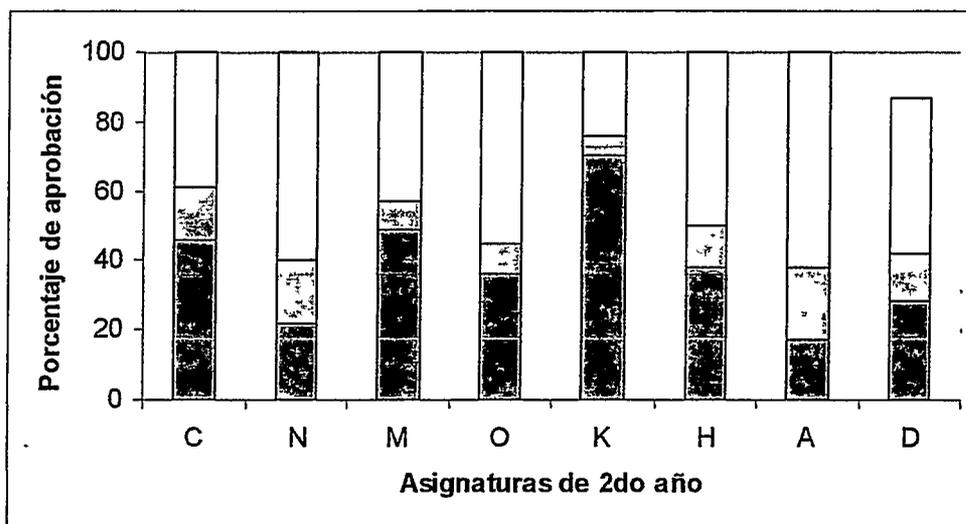


Figura 9. Porcentaje de estudiantes, cohorte purificada, que aprobaron las cursadas de asignaturas de 2do año en 2008 (barras de color azul), 2009 (barras de color anaranjado) y porcentaje de estudiantes que no las aprobaron en 2008 y 2009 (barras de color amarillo).

Recordamos que C, N, M y O son asignaturas del primer cuatrimestre, K anual y H, A y D son del segundo cuatrimestre, siendo correlativas C de G; N de J e I; M de E y G; O de G; K de B; H de E, C y M; D de E.

En el 2008, los alumnos que estaban en condiciones de cursar asignaturas de segundo año debían tener aprobada alguna correlativa. De la población purificada

(123 estudiantes) menos del 50% pudieron aprobar alguna de las asignaturas del primer cuatrimestre siendo M la que alcanzó el mayor porcentaje con un 49%, menos de la mitad del alumnado, siguiendo C con 46%, O con un 36% y N con 22%. En el segundo año se encuentra la asignatura K que es anual con un 70% de aprobación. En el segundo cuatrimestre, A presenta el menor porcentaje de aprobación con un 17% le sigue D con un 28% y H con 38%, estos bajos porcentajes se relacionan con la cantidad de correlativas y la dificultad que presenta cada una.

En resumen, observamos que aquellas asignaturas que presentan mayores dificultades afectan directamente la aprobación de las correlativas siguientes. Como se puede ver en A que es correlativa de N, y ésta a su vez de J e I.

5.1.2 Evaluaciones postcursadas (EPC)

A continuación se hará un análisis de las evaluaciones postcursadas (EPC) aprobadas de asignaturas del primer cuatrimestre de 1er año, durante el 2007.

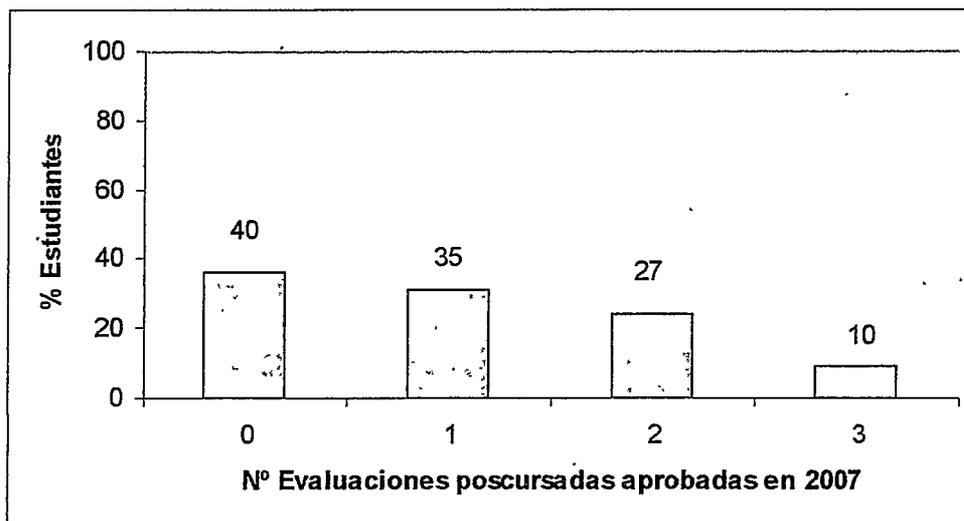


Figura 10 Número de evaluaciones postcursadas de asignaturas del 1er cuatrimestre de 1er Año aprobadas durante el 2007 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.

Con respecto a las evaluaciones postcursadas o exámenes finales aprobados, de las asignaturas del primer cuatrimestre en el 2007 solamente un 10% aprobó 3 asignaturas que sería ésta la situación ideal de los que llevan la carrera al día; mientras 40% no aprobó ninguna, 35% aprobó un final y 27% dos. Es decir que se

presentó una situación similar a la cantidad de cursadas aprobadas, para la cohorte estudiada existiendo un bajo porcentaje de asignaturas del primer cuatrimestre del primer año aprobadas con EPC durante su primer año de permanencia en la FCA.

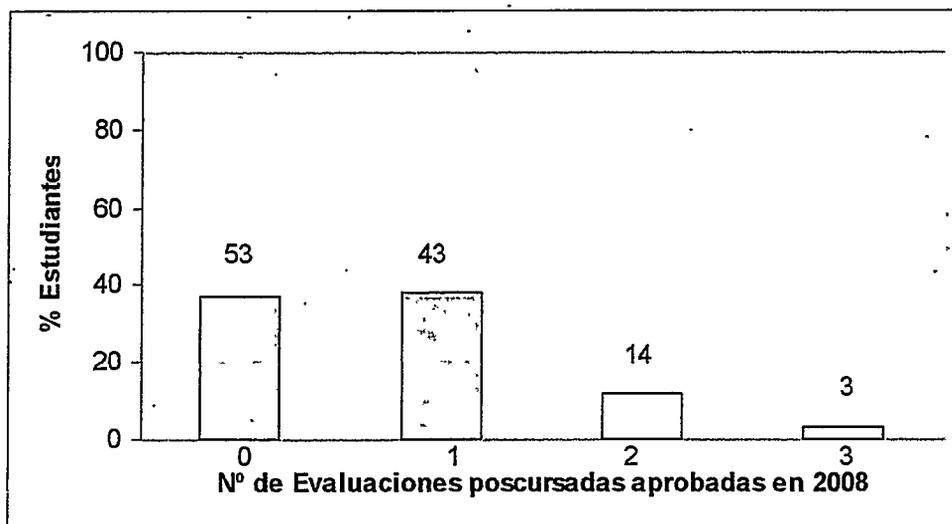


Figura 11. Número de EPC de asignaturas del 1er cuatrimestre de de 1er Año aprobadas durante el 2008 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.

En el 2008 como muestra la Figura 11, un 53% de la población en estudio no aprobó ninguna EPC de asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera, un 57% pudo aprobar dos o uno mientras que el 3% aprobó recién las tres asignaturas del 1er cuatrimestre de la carrera durante el segundo año de permanencia en la facultad.

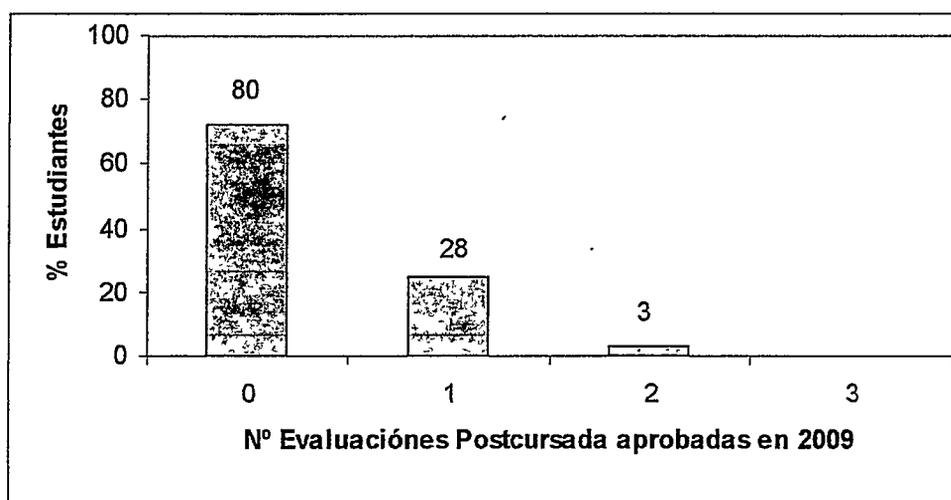


Figura 12. Nº de EPC de asignaturas del 1er cuatrimestre de de 1er Año aprobadas durante el 2009 con su correspondiente porcentaje de estudiantes.

En el 2009, como se observa en la Figura 12, más de la cuarta parte de los estudiantes (28%) aprobó una asignatura del primer cuatrimestre siendo su tercer año de permanencia en el sistema.

En resumen si nos basamos en las asignaturas aprobadas como también en las EPC pensamos que las situaciones que inciden en el desempeño de los alumnos, no se mantienen constantes a lo largo de la carrera. Entre las situaciones personales podríamos mencionar: la falta de constancia para mantener el estudio, disponibilidad de tiempo acotado para el mismo, necesidad de trabajar, el cambio del grupo de pares con el que inició la carrera y entre las de carácter institucional: la elevada carga horaria, el régimen de correlatividades y de evaluación, entre otras.

5.1.3. Estudiantes que abandonaron

Haciendo un análisis de los alumnos que figuran como “pasivos” (48) podemos observar que 21 nunca se reinscribieron, 7 lo hicieron en el 2008, 11 en el 2009, 5 en el 2010, 1 en el 2011, 1 en el 2012 y 2 en el 2013, es decir que en 4 años se fueron 44 alumnos (92%) de los 48, haciendo otros cálculos el 44% de los estudiantes que abandonaron lo hizo el primer año. En la figura 13 se observa la evolución del número de alumnos inscriptos durante los años 2007-2014. En los primeros 4 años el porcentaje de abandono o deserción es mayor y a partir del 5to año se logra una estabilidad en el número, permanecen en el sistema, desgranados, cuando deberían estar a un paso de la graduación.

