

ISSN 2525-0132



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística  
Secretaría Académica

# Revista de Asesoría Pedagógica



Número 12  
JULIO 2018

# **Revista de Asesoría Pedagógica**

**>>Staff Evaluador<<**

**Secretaria Académica:**

CP Patricia Giustiniani

**Asesora Pedagógica:**

CP Esp. Marcela Cavallo

**Arte:**

Lic. Gabriel Bibiloni

**Asistente de edición**

Mayra S. Medina

**Rosario, Julio 2018**

Revista de Asesoría Pedagógica- Número 12/ Año 2018  
Director: Patricia Giustiniani Dirección postal: Boulevard  
Oroño 1261 - S2000DSM Rosario - República Argentina Tel.  
+54 (341) 4802791 al 99 #121 - Fax +54 (341) 4802795 . Correo-  
e: [apedagogica@fcecon.unr.edu.ar](mailto:apedagogica@fcecon.unr.edu.ar)

Estimados Docentes:

Este número de la Revista de Asesoría Pedagógica presenta la producción académica de los profesores CP Viviana Falótico en el que se aborda la problemática del rendimiento académico en una asignatura del ciclo profesional de la carrera de Contador Público. Integra esta revista el informe de investigación del Contador Guillermo Puig, realizado en el marco del seminario de posgrado acreditable cursado en nuestra Facultad en el año 2017 que focaliza el estudio de la incidencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico de los estudiantes.

Esperamos que disfruten estos textos de sumo interés para los docentes de esta casa.

Las/os saludamos muy cordialmente.

Marcela Cavallo

Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani

Secretaria Académica

## INDICE

<i>Indice</i>	<i>Pág.</i>
<b>ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN</b> <i>“Posibles causales del bajo rendimiento académico en asignaturas de Contad Público en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística- UNR”</i>  <b>Prof. C.P. Falótico, Viviana L</b>	5
<b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD</b> <i>“El impacto de las asistencia a clases en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”</i>  <b>CP. Puig, Guillermo Tomás</b>	29
<b>RECOMENDACIONES</b> <b>Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada</b>	41

*Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores*

## ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

***“Posibles causales del bajo rendimiento académico en asignaturas de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística- UNR”***

**Autora: C.P. Falotico, Viviana L.**

*“Cuando un docente se hace preguntas sobre la evaluación y responde a las mismas apoyándose en evidencias, en hechos rigurosos, en argumentos consistentes, está investigando”*

*(Santos Guerra 2003, 79)*

### RESUMEN

Los procesos de aprendizaje y de evaluación deberían ser vistos como las dos caras de una misma moneda, sirviéndose mutuamente con un sentido de retroalimentación permanente.

Cuando ello no ocurre, el aprehender deja de tener significado y la evaluación se convierte en un mero resultado que solo determina si el alumno aprueba o no, pero poco dice de los conocimientos que el mismo ha adquirido.

Si se prioriza la función pedagógica de la evaluación, el aprendizaje significativo será el protagonista principal, mientras que si hacemos hincapié en la función social de

la misma, la acreditación será entonces el factor al que se le dé mayor preponderancia.

La presente investigación intenta develar las falencias que desvirtúan el proceso evaluativo y que ocasionan los magros resultados que se obtienen al finalizar el cursado de las asignaturas.

El trabajo de campo pone en evidencia la mencionada problemática, identificando las principales causales que según la perspectiva de los alumnos actúan como detonantes de dicho proceso.

### Palabras claves

Consignas - Aprender - Aprobar - Evaluar - Acreditar – Retroalimentación

### JUSTIFICACIÓN

El limitado número de alumnos aprobados de una de las asignaturas analizadas dentro de la carrera de Contador Público, hacen necesario indagar en las posibles causales que ocasionan tales resultados; ello permite sugerir medidas que procuren cambios alentadores que tiendan a lograr mejoras ante las estadísticas actuales.

Aproximadamente son mil estudiantes los que se inscriben todos los cuatrimestres para cursar y rendir dicha asignatura; solo un 20 por ciento de los alumnos obtienen calificaciones por encima de los 70 puntos con lo cual aprueban la misma; un 30 por ciento califica entre 50 y 69 puntos, quedando en situación Regular, hecho que

los obliga a pasar por una nueva instancia de examen (oral y teórica de toda la materia). El 50 por ciento restante queda en situación de alumno “Libre”, debiendo recurrir la asignatura en cuatrimestres y años posteriores.

La expresión de los estudiantes sobre la problemática que los afecta resulta ser de suma utilidad para poder determinar cuáles son las causales que ellos consideran de mayor incidencia en los magros resultados que arrojan sus evaluaciones.

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación surge a partir de observar el escaso número de aprobados en una de las asignaturas de la carrera de Contador Público (UNR).

Los magros resultados que año tras año vienen sucediéndose, obligan a analizar las posibles causales que los originan. Dichas causas se convierten así en eje de análisis del presente trabajo y se constituyen en disparadores para las siguientes preguntas: ¿Se les explicita a los alumnos durante el desarrollo de la asignatura los criterios de evaluación que se utilizarán? ¿Las pautas a resolver en los exámenes son claras y concisas? ¿Los métodos evaluativos actúan como determinantes de los resultados obtenidos? ¿Los contenidos solicitados en

el examen responden a lo desarrollado durante el dictado de clases?

Es casi un hecho que en la mayoría de los casos, los mismos les son revelados después de elaborar sus producciones, cuando el docente les corrige y les comunica con mayor o menor detalle en qué medida estuvieron cerca o lejos de “lo esperado”. Tal como lo expresa Feldman (2016); ¿Qué diferenciaría entonces un trabajo excelente de uno que apenas alcanza el objetivo?

Larripa (2012), hace una observación respecto de los métodos evaluativos empleados, señalando que estos se basan en el desempeño esperado, en relación a lo producido y al final de una etapa, con lo cual deja poco o nada por hacer para rectificar lo realizado. A consecuencia de ello en nuestro caso en particular, los alumnos se encuentran una y otra vez recurriendo la asignatura, imposibilitados de dar solución a este tema recurrente.

De esta manera, la presente investigación ahonda en la problemática planteada para encontrar respuestas donde hasta ahora ha habido solo interrogantes.

### **OBJETIVOS**

#### **General**

- Estudiar las causas del bajo rendimiento académico vinculado a una de las asignaturas de la carrera de Contador Público que cuenta con el mayor porcentual de alumnos que

permanecen en la condición de libres luego del cursado.

