

# EL ABANDONO Y EL REZAGO UNIVERSITARIOS DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Romero, C.<sup>1</sup>; Moreno, C.<sup>1</sup>; Sabadías, M.<sup>2</sup>, Villar, M.<sup>3</sup>; Rodríguez Pesce, E.<sup>4</sup>; Acuña, N.<sup>5</sup>; Ordóñez, A.<sup>6</sup>; Rindertsma, L.<sup>7</sup>, Bruno, C.<sup>8</sup>

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Córdoba. Argentina.

<sup>1</sup>Asesoría Pedagógica. <sup>2</sup>Secretarías de Asuntos Estudiantiles. <sup>3</sup>Anatomía y Fisiología Animal. <sup>4</sup>Procesamiento de Datos. <sup>5</sup>Informática. <sup>6</sup>Genética. <sup>7</sup>Egresada. <sup>8</sup>Estadística y Biometría.

[romero@agro.unc.edu.ar](mailto:romero@agro.unc.edu.ar)

## RESUMEN

Este trabajo es un avance de los resultados obtenidos sobre las trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes que cursan la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, pertenecientes a las cohortes 2006-2016. La misma surge ante la necesidad de indagar sobre las causas de interrupción de su actuación académica, como así también del rezago académico, en pos de implementar estrategias de inclusión socio-educativas. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo que utiliza metodologías provenientes del enfoque cuantitativo y cualitativo. Para el análisis e interpretación de datos cuantitativos se utilizó el Análisis Multivariado de Correspondencias Múltiples, y para los datos cualitativos, el método de comparación constante, y elaboración de categorías y patrones analíticos emergentes. Los resultados obtenidos dan cuenta de los factores endógenos y exógenos que inciden directa o indirectamente en los rendimientos académicos y como consecuencia en el abandono y rezago universitarios.

Palabras clave: Trayectorias Académicas, Factores Endógenos, Factores Exógenos, Inclusión Socio-educativa

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo da cuenta de resultados de avance de una investigación referida a las trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de las cohortes 2010-2016 de la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. La investigación tiene como objetivo conocer y analizar los factores endógenos y exógenos que inciden en el abandono y en el rezago durante la Carrera. Se entiende por trayectorias interrumpidas a la suspensión de la actuación académica de los y las estudiantes. Se trata de trayectorias curriculares inconclusas, intermitentes o discontinuas. Son recorridos atravesados por factores estructurales, coyunturales, contextuales, institucionales, biográficos, cognitivos, pedagógico-didácticos, o experiencias pedagógicas de baja intensidad; como así también, por las condiciones materiales y posiciones relativas ocupadas por el individuo - en determinados campos sociales- en función de los capitales culturales objetivados e incorporados en término de habitus.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, y combina metodologías provenientes del enfoque

cuantitativo y cualitativo. La población estudiada fueron 4129 estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) correspondientes a las cohortes 2006-2016. La recolección de la información cuantitativa se realizó a través de la base de datos del sistema SIU-Guaraní; y la información cualitativa, a través de encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad. Para el estudio cualitativo se procedió a un muestreo intencional de 450 estudiantes conformado por quienes abandonaron la Carrera y estudiantes rezagados. El análisis e interpretación de datos cuantitativos se efectuó a través de técnicas multivariadas de correspondencias múltiples, para estudiar las asociaciones simultáneas entre las variables socio-demográficas y académicas. Para el análisis e interpretación de datos cualitativos se aplicó el método de comparación constante y la elaboración de categorías analíticas emergentes.

## RESULTADOS

### Análisis cuantitativo

En esta etapa, se trabajó con la totalidad de estudiantes. Los y las estudiantes activos y activas son tanto rezagados y rezagadas, como no rezagados y rezagadas. Se entiende por rezagado o rezagada al que termina la

extensión real de los estudios más allá de lo prescripto por el plan de estudio. Desde el punto de vista cuantitativo, entre los y las aspirantes a ingresar a la carrera de Ingeniería Agronómica en el período 2006-2016 fueron 4129, de los cuales ingresaron a la carrera 3629. Se detectó que de esas cohortes, egresaron 839 estudiantes; encontrándose activos y activas 1637, e interrumpieron sus estudios 1153. La tasa de no reinscripción anual (TNR) en promedio de los años 2006-2016 fue de aproximadamente un 10%, destacando una disminución desde un 19% en el 2006, hasta alcanzar su nivel más bajo en el año 2010 (4,51%); manteniendo niveles cercanos al 5% hasta la cohorte 2015 que comienza a aumentar nuevamente a niveles del 2016 con una tasa de 9,43%. El índice de abandono neto (IAN) que mide el porcentaje de ingresantes de la cohorte que luego de haber transcurrido n cantidad de años no se vuelven a re-inscribir, muestra una constante disminución desde el 2006, donde superó el 50%, alcanzando valores del 10% en el año 2014. En el año 2016 no se registraron estudiantes que hayan abandonado.