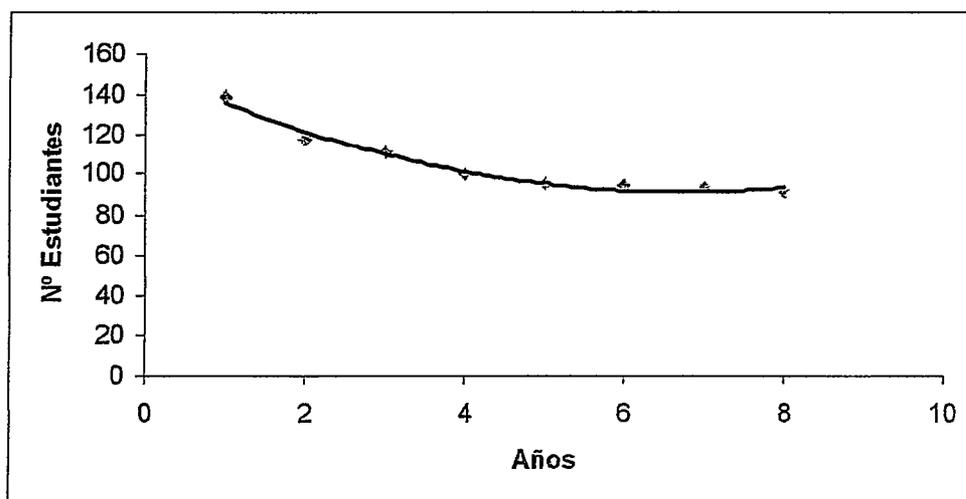


Figura 13. Evolución del N° de alumnos inscriptos durante los primeros 8 años (2017-2014).

En la Figura 14 se observan las asignaturas aprobadas por los alumnos pasivos y su correspondiente porcentaje de aprobación. La asignatura que mayor porcentaje de aprobación tuvo fue E con un 42% siendo J con un 4% la que presentó menor porcentaje (es decir que solamente 2 alumnos la aprobaron y luego desertaron).

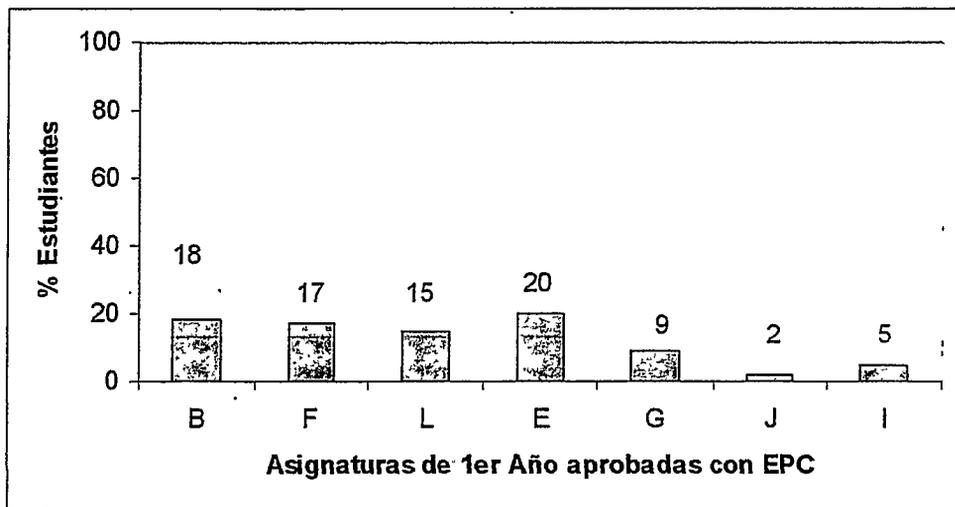


Figura 14. Porcentaje de estudiantes y Asignaturas de 1er año aprobadas con EPC

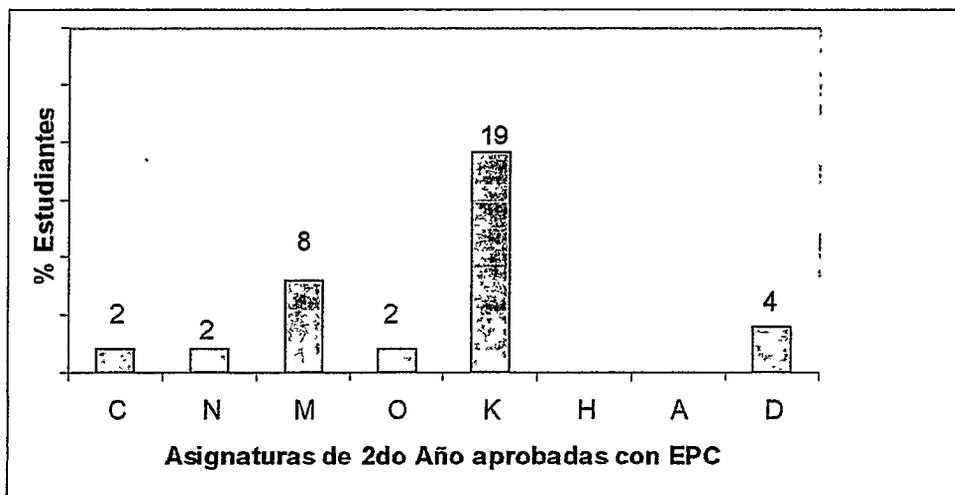


Figura 15. Porcentaje de estudiantes y Asignaturas de 2do año aprobadas

En general, entre los estudiantes que abandonaron el porcentaje de aprobación de las asignaturas del 2do año del plan de estudio es muy bajo siendo K la que presenta el mayor porcentaje con 19% coincidiendo con lo observado en la Figura 7. En la Figura 7 la asignatura K tiene el mayor porcentaje de aprobación.

5.2 De las entrevistas

Las entrevistas realizadas a los estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica fueron agrupadas en las siguientes categorías: Graduados (G), Estudiantes que permanecían (P) y dentro de esta categoría se separó en: Estudiantes “exitosos” (P_E) y Estudiantes clásicos o no exitosos (P_C) y Estudiantes que abandonaron (D) (Cuadro 1). En el Anexo se encuentra la entrevista modelo y el testimonio de los entrevistados.

Categoría		
Graduados		G
Estudiantes que persisten	Estudiantes exitosos	P _E
	Estudiantes Clásicos o no exitosos	P _C
Estudiantes que abandonaron		D

Cuadro 1. Categoría de estudiantes que se consideraron en las entrevistas.

La entrevista se dividió en cuatro partes: 1) nivel socioeconómico, 2) saberes previos, orientación vocacional, 3) proceso de enseñanza y 4) proceso de aprendizaje.

Con respecto al primer punto la mayoría no trabajó durante la carrera ya que recibió ayuda familiar, un 20% fueron ayudantes alumnos y 26% trabajó para costearse sus estudios (Cuadro 2)

Categoría	No trabajó	Trabajó	Ayudante alumno	Ayuda familiar
G1				X

G2					X
G3				X	X
G4				X	X
G5			X		X
G6				X	X
D1					X
D2	X				X
D3					X
PE1			X		
PE2			X		
PE3			X		X
PE4	X				X
PC1					X
PC2					X
Total (%)	13	26	20		86

Cuadro 1. Nivel socioeconómico. Origen de los recursos económicos de los alumnos.

Desde el punto de vista de la situación económica se observó que la población en estudio estaba en una situación favorable para sostener sus estudios ya que un alto porcentaje no trabajaba. Dentro de la categoría de G, P_E y P_C el 60% no recibió beca ni ningún tipo de ayuda económica mientras que el resto sí la recibió ya sea beca de alumno avanzado o de ayuda económica. Podemos deducir que un alto porcentaje de los estudiantes no tiene problemas de índole económica y que las familias son el principal sostén económico de los estudios de los alumnos. En este sentido, a pesar de que una baja proporción ha trabajado durante su carrera, los recursos obtenidos como producto de su actividad laboral no les han alcanzado para solventar los gastos implicados en el estudio.

Con respecto a el nivel máximo de escolaridad logrado por sus padres, se visualizó que todos tenían el ciclo primario completo mientras que en la categoría G se observó que sus padres tenían estudios secundarios completos, con respecto a los D, el 50% tenía estudios secundarios y los P_E, P_C el 33% estudios primarios, el 25% terciarios y el 33% secundarios. Este dato revela que los estudiantes encuestados serían la primera generación de graduados universitarios del grupo familiar.

Con respecto a la ocupación de sus padres fue muy variable: militar, empleado rural, administrativo, productor agropecuario, contratista rural, albañil, etc. y con respecto a la madre prevalece ser ama de casa, docente y comerciante.

En todas las entrevistas se vislumbra apoyo por parte de los padres, no hubo presión para que se recibieran ni para que trabajen inmediatamente pero los que accedieron a las ayudantías pudieron parcialmente mantenerse.

Analizando la entrevista de los que abandonaron (D), los padres, lamentaron el abandono pero apoyaron la decisión de sus hijos y en algunos de los entrevistados eligieron otra carrera.

En cuanto a los saberes previos y la orientación vocacional respondieron que: *“rescatan aspectos positivos de la escuela secundaria”*, algunos de ellos provenían de escuelas agro-técnicas y con orientación Ciencias Naturales y Exactas, solamente una provenía de Ciencias Sociales. Entre los aspectos negativos mencionan que la escuela secundaria *“no les enseñó a estudiar”*, y consideran *“la poca exigencia de la escuela secundaria”* también rescatan como un aspecto negativo *“las modalidades de la escuela secundaria”*. Analizando por categorías la mayoría de G provenían de escuelas agrarias, mencionando aspectos positivos como *“las enseñanzas de vida y conocimiento en el área”, con buena base en Biología*, entre los aspectos negativos mencionan la *“baja calidad de enseñanza en materias como Matemática, Química y Física”*. Entre los estudiante que P rescatan *“la libertad y participación como las prácticas en las escuelas agrarias”* y reiteran como los G el bajo nivel de conocimientos en asignaturas como Matemática, Física y Biología.

En cuanto a la elección de la carrera los G respondieron en su mayoría que *“les gustaba el campo y la actividad agropecuaria”*, otros respondieron que *“les gustaba el plan de estudios”* y solamente se presentó un caso que eligió otra carrera (Abogacía) que luego abandonó, por no adaptarse a la ciudad de La Plata. Esta estudiante ingresó luego a la FCA, siendo una alumna *“exitosa”*.