### **Específicos**

- Analizar la relación existente entre los contenidos desarrollados durante el dictado de la asignatura y los solicitados en la evaluación.
- Evaluar la complejidad de las consignas de examen en relación a las utilizadas durante el dictado de clases.
- Determinar si la falta de claridad de las consignas actúa como factor desencadenante de los malos resultados obtenidos.

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

El deterioro progresivo en el rendimiento académico de los alumnos ha sido estudiado por numerosos autores en todos los niveles educativos (Gvirtz 2010; Santos Guerra 1998; Camilloni 1998, entre otros) llegándose a la conclusión de que las fallas están determinadas por múltiples factores entramados de forma compleja y donde el nivel de conocimientos previos sería un factor sumamente importante para determinar el pronóstico sobre el desarrollo futuro de los estudios.

Esta postura podría sustentarse en los aportes teóricos de Ausubel (1968), para quién el aprendizaje significativo se alcanza en la medida en que el alumno pueda relacionar los nuevos conocimientos con los saberes preexistentes en su estructura cognitiva.

Basados en esta afirmación, asumimos que al alumno no se le enseña a pensar y mucho menos a relacionar un conocimiento con otro, situación que torna imposible la aprehensión de saberes en forma genuina y valiosa.

## **CAPÍTULO I LA EVALUACIÓN DESDE UNA MIRADA GLOBAL**

### **I. a) Evaluación de los aprendizajes**

Como señala Gvirtz (2010), la evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo sino que pasamos gran parte de nuestro tiempo evaluando y las instituciones no tienen por qué escapar a esa misma realidad.

Nuestra vida está repleta de procesos evaluativos. Desde elegir qué película ver en el cine, qué comida preparar, cuántos hijos tendremos o con quién habremos de casarnos, cada una de estas “evaluaciones” nos lleva a tomar decisiones y es por ello que sentimos que, en diversos terrenos estamos rindiendo examen.

Así pues, la evaluación parte de una indagación que implica inspeccionar, analizar y estudiar a una persona o cosa, situación que se concretará en una instancia llamada prueba. Es decir que la evaluación permitirá demostrar que alguien o algo es “probo” y de allí surgirá una calificación.

Camilloni (2013), destaca que la honestidad en la educación se logra a partir

de la congruencia entre enseñanza y evaluación dado que no pueden considerarse como conceptos sustraídos uno de otro. Por tanto es tan importante determinar de antemano los contenidos a enseñar, como aquellos criterios con los cuales los mismos serán evaluados, evitando así las subjetividades de cada docente.

No puede existir evaluación sin una enseñanza previa a la que haga referencia. Pero la misma pierde sentido si no se la considera como un factor de retroalimentación, que permita mejorar el proceso de aprendizaje.

Así pues, Gvirtz (2010) nos acerca a este concepto señalando que la calificación permite vincular el acto de evaluar con el nivel decisión y que en las instituciones educativas, esta decisión se relaciona con la acreditación.

Así podríamos aseverar que las pruebas son siempre una medición de una característica deseable. Se plantea una situación, se le asocia una respuesta y el nivel o amplitud de la misma proporciona el parámetro a tener en cuenta.

Uno de los problemas que presenta este tipo de evaluación es que se efectúa una valoración y se emite un juicio pero no se explican las causas que llevaron a ese desempeño.

En relación a ello, Litwin (1998) sostiene que esta actitud evaluadora invierte el

interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender.

Así el profesor enseña un tema, destacando la importancia del mismo como futuro objeto de evaluación y estructura toda la situación de enseñanza supeditándola a dicho tema. Para modificar este punto de vista que supedita la enseñanza a lo que se ha de evaluar, los docentes tendrían que recuperar el lugar de la evaluación como aquel que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza.

La evaluación formativa como herramienta de comprobación de saberes es sumamente útil, no solo para que los alumnos comprueben durante todo el proceso cuánto han aprehendido, sino fundamentalmente para que descubran cuáles han sido sus fallos y puedan subsanarlos. En tanto para los docentes, es un elemento eficaz para retroalimentar la enseñanza, pensando en el mejoramiento de la calidad educativa, dentro del ámbito de la universidad pública.

Es notorio observar como los estudiantes llegan a instancias tan avanzadas de su carrera y se puede comprobar que en la gran mayoría de los casos, no han aprendido a pensar sino a repetir. El pensamiento crítico parece entonces una utopía.

Ahora caben las preguntas: ¿Son las instituciones las que ocasionan estas fallas?



¿Son los docentes en su desarrollo de las clases los que conducen a semejante grado de fracaso? ¿Los alumnos no han aprendido aún a desarrollar la habilidad del razonamiento y la lógica? ¿O será quizás una sumatoria de múltiples factores que conducen sin remedio a los magros resultados que se obtienen?

### **I b) El alumno en la universidad**

Antoni (2003) nos acerca una primera mirada sobre el tema, señalando que en una primera instancia podría creerse que el sujeto pedagógico alumno es ayudado por el sujeto pedagógico docente para alcanzar la mejor preparación profesional, pero que la realidad es otra; el docente espera que el alumno escuche lo que él sabe y se sujete a la estructura curricular, más prescriptiva que formativa y personalizada, sin avanzar sobre la práctica de sus hábitos de estudio. Este quedará atrapado entre las exigencias institucionales y sus propias limitaciones. El estudiante es visto como un recipiente vacío de conocimientos al que habrá que llenar.

Ni la educación primaria ni la secundaria han generado la idea del pensamiento crítico y creativo. Más bien todo lo contrario. El resultado de ello es el alumno no pensante. Se estudia de un libro determinado por el docente o la institución, se va vestido con un uniforme común, se subraya o escribe con un color

determinado...y así el sujeto se construye ausente. La meta de la escuela es la transmisión del conocimiento al alumno como si fuera un saco vacío que hay que llenar de datos, en lugar de bregar por un sujeto pensante.

Siguiendo con Antoni (2003), en nuestra universidad la formación del estudiante queda restringida al conocimiento por repetición de principios matemáticos y contables en una desatinada carrera contra el tiempo. En algunas ocasiones, dado el número excesivo de alumnos en un aula, se siguen las más elementales leyes de la selva. En estas condiciones se puede decir que el estudiante es un repetidor, memorioso en el mejor de los casos.

### **I c) Escenarios de aprendizaje y evaluación.**

Santos Guerra (2003) afirma que los individuos son diferentes y desarrollan sus potencialidades de forma individual, por lo cual resulta absurdo ofrecerles el mismo escenario de aprendizaje a todos y someterlos a los mismos criterios, pues esto es destruir la mina de talentos y la reserva de capacidad innovadora de que dispone la sociedad.