A partir del Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples se advierte que los y las estudiantes rezagados y rezagadas se corresponden a la situación laboral 1: "Trabaja al menos 1hr", mientras que los no rezagados y rezagadas, se asocian con las categorías que indican que no trabaja: 2: "No trabaja y busca", 3: "No trabaja y no busca" y 4: "Otros" (Figura 1).

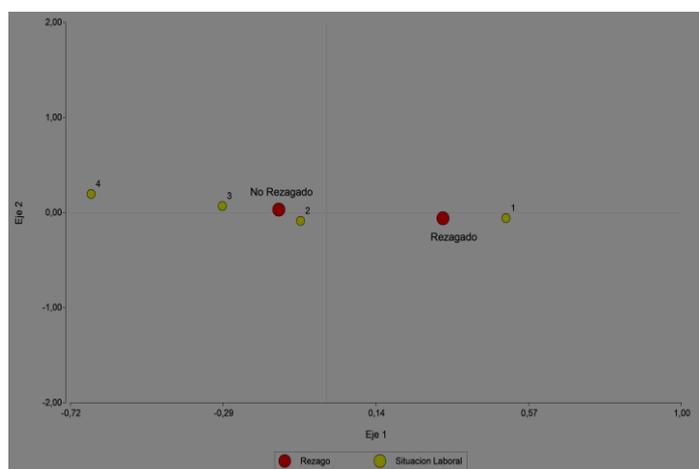


Figura 1. Biplot de Análisis de Correspondencias Múltiples. Asociación entre variables socio-demográficas: situación laboral de los y las estudiantes

Un dato significativo es que los y las estudiantes rezagados y rezagadas se asocian con madres que han cursado –éstas últimas- hasta secundario incompleto, mientras que los no rezagados y no rezagadas se corresponden a madres cuyo último estudio es universitario o posgrado (Figura 2).

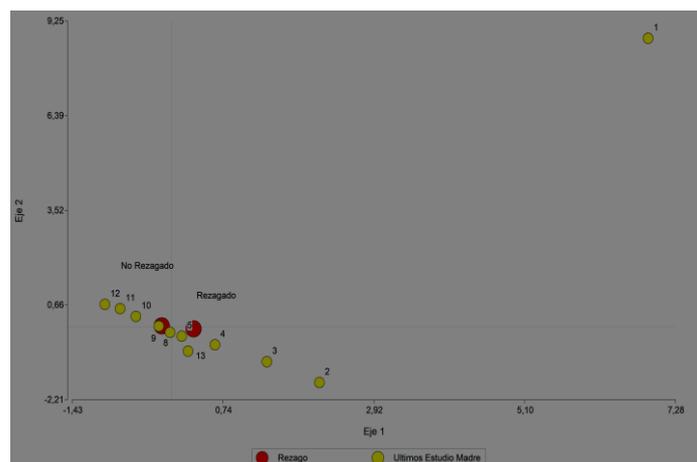


Figura 2. Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples. Asociación entre variables socio-demográficas: últimos estudios alcanzados por la madre

En cuanto al estado civil de los y las estudiantes, existe mayor frecuencia de no rezagados y rezagadas que son solteros y solteras, mientras que hay mayor cantidad de divorciados y divorciadas que son rezagados y rezagadas (Figura 3).

