

**Facultad de Ciencias Económicas y
Estadística. U.N.R**

Secretaría Académica

**REVISTA DE
ASESORÍA PEDAGÓGICA**



NOVIEMBRE 2011 - N° 2

Estimados Docentes:

Continuando con la segunda edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística se presentan aportes académicos y artículos de interés destinados a docentes de esta casa de estudio.

En “Artículos de divulgación” se incluye un escrito sobre alfabetización académica que analiza la problemática de la lectura en la universidad de las pedagogas Mgs. Viviana Estienne y la Dra. Paula Carlino.

En “Investigación educativa en nuestra facultad” se presenta una aproximación a la temática de la asistencia a clase y su grado de correlación con el rendimiento académico de los alumnos, a partir de un estudio empírico de reciente realización en una asignatura de cuarto año de la carrera Contador Público. Este trabajo fue aprobado en el marco de la evaluación del seminario pedagógico “La evaluación dentro de la acción educativa” dictado en nuestra Facultad.

Recordamos que pueden hacer llegar sus aportes y sugerencias para la construcción colectiva de esta publicación.

Marcela Cavallo Patricia Giustiniani
Asesora Pedagógica Secretaria Académica

ÍNDICE

▫ ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN:

¿Qué dicen y qué hacen los alumnos cuando leen textos académicos?

Por Viviana Estienne y Paula Carlino
Pág. 2

▫ INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

“Grado de relación entre el nivel de asistencia a clases y el rendimiento académico en la asignatura Administración Financiera para Contadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística durante el primer cuatrimestre de 2011”

C.P. Lorena P. Curto

▫ RECOMENDACIONES

Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada
Pág. 19

Los artículos firmados expresan exclusivamente la opinión de sus autores

¿QUÉ DICEN Y QUÉ HACEN LOS ALUMNOS CUANDO LEEN TEXTOS ACADÉMICOS?¹

Por Viviana Estienne y Paula Carlino

Publicado en las actas del Primer Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa. Desde el jardín a la universidad, en la familia, las bibliotecas, los medios de comunicación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006 (ISBN-13:978-950-658-174-9).

Resumen

¹ Este estudio está enmarcado en el PIP 5178 Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales, dirigido por Paula Carlino y financiado por CONICET. El trabajo forma parte de una tesis en curso para la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, de la FLACSO, correspondiente a la primera autora con la dirección de la segunda.

² Las alumnas entrevistadas serán denominadas en el trabajo como A1, A2 y A3. Se trata de una muestra por conveniencia.

A1: Edad: 19 años. Sexo femenino. Estudiante del CBC para la carrera de Ciencias de la Educación.

A2: Edad: 24 años. Sexo: femenino. Estudiante del 1º año de la carrera de Psicología en UBA.

A3: Edad: 42 años. Sexo: Femenino. Estudiante del 1º año de la carrera de Psicología en UBA.

3A1 leyó: Lifszyc, Sara (2003). "El laberinto de la cultura" En Lifszyc (comp). Sociología Unidad 3: El mundo de la cultura. Buenos Aires: Gran Aldea editores.

A2 leyó: Vigotski, L (1995). "Las raíces genéticas del pensamiento y el habla". En Pensamiento y Lenguaje. Paidós: Buenos Aires

A3 leyó: Piaget, J (1975). "El hábito y la inteligencia sensorio-motriz." En Piaget, J. Psicología de la inteligencia. Bs. As.: Psique. (Pgs. 109 a 117 apartado: "La asimilación sensoriomotriz y el nacimiento de la inteligencia en el niño")

Con el objetivo de contrastar lo que dicen y lo que hacen alumnas de los primeros años de universidad, en Ciencias Sociales y Humanidades, estudiamos en profundidad tres casos, a través de entrevistar y observar cómo abordan la lectura de textos académicos. Del análisis de estos datos, se desprende una diferencia sustantiva entre el decir y el hacer de estas alumnas con relación a: la planificación de la lectura, la jerarquización de la información y la estructuración de los contenidos extraídos del texto.

Del análisis de estos datos, se desprende una diferencia sustantiva entre el decir y el hacer de estas alumnas con relación a: la planificación de la lectura, la jerarquización de la información y la estructuración de los contenidos extraídos del texto.

Hipotetizamos que estas diferencias entre el decir y el hacer pueden explicarse con dos razones: por un lado, las alumnas tienen conocimientos que aprendieron en forma declarativa, pero no logran aplicarlos a situaciones prácticas. Por otro lado, y en forma complementaria, no saben cómo transferir los conocimientos aprendidos en contextos de lectura diferentes a los que tienen que utilizar.

Introducción

Presentamos resultados parciales de una investigación más general sobre la lectura en el ámbito universitario –en las Ciencias Sociales y Humanidades-. En este trabajo contrastamos lo que dicen y lo que hacen 3 alumnas de los primeros años de la universidad antes, durante y después de la lectura de un texto académico de las ciencias sociales. Para ello, se las

entrevistó sobre la manera en que abordan la lectura (hábitos de lectura en general y actividades que realizan antes de adentrarse en la bibliografía de las materias que cursan), luego se presencié cómo llevaban a cabo esta tarea con el texto de una asignatura que estaban cursando y precisaban estudiar³ y finalmente se les preguntó sobre lo que habían hecho. En las entrevistas, hemos combinado el método clínico-crítico ideado por Piaget (Piaget, 1978; Castorina y otros, 1986; Vinh-Bang, 1970). Las entrevistas duraron 2 horas aproximadamente y fueron grabadas y transcritas en sistema Word para PC. La actividad de lectura que realizaron las alumnas duró 30 minutos aproximadamente y sus acciones fueron registradas mientras se las observaba. Las entrevistas pre y post situación de lectura y observaciones suman, para las tres entrevistadas, 123 páginas con interlineado sencillo.

El análisis que presentamos contrasta lo que dicen y lo que hacen las alumnas en dos momentos de la tarea: 1) antes de leer el texto, es decir al momento de planificar la lectura y 2) durante el desarrollo de la misma, en el que examinamos dos aspectos: a) la jerarquización y b) la organización de la información para su recuerdo. Por último presentamos algunas hipótesis que intentan explicar las diferencias entre el discurso explícito y las acciones de las alumnas entrevistadas. Para el análisis, nos basamos en los modelos del proceso de lectura que se centran en el estudio de las estrategias o planes que elabora el lector al tratar un texto (Goodman, 1986,1996). (Para un análisis pormenorizado sobre estos modelos: Rinaudo, 1999; Marin, 1999; Velez de Olmos, 2000 y sobre estrategias de lectura ver: Solé,1994; Palincsar y Brown, 1996).

