

ESTUDIO DE CASO ENTRE CURRICULAS Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Torres, Rafael⁽¹⁾; Morelli, Gabriela⁽¹⁾⁽²⁾; Caracoche, Celina⁽¹⁾;
Rodríguez, Marcos⁽¹⁾; Traversaro, Mónica⁽¹⁾

⁽¹⁾ Fruticultura ⁽²⁾ Climatología y Fenología Agrícola. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales U.N.L.P. Calle 60 y 119 s/n (1900) La Plata. Argentina.

rtorres@agro.unlp.edu.ar

Eje temático: 4 a

Palabras claves: Plan de estudio, cambio curricular, cohortes, trayectos, rendimiento académico

Resumen

En 1999 y en 2005 se realizaron cambios curriculares para los alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP). La finalidad de este trabajo fue evaluar comparativamente el rendimiento académico de ambas cohortes en trayectos formativos, las características adoptadas en los diseños de los planes de estudio y las reglamentaciones que regulan las actividades académicas. Se trabajó con la cohorte 1999/2003, Plan 7, y se comparan los resultados del rendimiento con la cohorte 2005/2009, Plan 8, en tres trayectos académicos: ingreso-climatología; ingreso-fruticultura; climatología-fruticultura. Se analizan el cambio producido en el rendimiento académico con el propósito de cuantificar la diferencia entre las cohortes, diferencia de carga horaria presencial y modificación en sus correlatividades. Se observó en el Plan 8, que durante el primer trayecto se incrementó la carga horaria con respecto al segundo, aun cuando el tiempo fue menor, lo que podría ser una de las causales del desgranamiento inicial. Coincidentemente esta cohorte había sufrido cambios curriculares en las escuelas medias, pudiendo no ser suficiente el curso de nivelación brindado a los alumnos ingresantes, por no llegar a completar los saberes suficientes para mantener la regularidad.

Problemática

Los cambios curriculares y la evaluación de los resultados sobre la población objeto, es una tarea continua, que conlleva a modificaciones y/o adecuaciones de materias, contenidos de las mismas, cargas horarias presenciales asignadas, evaluación de la carga horaria “oculta”, su predominio sobre el total de las actividades, entre otras apreciaciones. Diversos trabajos existen sobre estos asuntos.

La Universidad de Barranquilla, a través de un seminario realizado en el año 2005, presentó trabajos referidos a los cambios curriculares basados en las competencias. Estos modelos de currículos universitarios son utilizados en la Región Latinoamericana y del Caribe, en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. De las diversas Universidades expositoras, la Universidad de Cuyo expuso un proyecto de articulación con la educación media de escuelas dependientes de la Universidad como provinciales desde el año 2002 y hasta el 2005. Basaron su propuesta en función a lo que se enfrentan las instituciones: el fracaso durante el ingreso y el abandono o retraso progresivos de los aspirantes que ingresan a las diferentes carreras al no poder cumplir con las exigencias académicas — fundamentalmente— en los primeros años de estudio. Este trabajo parte del diagnóstico del proceso de ingreso, el atraso en la carrera y la deserción universitaria. Entre las diversas causales explicativas de estos casos de fracaso se han señalado, en forma recurrente, las siguientes problemáticas: a) La *heterogeneidad* de la *calidad* de la formación recibida en el nivel medio/polimodal por parte de los alumnos aspirantes y b) La *falta de articulación entre el nivel universitario y el nivel anterior* (medio o polimodal). La distancia entre la formación recibida por los egresados del nivel inmediato anterior y la requerida para el ingreso y permanencia en el nivel superior se ha ido progresivamente ensanchando. Como resultado de esta “fisura”, los cursos de nivelación, previos al ingreso, no logran verdaderamente compensar la formación básica requerida para un correcto desempeño en la educación superior. (Zalba, et al., 2005).

Si bien las Universidades proponen cambios curriculares para resolver y adecuar diferentes aspectos de la formación necesaria para consolidar las competencias planteadas en los perfiles de los profesionales, nos encontramos con cambios curriculares y sus modificatorias ocurridas en la Educación Media que impacta sobre todo en el inicio de las Carreras. A partir del año 1993 surge la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) y la ley Provincial de Educación para la Provincia de Buenos Aires (Ley N° 11612/95), que luego de diez años de su implementación la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria (Zysman y Paulozzo, 2006).