Si el profesor ha insistido por diversos medios en la promoción del aprendizaje significativo, para luego terminar evaluando la simple reproducción literal de los contenidos que se han de aprender,

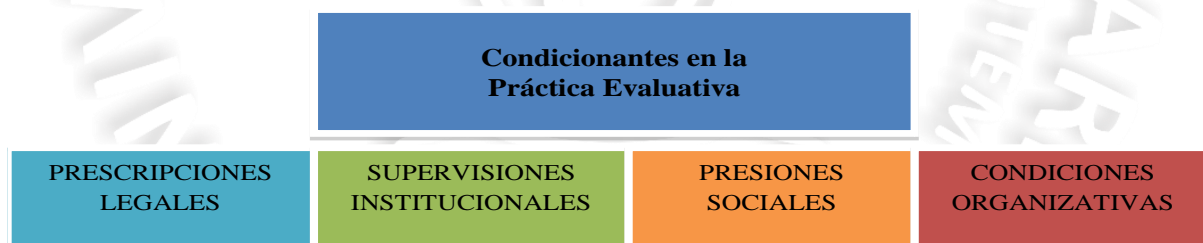
provocará tarde o temprano que el alumno adopte el aprendizaje memorístico de la información. Por el contrario, si el docente plantea a sus alumnos tareas, actividades e instrumentos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos a partir del pensamiento crítico, los alumnos tenderán a seguir aprendiendo en esta forma. Y si además a estas últimas experiencias se le añaden actividades didácticas del tipo que se desee, encaminadas a que los alumnos reconozcan y valoren la utilidad de “aprender comprendiendo”, el resultado será mucho mejor.

Así la evaluación resultará condensadora de la actividad pedagógica, acompañando

En la práctica, la educación parece estar a merced de la evaluación, cuando debería ser todo lo contrario si lo que se pretende es favorecer el aprendizaje de los alumnos. Así surgen las propuestas de aceptar la diversidad del alumnado y por el otro al evaluar se manejan propuestas únicas para poblaciones homogéneas inexistentes.

Es así que, en numerosas oportunidades, se asigna la responsabilidad casi absoluta del fracaso a los estudiantes o en menor medida a los profesores, cuando deberíamos pensar que gran parte de esa culpa está relacionada con las políticas educativas y los planes de estudio que no han sabido adaptarse a los requerimientos de una sociedad distinta a la de otras

**Figura 1: Condicionantes en la Práctica Evaluativa**



**Fuente: Elaboración propia**

un proceso que permitirá finalmente la acreditación.

#### **I d) Objetivos de la evaluación**

Katzkowicz (2013) sugiere preguntarse cuánto contribuye la evaluación en general así como los medios que se utilizan para provocar en los alumnos un aprendizaje significativo.

décadas.

#### **I e) Condicionantes en la práctica evaluativa**

Como sugiere Santos Guerra (2015), el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación ya que son diversos los agentes que inciden sobre ella.

En la figura 1 podemos apreciar que estos condicionantes pueden dividirse en:

- a) **Prescripciones Legales:** La evaluación no puede ser al antojo del profesional, ni en el momento que quiera, ni con la nomenclatura que él considere oportuna.
- b) **Supervisiones Institucionales:** El profesional realiza la evaluación siguiendo pautas reguladoras, aún cuando su criterio sea contrario a la norma, se ve obligado a cumplirla.
- c) **Presiones Sociales:** Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional y muchas veces lo condicionan en su futuro laboral.
- d) **Condiciones Organizativas:** La evaluación se realiza con condicionantes de tiempo disponible, de cantidad de personas evaluadas y exigencias del currículum entre otros.

Además del contexto que condiciona su ejercicio, la evaluación tiene como

finalidad primaria la comprobación de los aprendizajes realizados, aunque no resulte fácil saber cuándo y cómo lo ha realizado el alumno.

#### **I f) Evaluación y retroalimentación**

Anijovich (2013) propone analizar los efectos que surgen de la retroalimentación

del proceso evaluativo. Uno de ellos se relaciona con la cantidad y calidad de información que ofrecen los docentes a sus alumnos después de evaluar sus producciones. Algunos investigadores observaron que los buenos alumnos reciben comentarios genéricos del tipo, “qué buen trabajo” o “muy buen análisis”, frases que implican poca retroalimentación. Los alumnos con grandes dificultades, también reciben poca información específica, tal como “rehacer trabajo”, que servirían más para justificar la nota que para retroalimentar al alumno sobre los errores cometidos.

Sin embargo para aquellos cuyas producciones han sido intermedias y es más complejo ser categórico en algún juicio de valor, las explicaciones suelen ser largas dado que los docentes necesitan poner luz sobre la zona de grises.

Cabe aclarar que este grado de detalle no está relacionado con la intención de ayudar al alumno en sus futuras producciones sino más bien para que el profesor pueda tomar una decisión sobre su aprobación o no.

Otra de las cuestiones es si la retroalimentación mira al pasado o al futuro. Si la idea es recalcar los errores cometidos, los alumnos no tendrán intención de reaccionar de forma alguna si no existe detrás de la misma la posibilidad de trabajar sobre estos, modificarlos y

ejecutar una nueva producción que sea tomada en cuenta.

Otros aspecto relacionado al tema es la forma de devolución de las producciones y tendrá en cuenta si la misma sucede de forma individual o grupal; en este último caso, si el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, la misma perderá su sentido mientras que si son responsables y se interesan en conocer sus fortalezas y debilidades, las devoluciones enriquecerán a cada uno de los integrantes y al grupo en su conjunto.

Muchos factores a tener en cuenta para que la retroalimentación que se decida llevar adelante sobre los resultados que arrojaron las evaluaciones resulte fructífera

## **CAPÍTULO II**

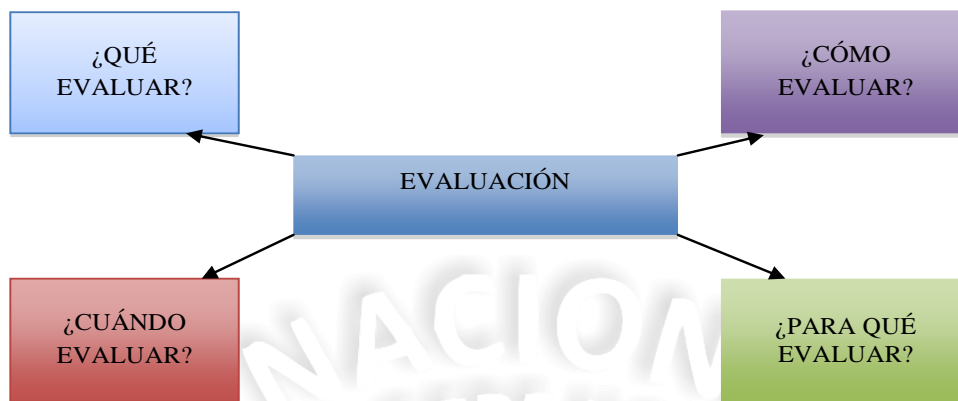
### **INTERROGANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN:**