1) Antes de leer el texto

Planificación de la lectura

Al comparar lo que dicen y lo que hacen las alumnas antes de comenzar a leer un texto, dos de ellas (A2 y A3) sostienen que revisan el material, lo hojean, analizan los títulos, subtítulos, la fuente y el autor para anticipar el tema y la línea teórica. Sin embargo, al momento de afrontar la tarea, pudimos observar que no realizan estas acciones que describen, por el contrario, se lanzan a subrayar sin un objetivo claro, ni haber hojeado el material para obtener un panorama general. Al finalizar la lectura, estas dos alumnas no saben a qué autor pertenece el texto que acaban de leer.

Se lanzan a subrayar sin un objetivo claro, ni haber hojeado el material para obtener un panorama general. Al finalizar la lectura (...) no saben a qué autor pertenece el texto que acaban de leer.

La otra alumna entrevistada (A1), si bien no se contradice y conoce al autor del texto, tampoco realiza una planificación previa a la lectura. Observamos que al momento de leer no hojeó el texto para visualizar los subtítulos, no revisó el programa de la materia, ni los apuntes de clase y tampoco retomó la introducción del libro donde estaba la anticipación del contenido del texto que se disponía a leer.

A continuación presentamos algunos de los aspectos más salientes de lo que dicen, en contraste con lo que observamos que hacen realmente cuando leen.

A2: [Para esta materia, Psicología General] Si puedo leer algo antes, trato de leer el índice del libro, si tengo el libro, la introducción porque muchas veces son análisis, no estudios preliminares, o algún tipo de estudios preliminares que hace el autor del libro (...) Los apuntes en algunas

materias te los dan con introducción (...) en esta, este año están con la introducción (...)

E: ¿Te parece importante eso?

A2: Sí, es muy importante (AL)²

A3: Por ejemplo, yo la primera lectura que hice de todas las fotocopias, bueno a mí me quedó(...) porque trabajo mucho las fotocopias, es como que hago una primera lectura, me queda algo de todo eso y después trato de resumirlas (...) Las ordeno, trato de ver cuál puede ser una introducción, la que me conviene empezar a leer. ¿Ves?[me muestra el texto fotocopiado en la que tiene un número 8] yo las enumeré (AL).

A pesar de lo que dicen, observamos que cuando se colocan frente al texto para comenzar a leerlo, las alumnas no hacen ninguna de estas actividades, no hojean el material, no analizan el índice, ni reparan en el autor, tampoco tienen a mano el programa.

A pesar de lo que dicen(...) no hacen ninguna de estas actividades, no hojean el material, no analizan el índice, ni reparan en el autor, tampoco tienen a mano el programa.

Es importante mencionar que ninguna de estas dos alumnas supo quién era el autor del texto que leyeron, a pesar de que ambas reconocieron como importante saberlo. Durante la entrevista posterior a la lectura, cuando se las consultó sobre este aspecto, ambas sorprendidas, admitieron no haber reparado en el autor:

² Las iniciales (AL) significan antes de leer, (DL) durante la lectura y (PL) posterior a la lectura.

A2:... yo marqué conclusiones que me parece que son más que nada del autor, que no sé quien es el autor, ni me fijé.

E: ¿El autor de este texto, no sabés quién es?

A2: Claro, sí, [sigue observando en el texto lo que marcó] dice,[lee] los datos que manejamos...

E: ¿Querés mirar a ver quién es?

A2: Sí, en realidad sí. A ver [revisa el apunte] Acá dice Vigotski. (PL).

E: ¿Sabés quién es al autor del texto?

A3: [Sorprendida] No, no sé [comienza a revisar el apunte. Lee en el frente del apunte:] autor Piaget ¿¿Piaget?!

E: ¿Cuando empezaste a leer no lo tuviste en cuenta, no lo pensaste?

A3: No, no ¿pero esto es de Piaget? (...) Ah, sí, sí.

E: En general, ¿te fijás quién escribe los textos, los títulos?

A3: Sí, es importante eso. No es algo que voy a mirar enseguida, pero es importante. (PL).

Si bien las alumnas dicen que es importante conocer el nombre del autor, la línea o escuela desde la que escribe y lo argumentan planteando que les permite contextualizar la lectura, en la práctica, éstos no parecen ser conocimientos que suelen aplicar al momento de leer.

Las acciones desarrolladas, que observamos durante la actividad de lectura, muestran que las alumnas no planifican esta tarea antes de comenzar a leer y parecen no tener un objetivo claro de lectura en relación con la temática

propuesta por la asignatura que deben estudiar.

2) Durante la lectura del texto

A continuación analizamos la manera en que las alumnas se refieren a la jerarquización y la organización de la información leída, contrastando lo que dicen con la manera en que llevaron a cabo

a) Jerarquización de la información

Desde el discurso explícito, las tres alumnas dicen que realizan diversas actividades cuando llevan a cabo la tarea de leer. A1 expresa que la primera vez que lee un texto subraya casi todo y luego intenta extraer aspectos que le parecieran importantes, palabras específicas o algo que recuerda haber escuchado en clase y le resuena. A2 dice que ella subraya de acuerdo a lo que es más importante para la cátedra. A3 dice que, en general, lee todo el material una vez y luego subraya con distintos colores según el tema e importancia.

Desde el discurso explícito, las tres alumnas dicen que realizan diversas actividades cuando llevan a cabo la tarea de leer.

Durante el momento en que estaban leyendo, se pudo observar que las tres alumnas subrayaron el texto al comenzar a leer, realizaron anotaciones en los márgenes y no revisaron el programa de la materia ni las notas de clase. Al indagar sobre lo realizado en la instancia posterior a la lectura, del registro de las entrevistas surge que, dos de las alumnas (A1 y A2) subrayaron aspectos que les resultaron familiares y que consideraron importantes por recordar haberlos escuchado en clase. Por ejemplo: A1, anticipó el tema de lo que iba a leer recordando lo que dijeron en

clase sobre el texto y subrayó en función de esta idea previa:

A1: Este [texto] yo sé que habla todo de cultura, dijo él [el profesor], las famosas doscientas definiciones de cultura [remarca el término “cultura” en el texto y lo escribe en una hoja] (DL)

El contenido del texto, en realidad planteaba las dificultades para elaborar una definición del concepto cultura. Pero A1, al no reparar en el subtítulo del apartado que leyó, el cual decía: “Algunas dificultades”, se quedó con la idea que recordaba haber escuchado en clase.

