**Implementación de un plan nuevo de estudios y su impacto en el rendimiento académico de alumnos ingresantes al ISEF de Catamarca.**

Gregorat Juan (\*); Peirano Verónica.

Instituto Superior de Educación Física de Catamarca.

(\*) Licenciado en Educación Física; [jgregorat@yahoo.com.ar](mailto:jgregorat@yahoo.com.ar); tel:3834-246483

Resumen

El rendimiento académico es un factor imprescindible en el abordaje de la calidad del nivel de educación superior, y tal vez una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, el rendimiento académico es considerado actualmente como un proceso multifactorial, en el cuál diferentes variables, del alumno, del establecimiento educativo y del propio proceso de enseñanza aprendizaje se interrelacionan entre sí. En procura de analizar la incidencia de la implementación de un nuevo plan de estudios en el rendimiento académico en la carrera de profesorado de educación física del ISEF de Catamarca, se realizó un seguimiento de las materias aprobadas durante el primer año y medio de cursado de los alumnos ingresantes en el año 2013 (plan de estudios caduco 1605/98, n = 148) y los ingresantes en el año 2014 (plan de estudios nuevo 117/14; n = 154). Los sujetos fueron clasificados en alumnos con bajo rendimiento académico (ABRA) y alumnos con alto rendimiento académico (AARA), en base al porcentaje de materias aprobadas. Las materias aprobadas fueron clasificadas en función al tipo de acreditación en: libres (ML), regulares (MR) y promocionales (MP). Los resultados hallados muestran que en el nuevo plan de estudios hubo menor proporción de ABRA e igual proporción de AARA, en comparación con el plan de estudios caduco. La diferencia entre ABRA y AARA radico principalmente en MR, tanto para las cohortes 2013 como para la cohorte 2014. Se concluye en el nuevo plan de estudios puede estar contribuyendo a la inserción del alumno en la carrera de profesorado de educación física, y que medidas desde las cátedras que apuntalen la preparación de exámenes de carácter oral deberían ser consideradas.

Palabras claves: rendimiento académico; plan de estudios; educación física.

**Implementation of a new study plan and its impact on the academic performance of incoming students at ISEF de Catamarca.**

Academic achievement is an essential factor in addressing the quality of higher education, and perhaps one of the most important dimensions in the teaching-learning process. At the same time, academic performance is now considered as a multifactorial process, in which different variables of the student, the educational establishment and the teaching-learning process itself are interrelated. In order to analyze the impact of the implementation of a new curriculum in academic performance in the physical education professors of ISEF de Catamarca, the subjects approved during the first year and a half of the curriculum were studied. Students enrolled in 2013 (curriculum expired 1605/98, n = 148) and students in 2014 (new curriculum 117/14; n = 154). The subjects were classified in students with low academic performance (LAP) and students with high academic performance (HAP), based on the percentage of subjects approved. The approved subjects were classified according to the type of accreditation in: free (FM), regular (RM) and promotional (PM). The results found show that in the new curriculum there was a lower proportion of LAP and the same proportion of HAP, compared to the out-of-date curriculum. The difference between LAP and HAP lies mainly in RM, both for the 2013 cohort and for the 2014 cohort. It concludes that the new curriculum may be contributing to the insertion of the student in the career of physical education teachers, and that measures from the chairs that support the preparation of oral examinations should be considered.

Keywords: academic performance; Curriculum; physical education.

Introducción

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es el rendimiento académico. Según Jiménez Hernández (1994) el rendimiento académico hace referencia a un cierto nivel de conocimientos demostrado en un área o materia en comparación con la norma de edad y nivel académico. A nivel universitario el rendimiento académico del estudiantado constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Vargas Garbanzo 2007).

