

PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES OPTATIVAS: UNA EXPERIENCIA CON ALUMNOS DEL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA PRODUCCIÓN ANIMAL

Cordiviola, Carlos. Arias Ruben. Trigo María Soledad. Borrás María Mercedes. Muro María Gabriela. Boyezuk Diego. Lacchini Raúl.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. U.N.L.P.

Curso de Introducción a la Producción Animal. FCAyF. UNLP.

izootecnia@agro.unlp.edu.ar

Eje temático: 2 a

Palabras clave: Actividad práctica extracurricular, plan de estudios, proceso cognitivo.

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue contrastar las expectativas de los alumnos de segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica a la hora de realizar una práctica extracurricular optativa y el grado de satisfacción de la misma. Se encuestaron 95 alumnos de Introducción a la Producción Animal al inicio como al final del ciclo lectivo. Se pretendió relevar la expectativa, dedicación horaria asignada, motivación y criterios de elección a la hora de realizar una actividad extracurricular de índole práctica Solo el 50% de los alumnos que manifestaron que dedicarían mucha carga horaria, cumplieron con la misma. Tanto al inicio y al final reconocen la importancia de las optativas como instancias integradoras de conocimientos. Al finalizar la cursada se observa una revalorización de la teoría. Se observó especial interés en la temática y en la metodología como criterio de elección La duración de la actividad práctica fue considerada en ambos momentos de las encuestas. Pese a la predisposición y concepto sobre las actividades optativas, el plan de estudios actual, condiciona el seguimiento priorizándose las actividades obligatorias curriculares Se sugiere evaluar la forma de implementación de las actividades optativas para que efectivamente se conviertan en un aporte importante en el proceso cognitivo y la formación profesional.

Introducción

Las instituciones educativas latinoamericanas en general, y las universidades no son una excepción, cuentan con una penosa historia de innovaciones ajenas a su idiosincrasia e impuestas a sus actores con la engañosa ilusión de transformar sus realidades cotidianas en pos de un mejoramiento de la calidad de los servicios educativos. De allí que parece importante, para poder comprender el sentido y las posibilidades de cambio de las prácticas docentes, hacer algunas consideraciones acerca de la propia institución universitaria, de la

perspectiva teórica de la Pedagogía y de la Didáctica del nivel, sobre aspectos relativos a la articulación entre la teoría y la práctica (Lucarelli, 2009).

Desde esta perspectiva podemos reconocer que, en su larga historia, la universidad ha desarrollado diversos modelos portadores de las formas peculiares en que ha concebido y llevado a cabo los procesos que se gestan en su interior. Según Tardif (2002), la concepción más antigua es aquella que atribuye a la institución la misión de formación general y universal, la cual garantiza la adquisición de la cultura intelectual de más alto nivel, encarnada primero en la filosofía y luego en las ciencias humanas en general. Se trata de una educación de tipo general y liberal, en oposición a las formaciones profesionales vistas como “utilitarias, especializadas, técnicas y restrictas”. Una segunda concepción sustentada en torno a la influencia de Humboldt concibe a la universidad como centro de investigación y, consecuentemente, hegemonizada por la búsqueda de la verdad científica; propósito este que rige los procesos formativos de los estudiantes. Una tercera perspectiva entiende a la universidad como portadora de una formación en la que se manifiesta la articulación entre la cultura general y la ciencia, entre la enseñanza y la investigación. “La universidad se caracteriza por una fuerte simbiosis entre la acción y el conocimiento, lo que además, garantiza su inserción social y hace de ella un espacio para el progreso social”. (Tardif: op.cit, 89). Estos diversos modos que identifican la misión formativa de la institución coexisten en la actualidad, dando lugar a un entorno frecuentemente paradójal. En esta dirección (Santos, 1998) afirma que en el presente han hecho eclosión contradicciones de larga data que la universidad ha tratado de mantener bajo control; estas contradicciones originan tensiones en diversos campos, las cuales no han sido afrontadas en profundidad por la propia universidad, entendida como un bien público, sin aliados fuertes y permanentemente amenazado, vulnerable a embates de fuerzas internas y externas, (Santos, 2005). A la vez el pasaje de una universidad de élite a una universidad de masas (Krotsch, 2001) se instala en un contexto institucional a nivel mundial en el que, en los últimos dos siglos, se produjeron cambios de modelos e intencionalidades formativas sin que la institución se hubiera preparado para ello; la complejización y modernización de la organización y la diversificación de la oferta de formación se instalan aceleradamente, superponiéndose a prácticas cotidianas ajenas a los nuevos modelos.