Por su parte, A2 realizó el siguiente comentario al referirse a lo que subrayó en el texto:

A2:... marqué lo de “filogenia” y “ontogenia”, como palabras importantes, porque me acordé que en los teóricos siempre hablan de filogenia y ontogenia. [Cuando encontró estos términos en el texto, preguntó a la entrevistadora sobre su significado] (PL)

Aunque no conocía el significado de los términos, la alumna los subrayó porque los consideró importantes por haberlos escuchado en las clases.

Al analizar conjuntamente con las alumnas, los aspectos subrayados pudimos observar que les fue difícil jerarquizar los conceptos principales del texto para dar cuenta de su contenido.

Después de examinar los párrafos que A1 había marcado, se le preguntó:

E: Y, ¿de qué se trata [el texto leído]?

A1: Se trata de las definiciones de la cultura. Es lo único que me quedó rescatado (PL)

En otro momento se le remitió al subtítulo del segundo apartado del texto y se le preguntó sobre su significado:

E: ¿A ver este título?, “Un término con sentido”

A1: ¡Ves que no entendí nada!, en ningún momento ví la palabra “sentido” [se refiere al texto que leyó]

E: Y, ¿por qué está entre comillas? [“con sentido”]³?

A1: No sé, irónicamente. Porque le da sentido a la vida, a la naturaleza del hombre, qué se yo.]. (PL)

A2, mientras leía, subrayó casi todo el texto y luego, cuando se le preguntó sobre lo que había entendido, no pudo dar cuenta de esa lectura, dijo:

A2 (...) con dos leídas nada más, no me acuerdo de nada. Además hice un montón de anotaciones al margen, pero ahora no puedo localizar dónde buscar la parte donde concuerda con Köhler... (PL)

En los fragmentos citados observamos que, ninguna de las dos alumnas puede dar cuenta de los contenidos leídos en el texto a pesar de que subrayaron el material. A1 se queda con su primera anticipación sobre las definiciones y reconoce que no reparó en otros aspectos desarrollados en el texto. A2, se da cuenta de que no puede encontrar los aspectos que fue destacando por la cantidad de anotaciones que realizó y si bien toma conciencia de sus dificultades para interpretar el texto, las atribuye a que debe leerlo mayor cantidad de veces.

Al remitirlas a los apuntes de clase, cuando se las consultó, comentaron lo siguiente:

A1: Sí, creo que algo escribí, sobre la definición de cultura con sus palabras teóricas complicadas. Como que era una

³ En este apartado se plantean algunas conceptualizaciones sobre el significado que se le fue dando históricamente al término cultura.

forma de significar, de condicionar, pero que no es un conjunto de elementos como está acá. Un sistema de signos...(PL)

A2: No, no revisé nada. Estaba en la unidad 4 me parece [se refiere al texto que leyó durante la entrevista].

E: ¿En general cuando lees, te fijás en algo?

A2: Si, en general sí, pero ahora no, porque no tenía el cuaderno(...). A veces voy a las notas, pero cuando tengo dudas que no puedo evacuar, pero si me las acuerdo prefiero, o ir al diccionario, o tratar de acordármelas.(PL)

Es posible que, estas alumnas al no revisar el programa, ni dar importancia a las notas de clase, no pudieran elaborar un plan de lectura que guiara su interpretación. Solamente se basaron, para jerarquizar los contenidos del texto, en recuerdos aislados que no facilitaron la comprensión.

Solamente se basaron, para jerarquizar los contenidos del texto, en recuerdos aislados que no facilitaron la comprensión.

A diferencia de las otras dos alumnas, A3 intentó diferenciar en el texto conceptos que conocía y que trabajó en la clase:

E: Cuando leíste, ¿te hizo acordar a algo de la materia, algo de lo que escuchaste en clase mientras leías?

A3: Sí, sigo relacionando mucho con lo que son los “esquemas de acción”, habla constantemente de esquemas, me aclara un poco más el concepto de esquema(PL).

Cuando se le consultó a la alumna sobre lo que fue realizando mientras leía, a través de sus respuestas, se puede observar que

para jerarquizar los contenidos del texto, se basó en el título del apartado, en lecturas previas y en lo que recordaba haber trabajado en clase. Al interrogarla sobre lo subrayando, hizo referencia al título y explicó los distintos párrafos resaltados aludiendo a conceptos que trata el autor y que dan cuenta de la interpretación realizada. En este caso, la alumna logró diferenciar conceptos importantes del texto, los pudo ubicar y explicar:

A3: Si vuelvo a leer la introducción de este texto veo que dice: [lee las dos primeras líneas del texto que había subrayado] “averiguar cómo nace la inteligencia a partir de la actividad asimiladora que engendra los primeros hábitos...”[aclara] En realidad asimilación me pareció importante marcar [señala en el texto] estos tres tipos de asimilación, porque también se establecen relaciones con respecto a lo heredado [continúa explicando los esquemas que elaboró en el texto, para qué los utiliza y las diferenciaciones conceptuales que fue] (PL)

Esta alumna tampoco realizó un plan de lectura, dado que se lanzó, al igual que las demás, a leer y subrayar el texto. Pero a partir de lo expresado en diferentes momentos de la entrevista posterior a la lectura, pudimos observar que utilizó a conciencia los conocimientos previos que tenía sobre el tema y jerarquizó los conceptos principales del texto subrayándolos con diferentes colores.

Además se propuso como tareas posteriores revisar los apuntes y formular preguntas sobre las dudas que le fue generando el texto.

b) Organización de la información

Las tres alumnas entrevistadas destacaron como importantes, tareas destinadas a favorecer el recuerdo y organización de la

información. Durante la entrevista previa a la lectura dijeron que, para ello realizan esquemas o resúmenes en los que destacan lo más importante de lo leído.

Durante el desarrollo de la lectura del texto, observamos que efectivamente, las tres alumnas llevaron a cabo las acciones descriptas. Pero al conversar sobre lo realizado, en la entrevista posterior, se pudo observar que dos de ellas (A1 y A2) elaboraron resúmenes escritos en los que redujeron la información con el fin de recordar algunos conceptos, más que organizar o resignificar los contenidos del texto. La otra alumna entrevistada, (A3) realizó esquemas para organizar los conceptos del texto.