Una de las variables más empleadas para valorar el rendimiento académico de los alumnos, tanto para docentes como para investigadores, son las calificaciones escolares. Cascon (2000) atribuye el tema a dos razones principales 1) la necesidad de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos un marco idóneo para desarrollar su potencialidades 2) la presencia de evaluaciones en donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos en las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad. De esta manera, el rendimiento académico puede ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, no obstante sabemos que dicho abordaje puede dejar de tener en cuenta algunos aspectos propios del alumno como así también de la Institución Educativa. En tal sentido, numerosos son los estudios que se han visto atraídos en indagar la relación y/o el condicionamiento del rendimiento académico con factores intrínsecos o extrínsecos del alumno (Gregorat et. al. 2007; Velazquez & Rodriguez 2006; Osorio et. al 2012; Ruiz G 2009; Porto & Di Gresa 2000; Castro & Casullo 2002; Cruz & Gomez 2005; Martinez & Ferrán Galán 2000; Tejedor & Muñoz 2007; Renault et al 2014). Resumiendo, las investigaciones apuntan a características propias del alumno (nivel cognitivo, inteligencia, dedicación), características sociales (nivel socioeconómico, estudio de los padres) y características del establecimiento educativo (disponibilidad de tutorías y/o apoyos pedagógicos, planes de estudio).

En el presente estudio pretendemos valorar el rendimiento académico de los alumnos del profesorado de educación física del ISEF de Catamarca, teniendo en cuenta la implementación de cambios curriculares institucionales, más precisamente nos plantemos analizar la incidencia de la implementación de un nuevo plan de estudios en el rendimiento académico de los alumnos. Los datos obtenidos podrán ser útiles en la medida que contribuyan a comprender y así mejorar la inserción del alumno a la Institución.

Metodología

Para estudiar el rendimiento académico de los alumnos del profesorado de educación física en los diferentes planes de estudio del ISEF de Catamarca, se realizó un conteo de la totalidad de materias aprobadas del 1º año de la carrera de cada alumno de las cohortes 2013 y 2014, durante el periodo de tiempo correspondiente a un año y medio a partir de su ingreso a la institución. Más precisamente se realizó un seguimiento de la cantidad de materias aprobadas desde el ingreso del alumno hasta el mes de agosto incluido del año siguiente al ingreso. Fueron descartados los alumnos que durante dicho lapso de tiempo no contabilizaron materias aprobadas, ya que se presupone que son alumnos que posterior a la inscripción abandonaron la carrera de estudios.

La totalidad de alumnos fue de 302, siendo 148 sujetos pertenecientes al plan de estudios caduco (plan de estudios 1605/98), y 154 sujetos pertenecientes al plan de estudios vigente o nuevo (plan de estudios 117/14). El plan de estudios 1605/98 inició su ultima cohorte en el año 2013, por tanto los alumnos del presente estudio de dicha cohorte son los últimos en llevar a cabo su carrera con ese plan de estudios. Por su parte, el plan de estudios 117/14 se inició en 2014, siendo los alumnos del presente estudio los primeros en comenzar la carrera de Profesor de Educación Física con dicho plan. El numero de materias del 1º año de la carrera es diferente de acuerdo al plan que se trate, siendo 9 la totalidad de materias del plan de estudios 1605/98 (cohorte 2013) y 11 las materias totales del plan de estudios 117/14 (cohorte 2014).

Las materias aprobadas también fueron clasificadas en base al carácter de acreditación por parte del alumno, es decir si la materia era aprobada con examen final en carácter de alumno libre o regular, o si la materia era directamente aprobada sin examen final y en carácter de promoción.

Los alumnos fueron agrupados según su rendimiento académico, es decir en base a la cantidad de materias aprobadas. De este modo los alumnos se dividieron en tres grupos, siendo parte del grupo de rendimiento académico alto los alumnos que tenían como mínimo el 80% de las materias aprobadas. Al grupo de rendimiento académico bajo pertenecieron los alumnos con menos del 30% de las materias aprobadas. Por último, el grupo de alumnos con más del 30% y menos del 80% de las materias aprobadas pertenecieron al grupo de rendimiento académico intermedio.

Otra variable que se tuvo en cuenta fue la división o curso al cual pertenecía el alumno. Tanto el plan nuevo como el plan 1605 inician su primer año con cuatro divisiones, es decir 1º A, 1º B, 1º C y 1º D, llevándose a cabo solo una de las cuatro en turno tarde y el resto en turno mañana.

Para analizar diferencias en la distribución de los alumnos en base al rendimiento académico y al plan de estudios emprendido, fue utilizado el estadígrafo chi cuadrado, asumiéndose una significancia en la probabilidad de las diferencias menor a 0.1.