En el caso de Argentina la universidad, a lo largo de su historia desde la Colonia a la actualidad, ha cumplido con funciones diversas, según los períodos: formación de elites en los primeros tiempos, promoción social de las clases medias a fines del siglo XIX y en cierta medida de los sectores populares desde mediados del siglo pasado, asumiendo el mandato de

formar los profesionales que el país exigía según los momentos. “La historia de la Universidad se ha construido, entonces, sobre la base de una estrecha interacción entre los proyectos de las elites dirigentes, las orientaciones científicas y pedagógicas de los universitarios y las demandas de la sociedad. (Buchbinder, 2005).

En la actualidad la universidad argentina se ve también tensionada por fuerzas contrapuestas: por un lado la necesidad de atender a grandes poblaciones estudiantiles, que acuden a sus aulas conforme a los principios que sostienen en períodos democráticos el ingreso irrestricto, y, a la vez, sostener el alto nivel de excelencia que la perfilaron de manera destacada en la región, con la consecuente renovación de las formas de enseñar. Por el otro, enfrentar este desafío en un contexto de profundas restricciones financieras, situación esta que origina un trabajo académico desarrollado en espacios y tiempos poco favorecedores para esa renovación. Estas son problemáticas que, si bien su resolución excede los contornos del aula, atraviesan los procesos que se desarrollan en ella, conmoviéndolos y afectando, por tanto, las prácticas de los actores. En este contexto nuestra universidad, como muchas instituciones latinoamericanas, se enfrenta a la situación desafiante de constituirse en sí en un objeto polifacético de investigación a través de múltiples abordajes, dimensiones y enfoques disciplinarios. Con este encuadre se construyen la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, y en esa construcción surge el docente universitario, el investigador de las ciencias de la educación y el asesor pedagógico se presentan como actores principales.

La preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y la agropecuaria, ha recibido un renovado interés por parte de los sectores directamente implicados, por el sector agropecuario y por la comunidad en general (Malbrán, M., 2000). En el caso particular de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, esta inquietud se plasmó, entre otras cosas, a través de la Resolución N° 22 de su Honorable Consejo Académico (HCA), en la cual se inscribió la carrera de Ingeniería Agronómica en el marco del mecanismo experimental de acreditación (MEXA) de carácter voluntario, para el reconocimiento de títulos de grado universitario en los países del MERCOSUR, Bolivia y Chile, efectuada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Resolución N° 243) (HCA de la UNLP, 2004). La creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) marcó un punto de inflexión en el proceso de reforma y modernización de la educación superior. Antes de su existencia este punto de la agenda estaba cubierto por el debate conceptual e ideológico respecto de la pertinencia, legitimidad y responsabilidades en el proceso de evaluación. La evaluación universitaria es importante como instrumento de concientización de la comunidad académica involucrada y para que la

universidad informe de modo transparente a la sociedad sobre el cumplimiento de sus funciones, pero adquiere todo su sentido cuando es el antecedente de un programa que permite encarar las modificaciones de las debilidades detectadas en el proceso de evaluación. (Marquis, 1996).

El *curriculum* universitario como producto educacional y social complejo está sujeto a la influencia e interjuego de variables internas y externas a la Universidad. Refleja el impacto de presiones procedentes de los sectores interesados, de los cuales el desarrollo científico-técnico, el cambio en los valores, la difusión del conocimiento en un mundo interconectado por la información, la adecuación y el respeto por las necesidades, expectativas e intereses de las autoridades, docentes y alumnos, constituyen algunos aspectos. En las últimas décadas se han desarrollado enfoques críticos sobre la educación universitaria que sirven de fundamento para contextualizar el problema y reflexionar sobre sus alcances (Malbrán, 2000).