A1, mientras leyó el texto, intentó extraer las definiciones y párrafos que le parecían importantes. Escribió estas ideas en una hoja aparte, a modo de resumen. En la medida que leía realizaba las anotaciones y diversos comentarios. Se quejaba de la complejidad del vocabulario o comentaba lo que escribía, por ejemplo:

A1:[cuando llega a una conceptualización sobre cultura, que está destacada en letra itálica en el texto dice:] Aparentemente la dá como la primera gran definición, así es que vamos a ponerla. [escribe mientras dice lo siguiente:] Modelo de comportamiento o como símbolo de significación.[comenta quejándose] En lugar de sacar palabras, le ponen más. [lee del texto en voz alta] “Sistemas de símbolos y significados” [escribe mientras dice en voz alta] sistemas de significación en general y ya está (DL)

Mientras leyó el texto, A1 fue elaborando un escrito en el que extrajo algunas ideas. Pero a nuestro juicio, no realizó una verdadera elaboración del significado de los contenidos en su resumen, sino que copió literalmente aquello que consideraba importante retener.

A2, durante la actividad de lectura, realizó un esquema en el margen de la primera página retomando el título del capítulo que leía. Subrayó casi todo el texto y realizó diversas anotaciones marginales. Al finalizar la lectura escribió un resumen. Cuando en la entrevista posterior a la lectura se la consultó sobre el contenido de lo que leyó, no pudo recuperar las ideas principales, no había comprendido cómo estaba organizado el texto y, a pesar de todas las anotaciones que realizó, no logró encontrar los conceptos subrayados cuando se le solicitó que los buscara. Veamos lo que respondió cuando se le señalaron algunos aspectos que ella marcó en el texto (los autores que menciona están todos encerrados en elipses y destacados por ella):

E. ¿Y acá, por ejemplo qué pasa con Köhler, que te parece ¿está a favor o en contra? [del autor del texto]

A2: No sé, no me quedó muy claro.

E: [Se le propone que busque las ideas en el texto] Buscálo, si querés, buscálo en el texto.

A2: Sí, lo que pasa es que ahora no lo encuentro, no me acuerdo dónde está. [Se detiene a buscar en el texto, pero no logra encontrar lo que intenta explicar (PL)]

Observamos en esta cita que, A2 no tiene en claro lo que leyó y no pudo diferenciar la postura del autor que señaló. En cuanto al resumen que elaboró, éste no da cuenta de los contenidos del texto y confunde el planteo que realiza el autor. En el mismo expresa una idea muy general, que luego vincula con conceptos de la teoría de Vigotski no desarrollados en el texto, pero que dice recordar por haberlos leído en otro lado. Tampoco especifica dónde los leyó.

A3, a diferencia de las otras dos alumnas, logró organizar en esquemas la información del texto y pudo explicar lo que realizó. Al preguntarle sobre algunas conceptualizaciones que se desarrollan en el texto, esta alumna respondió:

E: ¿[en el texto leído, el autor] Hace alguna diferencia entre hábitos y esquemas?

A3: Sí, dice que los hábitos presentan un campo de aplicación más distanciado en el espacio y el tiempo [lee el esquema que armó en el apunte y compara con lo que dice el texto líneas 44 a 46] Que todavía tienen un solo sentido sin movilidad interna y sin coordinación recíproca [vuelve a leer su esquema].

E: Estas características ¿las sacaste de dónde?

A3: De lo señalado, [busca en el texto y señala final de línea 44 mientras lee] “Comparado con los reflejos, el hábito presenta un campo de aplicación de mayores distancias, en el espacio y en el tiempo(PL).

Efectivamente realizó esquemas conceptuales en el apunte, tal como lo explicitó y éstos le permitieron retomar conceptos importantes que lograba recordar y elaborar.

Discusión:

Sintetizando lo expuesto hasta acá, desde su discurso explícito, las alumnas entrevistadas, plantean realizar acciones consideradas imprescindibles a la hora de leer y comprender un texto. Se refieren a la planificación, jerarquización y organización de la información. Dicen que retoman las explicaciones que se dan en las clases, subrayan y realizan esquemas de contenidos en función de los aspectos principales del texto. En contraste con lo que expresan, observamos que a la hora de jerarquizar la información, mientras leen,

no utilizan los apuntes de las clases y destacan aspectos que les resultan familiares sin tener en claro por qué. En ocasiones, desconocen el significado de aquello que subrayan y, más que reorganizar la información, lo que hacen es reducirla sin poder localizar los aspectos más importantes de lo que leyeron. Sólo en uno de los casos observamos que las estrategias utilizadas para jerarquizar de la información, les sirvió para representar el texto en forma esquemática y llegar a construir un significado del mismo.

Hipotetizamos que estas diferencias entre el decir y el hacer podrían explicarse con tres razones. En primer lugar, es posible pensar que mientras son observadas, las alumnas no hacen lo que dicen saber hacer porque la situación de observación las saca de sus contextos habituales, les resulta artificial, las pone más ansiosas, es decir, la observación distorsiona lo observado. Si fuera éste el caso, éste y otros estudios observacionales quedarían muy cuestionados. No obstante, también es posible explicar de un modo distinto las diferencias halladas entre decir y hacer. Por un lado, una interpretación posible, ya planteada en Carlino (2005), es que las alumnas tienen un conocimiento que aprendieron en forma declarativa, que no se corresponde con un saber-hacer práctico y, entonces, es sólo un saber-decir. Por otro lado, o en forma complementaria, podría ocurrir que estas alumnas hubieran adquirido tal saber-hacer en determinada situación pero desconocen cómo transferirlo a contextos de lectura diferentes de aquél en que lo han utilizado.

Estas diferencias entre el decir y el hacer podrían explicarse con tres razones. (...) es posible pensar que (...) la situación de observación las saca de sus contextos habituales

(...) una interpretación posible, ya planteada en Carlino (2005), es que las alumnas tienen un conocimiento que aprendieron en forma declarativa, que no se corresponde con un saber-hacer práctico (...) podría ocurrir que estas alumnas hubieran adquirido tal saber-hacer en determinada situación pero desconocen cómo transferirlo a contextos de lectura diferentes

En este sentido es importante considerar que la lectura constituye una práctica que se desarrolla dentro de una “comunidad textual” (Olson 1998: 301) y se diferencia según el contexto en el que se lleva a cabo. Las alumnas parecen tener un conocimiento sobre qué deben hacer, aprendido en sus experiencias escolares previas, pero no saben cómo deben aplicarlo a las situaciones concretas que presentan los textos de las disciplinas en las que se están introduciendo.