#### **QUÉ, CÓMO, CUÁNDO Y PARA QUÉ EVALUAMOS**

En este capítulo vamos a hacer referencia a cuestiones que permiten analizar a la evaluación como instrumento de acreditación de los conocimientos adquiridos por los alumnos; de qué forma se evalúa, qué elementos se tienen en cuenta a la hora de determinar si se alcanzaron los logros de aprendizaje, cuándo es el momento oportuno para evaluar y fundamentalmente para qué se lleva adelante la misma (ver figura 2)

Hoffmann (2013) expresa que el acto de evaluar comprende un conjunto extenso de procedimientos didácticos con características multidimensionales y subjetivas, extendiéndose en un tiempo y espacio determinado e involucrando a todos los sujetos del ámbito educativo de manera interactiva.

Muchas veces se confunde el término evaluación con los instrumentos utilizados para tal fin, siendo este último una herramienta que forma parte de la metodología que se emplea pero no la evaluación en sí misma.

**Figura 2: Interrogantes acerca de la Evaluación**

Fuente: Elaboración propia

La evaluación requiere de un proceso de planificación y análisis tal como ocurre - con el proceso de enseñanza. Ambos deben ir de la mano si lo que se pretende es obtener resultados óptimos y retroalimentación.

### II a) ¿Qué evaluamos?

Trillo Alonso (2005) señala que si alguien entiende que es el docente el encargado de introducir en la cabeza de los estudiantes una serie de datos, conceptos, teorías y habilidades, para que luego los mismos repitan de forma memorística dichos “conocimientos” durante un examen, no se planteará ninguna cuestión sobre los demás elementos que conllevan una forma distinta de entender el aprendizaje y la evaluación como parte fundamental del mismo.

Esto sugiere pensar, por ejemplo, cómo es posible que si dos docentes imparten iguales contenidos, de la misma asignatura, en la misma universidad, porque un grupo obtiene resultados satisfactorios y el otro

fracasa en forma contundente. ¿No se puede atribuir nada de los resultados a la actuación de los mismos?

### II b) ¿Cómo evaluamos?

Santos Guerra (2003) señala que la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. Cuando la enseñanza comprende un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, verticalmente estructurado, la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. ¿Se potencia así el aprendizaje autónomo? ¿Se practica el aprendizaje dentro de grupos de trabajo? ¿Se piensa en los efectos positivos de un aprendizaje significativo?

Muchos padres les preguntan a sus hijos, ¿cuántas materias aprobaste?, ¿Qué nota sacaste en el parcial? Es por ello que los alumnos están más preocupados por la calificación que por el aprendizaje. Si no se aprende, no hay problema. El curso se

pierde cuando no se aprueba y no cuando no se aprende. Es probable que un alumno apruebe cuando es capaz de repetir lo que su docente quiere escuchar y no cuando puede demostrar que es capaz de pensar.

Litwin (1998) sostiene que la actitud evaluadora invierte el interés en conocer por el interés en aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender.

Trillo Alonso (2005) mientras tanto sugiere acercarnos al modelo de “evaluación auténtica”. La idea es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de llevar a la práctica el conocimiento que hasta ese momento fue solo teórico.

### **II c) ¿Cuándo evaluamos?**

Siempre estamos evaluando. Al mirar a los alumnos, al elegir a quienes serán nuestros amigos, al ir al supermercado o en cualquier momento de nuestra cotidianeidad.

Como señala Feldman (2010), en el ámbito educativo y dependiendo del tipo de evaluación de que se trate, podemos reconocer momentos en que la misma tiene lugar.

Si hablamos de evaluación diagnóstica, podemos asociarla al comienzo de un proceso, donde necesito saber qué base

previa de conocimientos posee el grupo de alumnos y así adecuar los contenidos a desarrollar a lo ya conocido. Pero también es común que este tipo de evaluación se efectúe en momentos puntuales de dicho proceso, para saber si los alumnos han aprehendido lo que se intentó transmitir.

En el caso de la evaluación formativa, se procura mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y es por ello que la instancia de evaluación puede darse durante todo el desarrollo de cursado. Como propone Feldman (2010), lo esencial es que sea antes del final del ciclo, momento que corresponde casi exclusivamente a la evaluación sumativa, dado que la misma cierra el proceso de enseñanza y aprendizaje y como sabemos, está ligada a la acreditación.

### **II d) ¿Para qué evaluamos?**

Evaluamos cuando queremos conseguir algo. Y en el ámbito académico, a mayor interacción con los estudiantes, mayor será el nivel de conocimientos alcanzados para desarrollar una evaluación justa y adecuada a cada circunstancia.

Como destacan Coll y Martín (1996), es necesario comprender “para qué” evaluamos y en ese camino es imprescindible comprender la diferencia entre la función pedagógica y la función social de la evaluación.

En ese sentido, la evaluación puede ponerse al servicio de decisiones de orden

pedagógico para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas. O bien, ponerse al servicio de decisiones de orden social, utilizándose para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades.

Vera y Esteve (2001) sostienen que se sobreutilizan aquellos exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, basados en contenidos que se ofrecen atomizados y donde no existe preocupación por generar aprendizajes significativos y así entender con ellos los hechos que podrían explicar.

La mayor parte de los docentes transmite los contenidos de enseñanza como datos descontextualizados en los que el estudiante aprende hechos, clasificaciones y definiciones en forma mecánica o memorística, pero que luego no sabe cómo utilizar y luego del examen termina olvidándolos.

Antoni (2003) sostiene que dado que el desempeño académico en la universidad es medido a través de evaluaciones parciales colectivas, sin atender a ningún seguimiento durante el cursado de materias, el resultado estará signado por el “sálvese quien pueda” y la obsecuencia ante el indiscutido lugar de poder del docente evaluador, cuyos razonamientos y

aún palabras, el alumno deberá repetir fielmente. Este se irá apropiando como pueda del conocimiento.