Desde el reinicio de la democracia fue preocupación de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) reformular los Planes de Estudio de la carrera de Ingeniería Agronómica (Acciaresi, 2009), con el propósito de adecuarse a los cambios sucedidos en el país y en el sector agropecuario en particular; así en el año 1999 se aprueba el plan de estudios (plan 7) de la carrera de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, que contempló modificaciones sustanciales al plan en ese entonces vigente. Este surge luego de varios años de debate con los actores involucrados en la enseñanza de las ciencias agrarias y del sector universitario y agropecuario. Así se fueron realizando modificaciones necesarias entre las cuales se incluyeron: un cambio de diseño curricular que permitió la libre elección del alumno y la actualización permanente; un sistema de enseñanza, promoción y evaluación para poder definir un perfil de profesional que vinculara el *curriculum* con las demandas y necesidades del sector agropecuario. Esto llevó a una actualización y redistribución de contenidos, una articulación más precisa y definida con los niveles educativos previos, una vinculación más dinámica con el postgrado y una flexibilización del Plan de Estudios para atender a los intereses de los alumnos (Acciaresi, 2009).. Todas estas consideraciones llevaron a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales a la implementación del plan 7 en 1999. Transcurridos cinco años de la puesta en vigencia de este plan se realizaron de manera continua balances acerca de la implementación en jornadas, talleres, reuniones departamentales y asambleas estudiantiles. También se desarrolló un proceso de autoevaluación institucional de la carrera de Ingeniería Agronómica que permitió reunir los aportes de las instancias previas de diagnóstico, poniendo en evidencia debilidades

del proyecto académico y, en particular, del plan de estudios. Los núcleos problemáticos de la implementación curricular se circunscribieron alrededor de dos grandes ejes:

Insuficiente nivel de retención en el tramo inicial de la carrera: si bien la institución desarrolló estrategias pedagógicas para el ingreso y permanencia de la matrícula, los resultados obtenidos no coincidieron con las expectativas de integración efectiva, entendiéndose por tal, no solamente la permanencia en el sistema, sino también el logro de los aprendizajes, para un número significativo de estudiantes. Esta tendencia expulsiva se puso en evidencia, entre otros aspectos, en las tasas de retraso y desgranamiento en los dos primeros años de la carrera. Los resultados de la formación no garantizaron adecuadamente el logro de las competencias planteadas en el perfil profesional. Dentro de los factores determinantes de esta situación se destacaron la insuficiente integración de conocimientos, las escasas instancias de formación práctica y de espacios curriculares que trabajen la crítica, la reflexión y el desarrollo de criterios de intervención sobre problemáticas de relevancia.

Sobre la base de este diagnóstico, en el año 2005 se aprobó un nuevo plan de estudios denominado Plan 8 actualmente en vigencia.

En el segundo año de la carrera se dicta la asignatura Introducción a la Producción Animal, perteneciente al departamento de Tecnología Agropecuaria y Forestal que en el plan 7 se desarrollaba en 96 horas y en el vigente (plan 8) se incrementó a 120 hs. En este nuevo plan la misma abarca el primer cuatrimestre y la mitad del segundo del ciclo lectivo. Utiliza conocimientos de asignaturas previas tales como Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, Químicas y Botánicas, necesita de materias simultáneas como Cálculo Estadístico, Bioquímica y Fitoquímica y se relaciona con contenidos de Microbiología, Genética y Climatología, brindando bases para Forrajicultura y Praticultura y Producción Animal 1 y 2. Siendo esta una asignatura introductoria a diversos aspectos de la Producción Animal y debiendo desarrollar una gama sumamente amplia de contenidos, se hace necesario utilizar diferentes técnicas didácticas que permitan al alumno madurar su capacidad de análisis crítico y reconocer diversas situaciones que podrán presentarse en su tarea de campo. Las características socio-geográficas de nuestras explotaciones animales requieren de una diversidad de sistemas de producción que se adecuen no solamente a la especie en cuestión sino también a las características regionales que determinan su sustentabilidad. Pensar en prácticas pedagógicas en la universidad implica diseñar estrategias didácticas orientadas a que los educandos no sólo reciban información, sino que fundamentalmente sean capaces de modificarla y aplicarla, de compartir las inquietudes actuales en torno al conocimiento, de problematizarlo, descomponerlo y recomponerlo en su personal comprensión. Las prácticas