Camilloni (2001), indica que un cambio curricular representa un cambio respecto de la expresión “plan de estudios” con la que nos hemos manejado durante mucho tiempo. Estos cambios que comienzan al inicio del siglo XX se fueron constituyendo en un corpus teórico, “la teoría del currículo”, que fue planteando la necesidad de enriquecer el pensamiento y en consecuencia el trabajo de diseño de estos programas de formación. Este es un proceso más complejo que genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, están determinadas por el nombre de las materias, los programas de cada materia, las formas que se enseñan, las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo. Algunos autores lo han denominado como “currículo en acción”; el currículo que se lleva efectivamente a la práctica. Esta autora, hace referencia además, al “currículo establecido”, que es el que está escrito, y del currículo realmente enseñado. Cuando ocurren estas situaciones se generan los cambios curriculares y cuando se deciden efectuar estos, debemos preguntarnos con claridad qué es lo que pretendemos solucionar e identificar, cuáles son nuestros problemas más importantes. Cuando nos interesa el cambio real del currículo hay que cambiar no sólo el plan de estudios sino también las estrategias de enseñanza, las de evaluación y fundamentalmente la distribución del tiempo que es una cuestión esencial. Es ciertamente escaso el tiempo que disponemos cuando los conocimientos se acumulan con extraordinaria velocidad, pero difícilmente pueda ser mayor la duración de los estudios universitarios de grado.

El análisis y estudio del currículo, así como la evaluación es cada vez más relevante. Recientemente se ha generado un notorio interés hacia lo curricular, ya sea por las normas que obligan a su revisión y estudio (auto evaluación institucional, la acreditación de programas e instituciones, el sistema de créditos, entre otras), o porque esta temática se ha convertido en un eje en la formación de quienes eligen conocer, comprender y buscar la transformación de la educación. En consecuencia, el principal desafío que se le presenta a la universidad contemporánea es el de validar, acreditar, el carácter deliberativo y justificatorio inherente a su propia naturaleza pública, de forma que trascienda del aula al campus universitario, y de éste, a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general, convirtiéndose en una de las múltiples voces del espacio público-político, en dinamizador de la sociedad civil y en elemento de formación de opinión y voluntad comunes, que erradica el poder coercitivo y la violencia mediante entendimiento intersubjetivo. A la Universidad, le compete hacer más eficaz la acción política, desarrollando la capacidad de diálogo y propiciando los espacios que

permitan generar discusiones racionales, que posibiliten el entendimiento, para llegar a acuerdos constructivos y beneficiosos. (Del Basto Sabogal, 2005)

Una forma de evaluación de los planes de estudios ha sido a través de la ubicación y cantidad de materias en los distintos espacios curriculares. Estudios llevados a cabo en la Escuela de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Oriente en Venezuela, observaron que el pensamiento actual expresado en su currículo, presentaba un desequilibrio entre los aspectos a manejar por un Ingeniero Agrónomo en tres espacios fundamentales del proceso académico: en las áreas de biología, las de ingeniería o mecánica y las socio-económicas. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera: 49 %, 27% y 13 % respectivamente. Se propuso un pensum actual que equipare otros institutos formadores de profesionales de agronomía, que mantienen un equilibrio de 48%, 22% y 20% respectivamente. A partir de 2005 se pone en proceso un nuevo cambio curricular en función de un nuevo perfil del egresado de acuerdo a las demandas del medio correspondiente a productores que no cuentan con el apoyo técnico necesario (Otahola-Gomez et al., 2005).

Objetivo

Evaluar el estado actual del proceso de cambio curricular de la carrera de Ingeniería Agronómica de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP en relación con: el rendimiento académico de cohortes en dos trayectos formativos; las características adoptadas en los diseños de los planes de estudio y en las reglamentaciones que regulan la actividad académica.

Metodología

Para el presente estudio se contrastaron los cambios curriculares ocurridos durante los últimos 10 años que dieron origen en primer lugar al Plan 7: promoción 1999-2003 y el diseño curricular actualmente en vigencia Plan 8: promoción 2005-2009.

Para estudiar el rendimiento académico de las cohortes se cuantificaron los alumnos en tres etapas formativas:

- Alumnos ingresantes luego de los cursos de nivelación inicial.
- Alumnos regulares en una materia de segundo año comprendida en el bloque básico aplicado del nuevo plan de estudio. Curso *Climatología y Fenología Agrícola*.
- Alumnos regulares en una materia de quinto año comprendida en el bloque aplicado agronómico. Curso *Fruticultura*

Las etapas formativas se conjugaron en tres trayectos comprendidos entre:

1. Ingreso hasta Climatología y Fenología Agrícola.
2. Ingreso hasta Fruticultura
3. Climatología y Fenología Agrícola hasta Fruticultura.

Se compararon las cargas horarias presenciales para ambos Planes, distribuidas por Departamentos docentes

Resultados

La comparación entre los Planes 7 y 8 para el Curso de Fruticultura, muestran que en el primero han llegado a cursar quinto año en 2003 el 9,23 % del total de ingresantes en 1999, y en el segundo Plan, en el año 2009 llegaron a cursar Fruticultura el 3,96 % de los alumnos que ingresaron en el 2005 (Cuadro 1).