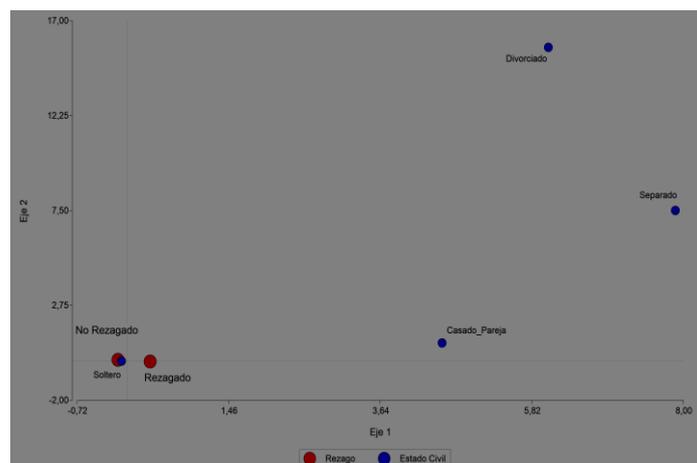
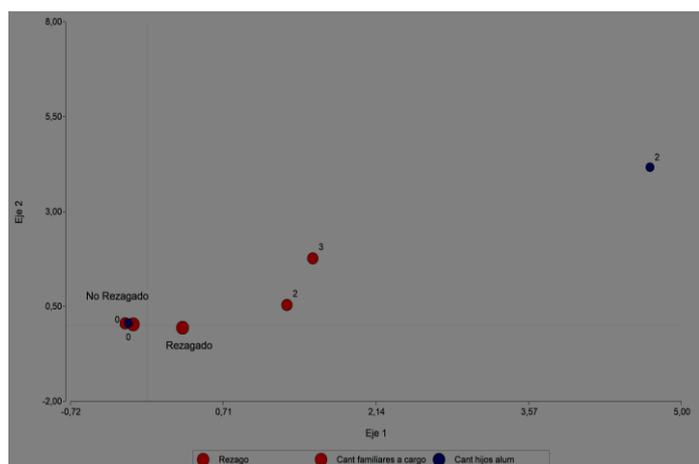


Figura 3. Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples. Asociación entre variables socio-demográficas: estado civil del y la estudiante

Por último, los no rezagados y rezagadas se asocian con no tener hijos, mientras que los y las estudiantes que tienen hijos son frecuentemente rezagados y rezagadas (Figura 4).

Otro dato significativo es que la cantidad de asignaturas regularizadas por los y las estudiantes de las cohortes tratadas en el período en cuestión, suman 44.630, mientras que las asignaturas acreditadas, dan un total de 35.758. La cantidad de asignaturas regularizadas de los y las estudiantes que interrumpieron sus estudios son 5.464, de las cuales acreditaron 2.757, lo que indica que

casi un 50 % de asignaturas se encuentran regularizadas sin acreditar.



**Figura 4.** Biplot del Análisis de Correspondencias Múltiples. Asociación entre variables socio-demográficas: cantidad de familiares a cargo e hijos a cargo y la condición de rezagado o no rezagado.

### Análisis cualitativo

A partir del análisis e interpretación de datos, se construyeron categorías analíticas emergentes que dan cuenta de los principales factores endógenos y exógenos que inciden en el abandono y rezago universitarios. A saber:

#### A) Factores endógenos

##### Dimensión interpersonal

La “repercusión social de la práctica docente en el aula” (Fierro, Fortoul y Rosas 2000), es llamativa a la hora de comprender cómo inciden las actitudes de los y las docentes en las decisiones de los y las estudiantes, ya sea positiva o negativamente. Así lo expresan los siguientes relatos “[...] El profesor X colaboró con nosotros (refiriéndose a una estudiante y su novio que cursaban Agronomía), el primer parcial fue en septiembre cuando, con 23 años le íbamos a decirle a mis padres de mi embarazo. Fui y hablé con el profesor y le dije: Ingeniero, no paro de vomitar y encima el fin del parcial, le tengo que ir a decir a mis viejos que estoy embarazada...Me acuerdo su cara, me hizo una sonrisa, me abrazó, y me dijo: atendí eso que es más importante, después arreglamos esto [...]”.

En contraposición con el relato anterior, los siguientes manifiestan: “[...] existe poca predisposición de algunos agentes académicos por brindar una contención al estudiante”; “[...] En reiteradas oportunidades se nos daba a conocer (afirma el estudiante) que estaban cumpliendo ese rol (se refiere a algunos docentes) como parte de su formación de postgrado [...]”.

Se puede resaltar entonces, el rol crucial que cumplen los y las docentes desde la relación vincular y afectiva en las decisiones que toman algunos y algunas estudiantes. De esta manera, son más valorizados por su sensibilidad y humanidad, que por su experticia.