En cuanto a la pregunta de por qué eligieron la FCA-UNMdP los G respondieron, que se la recomendaron *“como la mejor”* y por *“cercanía”*, un egresado del colegio secundario dependiente de la universidad respondió *“porque no tenía examen de ingreso”*. También se entrevistó a un estudiante oriundo de Tres Arroyos que por un convenio con la Municipalidad y la FCA-UNMdP realizó los dos primeros años en su ciudad y luego se trasladó a Balcarce. Es importante destacar que entre los que abandonaron D eligieron esa carrera por estar dictada en la ciudad de residencia *“eran chicos de Balcarce”* o sea que la eligieron por comodidad. Entre los que P la eligieron por prestigio y cercanía.

Con respecto a la pregunta sobre orientación vocacional el 66% respondió que no realizó ningún test de orientación vocacional y el resto (33%) sí lo hizo en la escuela secundaria pero no le resultó de ayuda. Solamente una estudiante lo hizo en forma privada con una profesional Psicóloga como terapia y le salió estudiar la carrera de Abogacía pero no se adaptó a vivir en la ciudad de La Plata y volvió a Balcarce. Ingresó en Agronomía y hoy es una profesional exitosa (se encuentra terminando sus estudios de posgrado para acceder al título de Doctor en Ciencias Agrarias. Entre los que respondieron que no hicieron orientación vocacional fue porque *“estaba decidido a estudiar agronomía ya en la escuela secundaria”*. En los otros casos, para alguno *“no les sirvió”* y otros hicieron en forma particular con varias sesiones con profesionales en el tema, como fue mencionado anteriormente.

Cuando se les preguntó si la escuela secundaria les enseñó a estudiar el 66% respondió que no, el 26% que sí pero algunos consideraron que *“la intención estuvo pero aprendió a estudiar en la facultad”* y en otros casos respondieron que *“dependió siempre de mi responsabilidad”* y el 8% restante no respondió. Una de las respuestas fue que *“el nivel de la secundaria no fue exigente”*.

Cuando indagamos sobre cuántas horas de estudio le dedicaban en la escuela secundaria, el 73% le dedicó menos de una hora mientras que el 13 % le dedicó más de una hora y el resto nunca estudiaba. La mayoría estudiaba solo.

Todos los alumnos entrevistados respondieron que en la escuela secundaria tuvieron una mayor inclinación sobre las Ciencias Naturales y Exactas y los que fueron a escuelas Agropecuarias su preferencia fue hacia asignaturas con mayor actividad práctica, relacionada con el campo.

Con respecto a los conocimientos que traían de la escuela secundaria, a un 60% les resultó útiles, para algunos en forma parcial y para otros útiles para el ingreso y los primeros años, mientras que un 40% respondió que no.

Con respecto a la terminología utilizada por los profesores universitarios a un 80% de los entrevistados les resultó comprensible para el resto dependía de los profesores ya que *“algunos fueron siempre muy claros, y otros no. Muchos investigadores de INTA daban algunas clases y se notaba la diferencia con los verdaderos profesores, ya que no sabían transmitir”* y otro alumno expresó que le costó *“más en matemática, química e inglés y lo contrarresté con muchas horas de estudio y apoyo externo”*.

En cuanto al proceso de enseñanza en la facultad, con respecto al curso de ingreso, todos lo consideraron "útil". Un entrevistado respondió que debería volver a ser eliminatorio porque en la actualidad sólo es nivelatorio. El 26% lo realizó a través de Universidad Abierta a distancia. También un entrevistado respondió que "*Si, fue útil porque se veían contenidos del ingreso desde la óptica de los profesores de la facultad*".

La adaptación al sistema universitario fue variable ya que a un 46% le costó la adaptación en los primeros años y para otros la dificultad estuvo en la "*falta de información acerca del sistema universitario y además el desconocimiento del ritmo y modo de estudio*".

El 80% pudo utilizar con eficiencia las libertades del sistema mientras que el resto, respondió que "*en principio, no utilizó con eficiencia las libertades, después de un tiempo pude aprovecharla*" y en otro caso manifestó que "*no logró identificar las libertades*"

Cuando se les preguntó si se sintieron desvalorizado, rechazado, tratado con indiferencia, humillado y agredido, el 60% respondió que no, aunque en dos casos admitieron que dependía del docente y además agregaron "*No, por lo menos a niveles que me afectarían, algún docente habrá ejercido un poco más de autoritarismo del necesario pero ni siquiera lo recuerdo*". También debemos destacar que en un caso, si bien no se sintió desvalorizado, rechazado, tratado con indiferencia, humillado y agredido durante el transcurso de la carrera, lo sintió cuando tuvo que realizar el Trabajo Final de Graduación que en este caso fue el "Trabajo de Campo". Respondió "*Me gustaría que los alumnos tengan disponibles al momento de elegir Tesis, acceso a encuestas en la que los alumnos evalúen a los Directores y Asesores del Trabajo Final. Es decir, luego de rendir la Tesis, que el alumno complete una encuesta acerca del cumplimiento de las responsabilidades de los Directores/Asesores/Ayudantes de apoyo técnico. Así, los alumnos al momento de elegir tema de Tesis o Trabajo de campo podrían tener acceso a resultados que le permitan evaluar a quiénes lo van a acompañar en el trabajo final*".

El 13% de los entrevistados se sintieron desvalorizados en aquellas asignaturas donde "*se ve mucho machismo y falta de ganas en el dictado de las clases, a mí y a muchos de mis compañeros no se los escuchaban ni siquiera en los finales orales*". También mencionaron a un docente "*Hubo un par de actitudes para conmigo que no me gustaron para nada, tendrá prestigio como investigador, pero*

como persona deja mucho que desear, igual me parece que es un tipo poco querido en la Unidad Integrada”.

El 86% respondió que pudieron preguntar siempre aunque en algunas oportunidades estaban muy nerviosos y en otras se sintieron impedidos de hacer la pregunta; pudieron expresar libremente sus opiniones realizando la salvedad que *“depende del profesor”*. Cuando se les preguntó qué pensaban sobre las oportunidades brindadas por la FCA, el 66% respondió que fueron suficientes. El resto no las consideró suficientes mencionado el plan de estudio, un entrevistado manifestaba: *“En lo relacionado a la carrera, el plan de estudio que tuve no daba muchas oportunidades, ya que había muchas materias correlativas, por lo cual perder la cursada de una, implicaba perder el año”*.

Proceso de aprendizaje: el 80% estuvo atento en las clases, respondieron que *“De todas saqué algo positivo independientemente”*, en general les resultaron amenas aunque en algunas oportunidades mencionaron que fueron largas y aburridas. Todos tomaron apuntes y en algunos casos estudiaban de la bibliografía recomendada por el profesor

Las horas de estudio iban en aumento con la llegada de los parciales en promedio 4-8 horas de estudio, no se sienten exigidos en el grado y entre las asignaturas que más dificultades les ocasionó estaba Matemáticas, Economía del sector y Maquinarias.

6. CONCLUSIONES

El plan de estudio de la carrera de Ingeniería Agronómica tiene un régimen cuatrimestral y una duración teórica de la carrera de 5 años y un cuatrimestre, en base a nuestros datos y estudiando la cohorte 2007, ningún estudiante pudo recibirse en ese período, el 9% se graduó, mientras que el 56% persistía en el sistema y el 13% había abandonado. Con respecto a la duración de la carrera es mayor que la estipulada por el plan de estudios vigente, mientras que solamente 5 los hicieron en 6 años y 8 en 7 años, con estos datos confirmamos la baja tasa de graduados y que la persistencia o desgranamiento se produce principalmente en los primeros años.

Si bien esta indagación es una primera aproximación somos conscientes que la investigación debería ser más profunda y continuar en el tiempo. Coincidimos con

Araujo (2008) que el problema de abandono y persistencia en el sistema o alargamiento de los estudios es producido por varias causas y que no afecta a todos por igual.

Los ingresantes de la cohorte 2007 fueron más varones que mujeres y la edad de ingreso evidenció que la mayoría se inscribió en la universidad inmediatamente o habiendo transcurrido no más de tres años después de la culminación del nivel secundario, Nuestra facultad se ha caracterizado por tener un gran porcentaje de sus alumnos que llegan inmediatamente después de terminar sus estudios secundarios. Un dato relevante a considerar es que la situación económica del estudiante no parece ser el principal factor de retraso porque nuestros estudiantes en los primeros años no trabajan fuera del ámbito de la FCA. Los alumnos entrevistados le conceden una alta prioridad a los estudios, valoración que está presente en sus padres. Ellos en su mayoría tienen estudios primarios y algunos secundarios completos por lo tanto los estudiantes se convierten en la primera generación de universitarios en el núcleo familiar. La mayoría proviene de instituciones públicas.

Prevalece la elección de la carrera por "*el interés en los temas del campo*" y un aspecto crítico relacionado con la permanencia en el sistema es el cumplimiento de las expectativas del estudiante.

El retraso se inició en el primer cuatrimestre de primer año y se pronuncia hacia la segunda mitad del año. Más del 70% de la población en estudio quedó retrasado y un 12% del total de estudiantes inscriptos no aprobó ninguna de las cursadas de primer año durante 2007, 2008 y 2009 habiendo permanecido en la facultad. Es importante destacar que la asignatura de 1er año de mayor aprobación fue justamente la relacionada con los temas agropecuarios.

Los resultados obtenidos evidencian que uno de los problemas del deficiente rendimiento académico en el primer año podría radicarse en los hábitos y prácticas de estudio y como ellos dicen "*la escuela secundaria no les enseñó a estudiar*".

Con respecto a las evaluaciones postcursadas aprobadas de las asignaturas del primer cuatrimestre en el 2007 solamente un 10% aprobó 3 asignaturas que sería ésta la situación ideal de los que llevan la carrera al día; mientras 40% no aprobó ninguna, 35% aprobó un final y 27% dos. Es decir que se presentó una situación similar a las cursadas aprobadas, para la cohorte estudiada existiendo un bajo porcentaje de asignaturas aprobadas con EPC.

El plan de estudio de la carrera con el sistema de correlatividades es "rígido", y al "perder" al menos una asignatura del primer cuatrimestre le impide cursar la siguiente y que existen asignaturas con alta porcentaje de "recursantes" que poseen muchas dificultades que serían motivo de otra indagación.

La deserción es una decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios siendo ellos sujetos de acción. Coincidiendo con Araujo (2008) quien sostiene que produce una serie de desencuentros entre las exigencias institucionales y las representaciones y prácticas estudiantiles principalmente en el 1^{er} año, pues al mismo tiempo los estudiantes reconocen que no tienen autodisciplina para estudiar, señalan que en algún momento pensaron en desertar por la falta de correspondencia entre la inversión personal realizada en términos de esfuerzo y los resultados obtenidos en las calificaciones. Pensamos que la deserción es un proceso cuyo carácter es institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión) a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa.