Las alumnas parecen tener un conocimiento sobre qué deben hacer, aprendido en sus experiencias escolares previas, pero no saben cómo deben aplicarlo a las situaciones concretas

Cabe preguntarse si en las clases las alumnas son guiadas con el fin de poner en juego acciones destinadas a planificar, jerarquizar y organizar los contenidos que deben leer, de acuerdo a las exigencias propuestas por la materia.

Referencias bibliográficas

Carlino, Paula. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina.

Comunicación libre publicada completa en las Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Disponible también en Internet en: <http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/C3.doc>

Castorina J.; Lenzi A. y Fernandez, S. (1986). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En Castorina y otros Psicología Genética.

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Bs. As.: Siglo XXI.

Goodman, K.(1996), “La lectura, la escritura y los textos escritos”, en Textos en contexto II, Buenos Aires. Lectura y vida.

Marín, M.(1999) “Teoría de la lectura como proceso”, en Lingüística y enseñanza de la lengua, Buenos Aires, Aique.

Olson, D.R. (1998). El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa

Palincsar, A. S. y Brown, A. (1996), “La enseñanza para la lectura autorregulada”, en Resnick L. y Klopfer, L. (comp.), Curriculum y cognición, Buenos Aires, Aique.

Piaget, J. (1978). Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires: Paidós.

Rinaudo, M. C. (1999). Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades

de la instrucción. Río Cuarto: Editorial fundación Universitaria Nacional de Río Cuarto.

Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Vélez de Olmos, G (2000). Lecturas epistemológicas de la lectura. Río Cuarto: Editorial fundación Universitaria Nacional de río Cuarto.

Vinh-Bang (1970). El método clínico y la investigación en psicología del niño. En . Psicología y epistemología genéticas. Buenos Aires: Proteo

I NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

“Grado de relación entre el nivel de asistencia a clases y el rendimiento académico en la asignatura Administración Financiera para Contadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística durante el primer cuatrimestre de 2011”

C.P. Lorena P. Curto

INTRODUCCIÓN

Cuando la meta propuesta del presente estudio es analizar la vinculación existente entre rendimiento académico y asistencia a clases, se efectuó con el claro y no mucho menos anhelado propósito de determinar el grado de influencia que puede tener en el rendimiento académico de los alumnos la asistencia a clases. Se considera esto como un claro indicador de qué tan exitosa puede ser llevada la carrera de estudios elegida.

A su vez esta vinculación, que en el presente trabajo se analizará, resultará ser una variable a tener en cuenta de cuán exitoso puede ser el alumno en alcanzar el objetivo deseado en la obtención del título.

Antecedentes.

Muchos son los estudios que han focalizado la atención en la búsqueda de diferentes variables que tengan que ver con el rendimiento académico (i) Conforme a los diferentes estudios realizados sobre la materia en análisis podemos comenzar diciendo que la

mayoría de las investigaciones se han orientado a simplemente modificar y a su vez orientar las políticas universitarias frente a unos pocos parámetros entre ellos la asistencia a clases, teniendo como variable dependiente de la misma el rendimiento académico de los alumnos. Es decir en muchas oportunidades se han tomado medidas tendientes a asegurar un determinado porcentaje de asistencias obligatorias sin que ello tomara en cuenta las políticas educativas que se adoptaran al respecto, descuidando así la notable influencia de éstas últimas por sobre la asistencia a clases.

Tal como lo menciona en su trabajo el prestigioso autor Juan Máximo Trench (ii) en el año 1971 el profesor e investigador Jenne experimentó sobre la temática en estudio, para ello otorgó a sus alumnos la libertad de asistir a clases de manera voluntaria, organizando para ello los contenidos (en este caso ciencias médicas) en guías de preguntas de examen y materiales para poder contestarlas. A su vez intentó por todos los medios mantener la objetividad al momento de los exámenes y para ello se abstuvo de tomar conocimiento de las asistencia a clases de los alumnos delegando dichos registros a terceros (en este caso los mismos alumnos), accediendo a los mismos una vez que las notas de los exámenes finales estuvieran puestas. Los resultados obtenidos fueron sorprendentes, sin embargo su trabajo debe ser tomado con mucha cautela ya que es un experimento muy parcializado por el mínimo tamaño de su muestra.-

Otros estudios tales como los de Hyde y Flournoy (1986) (iii) analizaron la misma temática y comprobaron la inexistencia de vínculo alguno entre asistencia a clases y rendimiento académico de los alumnos. Estos investigadores concluyeron al respecto que “algunos estudiantes pueden aprender tan exitosamente en forma

independiente como los otros que lo hacen asistiendo a clases”.

Asimismo otros estudios concluyeron que la asistencia no es un elemento determinante del buen rendimiento académico ya que todos los alumnos no se encuentran en las mismas condiciones y características individuales, motivo por el cual los reglamentos de asistencias no funcionarán para todos de la misma manera. Otros investigadores han reconocido que las características de los estudiantes pueden contribuir con los cambios de notas en ellos.

En definitiva, a través de diferentes estudios y experimentos realizados podemos concluir que ellos no nos otorgan una evidente respuesta que justifique los regímenes de asistencia obligatoria y su consecuente éxito en el rendimiento académico de los alumnos.

MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

La problemática del Rendimiento en los estudiantes.

Sin dudas, el problema académico de un alumno puede ser originado por diferentes causas, ello dificulta el desarrollo de los estudiantes al no permitir que obtengan el promedio requerido para continuar en un desarrollo académico normal. El problema evidentemente se hará más notorio cuando el alumno haya repetido asignaturas en diferentes ocasiones. Esto generará en el alumno insatisfacción personal, desmotivación e incluso baja autoestima ante la imposibilidad de concluir con éxitos sus estudios (Hernandez y Pozo, 1999). En muchas ocasiones éstas son importantes causales que llevan al alumno a la deserción Universitaria o según como es detallado expresamente en el informe denominado “Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla”(Contreras,

2008) “...en el mejor caso, no deserta pero sí cambia de institución universitaria a una en que según su criterio la carga académica o las exigencias académicas sean menores. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que desertan del sistema educativo o de la institución universitaria manifiestan que las causas son externas y no se hacen responsables de ello, lo que indica lo difícil que es afrontar un fracaso como tal (Abarca y Sánchez, 2005)...”.