También es de destacar que entre las habilidades o competencias necesarias de desarrollar en los y las estudiantes se encuentran las relaciones interpersonales. Estas son necesarias a la hora de generar un trabajo colaborativo y autónomo conducente a la construcción de conocimiento. No obstante, se detectan algunas dificultades para relacionarse entre pares: “[...] Me cuesta armar grupos de estudio con compañeros [...]”; “[...] Tengo problemas para relacionarme con los demás [...]”. Esta dificultad trae aparejada la auto-exclusión por parte del y las estudiantes, dejando sin efecto la oportunidad de vivir un aprendizaje cooperativo y en equipo.

#### Las relaciones de poder

Foucault (1984) resalta que el poder, está presente en todos los niveles de la sociedad. Y la práctica docente en tanto praxis social, no está exenta de esta relación. Este tipo de poder sobresale en estos relatos: “[...] La asignatura de mayor dificultad fue X debido a que el estudiante se encontraba en medio de una disputa intestina entre la titular de la cátedra y los jefes/as de trabajos prácticos, poniendo al estudiante en la absurda encrucijada de soportar desplantes o malos momentos en los exámenes finales [...]”. Como se puede apreciar, este tipo de poder se corporiza en las expresiones discursivas de los involucrados en la evaluación, generando de esta manera situaciones con altas cargas de tensión. Por otra parte, estas relaciones de poder, ponen en evidencia zonas de clivaje provocadas por las relaciones conflictivas al interior de algunos espacios curriculares, y que afectan directa o indirectamente a los rendimientos académicos de los y las estudiantes.

#### Flexibilidad curricular

Los condicionantes socio-económicos generan barreras académicas o intelectuales de difícil superación, más marcadas en las poblaciones que ingresaron en condiciones de desigualdad estructural previa (Boulet, 2005). Así se vislumbra en los siguientes relatos: “[...] la carrera de agro es muy rigurosa en las faltas, horario de entrada y salida. Los profes tendrían que tener más en cuenta que los alumnos también trabajamos, también pueden ser padres, también tienen problemas, que su vida no es sólo la carrera [...]”. Estas condiciones de desigualdad previas se acentúan aún más en el caso de las mujeres que son madres: “[...] Estoy tratando de estudiar pero es difícil en casa mientras cuido a mi bebé

pero trato de asistir a todas las clases y cumplir con los trabajos, pero no estoy lográndolo como quisiera [...]”.

El diseño curricular emerge, en este caso, como un dispositivo que pone en tensión la flexibilidad del plan de estudio, en relación con horarios de cursado y la situación de los y las estudiantes “no tradicionales” (los que trabajan o son madres). Consideran la existencia de una incompatibilidad horaria entre sus obligaciones y el cursado de las asignaturas. Esta dificultad pone en evidencia una disyuntiva, especialmente para aquellos espacios curriculares con alta carga horaria de prácticas a campo que se desarrollan en horarios diurnos.

### **La evaluación de los aprendizajes**

En relación con la evaluación, se destacan por un lado, los aspectos relacionados con las prácticas de la enseñanza, y por el otro, aspectos referidos a la preparación de los y las estudiantes ante la situación de exámenes orales.

En relación con el primer aspecto, se detecta como factor disruptivo, las inconsistencias presentes en las prácticas de evaluación desarrolladas por los y las docentes, especialmente referidas a los criterios, estrategias e instrumentos de evaluación, como así también a los criterios de ponderación. Así lo resaltan algunos relatos: “[...] Personalmente, no me parece sensato el método que aplican en la asignatura X para los exámenes finales, ya que se desconoce la ponderación para poder evaluar a los estudiantes y lo único que se logra es recursar la materia o impedir cursar sus correlatividades [...]”; “[...] Con X la cual rendí tres veces, podría resaltar la modalidad de preguntas “básicas” que toman en el examen final, sin evaluar el resto de las preguntas a desarrollar en caso de no cumplir con dichas preguntas ]”.

En relación con el segundo aspecto, sobresalen las dificultades de los y las estudiantes para rendir los exámenes orales: “[...] Los finales orales son tremendos, estudio mucho y los nervios me hacen pasar malos momentos]”. “[Siempre saco notas relativamente bajas si es que apruebo [...]”]. Esto se debe, entre otros aspectos, al nivel de competencias cognitivas y emocionales que ello implica, además de moverse en un terreno considerado de “alta incertidumbre”, generador en muchos casos, de emociones que afectan el óptimo rendimiento académico, hasta en algunas ocasiones dejarlos paralizados y paralizadas.