En el desarrollo de la indagación se nos presentaron dificultades, entre ellas la falta de un sistema informático de registro de alumnos homogéneo pero la buena disponibilidad del personal universitario de División Alumnos nos permitió tener acceso a una información confiable de la cohorte 2007. Si bien teníamos identificados a los alumnos nos resultó difícil acceder a ellos con las entrevistas, por eso el bajo número de entrevistados, nos manejamos con el correo electrónico, con las entrevistas personales y con la colaboración del Centro de Estudiantes de la Facultad. En cuanto al diseño de las preguntas surgieron del consenso de las integrantes del trabajo y luego de realizar la revisión bibliografía de otras investigaciones. A medida que se avanzó en el desarrollo del trabajo se afianzó la idea de que no es tan importante construir el dato numérico de la situación sino comprender e interpretar para anticipar estrategias frente a esta situación.))))

Proponemos para atenuar la situación de los ingresantes, un sistema de tutorías con un acompañamiento efectivo y afectivo del alumno. Además nos parece interesante implementar "*Prácticas Profesionales Agronómicas*" desde 1er hasta 5to año, donde los estudiantes podrán adquirir conocimientos que permitan interpretar la problemática agropecuaria de la zona y evaluar las posibles alternativas de producción, como así también desarrollar conductas que permitan un acercamiento a las necesidades de la comunidad en pos de realizar acciones de docencia para la

prevención de posibles problemas ambientales. La forma de implementarla es mediante una asignatura anual y desarrollarla formando grupos de estudiantes de 1^{er} a 5^{to} año de la carrera con profesores tutores que ante un problema de la comunidad mediante un estudio lleguen a soluciones concretas.

Por ejemplo: Prácticas en un estableciendo hortícola de la zona que rodea la ciudad de Mar del Plata, integrada por alumnos de 1^{er}, 2^{do}, 3^{er}, 4^{to} y 5^{to} año de la carrera. Los estudiantes de 1^{er} año deberán tomar los datos necesarios para la resolución de problemas reales y se ponen a trabajar con los alumnos avanzados, los de 2^{do} y 3^{er} año al tener mayor cantidad de asignaturas cursadas podrán consultar bibliografía relacionada con la problemática a fin de implementar alguna práctica en el establecimiento y el resto realizarían las prácticas agronómicas y propondrían otras.

Consideramos que nuestro rol como docentes, en este momento particular de los estudiantes, y en el seno de una institución educativa, debe ser el de generar condiciones saludables que posibiliten el afrontamiento de los desafíos de la vida universitaria, la consolidación de aspectos personales tendientes a la autonomía, a la elección responsable y a la tolerancia a la frustración que genera un proceso signado por instancias de continuo aprendizaje

Es importante tener la motivación suficientemente fuerte como para afrontar las dificultades que propone la vida universitaria, ejercitar la voluntad, planificar el tiempo, y en suma la autorregulación del aprendizaje. Este último aspecto es la capacidad que posee un estudiante para DIRIGIR su propia conducta y convertirse en directriz de su propio proceso de aprendizaje. Desde esta óptica es importante contar con un Gabinete de Apoyo Psicopedagógico Universitario (GAPU) que además de acompañar al estudiante podría implementar "Talleres de técnicas de estudio" orientados de una manera teórico- práctica a cualquier etapa de la vida universitaria, abordándose temas específicos como: organización y planificación del tiempo; técnicas de aprendizaje, métodos y fórmulas de estudio, creatividad, técnicas de lectura y estratégicas para responder exámenes, que "conducirán al alumno a tener un mínimo de dificultad y a llevar su carrera con éxito logrando así una buena formación profesional. Además sería importante tener un "Espacio de orientación pedagógica" destinado a los estudiantes que manifiesten dificultades para estudiar y rendir los exámenes finales, para expresar sus ideas en forma verbal o escrita, para aquellos que se sienten muy angustiados frente a las evaluaciones, etc. En el mismo se trabaja a partir de las dificultades que pueden

aparecer en el proceso de aprendizaje (bajo rendimiento académico, fracasos en los exámenes, dificultades en la organización del estudio, etc.).

También nos parece interesante implementar un programa donde los *Estudiantes avanzados* sean los tutores de los estudiantes ingresantes que deseen recibir el acompañamiento y apoyo personalizado de un alumno avanzado de su carrera. Asimismo, cualquier estudiante en cualquier tramo de la carrera podría solicitarlo también. Consultaría entre pares cuestiones relativas a la organización de la cursada, exámenes, posibilidades de vinculación e inserción en otros espacios.

Aunque no todas las universidades cuentan con este servicio, su oferta se está generalizando cada vez más, entre otros motivos por el creciente nivel de fracaso y abandono temprano que experimentan algunas carreras y los continuos cambios curriculares y académicos que se están produciendo en los últimos años, que provocan que cada vez más estudiantes tengan dificultades para sacar adelante sus estudios. De este modo, a través de estos servicios las universidades buscan prevenir la aparición de problemas psicopedagógicos entre sus alumnos y maximizar, en la medida de lo posible, el rendimiento y éxito académico de la comunidad universitaria.

Estos dispositivos de atención deberían formar parte de los servicios centrales de la universidad, aunque en algunos casos las facultades deberían contar con su propio servicio de atención exclusivo para sus estudiantes como es el caso de la FCA dada la distancia que la separa de MdP. Serán atendidos normalmente por profesionales de distintas áreas de la psicología o pedagogía o por estudiantes que, de forma voluntaria, colaboraran en la organización y funcionamiento de estos gabinetes. Proponemos entre las posibles soluciones los talleres gratuitos de técnicas de estudio.

El rendimiento académico de los universitarios se puede ver afectado por múltiples razones, ya sean de ámbito pedagógico, como falta de técnicas de estudio, problemas de concentración o memorización, o de ámbito psicológico, como ansiedad o estrés ante los exámenes o dificultades de tipo social. Ante este tipo de problemas los gabinetes o servicios de atención suelen ofrecer diferentes soluciones; una de las más comunes son los talleres de técnicas de estudios, unos cursos gratuitos de corta duración que facilitan las estrategias necesarias para optimizar el tiempo de estudio. Asimismo, también son frecuentes los cursos especializados en afrontar los exámenes o en técnicas de relajación para superar la ansiedad. Además del asesoramiento vocacional, aunque se suele suponer que el universitario, una vez elegida su carrera, tiene claramente definidas sus

orientaciones formativa y laboral, son muchos los casos en los que no están realmente consolidados, de modo que, en algún momento de su carrera, al estudiante se le planteará serias dudas sobre *si ha elegido el camino correcto o equivocado para alcanzar su vocación*. Para estos alumnos, los servicios de atención psicopedagógica de las universidades dispondrán de distintos tipos de asesoramiento y orientación vocacional, ya sea a través de sesiones individuales o en grupo, que proporcionarán a los estudiantes los recursos más adecuados para la toma de decisiones en este aspecto. Estos servicios podrían recibirse en forma totalmente confidencial a través de consultas electrónicas. Distintos problemas como: ansiedad, problemas de relaciones sociales, depresión o cualquier otro desajuste emocional que esté atravesando el estudiante y lo pueda desestabilizar, afectando lógicamente a su rendimiento, puede encontrar respuesta en los servicios psicopedagógicos, que normalmente prestan de forma gratuita un apoyo psicológico o intervención terapéutica individualizada a aquellos alumnos que así lo soliciten.

Para finalizar nuestro trabajo queremos resaltar las palabras de G. Whashington Carver (1864-1943) quien consideró que *“la educación es la llave para abrir la puerta dorada de la libertad”* y como dijo William Ward (1921-1994) *“El profesor mediocre dice; El buen profesor explica; El profesor superior demuestra; El gran profesor inspira”*.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip et al. 2009. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Bs. As., 1997, p. 101.
- Aponte-Hernández Eduardo. 2008. Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel (Eds), Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Araujo Sonia y Corrado Rasana. 2006. La perspectiva de los alumnos avanzados sobre sus estudios en la Universidad: E caso de UNCPBA. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. 2006.
- Araujo, Sonia. 2008. Formación universitaria y éxitos académicos: Disciplinas, estudiantes y profesores. Independencia Gráfica. Tandil. Bs As.
- Araujo, Sonia. 2008. Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. Eristas Revista de Estudios e Investigaciones. Pp 199-220.
- Asociación Internacional de Universidades (2008). Equitable Access, success and quality in higher education. Utrecht:
- Camillioni, Alicia. 2001. Modalidades y proyectos de cambio curricular. En su "Aportes para un cambio curricular en Argentina". Buenos Aires. UBA. Facultad de Medicina. OPS/OMS. ISBN950-710-071-7.
- Cano González, Rufino (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 184
- Coraggio y Vispo .2001. Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Buenos Aires: miño y Dávila.
- Escotet, Miguel Ángel.1996. "Universidad y Devenir" .Ed. Ideas, p. 106.
- Ecurra, Ana María.2011. Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Instituto.
- Feldman, Robert. 2005. Improving the first years of collage: research and practice.Eric. pp240. ISBN-0-8058-5575-0

- Fernández, L.1993. Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis. Paidós. Buenos Aires.
- Fernández M. V. y Vera P. 2009. Mejoramiento de las situaciones de desgranamiento, deserción cronicidad u otras en la F.R.M. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Mendoza. Código del proyecto UA 94-25-04. Pp.325.
- Freire, P2011. Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México
- García Ferrando M.; Ibañez, J, Alvira, F. 2000. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. 3ra Edición Madrid ISBN 84-2006-8663-8
- Glazman R. e Ibarrola M. 1978. Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. 1ra Edición. México. Nueva Imagen.
- Gómez Moliné M. R. 2003. "Algunos factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios en el área de Química". Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- González Fiegehen L. E. 2007. "Repitencia y deserción estudiantil en América latina" en Informe sobre la Educación Superior en América latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Capitulo 11: 156-168. Caracas. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación.
- Gonzalez Rufino, 2009. Tutoría universitaria y aprendizaje por competencia. ¿Cómo lograrlo? REIFOP, 12 (1), 181-204. Enlace web <http://aufop.com>. Consultado abril 2014.
- Informe Autoevaluación Acreditación Ingeniería Agronómica. Febrero 2005. FCA-UNMDP.
- Jackson, Philip. 1968. La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- Latieza, M. 1992. La deserción universitaria, Siglo XXI. España página 10.
- Morro L., Viau, J., Zamorano, R. 2007. La motivación ¿Posible causa de la deserción y el desgranamiento en la Facultad de Ingeniería? II Jornadas Nacionales y Primeras Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. San Martín. Bs As. 6-7 de septiembre de 2007.
- Narvárez, Gabriela. 2013. La baja tasa de graduación en la Educación Superior Pública argentina en Gestión Universitaria. ISSN 1852-1487. Vol. 5 N°3.
- Navarro, Rubén Edel, "El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo", REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2, 2003; <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

-OCA 028/2000 Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Mar del Plata 2000

-OCA 054/1998 Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Mar del Plata 1998.

-OCA 300/13. Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Mar del Plata . 2013.