### **CAPÍTULO III**

#### **TIPOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación puede adoptar distintas formas de acuerdo al momento en que la misma se desarrolle y a lo que se desee evaluar. En este apartado podremos analizar cuándo es el momento oportuno para poner en práctica cada una de ellas y así obtener resultados satisfactorios que conduzcan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Larripa (2012) señala que la función pedagógica y la función social de la evaluación, usualmente encarnadas en la evaluación formativa y sumativa respectivamente, no son prácticas opuestas sino instancias fuertemente ligadas entre sí

Figura 3: Tipos de Evaluación



Fuente: Elaboración propia

### III a) Evaluación Diagnóstica

Según Díaz (2002) La evaluación diagnóstica o predictiva se realiza previa al desarrollo de un proceso educativo. La misma puede ser: **inicial** cuando se realiza de manera exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio y pretende poner en evidencia si los estudiantes poseen o no una serie de conocimientos para poder asimilar y comprender significativamente los temas que se presentarán en la clase; o bien **puntual**, que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a un determinado curso.

La aplicación de estas evaluaciones puede ayudar a tomar conciencia de los conocimientos previos, a conocer qué es lo que realmente sabe y qué es lo que creía saber, a reconocer sus modos de razonamiento y los obstáculos o

dificultades que tiene para comprender ciertos temas.

### III b) Evaluación Formativa

Según Gvirtz (2010), la finalidad de la *evaluación formativa* es estrictamente pedagógica y consiste en regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos. No es retrospectiva sino prospectiva, dado que su preocupación se centra en mejorar lo que queda por realizar. Sirve para revisar y repensar la planificación.

Otro de los objetivos que promueve la misma, es que ya no sea sólo el docente el único y exclusivo evaluador, sino que los alumnos participen activamente en el acto. Anijovich (2013) señala que la evaluación formativa contribuye a maximizar las probabilidades de que los alumnos aprendan, mejoren su desempeño y sean más independientes. La evaluación



formativa puede comprender: la autoevaluación que es llevada adelante por el alumno sobre sus propias producciones, la coevaluación que es desarrollada por el alumno en conjunción con el docente y la evaluación mutua que se refiere a las evaluaciones de un alumno sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos.

### **III c) Evaluación Sumativa o Final**

Siguiendo a Gvirtz (2010), la más utilizada en el ámbito académico es la evaluación sumativa o final, que se realiza al término de un proceso instruccional siendo su finalidad principal verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas.

Este tipo de evaluación propone apreciar el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno y permite emitir un juicio sobre lo que los mismos han aprendido. Su enfoque es retrospectivo dado que juzga al aprendiz desde el final del proceso observando qué y cuánto ha aprendido. En esta instancia poco importa el resultado de las pruebas o si la labor del docente ha sido adecuada o no. En este punto no se analizan los errores de la evaluación o de las estrategias de enseñanza. Solo se examina si se ha adquirido cierto grado de saberes o prácticas en relación a parámetros fijados previamente por el docente.

Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la

calificación, la acreditación y la certificación.

## **CAPÍTULO IV EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

La evaluación puede ser vista frecuentemente como un instrumento de poder, aunque en realidad es una herramienta para determinar si el proceso de enseñanza ha sido llevado adelante adecuadamente por parte de los docentes y si ha sido interpretado y aprehendido correctamente por sus destinatarios, es decir, los alumnos.

### **IV a) La Evaluación como Elemento de Poder**

Gvirtz (2010) sostiene que la evaluación está siempre ligada al ejercicio del poder y de la autoridad dado que hay un sujeto que sabe y otro que no. Quien ejerce ese poder está legitimado institucionalmente para determinar cuánto sabe el segundo y a la vez tiene la facultad para calificarlo.

Santos Guerra (2001) sostiene que la evaluación rara vez se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña, sino que actúa como herramienta para comprobar el esfuerzo realizado por el que aprende.

Si se evalúa la docencia, será más fácil mejorar los procesos de aprendizaje.

#### **IV b) Paradoja del Discurso y de la Práctica**

En el ámbito educativo, la evaluación es reconocida casi exclusivamente como un instrumento de medición y acreditación, dándole poca o nula importancia como herramienta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa muy bien esta realidad haciendo referencia a la paradoja de un discurso y una práctica que apenas coinciden, preguntándose: *“qué sentido tiene que se diga que se pretende conseguir alumnos creativos y autónomos en un sistema imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación y en la que la imaginación sigue siendo la pariente pobre si la comparamos con la atención y la memoria; ...[y en el que, en definitiva] ... se ensalza la evaluación formativa pero no se arbitran medidas para llevarla a cabo ni los procedimientos para ser reconocida formalmente en las acreditaciones –[pues] aquí sólo cuentan los números, es decir, las calificaciones”*

#### **IV c) Valor de Uso y Valor de Cambio de la Evaluación**

Santos Guerra (2001) sostiene que el conocimiento académico, tiene un “valor de uso” (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación) y por otra parte

tiene un valor de cambio (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Así cuando el valor de uso es lo que importa, se produce el aprendizaje. Cuando la preponderancia la tiene el valor de cambio lo único que importa es aprobar. No tienen por qué ser antagónicos pero la mala práctica evaluativa puede sobrestimar el interés por las calificaciones.

#### **IV d) La importancia de la Acreditación**

Cuando nos preguntamos: ¿Cuántos alumnos estarán en la universidad por el deseo y el gusto de aprender y cuántos por la necesidad de obtener una acreditación que les permita enfrentar con mejores herramientas el devenir laboral?

Cuenta una risueña anécdota que por las afueras de la ciudad de Edimburgo paseaba un individuo excéntrico que se entretenía en preguntar a la gente: - ¿Usted está bien de la cabeza? Las personas solían contestar desconcertadas pero seguras, que sí, que estaban cuerdas. Pero él seguía con su interrogatorio: - ¿Me lo puede acreditar? La respuesta de los interpelados se cargaba de asombro. No sabían cómo podía acreditarse, así de pronto, esa respuesta afirmativa. Pero él decía: - Pues yo sí lo puedo acreditar de forma inequívoca. Y sacaba de su cartera un documento que decía en su cabecera: Certificado de alta del manicomio.

Es decir, que es en el título y solamente el título quien acredita, en una sociedad, que

se han adquirido determinados saberes o que se poseen ciertas destrezas. De ahí su importancia. Poner una nota no es un proceso de evaluación.

## **CAPÍTULO V: ABORDAJE METODOLÓGICO**

Para investigar sobre las posibles causales del bajo rendimiento en la asignatura bajo análisis, se realizó un estudio de carácter exploratorio-descriptivo que consistió en la recolección de datos a partir de una encuesta a 128 alumnos regulares de la asignatura.