### **Las estructuras cognitivas**

García de Fanelli (2015) afirma que el “rendimiento académico de los estudiantes y la probabilidad de abandono de la carrera se encuentran asociados con la experiencia educativa previa, reflejada en el promedio de calificaciones y los logros académicos y sociales

alcanzados en el nivel medio”: “[...] no pude ingresar en 3 intentos [...]”; “[...] No podía avanzar con materias de primero y segundo año [...]”.

De esa manera, se advierte que la educación superior es una continuidad de sus desempeños anteriores. Sin embargo se demanda en la Universidad, niveles de exigencias académicos que necesitan de estructuras cognitivas preexistentes acordes a dichos requerimientos; y que en ocasiones no son correspondidos.

Así lo reflejan estos relatos: “[...] Se me dificultó un poco química ya que en el secundario no tenía tan buena base, pero pude arreglarlo con clases particulares [...]”; “[...] En el Ciclo de Conocimientos Básicos Profesionales se ubica la asignatura X que fue la causa de mayor dificultad, es muy compleja y el final muy exigente [...]”.

De esta manera se complejiza la relación establecida entre la estructura epistemológica del campo disciplinar, con los niveles de estructuras cognitivas necesarios para el aprendizaje requerido: “[...] Tengo problemas cuando tengo que leer muchas páginas o textos muy largos [...]”.

Por otra parte, se pone en evidencia la diversidad de estructuras cognitivas escasamente desarrolladas, y que inciden en el aprendizaje de asignaturas tanto teóricas: “[...] Me cuestan las materias más teóricas, no logro organizar el contenido [...]”; como prácticas: “[...] También se me dificulta las materias prácticas, no sé llevar lo que estudio a desarrollarlo en un problema práctico [...]”.

### **Las estrategias de aprendizaje**

El estudio universitario es un tipo de aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, sistemático y por involucrar una secuencia de operaciones cognitivas y procedimentales denominadas estrategias de aprendizaje. Estas son habilidades que los y las estudiantes realizan para procesar información y aprenderla significativamente. Las estrategias de aprendizaje pueden promover aprendizajes memorísticos y/o significativos según el propósito que se persiga desde la enseñanza. Sin embargo, se detecta que la mayoría de los y las estudiantes de esta investigación tienen dificultades en sus rendimientos académicos - debido entre otros indicadores- a la carencia de hábitos de estudio tales como: administración óptima del tiempo y organización de una agenda de estudio.

La siguiente expresión de un estudiante de quinto año de la carrera da cuenta de ello: “[...] Realmente creo que estudio mal porque mis rendimientos académicos a la hora de rendir no son buenas. Realmente estoy en quinto año pero siento que sigo sin saber estudiar...mi mayor dificultad es el tiempo, dejo todo para último momento”.

También se advierte la dificultad en la lectura comprensiva: “[...] A veces me cuesta entender los textos que leo, y me siento mal por tener que leer una y otra vez y no entender [...]”.

Por otra parte, surge el desconocimiento y/ o la escasa aplicación de técnicas para analizar, elaborar y organizar la información académica. A saber: realización de resúmenes, síntesis, esquemas, cuadros sinópticos y comparativos, mapas y redes conceptuales, entre otras. La falta de concentración y el olvido son también indicadores que obstaculizan el estudio: “[...] Mi principal dificultad es retener la información, con facilidad me olvido, también me cuesta concentrarme [...]”; “[...] Me distraigo muy rápido [...]”.

## **B) Factores Exógenos**

### **Trabajo y dificultades económicas**

Como causas de abandono prevalecen los problemas económicos que fuerzan a algunos y algunas estudiantes a trabajar, la mayoría de las veces en trabajos precarizados, para mantener una familia o hijos a cargo: “[...] Debí priorizar trabajar y poder ayudar a mi familia [...]”; o para continuar con los estudios y subsistir: “[...] Tuve que comenzar a trabajar para poder seguir viviendo en esta ciudad [...]”. Por otra parte, también se destaca la ayuda a terceros: “[...] Tuve que trabajar para que mis hermanas pudieran estudiar en la universidad y después para iniciar mi proyecto de familia [...]”.

Sin embargo, un dato relevante es que, a pesar del abandono universitario por razones laborales, en la mayoría de los casos, ésta fue una decisión transitoria y/o temporaria, ya que, luego de transcurridos unos años, se retorna a la continuidad de los estudios: “[...] Cambié de trabajo y ya no tuve posibilidad de cursado/estudiar ya que trabajaba muchas horas. Después vino mi hija y a pesar de tener muchas ganas de seguir nunca tuve apoyo para hacerlo. Finalmente, sola tome la decisión de retomar [...]”.