Petrantonio, M.; Della Vedova, O.; Van Gool, M.; Torres, A.; Almeida, G; Manetti, P y Pereyra Iraola M. 2010. Facultad de Ciencias Agrarias“50 años de trayectoria” 1960-2010. ISBN978-987-544-371-6. 1ra Edición UNMDP

--Pizarro, Ana, Rasgos y actitudes del profesor efectivo, Tesis de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985, p, 16

-Pizarro, Ana y Marínés Crespo, Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1997, p. 14.

-Sacristán J. 1991.El curriculum: una reflexión práctica. Edic. Morata. Madrid

-Sacristán J. y Perez Gomez, A.1996. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid.

-Silva, R. 2006. Deserción ¿Competitividad o Gestión? Revista Lasallista de Investigación 2 (2) 64:69.

-Tejedor Tejedor, J (2003) Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios Universitarios revista española de pedagogía N°224,

-Terenzini,P; Cabrera A. y Bernal, E. 2001. Swimming against the tide: the poor in American higher education. Nueva York: College Entrance Examination Board.

-Tinto V.1989. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Mexico XVIII (71) Jul- sept.

-Tinto, Vincent. El Abandono de los Estudios Superiores. ANUIES. Universidad Nacional Autónoma de México. Diciembre de 1992.

-Torres Santomé J.2010/2011. El curriculum oculto. Madrid. Edit Morata. 9ª edic.

-Tyler Ralph. 1949. The basic principles of Curriculum.

-UNESCO .2004. World Higler Education database (www.unesco.org), 20/11/2013.

ANEXO

1- TEXTO DE LA ENTREVISTA REALIZADA

Apellido y nombre.....

Edad:.....

A) NIVEL SOCIOECONÓMICO

1. ¿Trabajaste para financiar tus estudios o recibiste ayuda familiar?
2. ¿Recibiste alguna otra ayuda, por ejemplo. Becas?
3. Respecto a tus padres: Indica el nivel máximo de escolarización logrado
Padre
 Primario, secundario, terciario y universitario
(Completo o incompleto).
Madre
 Primario, Secundario, Terciario y Universitario
(Completo o incompleto).
4. ¿Cuál es la ocupación de tus padres? Padre..... Madre.....
5. ¿Tus padres valoran tus estudios universitarios? desean sinceramente que sigas estudiando en la Universidad.
6. ¿Esperan que trabajes lo antes posible o pueden esperarte un tiempo prudencial?
7. Si abandonaste Ing Agronómica:
 - a) ¿Qué pensaron tus padres?
 - b) ¿Elegiste otra carrera?

B) SABERES PREVIOS-ORIENTACIÓN VOCACIONALES

1. ¿Qué aspectos de la escuela secundaria de la cual egresaste consideras positivos y cuáles negativos?
2. ¿Por qué elegiste esta carrera?
3. ¿Por qué elegiste esta facultad?
4. ¿Realizaste orientación vocacional? En caso afirmativo indica si fue en la escuela o en forma privada? Te ayudó para la elección de la carrera.
5. Crees que en la escuela te enseñaron a estudiar?
6. ¿Cuántas horas por día dedicabas al estudio fuera de la escuela secundaria?
 Menos de una hora Más de una hora, Nunca estudiaba otra opción...
7. ¿Estudiabas solo o necesitabas ayuda en la escuela secundaria?
8. ¿Qué materias te gustaban más? ¿Por qué?
9. ¿Los conocimientos que traías de la escuela secundaria te resultaron suficiente?
10. ¿La terminología usada por los profesores universitarios te resultó comprensible?

C) PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA FACULTAD

1. ¿Consideras que fue útil el curso de ingreso? ¿Por qué? ¿Lo modificarías en algo?
2. ¿Te resultó fácil adaptarte al sistema universitario?
3. Pudiste utilizar con eficiencia las libertades que te ofrece el sistema?
4. ¿En algún momento del año te sentiste desvalorizado, rechazado, tratado con indiferencia, humillado y agredido? ¿En qué momento?
5. ¿Pudiste preguntar sin temor?
6. ¿Se te permitió siempre expresar libremente tus opiniones o en alguna oportunidad te sentiste impedido?
7. ¿Piensas que la facultad te ha brindado suficientes oportunidades para que sigas permaneciendo en ella?

D) PROCESO DE APRENDIZAJE

1. ¿Estuviste atento en la mayoría de las clases? Fueron: amenas, interesantes, largas, aburridas, etc? ¿Cuáles?
2. ¿Tomaste apuntes de las clases o consultas la bibliografía?
3. Realizaste una lectura de los apuntes para llevar la asignatura al día
4. Te sentiste exigido más allá de tus posibilidades.
5. ¿Cuántas horas le dedicaste al estudio fuera de la facultad?
6. ¿Qué materias te resultaron más difíciles? ¿Podrías explicar alguna razón?

OBSERVACIONES:

2- TESTIMONIOS DE LOS ESTUDIANTES

Obran en este anexo 15 entrevistas realizadas del siguiente modo:

- ✓ 6 Graduados (G)
- ✓ 6 estudiantes que permanecían en la Facultad:
 - 4 exitosos (P_E)
 - 2 clásicos o estudiantes “no exitoso” (P_C)
- ✓ 3 estudiantes que abandonaron (D)

Se realizó una amplia difusión a todos los estudiantes de la cohorte 2007 con la ayuda del Centro de Estudiantes (CECAB) de la FCA-UMMdP. Debemos destacar las dificultades que atravesamos por no tener respuesta a la convocatoria.

A) NIVEL SOCIOECONÓMICO

1. ¿Trabajaste para financiar tus estudios o recibiste ayuda familiar?

G₁: No, no tuve la necesidad de trabajar. Apoyo exclusivo de mis padres.

G₂: Recibí ayuda familiar.

G₃: Me recibí en el 2013. Cuando estudiaba me financiaban mis padres y por dos años fui ayudante de cátedra con la intención de colaborar económicamente.

G₄: Trabajé, fui ayudante alumno.

G₅: Trabajé y recibí ayuda familiar.

G₆: Fui ayudante de cátedra y recibí ayuda familiar.

D₁: Recibí ayuda familiar

D₂: No

D₃: Recibí ayuda familiar.

P_{E1}: Trabajo para financiar los estudios.

P_{E2}: Trabajo para financiar mis estudios

P_{E3}: Trabajo y recibo ayuda familiar

P_{E4}: Trabajo.

P_{C1}: Recibí ayuda familiar

P_{C2}: Ayuda familiar

2. ¿Recibiste alguna otra ayuda, por ejemplo. Becas?

G₁: Nunca recibí ayuda económica. Nunca me anoté en becas, ya que consideré que no la necesitaba.

G₂: No.

G₃: No tuve becas durante el período de estudio, pero tampoco las solicité.

G₄: El último año tuve beca para alumno avanzado/investigación. Solicité beca de ayuda económica pero no me salió.

G₅: En 4to año tuve una beca de INTA a partir de 2012.

G₆: En 5to año obtuve beca de estudiante avanzado (CIC)

P_{E1}: Tengo una beca de extensión y de ayuda económica (Bicentenario)

P_{E2}: No

P_{E3}: Beca economía UNMdP 2009

Beca Bicentenario 2010-20112

Beca CIC 2013

P_{E4}: No

P_{C1}: Sí, beca.

P_{C2}: No.

1. Respecto a tus padres: Indica el nivel máximo de escolarización logrado

Padre

Primario, secundario, terciario y universitario

(Completo o incompleto).

Madre

Primario, Secundario, Terciario y Universitario

(Completo o incompleto).

G₁: Padre- Primario-Completo

Madre -Primario-Completo

G₂: Padre- Primario-Completo

Madre -Primario-Completo

G₃: Padre- Secundario-Completo

Madre -Terciario-Completo

G₄: Padre- Terciario-Completo

Madre -Secundario -Completo

G₅: Padre- Secundario-Completo

Madre -Secundario -Completo

G₆: Padre- Secundario-Incompleto

Madre -Secundario-Completo

D₁: Padre- Primario-Completo

Madre -Primario-Completo

D₂: Padre- Terciario-Completo

Madre -Secundario -Completo

D₃: Padre- Secundario-Completo

Madre -Terciario -Completo

P_{E1}: Padre -

Madre -Secundario -Completo

P_{E2}: Padre- Primario-Completo

Madre -Secundario -Completo

P_{E3}: Padre- Primario-Completo

Madre -Primario-Completo

P_{E4}: Padre- Terciario-Completo

Madre -Secundario -Completo

P_{C1}: Padre- Primario-Completo

Madre -Primario-Completo

P_{C2}: Padre- Secundario-Completo

Madre -Terciario -Completo

2. ¿Cuál es la ocupación de tus padres? Padre.....

Madre.....

<i>G₁: Padre: Suboficial mayor. En fuerza Aérea Argentina</i>	<i>Madre: ama de casa.</i>
<i>G₂: Padre: Trabajador rural</i>	<i>Madre: ama de casa.</i>
<i>G₃: Padre: productor agropecuario y contratista rural.</i>	<i>Madre: profesora de</i>
<i>Matemática en escuelas primarias y secundarias.</i>	
<i>G₄: Padre: fallecido</i>	<i>Madre: comerciante</i>
<i>G₅: Padre: Administrativo Coop Electricidad</i>	<i>Madre: fallecida.</i>
<i>G₆: Padre: Empleado Mc Cain</i>	<i>Madre: ama de casa.</i>
<i>D₁: Padre: Empleado</i>	<i>Madre: ama de casa.</i>
<i>D₂: Padre: empleado administrativo</i>	<i>Madre: ama de casa</i>
<i>D₃: Padre: empleado</i>	<i>Madre: docente jubilada</i>
<i>P_{E1}: Padre:</i>	<i>Madre: Jubilada</i>
<i>P_{E2}: Padre. Albañil</i>	<i>Madre: Ama de casa</i>
<i>P_{E3}: Padre: fallecido</i>	<i>Madre: ama de casa.</i>
<i>P_{E4}: Padre: transportista</i>	<i>Madre: Ama de casa.</i>
<i>P_{C1}: Padre: empleado</i>	<i>Madre: docente</i>
<i>P_{C2}: Padre: productor agropecuario</i>	<i>Madre: Administrativo</i>

3. ¿Tus padres valoran tus estudios universitarios? desean sinceramente que sigas estudiando en la Universidad.

G₁: Sí, lo han valorado, ellos me han impulsado a realizar la carrera universitaria, y en el área que yo deseara.

G₂: Sí, los valoran.

G₃: Lo valoran muchísimo, era su principal objetivo que yo lograra mi título. Me ofrecieron que continuara con algo de postgrado pero en ese momento yo no tenía intenciones de continuar.

G₄: Sí.

G₅: Sí.