Variedad de factores que influyen en el Rendimiento Académico.

A través de los diferentes estudios realizados por diferentes docentes y analistas de la materia en estudio, se ha podido determinar que son muchos los factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes, y en lo que todos coinciden es en su naturaleza multicausal, es decir factores personales, familiares y sociales. Nosotros nos hemos centrado en analizar el rendimiento en base a la asistencia a clases de los alumnos pero sin dudas no podemos limitarnos, obviar y dejar de lado a todos aquellos factores vinculados que acabamos de mencionar y que sin dudas serán determinantes en el éxito o fracaso académico de los alumnos.

En un estudio realizado por Hernández y Pozo (1999) sobre el Fracaso Académico en la Universidad encontraron que los estudiantes con mejor rendimiento universitario eran aquellos que poseían significativamente: mejores hábitos de estudio, mejores hábitos de conducta académica, mayor nivel de motivación intrínseca, menor grado de motivación instrumental, mayor nivel de satisfacción con el rendimiento y mayor nivel de satisfacción con el estudio en general.

En esta línea de ideas algunos estudiosos del tema (Caballero y otros, 2008) muestran que el buen funcionamiento

académico correlacionó positivamente con vigor, absorción y satisfacción (variables motivacionales) frente a los estudios de estudiantes de psicología. Estos datos sugieren la importancia de variables motivacionales y de altos niveles de implicación que podrían reflejarse en adecuados hábitos de estudio y en el sentimiento de satisfacción con el estudio, lo que hace que el estudiante se apropie de las actividades académicas y disfrute de ello. En todos estos factores se observa que el contexto juega un papel importante.

Otros como Reyes (2004) consideran que la familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones (diferencia el mayor apoyo que reciben en las instituciones privadas) son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes. En cuanto al contexto social, estudios recientes en el país que relacionan índices de pobreza con el rendimiento demuestran que el desempeño académico en las pruebas de Estado depende en gran medida de la posibilidad de ingresar a una institución de calidad, hecho restringido para aquellos alumnos que provienen de hogares pobres. Igualmente se observan bajos resultados académicos en los municipios en los que existen altos índices de pobreza y desigualdad. Se puede detectar una diferencia entre el estudiante que proviene de instituciones educativas del sector privado y los estudiantes que proceden del sector oficial. Los primeros tienden a ser más receptivos; los segundos tienen mayores problemas para ubicarse dentro del proceso de aprendizaje que exige mayor esfuerzo intelectual (Reyes, 2004). Según los autores, las políticas educativas deberían ofrecer iguales oportunidades tanto a los estudiantes de contextos desfavorables como a los de contextos favorables (Lemos Ruiz, 2002).

Rendimiento académico y calidad en la educación superior.

Entendemos y consideramos de vital importancia tomar conocimiento con la mayor precisión posible el rendimiento académico de los estudiantes universitarios puesto que éste no solamente será un indicador clave del éxito o fracaso de los mismos sino un claro indicador de la calidad educativa brindada por la institución que lo imparta. Entendemos que los resultados del sistema universitario se miden principalmente por el éxito obtenido en sus alumnos, su inserción laboral, etc. En un Estado como el nuestro donde hasta no hace mucho tiempo los recursos en educación representaban tan sólo un 2 % del PBI (Producto Bruto Interno) y que afortunadamente hoy en día se han comenzado a revertir (6.47 % actualmente) son imprescindibles investigaciones en el campo del rendimiento académico, las cuales, además de permitir una aproximación a la realidad estudiantil desde esta óptica, represente para las instituciones educativas un insumo valioso para la toma de decisiones y para el Estado un indicador de inversión (Garbanzo Vargas, 2007); no contar con este tipo de información sería debilitar la sostenibilidad de las decisiones. La calidad educativa será un elemento de vital importancia en la toma de decisiones en aras de un sistema educativo más justo. Indudablemente la variable de la excelencia académica será un elemento crucial en el análisis del rendimiento académico de los alumnos universitarios que tendrá como fin último marcarnos la realidad educativa. Finalmente y para no desviarnos del objetivo de nuestro trabajo debemos mencionar que la calidad de la educación superior es un elemento complejo y vital y se encuentra asociado íntimamente al rendimiento académico de los estudiantes, pues la evaluación

otorgará claves precisas para monitorear el desempeño académico y por ende la utilización de los recursos que el Estado invierte.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles serían las posibles correlaciones fácticas entre asistencia a clases y el rendimiento académico de los alumnos?

OBJETIVO GENERAL.

1. Analizar el grado de correlación entre el nivel de asistencia a clases y el rendimiento académico en el proceso evaluativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Determinar el grado de asistencia de los alumnos.
2. Conocer el rendimiento académico.

HIPÓTESIS.

Los factores individuales que determinan el rendimiento académico de los alumnos son numerosos y en algunos casos contradictorios; relacionar la asistencia a clases con el éxito de los alumnos en el alcance de los objetivos académicos propuestos será un factor determinante a la hora de dilucidar esta problemática multicausal.

Justificación.

La investigación basada en la relación existente o no entre el cursado y la promoción de la materia Administración Financiera para Contadores se ha decidido en base al elevado número de alumnos libres y recursantes que ha llevado a pensar tanto a profesores y adscriptos como a los alumnos que aquellos que no

cursaban no tenían ninguna posibilidad de promover la materia.

En el presente trabajo, se analizará esta teoría y se brindará un resultado sustentado en datos numéricos reales de un cuatrimestre en particular.

Si bien habría que tomar varios cuatrimestres para la investigación, ya que en el cuatrimestre seleccionado pueden haber ocurrido hechos externos que influenciaron a la posibilidad o no de concurrencia a clases, el presente análisis ya permite obtener una primera visión respecto de esta problemática y así poder descartar suposiciones que podrían llegar a incidir en el accionar tanto del profesor como del alumno.

Es de utilidad realizar este tipo de estudios ya que es muy común inferir sobre estos temas sin tener datos ciertos ni realizar algún tipo de análisis al respecto, teniendo en cuenta que pueden existir además diversos factores como la elección del profesor, el horario, problemas en el transporte, etc, factores que no se incluyeron en el presente trabajo.

METODOLOGÍA.