### **Dificultades familiares y de salud**

Se develan problemas familiares (no se identifican cuales), o problemas propios de salud: “[...] Por motivos de salud, tuve que abandonar. Siento que fue un punto de quiebre. Al retomar nunca volví a mi ritmo anterior [...]”. También sobresalen las dificultades de familiares cercanos, como causas que incidieron en el abandono y/o rezago: “[...] Por cuestiones familiares que trajeron consecuencias económicas tuve que comenzar a trabajar para poder seguir viviendo en esta ciudad [...]”.

En pocos casos se detecta la influencia de relaciones personales conflictivas, como disruptoras del óptimo recorrido y rendimiento académico: “[...] Además hay un aspecto económico que me lleva al conflicto con mi

pareja casi a diario, prefiere que trabaje para traer dinero. Eso también me bloquea bastante y no se ya por donde encararlo [...]”.

### **El género y la división social del trabajo**

Lamarca Lapuente (2002) plantea que los basamentos ideológicos sobre los que se asienta el proceso globalizador siguen siendo patriarcales y legitimadores de desigualdades de género. Un ejemplo de ello es la división sexual del trabajo, que se corresponde con la separación de espacio público y espacio privado, y la adscripción de la mujer al espacio privado: “[...] En mi situación de cuidadora, opto por estudiar en casa y rendir libre las materias. Me matriculé este año con la intención de recurrar, pero al ver la carga horaria de X se me hacía imposible [...]”.

Por su parte Barbieri (2008), afirma que las mujeres no han logrado resolver la tensión cruzada de la doble demanda: si bien por un lado apuestan a un fuerte proyecto personal: “[...] Tengo la expectativa de cumplir con el ciclo básico, bachiller universitario agropecuario”; por otro lado, sienten la trascendencia de la maternidad y las obligaciones derivadas de la misma, siendo las principales responsables de las tareas reproductivas familiares. Igualmente aparecen en los relatos, sueños, nostalgias y deseos tendientes a contrarrestar las frustraciones personales, advirtiendo de esta manera el surgimiento de un mandato emancipador en torno a la figura de una mujer con ansias de empoderamiento en la actividad privada y en la profesión: “[...] No me voy a morir sin ser Ingeniera Agrónoma [...]”; “[...] Soy mamá sola y tengo dificultades económicas. En realidad, mi idea no era abandonar Agronomía, siempre pensé en retomarla”.

### **La diversidad de trayectorias académicas**

Es significativo el hecho de cómo algunos y algunas estudiantes van configurando sus recorridos académicos a partir del lapso transcurrido entre finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la Universidad. De esta manera se observa una diversidad en las trayectorias educativas producto de condiciones objetivas que atraviesan sus vidas: “[...] Me cuesta sentarme a estudiar, concentrarme, organizarme con las materias, en mi caso hace mucho tiempo que terminé la secundaria y no es fácil entre las horas de trabajo y el cansancio de la rutina llegar y ponerse a estudiar [...]”. Así se construyen itinerarios heterogéneos y variables que implican instancias de rupturas o bifurcaciones en sus biografías académicas: “[...] Me cuesta organizarme con las horas. Después de varios años retomé la carrera, siento que me falta ritmo, leo y no retengo mucho. Además, destino re poco tiempo para estudiar y no se organizarlo [...]”.

A esta heterogeneidad de trayectorias, se suman los procesos migratorios de algunos estudiantes al extranjero, o a otras provincias, que son causas del abandono universitario: “[...] Me fui a vivir a otro país [...]”, “[...] Me fui de la ciudad y ya no podía cursar [...]”. También se destaca como otro factor relevante, causa del abandono, la búsqueda de mejores perspectivas profesionales impostergables: “[...] El motivo fue que empecé una pasantía (de la Facu) en el Ministerio de Agricultura cuando terminé de cursar en 2010, mientras iba rindiendo algunas materias. Pero luego una persona que trabaja ahí me propuso un trabajo muy bueno en la forestación nacional y me fui. Y ahí fue cuando terminé de abandonar porque tenía muy poco tiempo porque trabajaba todo el día; luego de terminar con eso, me contrataron de nuevo en el Ministerio de Agricultura donde hace 5 años y medio trabajo [...]”.