G₆: Definitivamente, siempre conté con su apoyo y quisieron que termine la carrera

D₁: Sí

D₂: Sí

D₃: Sí

P_{E1}: Sí, desea que termine.

P_{E2}: Sí.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: Sí, lo valoran

P_{C1}: Sí

P_{C2}: Sí

4. ¿Esperan que trabajes lo antes posible o pueden esperarte un tiempo prudencial?

G₁: Jamás tuve apuro de parte de ellos.

G₂: No sentí presión por parte de mis padres para que trabajara lo antes posible.

G₃: Como parte del éxito de haberme recibido compartían mi intención y deseo de empezar a trabajar enseguida en el ámbito "del campo", pero no me presionaron para hacerlo.

G₄: esperaban que trabajara lo antes posible.

G₅: Yo quería trabajar lo antes posible.

G₆: Esperaban el tiempo que sea necesario.

- D₁: Esperan que trabaje lo antes posible.*
D₂: En este momento trabajo y soy autosuficiente
D₃: Puedo esperar un tiempo prudencial.
P_{E1}: espera que trabaje cuando pueda.
P_{E2}: Pueden esperar un tiempo, debido a que no dependo económicamente de ellos.
P_{E3}: Trabajar lo antes posible
P_{E4}: Como me mantengo solo, no me presionan.
P_{C1}: Pueden esperar un tiempo prudencial
P_{C2}: Pueden esperar

1. Si abandonaste Ing. Agronómica:

- a) *¿Qué pensaron tus padres? Lo lamentaron, apoyaron la decisión luego comencé otra carrera, qué tenía que seguir otra carrera.*
 b) *¿Elegiste otra carrera? Los tres eligieron otra carrera. Uno de ellos venia de una anterior y otro eligió una tercera carrera de la que está a punto de recibirse.*

B) SABERES PREVIOS-ORIENTACIÓN VOCACIONALES

1. *¿Qué aspectos de la escuela secundaria de la cual egresaste consideras positivos y cuáles negativos?*

G₁: Realicé mis estudios secundarios en la E.E.A. N°1 Dr. Ramón Santamarina, una escuela con orientación Agraria. Aspectos positivos enseñanzas de vida y los conocimientos en el área. Como aspectos negativos la baja calidad en materias claves como Matemática y Química.

G₂: Aspectos positivos: valores inculcados y la orientación (agropecuaria).

Aspectos negativos: bajo nivel educativo en ciertas materias (matemática, química, física)

G₃: Positivos: es un colegio "semi" privada, no sé si existe esa definición, parroquial, con sólo una división por curso y pocos alumnos, lo que hacía que se lograra una relación cercana entre autoridades, alumnos y familia, y el seguimiento de las autoridades sobre los alumnos era muy dedicado y constante. Todos los casos particulares podían ser tratados como tales. Los contenidos planificados de dictar eran casi siempre dictados en el año como se esperaba. Y se hacían buenos proyectos de "extensión", por un lado colaboraciones a la comunidad y por otro lado, conocimiento de funcionamiento de empresas (la orientación es orientación gestión empresarial).

Negativos: negativo es el sistema educativo en el que estábamos inmersos! Que dejaba en descubierto y muchas veces sin autoridad a las autoridades.

G₄: aspectos positivos buena formación egreso del colegio nacional orient. ciencias sociales, fui a particular.

aspectos negativos: considera las modalidades

G₅: Positivos- egresé de una escuela agro técnica de La Pampa, buena base en Biología y Química. Negativos-la poca exigencia en la escuela secundaria.

G₆: Considero que conté con un muy buen nivel secundario, tanto en matemática como química, pues vi temas que volví a ver en Facultad.

D₁: Aspectos positivos: Nivel académico e infraestructura. Negativos: -

D₂: Negativos: Déficit en la enseñanza y abordaje de contenidos curriculares.

D₃: -

P_{E1}: Positivos: libertad, participación en distintos ámbitos. Negativos: Illia escuela muy elitista

P_{E2}: Positivo: Al ser una Escuela Agropecuaria tiene muchas tareas prácticas. Negativo: bajo nivel en materias como Matemática, Física, Biología, etc.

P_{E3}: Yo hice el secundario en la escuela Media N° 202 (Ex Colegio Nacional) de Tres Arroyos y por razones familiares esperé un año a que la carrera estuviera en CRESTA (Tres Arroyos). Si bien estuve un año inactivo en el estudio, el ingreso no me costó para nada. Es más estábamos bien preparados para rendir las materias del ingreso.

P_{E4}: Positivos: Práctica en los talleres

Negativo: No me enseñaron a estudiar

P_{C1}: Negativo: que elegí una modalidad que no se correspondía a la carrera. No tengo una buena base.

P_{C2}: Buen nivel de enseñanza.

2. ¿Por qué elegiste esta carrera?

G₁: La escuela secundaria y los conocimientos adquiridos allí, hicieron que me incline por esta carrera.

G₂: Porque siempre estuve relacionado con el sector agropecuario y el hecho de haber realizado los estudios secundarios en una escuela con esa orientación hizo que tome la decisión con mayor certeza.

G₃: Elegí esta carrera porque desde chica estuve en contacto con la producción agropecuaria, acompañaba los fines de semana al campo a mi papá. Me desarrollaron una apreciación a los procesos de la naturaleza y combinado con el perfil empresarial de la escuela, creo que puede tener que ver con eso. Soy de los que "elegimos esta carrera porque nos gusta estar al aire libre". Además por supuesto, es un área productiva que siempre tendrá actividad.

G₄: porque estaba en balcarce, estuve 6 meses en la plata para estudiar abogacia, pero no me adapté.

G₅: Porque me gustaba el campo y el sistema productivo.

G₆: Si bien no estaba decidida, al ver el plan me gustaron las materias y me pareció una buena oportunidad.

D₁: De las opciones de la ciudad, era la que más me atraía.

D₂: Desde chica siempre quise estudiarla, cursándola me di cuenta que no era mi vocación.

D₃: Por el campo y la agricultura

P_{E1}: Siempre me gustó la Biología, y las Ciencias relacionadas como la Genética.

P_{E2}: Por afinidad con el campo.

P_{E3}: Siempre estuve interesado en las Ciencias Naturales. Elegí la modalidad Ciencias Naturales en Polimodal. Cuando estaba por terminar averigüé por distintas carreras y me interesó Agronomía.

P_{E4}: Desde chico me gustan los cultivos y los animales, siempre me sentí atraído por las Ciencias Naturales

P_{C1}: Porque vivía en el campo y me gustaba la idea de saber de los trabajos que se podían realizar en él.

P_{C2}: Pasión por la agricultura.

3. ¿Por qué elegiste esta facultad?

G₁: Cercanía a mi ciudad natal (Tandil) y los buenos comentarios por parte de la planta docente de la escuela.

G₂: Porque me la recomendaron de mi escuela.

G₃: Elegí esta facultad por cercanía a mi ciudad natal (Necochea) principalmente, y por la continua interacción con el medio rural (emplazada en el campo, en unidad integrada con INTA).

G₄: porque estaba en balcarce

G₅: Por recomendación de otros colegas

G₆: Porque soy de Balcarce y además me dijeron que era la mejor de todas las de Agronomía

D₁: idem 2

D₂: Por cercanía.

D₃: Porque se encuentra en mi ciudad.

PE₁: porque al egresar de una escuela de la UNMdP no hacía examen de ingreso.

PE₂: Por cercanía y prestigio.

PE₃: Para mí ir a Bahía o Balcarce era lo mismo. Queda a la misma distancia desde Tres Arroyos. Al llegar la noticia de que al menos los dos primeros años de la carrera venían a CRESTA, económicamente era muy bueno. Además estudiar en la ciudad de uno con todos los afectos cerca era más que positivo. Yo viví las dos cosas estudiar en casa y estudiar a 240 km de mi casa. Me quedo con estudiar en mi casa.

PE₄: Por prestigio

PC₁: Porque vivía cerca.

PC₂: Cercanía donde vivo.

4. ¿Realizaste orientación vocacional? En caso afirmativo indica si fue en la escuela o en forma privada? Te ayudó para la elección de la carrera.

G₁: No realicé.

G₂: No.

G₃: Privada. No me resultó útil para la elección de la carrera porque lo había decidido con anterioridad. El resultado de la orientación vocacional fue "arte".

G₄: hice orientación vocacional -terapia-psicóloga -me salió la carrera de abogacía, pero cuando me fui a estudiar no me adapte, volví a Balcarce, retomé terapia y mi psicóloga me dijo que estaba capacitada para elegir cualquier carrera, tenía miedo de elegir agronomía porque mi orientación en la secundaria fue ciencias sociales.

G₅: NO, estaba decidido ya desde la secundaria.

G₆: Sí, en la escuela secundaria, no me fue de gran ayuda.

D₁: Sí, la realicé en la escuela pero no me ayudó.

D₂: No.

D₃: No.

PE₁: Realicé uno en la escuela pero no servía de nada.

PE₂: No realicé orientación vocacional.

PE₃: No

PE₄: No, no realicé.

PC₁: No.

PC₂: No.

5. Creés que en la escuela te enseñaron a estudiar?

G₁: No creo, el nivel de la Secundaria no era muy elevado, ni muy exigente a mi gusto.

G₂: Sí, la intención estuvo, pero considero que aprendí verdaderamente a estudiar en la Facultad.

G₃: Sí.

G₄: -

G₅: No.

G₆: En parte sí y en parte dependió siempre de mi responsabilidad
D₁: No, no lo hicieron.
D₂: No.
D₃: Sí.
P_{E1}: Bastante.
P_{E2}: No.
P_{E3}: No.
P_{E4}: No.
P_{C1}: No
P_{C2}: No

6. ¿Cuántas horas por día dedicabas al estudio fuera de la escuela secundaria?
 Menos de una hora Más de una hora, Nunca estudiaba otra opción...

G₁: Otra. Siempre presté atención en las clases y tenía facilidad para las actividades.
G₂: Más de una hora.
G₃: Más de una hora. Mucho más de una hora, teníamos mucho por estudiar y muchos trabajos por hacer, mucha tarea para el hogar, etc.
G₄: Más de una hora.
G₅: Más de una hora.
G₆: Más de una hora.
D₁: Más de una hora.
D₂: Nunca estudiaba.
D₃: Menos de una hora.
P_{E1}: Más de una hora.
P_{E2}: Nunca estudiaba.
P_{E3}: Dos horas.
P_{E4}: Más de una hora.
P_{C1}: Más de una hora
P_{C2}: Menos de una hora.