El cuestionario fue anónimo e interrogó sobre las posibles incidencias de diversos factores que podrían relacionarse con el escaso número de aprobados en la materia. El relevamiento fue realizado en forma posterior al primer examen parcial que rindieron los alumnos en octubre de 2017 y el objetivo del mismo fue indagar en función de la mirada y experiencia de los estudiantes, qué incidencia tiene el tipo y calidad de examen en los bajos rendimientos obtenidos.

Los alumnos respondieron con predisposición y buen ánimo a la misma, tomándose el tiempo que la misma requería para su análisis y reflexión.

La encuesta consistió en 10 preguntas multiple choice, cuyos temas relevantes fueron entre otros la complejidad de las consignas de examen, el grado de

dificultad de las evaluaciones en relación a los contenidos de la asignatura y las horas dedicadas por los alumnos al estudio.

### **V a) Análisis e interpretación del material relevado**

En función del abordaje metodológico mencionado anteriormente, se exponen los resultados de la encuesta realizada expresados en forma de gráficos para su mejor interpretación.

Como se puede destacar en el **Gráfico 1**, la primera pregunta hizo referencia a la complejidad de los contenidos de la materia en relación con los resultados obtenidos en los exámenes. El 10% de los alumnos contestó que los exámenes son de difícil resolución porque los contenidos de la materia son complejos; el 81% respondió que la dificultad de la materia es la regular pero los exámenes son de difícil resolución, mientras que el 9% restante señala que no es la dificultad en los temas lo que ocasiona los malos resultados de las evaluaciones. Como se destaca una gran parte de los encuestados comparte la idea de que si bien la materia desarrolla conceptos de complejidad regular, en los exámenes no les resulta sencillo resolver las consignas.

En el **Gráfico nº 2** se puede apreciar el resultado de la segunda pregunta del cuestionario que hizo referencia a la relación existente entre los contenidos desarrollados en clases y los solicitados en

los exámenes. Una gran mayoría representada por el 85% del alumnado consideró que los contenidos de los exámenes son más complejos de resolver que los desarrollados en clases, un 14% que existe una relación equilibrada entre ambos, mientras que el 1% restante consideró que la evaluación fue más sencilla que lo dado durante las clases.

En el **Gráfico n° 3** se volcaron los datos de la tercera pregunta que consistió en contestar cuanto influía la inadecuada aprehensión de conocimientos previos en la incorporación de los contenidos de la materia. Un 53% de los encuestados señaló que influía mucho, un 44% que lo hacía poco y tan solo un 2% que no influía en nada. El 1% restante no contestó a la pregunta.

El **Gráfico n° 4** muestra los resultados recogidos de la pregunta 4 y hace referencia a la claridad de las consignas expresadas en el examen. Una importante cantidad de encuestados representados por el 66% de los estudiantes señala que las consignas del examen no son claras y es por ello que el resultado de los mismos es malo. El 21% sostiene que las mismas son claras pero que es la falta de estudio o de aprehensión de conocimientos previos lo que dificulta su comprensión y solo un 13% asevera que son claras y que no

depende de ellas el resultado obtenido en la evaluación.

En este caso se puede apreciar que una importante cantidad de encuestados considera que las consignas de los exámenes no son claras y que tal situación se agrega como otra posible causa de los malos resultados que se obtienen.

En el **Gráfico n° 5** correspondiente a los resultados obtenidos de la pregunta 5 podemos apreciar que, solo el 13% afirma entender “*Siempre*” lo desarrollado durante las clases, la gran mayoría representada por el 52% lo hace “*Casi siempre*”, el 24% señala que “*A veces*”, un 10% “*Pocas veces*” y solo un 1% “*Nunca*”. Los resultados en este caso reflejan que gran parte de los alumnos entienden o creen entender los temas que comprende la materia, con lo cual en primera instancia este no sería un motivo del ulterior fracaso en los exámenes.

El **Gráfico n° 6** muestra la respuesta a la pregunta número 6 y hace referencia al tiempo dedicado por los alumnos al estudio de la materia. El 61% indicó que el tiempo que dedicó al estudio de la materia no fue el adecuado para obtener resultados óptimos, pero que no fue sólo ese el motivo de su fracaso. El 32% aseguró que si bien le dedicó el tiempo necesario al estudio, los resultados no fueron buenos, mientras que sólo el 7% aseguró no haber dedicado el

tiempo suficiente a estudiar y por ello el examen no fue aprobado.

En el **Gráfico n° 7** se detallan los resultados obtenidos de la pregunta n° 7 donde se hizo hincapié en si la cantidad de horas dedicadas al dictado de la materia es suficiente para entender sus contenidos y aprobar el examen. El 32% de los encuestados respondió que debería aumentarse la cantidad de horas de clases para mejorar los rendimientos mientras que el 68% contestó que las mismas son suficientes y que no guardan relación con los malos resultados obtenidos. Si bien las diferencias no serían del todo concluyentes, hay un margen importante de alumnos que considera que las horas asignadas a la materia por el plan de estudios, no influyen en la adecuada aprehensión de conocimientos que requiere la misma.

En el **Gráfico n° 8** se volcaron los datos de la pregunta n° 8 referida a la falta de profundización en el estudio como posible causal de los malos resultados en los exámenes. En este caso las respuestas estuvieron en su mayoría repartidas entre aquellos que consideraron que era una de las causales pero no la principal y los que consideraron que era la de mayor incidencia pero no la única, con el 48% y el 42% respectivamente. El 9% aseguró haber estudiado en profundidad los temas asignando las causas a otros factores y solo

un 1% que la falta de profundización en el estudio fue la única causa de su fracaso. Es decir que, en suma, el 90% de los encuestados acepta que la poca dedicación al estudio de la materia es al menos una de las causales del bajo rendimiento obtenido.

En el **Gráfico n° 9**, que corresponde a la pregunta 9, se hizo referencia a cuánto incide la forma en que los docentes dictan la materia en los resultados de los exámenes. Aquí también vemos un reparto equitativo; el 55% de los encuestados sostiene que los docentes no son responsables de los malos resultados obtenidos, mientras que un 44% sostiene que sí lo son porque no se les entiende con facilidad cuando desarrollan los temas de la materia. Sólo un 1% no contestó a esta pregunta

En el **Gráfico n° 10** se pueden analizar los resultados de la pregunta 10 que hace referencia a si la asistencia y la participación en clases es un elemento que ayuda a mejorar los resultados de los exámenes. El 47% señala que sí lo es porque obliga al seguimiento diario de la materia, el 41% lo considera valioso pero solo en algunas ocasiones y solo un 12% señala que no guarda ninguna relación. Podemos observar que casi el 90% de los estudiantes encuestados está de acuerdo en que es necesario su cursado, bien sea en la totalidad de las clases o solo en algunas,

pero que la misma ayuda de alguna forma a mejorar los resultados.