constructivas están constituidas por un conjunto de estrategias que están centradas alrededor de la actividad constructiva del aprendiz, bien sea porque se considera importante el trabajo activo del estudiante desde el punto de vista pedagógico (metodologías activas), o porque se fundamenta en unos principios epistemológicos relativos a la importancia de la acción constructiva y reflexiva del sujeto en la autoestructuración y reconstrucción del conocimiento. En este contexto el curso de Introducción a la Producción Animal viene implementando desde hace tres ciclos lectivos una actividad extracurricular no obligatoria, eminentemente práctica, basada en el seguimiento productivo de un grupo de conejas reproductoras. El objetivo de la misma consistió en generar una instancia integradora entre la teoría y la práctica, con eje en el protagonismo del alumno y su interacción con pares. Sin embargo la sensación del equipo de trabajo del curso que tiene a cargo la función de orientar y acompañar la práctica de comisiones de 12 alumnos cada una, fue la disparidad en la dedicación en el grupo, la discontinuidad en la ejecución de la misma, es decir, falta de compromiso con la tarea propuesta. Los factores que podrían fundamentar esta percepción pueden ser multicausales, como la falta de interés en el tema a desarrollar, la excesiva carga horaria del plan vigente, las deficiencias metodológicas, o la insuficiente motivación de los alumnos entre otras.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo fue contrastar las expectativas previas de los alumnos de segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica a la hora de realizar una práctica extracurricular optativa y el grado de satisfacción de la misma, una vez finalizado el ciclo lectivo

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó una metodología cualitativa que consistió en la realización de encuestas definidas como un método científico de recolección de datos, a través de la utilización de cuestionarios estandarizados, administrados por entrevistadores especialmente entrenados o distribuidos para su auto-administración a una muestra (Kuechler, 1998 citado por Marradi et al. 2007). Las mismas se llevaron a cabo al principio y al final del ciclo lectivo del año 2011.

Se encuestaron 95 alumnos de Introducción a la Producción Animal al inicio del ciclo lectivo.

La encuesta pretendió relevar la expectativa o motivación de los estudiantes a la hora de realizar una actividad práctica extracurricular optativa,

Se realizaron cuatro preguntas

1. La carga horaria que estaría dispuesto a asignar a la actividad clasificada en tres categorías Mucha Poca y Nada
2. El grado de utilidad de la práctica para aplicar y fijar conceptos teóricos clasificadas en tres categorías Mucha Poca y Nada
3. El grado de relevancia asignada a las actividades prácticas o a la teoría como herramientas de tracción en el proceso aprendizaje, calificada en dos categorías Práctica y Teoría.
4. Criterios para elegir una actividad práctica clasificada en tres ítems tema, metodología y o la duración de la actividad.

Al finalizar la cursada se encuestaron 86 alumnos del curso a los que se les relizaron las siguientes preguntas :

1. Carga horaria efectivamente dedicada clasificada en tres categorías Mucha, Poca y Nada.
2. El grado de utilidad para aplicar y fijar conceptos teóricos, clasificada en tres categorías Mucha Poca y nada
3. La teoría sirvió de estímulo para realizar la práctica o la práctica de estímulo para la adquisición y fijación de conceptos teóricos, clasificada en dos categorías Teoría y Práctica.
4. Qué modificaciones realizaría en la actividad optativa propuesta, clasificada en tres ítems Tema, Metodología y Duración.

Resultados.

En la siguiente tabla es posible visualizar que de la dedicación manifestada como mucha por los estudiantes en la encuesta inicial solo el 50 % de los mismos efectivamente cumplieron esa dedicación horaria, distribuyéndose el restante 50 % en las categorías de poca o nula dedicación.

Tabla 1. Dedicación horaria inicialmente disponible para la actividad y la efectivamente dedicada

	Mucha	Poca	Nada
Inicial	33.7%	66.31%	0%
Efectiva	17.44%	76.74%	5.8%

En cuanto al grado de utilidad que los alumnos le asignan a la realización de actividad práctica para poder incorporar conceptos vistos en la teoría, se observa que si bien hay una disminución de esta apreciación antes y después de realizada la práctica, la mayoría de los encuestados reconocen la importancia de estas instancias de integración de conocimientos y espacios didácticos no formales.