Como forma de búsqueda de algunas de las causales de la baja que se produjo en los porcentajes de llegada a cursar este trayecto del nuevo Plan desde el ingreso, se comparo ambos Planes con un Curso del segundo cuatrimestre de segundo año, Climatología y Fenología Agrícola. Se observó que comparando los alumnos acreditados para cursar este primer trayecto con los que llegaron a cursar el segundo trayecto, el porcentaje fue superior para los ingresantes en el 2005, en un 46,15 % contra el 28,09 % de la cohorte 1999 (Cuadro 1).

Cuadro 1. Cuantificación de alumnos en cuatro momentos de la carrera y su expresión porcentual según el trayecto comprendido.

Planes	Alumnos Ingresantes	Trayecto Ingreso a Climatología	Trayecto Ingreso a Fruticultura	Trayecto Climatología a Fruticultura
7	271	98 (32,83%)	25 (9,23)	25 (28,09%)
8	303	26 (8,58%)	12 (3,96)	12 (46,15%)

Visto esto, que pareciera contradictorio, se indagó lo sucedido en el primer trayecto, entre el ingreso y el comienzo del segundo cuatrimestre de segundo año, observándose que solo pudieron cursar Climatología el 8,58 % de los ingresantes en el 2005 contra el 32,8 % de los que lo hicieron en 1999 (Cuadro 1). Este fuerte proceso selectivo en el trayecto inicial hizo que en el segundo trayecto los porcentajes de desgranamiento de los alumnos fueren menores. Comparando la carga horaria entre Planes, se vio en el primer trayecto un incremento de la

misma superior al producido en el segundo, aun cuando el tiempo fue menor, lo que podría ser una de las causales del desgranamiento inicial (Cuadro 2).

Cuadro 2. Detalle de las cargas horarias presenciales en ambos trayectos, las totales y las diferencias por planes.

Planes	Hs presenciales 1er trayecto	Hs presenciales entre trayectos	Hs presenciales 2do trayecto	Horas Totales por Plan
7	924	1528	2452	2972
8	1003	1566	2569	3183
Diferencias	79	38	117	211

Teniendo en cuenta el régimen académico de correlatividades requeridas para cursar el primer trayecto, que comprende entre otras al curso de Física, éste mantuvo una carga horaria similar, correspondiente a 112 y 115 horas respectivamente para cada Plan. La cuantificación de cargas horarias de los departamentos docentes en cada trayecto para ambos Planes se encuentra detallada en el Cuadro 3. Se observa en el mismo que el Departamento de Ciencias Exactas donde se ubica el Curso de Física, no presenta variación en su carga horaria, no obstante la cohorte correspondiente al Plan 8 coincidió con los cambios curriculares de las escuelas medias, pudiendo no ser suficiente el curso de nivelación brindado a los alumnos ingresantes, no llegando a completar los saberes suficientes para mantener la regularidad.

Cuadro 3: Variación de cargas horarias presenciales por Departamento Docente para ambos planes

Departamentos	C. horaria P7 1er trayecto.	C. horaria P7 2do trayecto	C. horaria P8 1er trayecto.	C. horaria P8 2do trayecto.
Desarrollo Rural	60	108	80	270
Ingeniería	48	352	0	298
CciasBlógicas	160	544	240	540
Ccias Exactas	560	608	563	627
Tecnología Agrop y Ftal	96	408	120	420
Ambiente y Recursos nat.	0	432	0	414

Bibliografía

DEL BASTO, L. 2005. Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa Vol.1, No.3 Disponible en <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/lmdelbasto.pdf>

CAMILLONI, A. 2001. “Modalidades y proyectos de cambio curricular” en Aportes para un cambio curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires y OPS/OMS. Buenos Aires. pp.23-52.

OTAHOLA-GOMEZ,V.; MÉNDEZ-NATERA, J. y RODRIGUEZ, J. 2005. Reforma curricular de la Carrera de Ingeniería Agronómica del Núcleo Monagas de la Universidad deOriente. Revista UDO Agrícola- 5 (1):27-39

ZALBA E; GÓMEZ DE ERICE, M.; ALFONSO, V.; DEAMICI, C.; ERICE X.; GUTIÉRREZ, N.; IRUSTIA, E.; LACON, N.; MATILLA, M.; MORENO, A.; MORETTI, C.; MUSSO, S.; ORTEGA, S.; PACHECO, N.; REPETTO, A. y SAYAVEDRA, C. 2005. Competencias para el ingreso y permanencia en la Universidad: una propuesta para la articulación Curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza: la experiencia de la universidad nacional de cuyo. Memorias del seminario internacional. Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia. pp 102-113

ZYSMAN, A. y PAULOZZO, M. 2006. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. - 2a ed. - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 240 p.