### **V b) Análisis de resultados**

La presente encuesta permitió visualizar algunos aspectos importantes que, desde la mirada de los estudiantes, podrían actuar como detonantes de los malos resultados que se obtienen en las evaluaciones.

Si bien el trabajo de campo no involucró formalmente la opinión docente, se recabaron algunos comentarios de la cátedra que podrían resultar útiles para acompañar lo rescatado en la investigación. La gran mayoría de los encuestados comparte la idea de que la asignatura desarrolla conceptos de complejidad regular pero que en los exámenes no les resulta sencillo resolver las consignas.

Los estudiantes creen entender lo que se les enseña y focalizan el problema en la dificultad excesiva de los exámenes, sin embargo, según información obtenida de la cátedra se evidenciaría una situación común y recurrente que contradice dicha posición.

Los alumnos, en su mayoría recursantes, una vez entregadas las notas finales, suelen acercarse a sus docentes para plantearles que no encuentran la forma de estudiar en forma eficaz la asignatura para obtener resultados favorables.

Y si a esto sumamos que los ejercicios que se desarrollan en clases son en su gran

mayoría parciales de años anteriores, esto nos lleva a plantearnos si el inconveniente no estará dado en que los estudiantes creen entender la temática cuando el docente desarrolla las clases pero que luego al momento del examen y sin la ayuda del profesor que despeja dudas o directamente aporta soluciones, no saben cómo resolverlo correctamente.

Asociados a esta problemática, existen al menos tres puntos que merecen ser analizados. Uno de ellos es la falta de claridad de las consignas evaluatorias. Como se pudo comprobar a través de la investigación, una importante cantidad de encuestados considera que las consignas de los exámenes no son claras y que tal situación se agrega como posible causa de los malos resultados que se obtienen.

Según lo comentado por los docentes de la cátedra, es común que durante los parciales los alumnos hagan numerosas preguntas sobre los enunciados. Algunas de ellas pondrían en evidencia la falta de conocimientos y de dedicación al estudio que los alumnos tendrían sobre el tema que se plantea, pero otras resultarían ser sumamente acertadas y sería evidente la doble interpretación que puede hacerse sobre las mismas.

Es común que las aclaraciones se conozcan luego de terminado el examen; bien sea en clases posteriores o cuando se efectúa la

entrega de notas parciales, dejando poco por hacer en manos de los alumnos.

Es decir, que si a la complejidad de la asignatura y sus evaluaciones, le sumamos la falta de claridad de los planteos, habría una incidencia muy importante de este factor en los resultados que se obtienen.

Los otros elementos de considerable incidencia que pudieron ponerse de relieve a través del trabajo de investigación fueron: la escasa profundización en el estudio de la asignatura y el poco tiempo dedicado a la misma. A estos podría sumarse otro factor concomitante que sería la falta de aprehensión de conocimientos previos, donde más de la mitad de los encuestados coincidieron en no poseer los saberes necesarios para una mejor comprensión de la asignatura en cuestión.

Si son los mismos alumnos los que reconocen en la encuesta realizada que estudian poco tiempo, que no profundizan en los temas y que además los conocimientos básicos necesarios para la comprensión adecuada de la asignatura no han sido aprehendidos, ¿qué queda por hacer en manos de los docentes para modificar esa actitud de desinterés?

En la cátedra se daría por supuesto que dicha inacción tendría su origen en el cursado cuatrimestral de la asignatura; esa sería quizás la causa de no ser considerada prioridad en el estudio por parte del alumnado, dando mayor importancia a

aquellas que tienen cursado anual. Siempre será preferible perder un cuatrimestre a perder un año completo.

Concluyendo, según los datos relevados en el trabajo de investigación y adicionando al mismo algunos comentarios recogidos de la cátedra de la asignatura, existirían dos raíces bien definidas asociadas casi inequívocamente a los resultados obtenidos;

a- una de ellas estaría dada por la falta de compromiso por parte de los alumnos en el estudio de la asignatura con los tiempos y la profundidad que la misma requiere. Esta aseveración no se basa en supuestos sino que es la misma voz de los estudiantes la que lo deja en claro al momento de completar la encuesta.

b- la otra, estaría dada por la complejidad de los contenidos de los exámenes así como la falta de claridad de las consignas planteadas en los mismos.

En este último caso, la cátedra debería en primer lugar revisar los enunciados que van a ser planteados en los exámenes, para que los estudiantes no vean en ellos un obstáculo para su resolución. Que sean claros, concisos y fundamentalmente que no se presten a dobles interpretaciones.

En cuanto a la complejidad de los temas de evaluados, existe una ambigüedad por parte de los alumnos; por un lado, consideran que los temas desarrollados en clases son de complejidad regular mientras

que por el otro, la temática de los exámenes les resulta dificultosa.

Cabe recordar que toda la ejercitación práctica que se desarrolla durante el cuatrimestre está basada en evaluaciones de años anteriores, por lo cual no se entiende cómo durante el cursado todo parece sencillo y cuando llega el momento de la evaluación, pareciera que las apreciaciones ya no son tales.

Sería entonces conveniente que los estudiantes tomaran conciencia de que los temas que se dictan en la asignatura no son factibles de aprenderse memorísticamente y que tienen que dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de la misma.

De no ser así, es probable que cualquier tema que sea objeto de evaluación sea visto como complejo y de difícil resolución.

### V c) Conclusiones

Mucho se ha investigado y escrito acerca de los procesos de enseñanza y de su necesaria correlación con las evaluaciones (Santos Guerra, 2012; Camilloni, 2013; Feldman, 2010, entre otros). Sean estas predictivas, formativas o sumativas, deberían tener como finalidad principal la retroalimentación que permita mejorar los procesos mencionados.

En el ámbito universitario, esta nutricia retroalimentación resultaría de difícil aplicación, dado que el programa de estudio vigente de la asignatura no lo

permite y la forma en que se evalúa responde a la tradicional y academicista “*nota final*”, lo que deja poco o nada por hacer para cambiar una realidad que afecta a cientos de alumnos que tienen que volver a cursar la asignatura al menos una vez más.

Esto lleva a los mismos a la ya conocida situación de estudiar para aprobar y no para aprender tal como lo plantea Santos Guerra (2012), hecho que no solo no los *forma* sino que los *deforma*. Si bien esta es una realidad que se arrastra desde los comienzos de la escuela primaria y se reproduce con idénticos resultados en la escuela secundaria, la universidad no es del todo ajena a ello. Las exigencias del nivel superior ponen de manifiesto una serie de falencias que actúan como obstáculos al momento de requerirles a los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y la lógica aplicada.