## CONCLUSIONES

Como primera aproximación se concluye que, desde el punto de vista cuantitativo, se detecta una fluctuación en la cantidad de ingresantes por año, observándose un importante incremento en el año 2016. Se visualiza una cantidad relevante de estudiantes que no se reinscribieron en cada período, como así también, casos que han interrumpido sus estudios, y cuentan con asignaturas regularizadas en condiciones de ser acreditadas. El abandono y rezago se relaciona con la asociación entre variables socio-demográficas y la situación laboral, el estado civil, la cantidad de familiares e hijos a cargo por parte de los y las estudiantes; y por los estudios alcanzados de las madres de los mismos. Desde el punto de vista cualitativo, las causas del abandono y rezago se deben a factores endógenos tales como: experimentar situaciones frustrantes de rendimiento académicos producto de relaciones conflictivas de poder al interior de algunas asignaturas, y que repercuten negativamente en los y las estudiantes; escasa integración de estudiantes con sus grupos de pares ocasionada por cuestiones de personalidad; prácticas contradictorias en la evaluación de los aprendizajes por parte de los y las docentes, y a situaciones angustiantes experimentadas por los y las estudiantes en las evaluaciones orales; contraste entre los capitales culturales originarios con los que provienen de la escuela secundaria y las estructuras cognitivas necesarias que se le exigen en la Universidad; escasez de estrategias de aprendizaje básicas para el desarrollo de competencias relacionadas con el estudio universitario; incidencia de cierta inflexibilidad curricular en relación con los horarios de clase diurnas, especialmente en estudiantes mujeres-madres y estudiantes trabajadores. Dentro de estos factores

endógenos se señala como significativo el rol que se le otorga a los y las docentes desde la relación interpersonal/vincular, más que a su experticia disciplinar.

En relación con los factores exógenos se destacan como condicionantes del abandono y rezago: la precarización laboral por la que atraviesan algunos estudiantes; las dificultades económicas, familiares y de salud propia o de terceros; la maternidad; la división social del trabajo por género; la heterogeneidad de trayectorias académicas producto del distanciamiento entre la escuela secundaria y la universidad; los procesos migratorios y la búsqueda de mejores perspectivas laborales. Por último se advierte que, los y las estudiantes que abandonaron la carrera, en su mayoría lo hicieron temporariamente, como pasajes discontinuos o como migración de retorno por la universidad; y luego de un período de tiempo, la retomaron. Se trata de modos heterogéneos y contingentes de cursados académicos.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba por brindarnos el acceso a los datos del sistema SIU-Guaraní; a los y las estudiantes de la Carrera, como así también a los y las docentes de esta Institución por aportar desinteresadamente sus experiencias académicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbieri, M. (2008) Representaciones de lo femenino en los 90. De madres e hijas, abuelas, tías y hermanas. Buenos Aires. Antropofagia.
- Boulet, P. (2005). La universidad y los otros. Revista Uni-Pluri/Universidad. Vol 5, Número 3. Pp. 57-63. Universidad de Antioquía.
- Fierro, B. Fortoul, L. Rosas (2000) Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción . Maestros y Enseñanza. México. Paidós.  
<https://www.researchgate.net/publication/31679933>
- Foucault, M. (1984) Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid. Siglo XXI.
- García de Fanelli, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las Universidades Nacionales Argentinas. Debate Universitario / 7 (noviembre 2015).
- Greenacre, M. (2008). La práctica del Análisis por Correspondencias. Fundación BBVA. España. Rubes Editorial.

Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica (2014). Comisión de Autoevaluación. Res Dec 642/14. Facultad de Ciencias Agropecuarias. UNC.

Lamarca Lapuente, M.J. (2002). "Ella para él, él para el Estado y los tres para el mercado: globalización y género" En: Mundo Global. ¿Guerra global?. Buenos Aires. Continente. En [www.hipertexto.info/desglobaliza/portada.htm](http://www.hipertexto.info/desglobaliza/portada.htm). Acceso 14 julio de 2007.

Plan de Estudios 2004. Texto ordenado. Resolución HCS 314/04; Res ME 991/08. Facultad de Ciencias Agropecuarias. UNC.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Siglo XXI.

Zandomedi, N.; Canale, S. (2009). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de Educación Superior. Ciencias Económica 8.02. Pág 59-66/ Divulgación.