Resultados

La recolección de datos permitió determinar la cantidad de materias aprobadas durante la inserción del alumno del ISEF en el primer año de la carrera, tanto en la cohorte 2013 (plan de estudios 1605/98) como en la cohorte 2014 (plan de estudios 117/14).

En las tablas 1 y 2 se muestran la cantidad de materias aprobadas del 1º año para las cohortes 2013 y 2014 respectivamente, durante el transcurso de tiempo tomado por la presente investigación. Solo fueron tenidos en cuenta los alumnos que al menos habían aprobado una materia, ya que los alumnos sin materias acreditadas son muy probablemente alumnos que abandonaron la carrera. También cabe aclarar que la cantidad de materias del 1º año difiere entre cada plan de estudios, siendo 9 la totalidad de materias del plan de estudios 1605/98 y 11 la totalidad de materias correspondientes al plan de estudios 117/14.

Tabla 1. Frecuencia de casos y porcentaje de alumnos en función a la cantidad de materias aprobadas en un total de 9 (Cohorte 2013).

| **Materias Aprobadas** | | **Frecuencia de casos** | **Porcentaje** |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1,00 | 20 | 13,5 |
| 2,00 | 18 | 12,2 |
| 3,00 | 24 | 16,2 |
| 4,00 | 19 | 12,8 |
| 5,00 | 19 | 12,8 |
| 6,00 | 14 | 9,5 |
| 7,00 | 13 | 8,8 |
| 8,00 | 17 | 11,5 |
| 9,00 | 4 | 2,7 |
| **Total** | **148** | **100,0** |

Tabla 2. Frecuencia de casos y porcentaje de alumnos en función a la cantidad de materias aprobadas en un total de 11 (Cohorte 2014).

| **Materias aprobadas** | | **Frecuencia de casos** | **Porcentaje** |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1,00 | 18 | 11,7 |
| 2,00 | 16 | 10,4 |
| 3,00 | 15 | 9,7 |
| 4,00 | 12 | 7,8 |
| 5,00 | 14 | 9,1 |
| 6,00 | 15 | 9,7 |
| 7,00 | 13 | 8,4 |
| 8,00 | 15 | 9,7 |
| 9,00 | 14 | 9,1 |
| 10,00 | 14 | 9,1 |
| 11,00 | 8 | 5,2 |
| **Total** | **154** | **100,0** |

Al contrastar por medio del estadígrafo chi cuadrado la distribución de los alumnos con bajo y alto rendimiento académico clasificados por grupos por cohorte con la distribución general, no se hallaron diferencias distributivas significativas. No obstante es oportuno aclarar que la cohorte 2014 presento menor cantidad de alumnos con rendimiento académico bajo comparando con la cohorte 2013. La distribución del porcentaje de los alumnos con alto y bajo rendimiento académico en cada cohorte se muestra en el grafico 1.

Asimismo se realizaron contrastes de distribución por curso o división, tanto para la cohorte 2013 como para la cohorte 2014. Solo se encontró una diferencia significativa en el curso C 2014 con una probabilidad estadística de p <0 .1, con respecto a la distribución general, y es el único caso en el cuál la distribución se invierte, es decir que el porcentaje de alumnos con altos rendimientos académicos es mayor al porcentaje de alumnos con bajos rendimientos académicos. Los resultados obtenidos expresados en valores porcentuales con respecto al rendimiento académico de los alumnos clasificados según el curso o división son mostrados en el gráfico 2.

En el gráfico 3 se muestra como el total de materias de distinta acreditación es mayor siempre en el grupo de rendimiento académico alto, lo que es lógico de esperar, siendo las diferencias significativas en todos los casos (p<0.05). Analizando más detalladamente se observa que las diferencias se acentúan sobretodo en el número de materias regulares, siendo las materias libres las que menor diferencia tienen entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico de ambas cohortes.

|  | | |  | |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | |  | |
|  |  | | | | | |
| **Estadígrafo de contraste** | | | |  | |
|  | | Cohorte 2013 | | Cohorte 2014 | |
| Chi-cuadrado | | 1,721a | | 1,942a | |
| gl | | 2 | | 2 | |
| Sig. asintót. | | ,423 | | ,379 | |
|  | | | |  | |
|  | | | |  | |
|  | | | |  | |

| **Estadísticos de contraste** | |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | cursoA13 | cursoB13 | cursoC13 | cursoD13 | cursoA14 | cursoB14 | cursoC14 | cursoD14 |
| Chi-cuadrado | ,831a | ,181a | ,021a | ,857a | 1,202a | ,356a | 3,191a | 1,079a |
| gl | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Sig. asintót. | ,362 | ,671 | ,885 | ,355 | ,273 | ,550 | ,074 | ,299 |
|  | |  |  |  |  |  |  |  |

Discusión

El propósito del presente estudio fue conocer algunos aspectos del rendimiento académico de los alumnos de la carrera de educación física del ISEF de Catamarca. Particularmente, el enfoque fue puesto en la implementación de un nuevo plan de estudios.