7. ¿Estudiabas solo o necesitabas ayuda en la escuela secundaria?
G₁: Siempre solo, sólo.
G₂: Sólo.
G₃: Estudiaba sola, alguna vez me habrá ayudado mi mamá con matemáticas, pero el último año.
G₄: Sólo.
G₅: Estudiaba sólo.
G₆: Siempre estudié sólo.
D₁: Estudiaba sola.
D₂: Estudiaba sola.
D₃: Sólo.
P_{E1}: Solo.
P_{E2}: Por lo general no estudiaba porque la escuela no exigía.
P_{E3}: Sólo.
P_{E4}: Solo
P_{C1}: Solo
P_{C2}: Solo.

8. ¿Qué materias te gustaban más? ¿Por qué?

G₁: Las relacionadas con el campo eran todas de mi agrado, me despertaban curiosidad y me gustaba aprender acerca de ellas.

G₂: Las de producción. Porque les encontraba aplicación práctica.

G₃: Me gustaban más las materias que correspondían a la orientación (gestión y administración de empresas) y en las cuales se simulaba la empresa (una especie de trabajo de campo de la facultad, pero muy simplificado).

G₄: me gustaba los E.C.I. porque realizábamos proyectos de investigación.

G₅: Cs Naturales: Biología, Bioquímica y las prácticas

G₆: Las materias exactas, me resultaban de más facilidad que las relacionadas a lo social e histórico, y más interesante

D₁: Matemática: No tenía largos textos para estudiar y me resultaba más fácil. Cultura y estética contemporáneas: me atraen los aspectos relacionados con lo artístico.

Educación física: me gustaban mucho los deportes en equipo (vóley, hándbol, etc.)

D₂: Cs. Nat y Biología. Fui a una escuela Agraria y las materias específicas de la rama me gustaban mucho.

D₃: Biología.

P_{E1}: Biología, Química, Física. Son estructuradas.

P_{E2}: Las materias prácticas orientadas a la parte vegetal.

P_{E3}: Matemáticas, Química, Biología y Física

P_{E4}: Las orientadas a la producción: Forrajes, Producción de Bovinos para carne, Porcinotecnia, Lechería, Cereales y Oleaginosas, etc.

P_{C1}: No tenía preferencias, pero me inclinaba más para Biología

P_{C2}: Química, Física, Matemática e Historia.

9. ¿Los conocimientos que traías de la escuela secundaria te resultaron suficiente?

G₁: En Matemática, Qca e Inglés no fueron suficientes, de hecho creo que fueron los puntos débiles durante los primeros años de carrera.

G₂: No, me costó mucho al principio.

G₃: Me fueron muy útiles las bases para el ingreso en matemática, pero fisico-química y biología necesité ayuda de profesores particulares. Para todas las materias de economía, sobre todo para economía de la producción en los temas de gestión, mucho conocimiento lo traía de la escuela.

G₄: en gral, si. dependía del profesor.

G₅: Parcialmente, en algunos temas.

G₆: Sí, tuve profesores muy buenos, a parte algunos de secundaria fueron los mismos que de Facultad.

D₁: No, no fueron suficientes.

D₂: Sí.

D₃: No.

P_{E1}: Para los primeros años, sí.

P_{E2}: No.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: Cursar ICA y entender los conceptos no me resultó difícil gracias a la formación que traía de la escuela

P_{C1}: No

P_{C2}: Sí, para el ingreso.

10. ¿La terminología usada por los profesores universitarios te resultó comprensible?

G₁: En Matemática, Química e Inglés no, lo contrarresté con muchas horas de estudio y apoyo externo.

G₂: En general sí.

G₃: Sí.

G₄: Sí.

G₅: Sí.

G₆: Depende, algunos fueron siempre muy claros, y otros no. Muchos investigadores de INTA daban algunas clases y se notaba la diferencia con los verdaderos profesores, ya que no sabían transmitir.

D₁: Sí.

D₂: Sí.

D₃: Sí.

P_{E1}: Sí.

P_{E2}: Sí.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: Sí.

P_{C1}: No toda.

P_{C2}: Sí

C) PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA FACULTAD

1. *¿Consideras que fue útil el curso de ingreso? ¿Por qué? ¿Lo modificarías en algo?*

G₁: Sí, me hizo dar cuenta de que necesitaba dedicar mucho tiempo al estudio para aprobar las materias, ya que no tenía una base sólida. No haría modificaciones, creo que es necesaria una instancia como ésta.

G₂: Sí, es de suma importancia porque más allá de nivelar conocimientos brinda acercamiento al mundo de la facultad.

G₃: Muy útil el curso de ingreso, de otra manera hubiera sido difícil a imposible poder seguir las materias de primer año. Además es una primera impresión y experiencia en el sistema universitario. No tengo observaciones para hacerle al curso de ingreso que experimenté yo (rendí por finales y cursé creo que un mes previo a la cursada de grado).

G₄: fue útil porque yo venía de otra orientación y como había perdido un año por la elección de la otra carrera estaba sola en la facultad.

G₅: Cuando yo entré era eliminatorio y ahora debería volver a ser eliminatorio

G₆: Rendi a distancia, pero por lo que sé no se aprende en un curso de ingreso. Modificaría el nivel, ya que me parece demasiado fácil para el ingreso a la carrera.

D₁: Sí, fue útil porque se veían contenidos del ingreso desde la óptica de los profesores de la facultad.

D₂: Sí, porque ayuda a nivelar los conocimientos que cada alumno trae. No lo modificaría.

D₃: Sí, es útil y no lo modificaría.

P_{E1}: No lo realicé.

P_{E2}: El curso de Ingreso me fue muy útil porque me ayudó a acercarme al nivel que exige la Facultad. Modificaría la exigencia, la aumentaría.

P_{E3}: Sí, porque me permitió hacer un repaso de lo visto en Polimodal

P_{E4}: No realicé el curso, rendí los exámenes a distancia

P_{C1}: No lo hice.

P_{C2}: Sí

2. ¿Te resultó fácil adaptarte al sistema universitario?

G₁: *Sí, debido a que tenía amigos que habían ingresado previamente, los cuales me aconsejaron.*

G₂: *No, me llevó un tiempo.*

G₃: *Sí.*

G₄: *Sí.*

G₅: *Me costó en los primeros años, 3ero y 4to fue más fácil.*

G₆: *Sí, no tuve dificultad.*

D₁: *Dificultad: La falta información acerca del sistema universitario y el ritmo y modo de estudio de dicho sistema.*

D₂: *Dificultad: ninguna*

D₃: *Dificultad: -*

P_{E1}: *Sí, mi escuela Secundaria era "similar".*

P_{E2}: *No, venia de un sistema de Secundaria donde no estudiaba y pasé a un sistema donde hay que estudiar mínimo 8 hs.*

P_{E3}: *Sí.*

P_{E4}: *No*

P_{C1}: *No.*

P_{C2}: *Sí*

3. Pudiste utilizar con eficiencia las libertades que te ofrece el sistema?

G₁: *Sí, hice la carrera y tesis en 7 años, sin privarme de nada*

G₂: *En principio no, después de un tiempo pude aprovecharla.*

G₃: *Sí.*

G₄: *Sí.*

G₅: *Sí.*

G₆: *Sí*

D₁: *No logro identificar "Libertades a las que se refieren".*

D₂: *Sí.*

D₃: *Sí.*

P_{E1}: *Sí.*

P_{E2}: *No.*

P_{E3}: *Sí.*

P_{E4}: *Sí*

P_{C1}: *Sí*

P_{C2}: *Sí*

4. ¿En algún momento del año te sentiste desvalorizado, rechazado, tratado con indiferencia, humillado y agredido? ¿En qué momento?

G₁: *Nunca.*

G₂: *No, en ningún momento.*

G₃: *No, por lo menos a niveles que me afectaran, algún docente habrá ejercido un poco más de autoritarismo del necesario pero ni siquiera lo recuerdo.*

G₄: *En general no, depende del docente*

G₅: *No, jamás.*

G₆: *Sí, en la materia Maquinarias se ve mucho machismo y falta de ganas en el dictado de las clases; a mí y a muchos de mis compañeros no se los escuchaba siquiera en los finales orales.*

D₁: *Sí, al dividir el curso según conocimientos sobre la materia (ICA)*

D₂: *No.*

D₃: No.

P_{E1}: En algunos concursos de Becas y Ayudantías.

P_{E2}: No.

P_{E3}: NO. Si en el trabajo final con un asesor. Me gustaria que los alumnos tengan disponibles al momento de elegir Tesis, acceso a encuestas en la que los alumnos evalúen a los Directores y Asesores del Trabajo Final. Es decir, luego de rendir la Tesis, que el alumno complete una encuesta acerca del cumplimiento de las responsabilidades de los Directores/Asesores/Ayudantes de apoyo técnico. Así, los alumnos al momento de elegir tema de Tesis o Trabajo de campo podrían tener acceso a resultados que le permitan evaluar a quienes lo van a acompañar en el trabajo final.

P_{E4}: Hubo un par de actitudes para conmigo de Luis Aguirrezábal que no me gustaron para nada, tendrá prestigio como investigador, como persona deja mucho que desear, igual me parece que es un tipo poco querido en la Unidad Integrada.

P_{C1}: No.

P_{C2}: No.

¿Pudiste preguntar sin temor?

G₁: Siempre, nunca me quedé con dudas.

G₂: Sí.

G₃: Sí, incluso a NN en Química.

G₄: En general sí

G₅: Sí preguntaba pero siempre con nerviosismo.

G₆: No siempre.

D₁: Sí, pude hacerlo.

D₂: Sí.

D₃: Sí.

P_{E1}: Sí.

P_{E2}: No. por lo general los alumnos tienen temor a preguntar en público.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: Sí.

P_{C1}: Sí.

P_{C2}: Sí.

5. *¿Se te permitió siempre expresar libremente tus opiniones o en alguna oportunidad te sentiste impedido?*

G₁: Nunca sentí que se me impidiera expresar.

G₂: Sí, se me permitió expresar libremente mis opiniones y nunca me sentí impedido.

G₃: No recuerdo momentos de impedimento.

G₄: En general sí, depende del profesor.

G₅: Sí.

G₆: A veces me sentí impedida.

D₁: Sí.

D₂: Sí.

D₃: Siempre me expresé libremente.

P_{E1}: Siempre me expresé libremente, no sé si fue permitido pero lo hice.

P_{E2}: Nunca me sentí impedido.

P_{E3}: Siempre me pude expresar libremente

P_{E4}: Sí, se me permitió expresarme libremente

P_{C1}: Sí y No

P_{C2}: Sí.

7. ¿Piensas que la facultad te ha brindado suficientes oportunidades para que sigas permaneciendo en ella?

G₁: En lo relacionado a la carrera, el plan de estudio que tuve no daba muchas oportunidades, ya que había muchas materias correlativas, por lo cual perder la cursada de una, implicaba perder el año.

G₂: Sí.

G₃: Sí, que no las haya tomado en su momento fue una decisión mía

G₄: Sí.