La técnica de investigación utilizada en esta investigación está basada en el uso de libros, revistas especializadas e información relevante descargada de Internet, con el fin de poder recopilar la información adecuada y necesaria para el tema a desarrollar. A los efectos del presente trabajo se utilizó el método explicativo ya que se esbozará una síntesis de conocimientos o reelaboración teórica de los mismos a fin de lograr una descripción rigurosa del tema en estudio y se explicitarán una serie de correlaciones causales de las variables en estudio para encontrar relaciones entre las mismas que nos permitan conocer por qué y cómo se producen los fenómenos en estudio.

Para alcanzar los objetivos propuestos existe la imperiosa necesidad de recopilar datos de la realidad, más precisamente al análisis documental referente a la asistencia de los alumnos en una cátedra determinada de Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario, y su posterior rendimiento académico, las cuales sin dudas, otorgarán un panorama certero de las relaciones existentes entre las variables citadas.

La investigación pretende aportar la sistematización y síntesis de cada uno de los aspectos planteados. Cabe destacar que durante la etapa de recolección de datos se presentan un conjunto de factores que en alguna medida limitan el manejo de la investigación, fundamentalmente, la imposibilidad de lograr obtener la totalidad de los registros de asistencia, con lo cual se debe proyectar la misma en una de las comisiones y trabajar a nivel de muestra en lugar de población.

Limitaciones del Estudio.

Entre las limitaciones al estudio del trabajo en cuestión se puede citar el área geográfica que corresponde a la ciudad de Rosario, más precisamente a la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la U.N.R., cátedra de Administración Financiera para Contadores. En cuanto a la dimensión temporal se centrará en el primer cuatrimestre del año 2011.

Además cabe destacar que durante la etapa de recolección de datos se presentan un conjunto de factores que en alguna medida limitan el manejo de la investigación, fundamentalmente, la imposibilidad de lograr obtener la totalidad de los registros de asistencia, con lo cual no se pudo trabajar a nivel de población sino que obligó a la necesidad de seleccionar una muestra que en el trabajo en cuestión corresponde a ocho de las nueve

comisiones de aproximadamente 510 (quinientos diez) alumnos de la cátedra mencionada anteriormente.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio.

Como se expuso anteriormente, el tipo de estudio responde al método explicativo ya que se esbozará una síntesis de conocimientos o reelaboración teórica de los mismos a fin de lograr una descripción rigurosa del tema en estudio y se explicitarán una serie de correlaciones causales de las variables en estudio para encontrar relaciones entre las mismas que nos permitan conocer por qué y cómo se producen los fenómenos en estudio.

Población y muestra.

Para la realización del estudio empírico definimos como Población a la totalidad de los alumnos inscriptos en la asignatura Administración Financiera para Contadores durante el período que incluye los meses de marzo a julio del año 2011 y que además se presentaron a rendir el examen integrador de la mencionada asignatura. Dicha población asciende a 510 alumnos dentro de las nueve comisiones de la asignatura.

Definimos como Muestra a la totalidad de los alumnos que cumplieron el examen integrador en las comisiones 1 a 7 y 9 durante el período citado anteriormente. La muestra asciende a 467 alumnos.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de julio y agosto de 2011.

Instrumentos de la recolección de datos. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos se basan en registros de asistencia a clases elaborados por docentes adscriptos en la asignatura y

las actas correspondientes al resultado final obtenido por los estudiantes presentadas por el profesor titular de la asignatura en la Escuela de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la U.N.R.

Análisis estadístico.

Para el estudio de las relaciones propuestas se trabaja con el análisis de regresión lineal, la estimación del coeficiente de correlación, la obtención del coeficiente de determinación y el error estándar. Para verificar la relación funcional que eventualmente puede existir entre el rendimiento académico de los estudiantes y la asistencia a clases utilizaremos el análisis de regresión lineal, el cual nos brindará la relación probabilística de las variables descritas con la media y la varianza de una variable aleatoria en función de los valores de la otra variable mediante una ecuación matemática o tendencia y como estamos interesados en estudiar la manera en que esas dos variables en cuestión están relacionadas o asociadas y además cuantificar ese grado de asociación, recurriremos al análisis de correlación. La exactitud de la predicción lineal dependerá de la correlación entre las dos variables en estudio.

Además, la obtención del coeficiente de determinación nos indicará la proporción de la variación total que está siendo explicada por la regresión, en otras palabras, la proporción de la variación total en la variable dependiente (rendimiento académico) que está explicada por o se debe a la variación en la variable independiente (asistencia a clases), o bien, el grado de explicación de la tendencia será mostrado por dicho coeficiente o R².

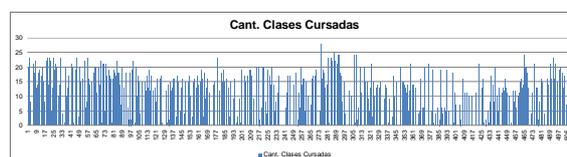
El error estándar de la estimación mide la dispersión de los valores observados

alrededor de la recta de regresión, es decir, aquellos resultados que no se ajustan a la predicción de la recta de tendencia.

ANÁLISIS DE DATOS

Gráfico 1. Promedio de Asistencia a clases en función de cantidad de clases cursadas por alumno.

Durante el primer cuatrimestre de 2011 el total de clases impartidas en la asignatura fue de 24, en promedio los alumnos asistieron a 13 de las mismas, con lo cual nuestra media es de 51,85%.



Fuente: Elaboración propia en base a Registro de Asistencia elaborado por Docente Adscripta

RESULTADOS

En la tabla siguiente se expone el rendimiento académico de la totalidad de alumnos de la asignatura

LIBRES	233	45.69%
REGULARES	104	20.39%
PROMOVIDOS	173	33.92%
TOTALES	510	100%

Rendimiento Académico y Asistencia a clases por alumno en orden ascendente.

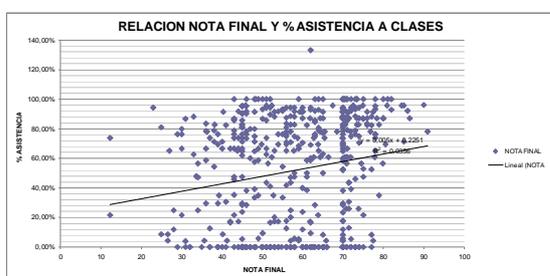
La tabla siguiente proporciona la media, desviación típica y correlación de las variables para la muestra de observaciones.

Para valorar la contribución de las variables al modelo se analizarán los coeficientes de la regresión.