Analizando el rendimiento académico de los alumnos por cohorte, es decir teniendo en cuenta los distintos planes de estudios, no hallamos diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la distribución de alumnos con altos y bajos rendimientos académicos, por medio del estadígrafo chi cuadrado, con respecto a la distribución general. No obstante, en el gráfico 1 se observa claramente que la cohorte 2013 posee mayor proporción de alumnos con bajos rendimientos académicos (42% cohorte 2013 vs 32% cohorte 2014), lo que puede ser un detonante a la hora del abandono en los estudios, tal como pudo ser observado en investigaciones de otros autores (Osorio et al 2012). De esta manera, parece ser que hasta el momento el plan de estudios puede impactar, aunque levemente, en disminuir los bajos rendimientos académicos pero no mejorando los altos rendimientos académicos, lo que habla tal vez de una característica inclusiva del plan nuevo, al menos durante este tiempo de inserción del alumno a la carrera. A propósito, un estudio de análisis historial del ingreso y egreso de alumnos en el ISEF de Catamarca, concluyó que la tasa de egreso disminuye acorde pasan los años a costa de un mayor número de ingresantes y no de una disminución de los egresados, lo que indica a las claras de un aumento en la tasa de deserción, situación que es generalizada en la mayoría de las instituciones educativas (Gregorat & Peirano 2015). De esta manera, si es confirmada y ampliada la tendencia observada en la presente investigación, el plan nuevo podría ser útil en ayudar a combatir la deserción estudiantil en la institución. Ampliando esta idea, Tejedor & Muñoz (2007) investigaron a través de una encuesta sobre las causas del bajo rendimiento académico desde la opinión del profesor y del alumno universitario, siendo que las causas más relevantes que tienen que ver con lo institucional fueron: el excesivo número de materias, el carácter cuatrimestral de las materias, la dificultad intrínseca de las asignaturas, y los contenidos muy extensos. Contrariando a lo que opinaron tanto profesores y alumnos en el estudio mencionado, el nuevo plan de estudios posee mayor número de materias pero no repercutió negativamente en el bajo rendimiento académico, sino mostró un efecto contrario. De esta manera puede que no sea el número de materias que se implementan en un plan un condicionante en el rendimiento académico, sino la manera en la cual se llevan a cabo.

El lapso de tiempo escogido para llevar a cabo el seguimiento del rendimiento académico fue de un año y medio, más precisamente desde el ingreso a la institución hasta las mesas de exámenes de agosto del siguiente año. Si tenemos en cuenta que las algunas de las materias cursadas en el primer año se cursan solo en el primer cuatrimestre y este culmina en julio, el seguimiento real del rendimiento académico del alumno fue de un año, ya que en el tiempo transcurrido desde el ingreso a la institución hasta la culminación del primer cuatrimestre, el alumno no puede aun acreditar las materias. Creemos que este lapso de tiempo es crucial y representa en gran medida la inserción del alumno ingresante a la carrera de profesor de educación física, y por ende su futuro en la misma. Por dicha razón los alumnos en que el lapso de tiempo escogido no acreditaron materias fueron descartados como integrantes del estudio, ya que son alumnos que se inscriben pero abandonan inmediatamente sus estudios. Estudios posteriores de seguimiento longitudinal del rendimiento académico de los alumnos, complementarios a la presente investigación, pueden ser necesarios para valorar la capacidad de pronóstico que tiene este lapso de tiempo inicial del alumno en la carrera con el éxito en la misma. Al respecto, algunos estudios pudieron identificar la capacidad de pronóstico de algunas variables o características previas del alumno, como ser el rendimiento académico en materias específicas de la secundaria, sobre el éxito se sus estudios universitarios (Cruz & Gomez 2005).