Tabla N 2. Percepción de la utilidad de la actividad práctica al inicio (pre) y fin (pos) de la misma.

	Mucha	Poca	Nada
Inicio	93.63%	7.37%	0%
Fin	76.74%	23.25%	0%

En la tabla N 3 puede observarse la relevancia que los alumnos le asignan a las actividades prácticas como herramientas pedagógicas que propician la integración de conocimientos y que ejercen una importante tracción en el aprendizaje y se comportan como disparadoras y generadoras de la necesidad de disponer de contenidos teóricos.

Sin embargo la opinión acerca de este aspecto luego de haber realizado la actividad practica e observa una revalorización de la teoría en relación a las actividades prácticas.

Tabla N 3. Priorización de la práctica y o la teoría como estímulo para el aprendizaje. al inicio y fin de la cursada.

	Práctica	Teoría
Inicio	87.37%	12.63%
Fin	33.65%	66.35%

En Tabla N 4 se visualiza el interés de los alumnos centrados en la temática de la actividad práctica y en la metodología en la encuesta inicial , observándose un porcentaje de alumnos que una vez implementada y finalizada dicha práctica consideran que modificarían la duración de la misma.

Tabla N 4 Criterios para elegir una actividad práctica y modificaciones a realizar.

	Tema	Metodología	Duración
Inicio	46%	51%	3%
Fin	30%	38.6%	31.4%

Conclusiones.

Si bien existe una buena predisposición y concepto de las actividades prácticas por parte de los alumnos, las exigencias que imprime el plan de estudios condicionan su seguimiento priorizándose las actividades que son obligatorias en el currículo de grado y que se vea disminuido el tiempo efectivamente empleado en las actividades optativas. Estas actividades se plantean en función de responder a una demanda concreta y sistemática de los estudiantes, siendo la falta de actividades prácticas una de las críticas más frecuentes por parte de los mismos y siendo consideradas como relevantes en su proceso formativo. Es importante reflexionar y evaluar sin embargo la manera de implementarlas, para que efectivamente se conviertan en un elemento que realice un aporte importante en el proceso cognitivo y la formación profesional.

Bibliografía.

Acciaresi, O. A.; Zuluaga, M. S. 2009. Los cambios de los planes de estudio en la carrera de Ingeniería Agronómica de la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata y su relación con la transformación de la estructura productiva nacional. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exacta y Naturales. *Actas*, II (2): 1-4. La Plata.

Buchbinder, P.(2005) : *Historia de las universidades argentinas.* Bs.As. Sudamericana..

De Alba, A. (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* México. UNAM.

H. C. A. de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. 2004. Resolución N° 222 (Expte. 200-537/04). Plan de Estudios de las Carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal.

Krotsch, P. (2001) : Educación superior y reformas comparadas. Bernal (PBA). Universidad Nacional de Quilmas Ediciones

Lucarelli, E. A. 2009. La enseñanza en la universidad: reflexión e intuición en la práctica docente. Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio de 2009. LASA 2009.

Malbrán, M. C. 2000. El curriculum universitario como instrumento de cambio. En: Seminario sobre planeamiento curricular: 101-104.

Marquis, C. 1996. De la evaluación a las reformas en el sistema universitario argentino. Educación Superior y Sociedad. VOL 7, Nº 2: 13-22.

Marradi, Alberto; Archenti, Nelida; Piovvani, Juan. (2007). Metodología de las ciencias sociales. 1º edición Buenos Aires. Emece Editores. ISBN 978-950-04-2868-2.

Santos, B. de S.: (1998) De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá. Ediciones Uniandes.

Santos, Boaventura de Sousa, 2005: La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Bs.As. Miño y Dávila.

Tardif, M. 2002. Lugar e sentido dos conhecimentos universitario na formação dos profissionais do ensino. En Garrido,S., Da Cunha, M. I., Martini, J (org.) : Os rumos da educação superior. S. Leopoldo,RS.Unisinos..