G₅: En realidad yo busqué las oportunidades de hecho estoy en el sistema en una asignatura haciendo el posgrado.

G₆: En mi caso, nunca necesité de oportunidades.

D₁: Sí.

D₂: Sí.

D₃: Sí.

P_{E1}: No.

P_{E2}: Considero que actualmente tienen más posibilidades para permanecer.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: Sí.

P_{C1}: Sí.

P_{C2}: Sí.

D) PROCESO DE APRENDIZAJE

1. ¿Estuviste atento en la mayoría de las clases? Fueron: amenas, interesantes, largas, aburridas, etc.? ¿Cuáles?

G₁: De todas saqué algo positivo independientemente de la "calidad" de las clases, siempre fui de asistir a todas.

G₂: Sí, en general estuve atento. Las clases me parecieron interesantes, obviamente unas más que otras. Recuerdo alguna clase de Ecología medio larga y aburrida.

G₃: En la mayoría estuve atenta. Para eso iba. Algunos temas no me interesaban, lógicamente no te va a gustar el 100%.

G₄: EN GRAL, SI DEPENDE DEL DOCENTE

G₅: Estuve atento, iba a los teóricos

G₆: La gran mayoría me resultó interesante, algunas muy aburridas por falta de entusiasmo de los profesores/investigadores que las dictan, como el ejemplo de la materia que mencioné anteriormente

D₁: Sí, estuve atenta. En general, fueron largas y amenas, aunque algunas me resultaron más aburridas (agrometeorología, economía, etc.).

D₂: No, eran.....

D₃: Sí, la mayoría interesante.

P_{E1}: Atenta en la mayoría.

P_{E2}: -

P_{E3}: SI. Todas fueron interesantes.

P_{E4}: En la mayoría de las clases sí, los teóricos de Ecología se me volvían muy largos y aburridos

P_{C1}: Sí

P_{C2}: No. Ecología y Economía 1 y 2.

2. ¿Tomaste apuntes de las clases o consultas la bibliografía?

G₁: Siempre fui de tomar apuntes en las clases, no me gustaba faltar. Consultaba bibliografía de ser necesario.

G₂: Ambas opciones.

G₃: Tomaba apuntes y consultaba la bibliografía.

G₄: Las dos cosas.

G₅: Primero apuntes y después iba a la bibliografía.

G₆: Siempre tomé apunte y consulte bibliografía cuando no era otorgada por la cátedra.

D₁: Sí.

D₂: Sí, ambas dos.

D₃: Apuntes.

P_{E1}: Me resulta difícil tomar apuntes y prestar atención en un teórico, por lo que tengo pocos apuntes. Uso bibliografía si se entiende.

P_{E2}: Sí, ambas.

P_{E3}: Para los parciales generalmente me arreglé con los apuntes de clase. Para los finales además de los apuntes consultaba la bibliografía

P_{E4}: Ambas

P_{C1}: Sí, las dos cosas.

P_{C2}: Sí.

3. Realizaste una lectura de los apuntes para llevar la asignatura al día

G₁: No, por lo general no hacía esto.

G₂: Lo he hecho, no en todas las clases ni materias.

G₃: Sí, lo hacía siempre que podía. En 4to año se volvió muy difícil lograrlo, y lo hice menos de lo que me hubiera gustado, porque para completar en fecha la carrera debíamos rendir muchos finales y aprobar todas las materias (con mi año de ingreso, 2007, comenzó a tener vigencia el plan de estudios nuevo, muy enredado en lo que a correlativas respecta), por lo que debí priorizar resultados a procesos, ya que había que aprobar muchas cosas a la vez: si mal no recuerdo cursaba cuatro materias del plan y debía rendir dos o tres finales en un mismo cuatrimestre para cursar el siguiente (y no fui de "colgar" materias ya que terminé de rendir en 2012) es decir, recuerdo casos de correlatividades que había que tener las cursadas del cuatrimestre anterior inmediato y los finales de 2 o 3 materias del cuatrimestre anterior de por medio.

G₄: Sí.

G₅: Sí y más hacia el final en la época de los parciales.

G₆: En las materias que más me gustaron sí, en las otras esperé a leerlas para un examen.

D₁: No.

D₂: Sí.

D₃: Sí.

P_{E1}: No.

P_{E2}: Sí. En los últimos años.

P_{E3}: Sí.

P_{E4}: La mayoría de las veces

P_{C1}: Sí.

P_{C2}: Sí, algunas veces.

4. Te sentiste exigido más allá de tus posibilidades.

G₁: En algún momento seguramente.

G₂: No.

G₃: Me exigieron y pude responder, pero no de manera conforme, como expresé en el ítem anterior.

G₄: En el grado no.

G₅: No.

G₆: No.

D₁: No.

D₂: No.

D₃: No.

P_{E1}: No.

P_{E2}: Solamente en algunas materias.

P_{E3}: Sí. En mi opinión hay materias correlativas que no hacen al aprendizaje. Es más son una traba que no le permite al alumno cursar y por ende le baja el autoestima y eso hace que abandonen. Ejemplo: para cursar apicultura se tiene que tener Química analítica--- Para cursar Economía de la Producción se debe tener el final de Zoología Agrícola... etc. Estoy de acuerdo con las correlativas que permiten un buen proceso de aprendizaje pero no con CORRELATIVAS QUE SON UNA SIMPLE TRABA. Me parece que se debería revisar muy bien el plan de estudios.

P_{E4}: No

P_{C1}: Sí

P_{C2}: No

5. ¿Cuántas horas le dedicaste al estudio fuera de la facultad?

G₁: Alrededor de 6h diarias, variable de acuerdo a cercanía a examen y a horario de cursadas.

G₂: Varias, dependiendo del momento de la cursada.

G₃: Cuatro horas mínimo diario en época de cursada. En época de rendir también finales, más horas por día y sumaba los fines de semana.

G₄: 3-4h/día.

G₅: 4h/día

G₆: Cuando tuve que rendir, hasta 8 diarias

D₁: Pocas, en caso de rendir, un promedio de dos horas netas de estudio aproximadamente.

D₂: 2-3 horas

D₃: Entre 3 y 5h.

P_{E1}: 4 horas.

P_{E2}: Días de semana: 2-3h/día. Fines de semana 5-6h/día siempre y cuando sea fecha de exámenes.

P_{E3}: En promedio creo que 4 horas por día. Las horas de los alumnos que van con la carrera al día en la facultad son de unas 8 horas si a eso le sumas la el tiempo que perdes con los colectivos, desayuno y cena prácticamente son 10 horas. Teniendo en cuenta que se debe dormir unas 8 horas, solo quedan 6 horas para estudiar en casa. Yo creo que en mi caso de esas 6, en promedio usé 3-4 horas

P_{E4}: 3-4 horas

P_{C1}: Entre 4 o 5, no muchas porque tengo hijos y me tenía que repartir.

P_{C2}: 5-7

6. ¿Qué materias te resultaron más difíciles? ¿Podrías explicar alguna razón?

G₁: Las materias de 1er año, Química (Introducción y Analítica), Matemática I y II, básicamente falta de base teórica traída del secundario. También considero que la

adaptación a nueva ciudad, una nueva vida, en la cual empezar a vivir sólo tiene influencia sobre esto.

G₂: Introducción a la Química: por los insuficientes conocimientos previos, por la etapa en que se cursa (período de adaptación) y el nivel de exigencia en los parciales.

G₃: Puede haberme dificultado genética y mejoramiento, pero nada que con más horas de lectura y consultas no pudiera solucionar. Luego se soluciona porque en el ambiente profesional se mantiene en contacto con el tema, y con un poco de interés se compensa. Pero no es difícil la facultad si se le dedica el tiempo que requiere.

G₄: Maquinarias: sin estímulo.

G₅: Matemática I, Matemática II y Economía del Sector.

G₆: Maquinarias, por lo que mencioné antes.

D₁: Estadística, Química, etc., ya que tienen largas guías de actividades para hacer. Agrometeorología, ICA, porque no me atraían algunas temáticas o resultaban aburridas, etc.

D₂: Matemática. Muchas veces la teoría era simple y los exámenes rigurosos., entonces no había buena preparación.

D₃: Química, vi muy poco en la secundaria.

P_{E1}: En general las que tienen malos profesores y malos materiales como apuntes, guías, etc. (Fisiología Vegetal, Zoología, Terapéutica).

P_{E2}: Mejoramiento Genético y Zoología Agrícola:

**Falta de técnica de estudio para esas materias en particular.*

**Mucho tiempo entre cursada y final.*

P_{E3}: Si bien no tuve problemas para aprobar las materias creo que algunas materias me costaron un poco más.

Química analítica: creo que el nivel que se exige es demasiado para un Agrónomo. Me parece que la cantidad de recursantes lo dice todo. Los alumnos son siempre los mismos. Si el problema fuera estrictamente los alumnos en el resto de las materias que cursan a la par de Analítica debería pasar lo mismo.

Fisiología Vegetal: porque es un desastre como dan la teoría. Sobre todo el encargado de dar Nutrición Mineral, usa unas hojas viejas escritas mano que son muy poco didácticas. Ni hablar el vocabulario que utiliza para dar el teórico...

Mejoramiento Genético: el módulo teórico es un desastre. Debería Re-redactarse.

Zoología Agrícola: Falta de fotos de las plagas para facilitar el estudio. Si bien, dibujar las plagas permite que el alumno preste atención a detalles que son claves para la identificación, me parece que con la tecnología que hoy tenemos a mano se podría facilitar el aprendizaje con fotos de las plagas.

Mecanización Agrícola: Los TP estas muy mal explicados. Falta de interés para explicar por parte de los profesores. Material de estudio totalmente desactualizado.

P_{E4}: Mejoramiento genético: El módulo que nos dan para estudiar no está muy bien confeccionado, a mi criterio

Economía de la Producción: Es una rama no muy fácil, hay conceptos que cuesta entenderlos pero afortunadamente los profesores son amables y permiten que evacuemos dudas.

P_{C1}: Analítica y Clima, la forma de evaluación y corrección.

P_{C2}: Fisiología Vegetal: falta organización y escaso material de estudio.

Economía 3 y o Economía de la Producción: por correlatividades me obligaron a rendir tres veces libre.

OBSERVACIONES:

G₃: Desconozco el objetivo de la encuesta pero me parece muy importante que la hagan. Es la primera vez que puedo dejar por escrito mi experiencia y sensaciones en la Facultad y que considero que va a ser leído con interés.

Gracias por consultarme.

P_{E1}: Fui al Colegio Nacional Illia-UNMdP.

P_{E3}: No entiendo cómo no podemos recibirnos con cereales y oleaginosas, y menos entiendo cómo puedes recibirte con terapéutica, es decir, puedes rendir cereales sin tener el final de terapéutica vegetal. Creo que de manera urgente se debe revisar el plan de estudio.