Con respecto al curso o división y su relación con el rendimiento académico por cohorte, podemos decir que siempre son más los alumnos con bajo rendimiento académico que los alumnos con altos rendimientos académicos, a excepción de uno solo curso de la cohorte 2014 donde la situación se invierte. Varios estudios han encontrado una incidencia significativa del grupo familiar sobre el rendimiento académico del alumno (Velazquez & Rodriguez 2006; Porto & Di Gresa 2000; Gregorat et al 2007) y por lo observado en el presente trabajo, podríamos esperar que las características del grupo o sus líderes puedan también ejercer un efecto positivo (o negativo) sobre el rendimiento académico, aunque seguramente de un modo particularmente diferente al del grupo familiar. Son necesarios otros estudios complementarios a éste para indagar sobre esta cuestión.

El tipo de acreditación también se diferenció de acuerdo al rendimiento académico de los alumnos, pero no por cohorte. Se puede apreciar en el gráfico 3 que los alumnos con mayor rendimiento académico acreditan más materias en cada uno de los tres tipos de acreditaciones (libre, regular y promoción), pero más notoriamente la diferencia es en las materias de carácter regular. El examen regular implica una instancia oral donde el alumno debe desarrollar los contenidos tratados durante el cursado de la asignatura, y por ende la expresión y el vocabulario empleado, y no solo la comprensión de las temáticas pueden jugar un rol fundamental. Al respecto, la literatura ha encontrado un vínculo entre el rendimiento académico con las estrategias de estudio de los alumnos (Renault et al 2014; Ruiz 2009), aunque en algunos casos no se da tal relación (Martinez & Galán 2000). De este modo, siendo estas características verbales tan importantes en el éxito académico, una estrategia que contribuya a la cuestión académica podría llevarse a cabo desde las propias cátedras, como ser a través de presentaciones de trabajos prácticos orales y coloquios, o bien desde los propios alumnos a la hora de preparar sus exámenes. Tampoco sería descabellado pensar en un gabinete psicopedagógico que aliente a los alumnos a mejorar estas destrezas.

Bibliografía

Caro, L. G. C., Preciado, V. G., Pérez, L. M. L., Carrizosa, M. V., & Molina, S. F. (2012). Cómo influyen la trayectoria académica y los hábitos relacionados con el entorno escolar en el rendimiento académico en la asignatura de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (21), 9-13.

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. red. Recuperado en: http://www3. usal. es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7. html.

Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, *15*(1), 75-81.

Castro Solano, A. y Casullo, M. M.(2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. Anales de psicología. Vol. 18, No. 2, Pp. 247-259.

Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. Revista Mexicana de Investigación Educativa 7(6), 445-500.

Cruz, L. E. G., & Gómez, D. E. G. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali1. *Econ. Gest. Desarro. Cali (Colombia)*, (3), 173-201.

Di Gresia, L. (2007). Rendimiento académico universitario. Documento de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://www. aaep. org. ar/anales/works/works2007/digresia. pdf.

Gregorat, J. J., Soria, L., Carrizo, M. E., & Avalos, C. (2007). Rendimiento académico de alumnos del ISEF de Catamarca y su relación con indicadores socioeconómicos y las pruebas del curso de ingreso. *Lecturas: Educación física y deportes*, (114), 55.

Gregorat, J; Peirano V. (2015) Evaluación de la tasa de graduación en el Instituto Superior de Educación Física de Catamarca. Lecturas Educación Física y Deportes. Año 19, Nº 201.

Jimenez Hernández, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, (24), 21-48.

Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *11*(19), 35-50.

Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, *23*(2), 417-432.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2), 1-15.

Osorio, A. M., Bolancé, C., & Caicedo, M. C. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *3*(6).

Porto, A., & Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, *42*(1), 93-113.

Renault, G., Cortada de Kohan, N., & Castro Solano, A. (2014). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios*, *27*(43).

Ruiz, G. (2009). Determinantes del rendimiento Académico. *Revista Tecnociencia Universitaria Bolivia*, *7*, 24.

Tejedor, F. J. T., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 419-442.

Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31(1), 43-63.

Velázquez, L. E., & Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. Enseñanza e investigación en psicología, 11(2), 255-270.