Resultados Estadísticos

Rendimiento Académico en función de la Asistencia a Clases	
Media Asistencia Clases	51,85%
Desviación Típica	0,373626971
Coef. de Correlación	0,188792466
Coef. De Determinación	0,035642595
Error Estándar	13,73210209

Análisis de regresión.



Análisis e interpretación de los resultados.

La media de asistencia a clases nos muestra que en promedio un 51,85% de la muestra asistió a clases.

La desviación típica es una medida del grado de dispersión de los datos con respecto al valor promedio. En este caso, la desviación del 0,3736 es el "promedio" o variación esperada de las notas con respecto a la media de asistencia a clases.

La correlación entre las dos variables en estudio es de 0,1887, es positiva y directa pero débil, ya que como se observa en el gráfico, los puntos (nota final) se encuentran muy distantes de la recta.

La línea de tendencia pone en evidencia que a medida que la variable independiente (asistencia a clases)

aumenta, también lo hace el rendimiento académico, pero la recta sólo explica un 3,56% de la variación total de la última variable mencionada.

El error estándar, nos muestra que un 137,32% es la dispersión observada de los valores que no se ajustan a la predicción de la recta de regresión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, la relación existente entre la asistencia a clases y el éxito en el rendimiento académico de los alumnos se encuentra por debajo del 50% (cincuenta por ciento), es por ello que se puede afirmar que esta relación no resulta significativa para determinar o asegurar el logro de tales objetivos.

Conforme al estudio realizado, si bien no resulta concluyente, dado el escaso grado de explicación de variables en estudio, resulta de suma utilidad ya que se advierte que los estudios realizados sobre la materia no se agotan en una sola variable, sino que deben ser ampliados a muchísimas otras, tan importantes como la analizada en el presente trabajo.

El problema de la correlación entre asistencia a clases y rendimiento académico nos ha sumergido, quizás sin haberlo querido, en una problemática de ribetes muy profundos tal como se ha analizado, son ambiguos y variados los factores que pueden influir en diferentes circunstancias y momentos.

Se advierte que elementos tales como la vinculación de la familia al proceso de formación, la calidad educativa, las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, el marco institucional que motive un ambiente de formación y, en general, las oportunidades que debe

brindar el medio social para que el estudiante tenga modelos de referencia que lo motiven y le permitan construir un imaginario de formación que lo anime, que le permita soñar, pero a su vez le de elementos para soportar las frustraciones que impone el mundo real serán fundamentales para lograr el éxito en el alcance de sus objetivos.

En lo referente al problema planteado ha quedado demostrado que los resultados obtenidos en la presente investigación han sido en muchos aspectos consistentes y similares a los de la mayoría de estudios analizados por diferentes estudiosos de la materia. Asimismo se aconseja no brindar apoyo empírico alguno a la hipótesis de que la asistencia a clases influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos puesto que como se expusiera anteriormente son múltiples los factores que influyen en esta problemática y la incidencia del único factor analizado no es representativa.

En consecuencia se aboga por la imperiosa necesidad de desarrollar modelos educativos integrados que incorporen no sólo el conocimiento sino también componentes sociales y motivacionales centrados en las metas académicas que persiguen los estudiantes pasando a integrarlos conjuntamente en un mismo y renovado modelo universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, Abello, R. & Palacio, J. (2008). "Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios". *Avances en Psicología Latinoamericana*, pp. 98-111.

Contreras, Katherine; Caballero, Carmen; Palacio, Jorge; Pérez, Ana María "Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de

Barranquilla (Colombia)". *Psicología desde el Caribe*, Núm. 22, julio-diciembre, 2008, pp. 110-135. Universidad del Norte. Colombia.

Hernández y Pozo, 1999. Hernández, J. & Pozo, C. (1999). "El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana". *Psicología Educativa*, 5 (1), 27-40.

Lemos Ruiz (2002). "La investigación científica en educación desde la educación terciaria: Hacia una reflexión sobre el tema en el Caribe colombiano"

Reyes Salvador, L. (2004). "El Bajo Rendimiento Académico. Una aproximación a sus causas". *Revista Teóricos*. Tomado de www.ufg.edu.sv/pheorethikos/julio2004.

Soria R; García J; Seco Maza C. Gregorat J. Instituto Superior de Educación Física de Catamarca: "Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca"

Trench, Juan Máximo. "Asistencia y rendimiento académico".

i Soria R; García J; Seco Maza C. Gregorat J. Instituto Superior de Educación Física de Catamarca: "Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca".; Pérez Zorrilla M et. al; Navarro R; Rovella A & Sans M 2003; Ortega F 1992; Sposetti A & Echevarry H 1996; Trench M; González D 2001; Foio M & Espínola A 2004; Navarro E 2002; Bastías G et. al 2000; Lobato Soriano & Alonso Martín 2002.-

R ECOMENDACIONES

Algunas lecturas sugeridas:

La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.

(...) “Sin desconsiderar el impacto que otros factores políticos, sociales y culturales ejercen sobre la dinámica universitaria, el punto de referencia son los procesos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones que son precisas para que se produzca una formación rica y adaptada a las exigencias de los tiempos que vivimos. ¿Qué tipo de formación se demanda hoy en día en las Universidades? ¿Cómo es el profesorado universitario actual y que nuevo perfil profesional se le pide que asuma como formador? ¿Qué necesidades de formación pedagógica presenta el profesorado universitario? ¿Cómo son y que aprenden los alumnos universitarios?(...)”

ZABALZA, Miguel A. (2007) Narcea S.A
Madrid.

Los retos de la educación en la modernidad líquida.

“Para Bauman, la formación continuada no debería dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas y a la educación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que vive será totalmente incapaz de controlar el futuros de estas y el suyo propio”

BAUMAN, Zygmunt (2007) Gedisa SA.
Barcelona

¿S ABÍA QUE...?

Philippe Meirieu, reconocida autoridad en pedagogía, parte del mito de Frankenstein para cuestionar la concepción de la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino. Expone que esa perspectiva conduce a un fracaso destructivo, postula que el pedagogo, en vez de ponerse a “fabricar” a nadie, debe operar con las condiciones que permitan al otro “hacerse a si mismo” (según fórmula de Pestalozzi ya en 1797) y ofrece proposiciones concretas a ese fin de educar sin “fabricar”

Sinopsis: **“Frankenstein educador”**
(Meirieu, Philippe, Laertes Educación, 2008)