Si bien el programa de estudios restringe el actuar docente en cuanto a los temas a desarrollar y a las formas en que han de evaluar, no sucede lo mismo con los modos en que el profesor puede dictar sus clases. Los estudiantes podrían trabajar con mayor autonomía sobre la ejercitación, en forma grupal y participativa, sin esperar que sea el docente quien desarrolle el tema. Que el mismo cumpla una función de asistencia para poder comprobar las dudas e interrogantes que van surgiendo y



posteriormente, resolver en forma conjunta el caso. Sería un modo de testeo para ambos; para el docente porque puede observar en qué situación se encuentran los alumnos y así hacer hincapié en aquellas falencias detectadas para poder subsanarlas antes de la evaluación y a los alumnos como modo de autoevaluación. En este último caso permitiría además cambiar la visión del “creo saber los contenidos” por el “sé los contenidos”.

En cuanto a la problemática que plantea consignas complejas y confusas, una alternativa viable para mejorar la situación podría ser un cambio en la forma de elaboración y confección de los exámenes, pudiéndose preparar en forma conjunta entre varios integrantes de la cátedra para evitar la doble interpretación y los enunciados confusos y correlativamente lograr disminuir la incidencia negativa que tiene este tema sobre los resultados mencionados.

A modo de conclusión de la presente investigación podemos señalar que la misma ha intentado poner de relieve las falencias que actúan como causales del bajo rendimiento en la asignatura bajo análisis, así como aportar posibles soluciones para resolver los problemas planteados, llevando a la reflexión sobre los comportamientos futuros tanto de docentes como de alumnos, dado que ambas partes tendrían mucho por hacer en

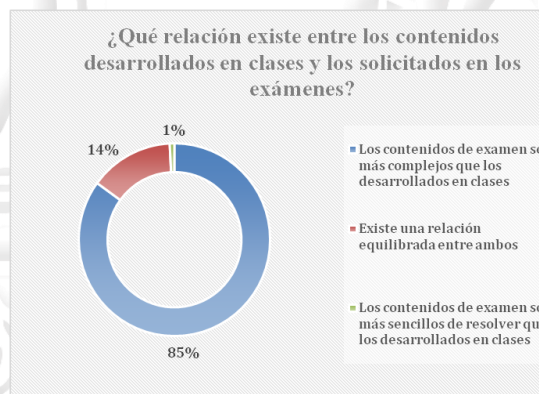
pos de lograr ese objetivo común que debería ser una mejor educación.-

## GRÁFICOS

**Gráfico 1: Resultados pregunta N°1**



**Gráfico 2: Resultados pregunta N°2**



**Gráfico 3: Resultados pregunta N°3**



Gráfico 4: Resultados pregunta N°4



Gráfico 7: Resultados pregunta N°7

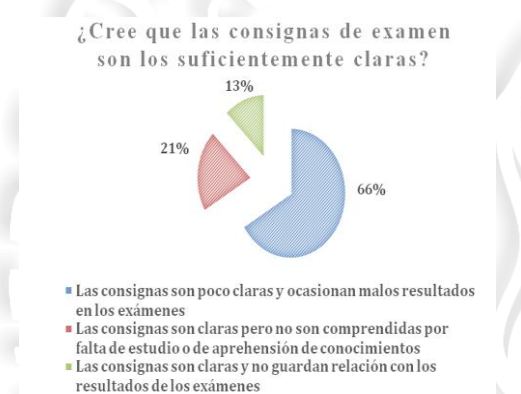


Gráfico 5: Resultados pregunta N°5



Gráfico 8: Resultados pregunta N°8

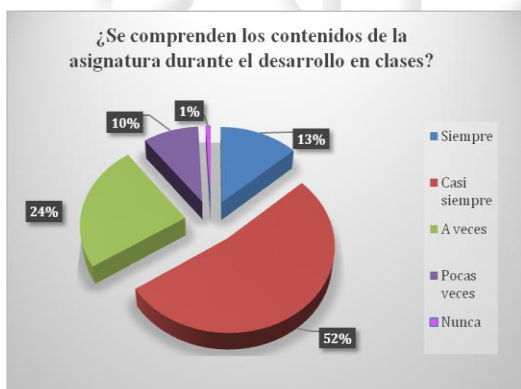
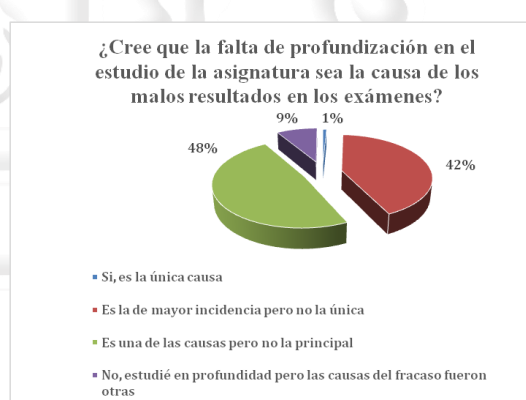


Gráfico 6: Resultados pregunta N°6



**BIBLIOGRAFÍA**

ALVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Ed. Morata.

ANIJOVICH, R. (2013) La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (2013) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

ANTONI, E. (2003) Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos. Buenos Aires: Miño y Ávila.

BELAIR, L. (2000). La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. Sevilla: Díada.

CAMILLONI, A. La validez de la enseñanza y la evaluación. En Anijovich, R. (2013) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

COLL, C., MARTÍN, E., y Otros. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó.

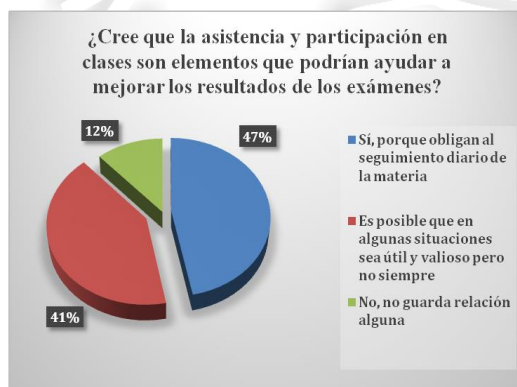
COLL, C. y MARTÍN, E. (1996) La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. Signos. Teoría y práctica de la Educación. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/datos/heimeroteca/r\\_3/nr\\_46/a\\_672/672.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/heimeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html)

DÍAZ, F y BARRIGA, A (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje

**Gráfico 9: Resultados pregunta N°9**



**Gráfico 10: Resultados pregunta N°10**



- significativo: una interpretación profesional y de persona eres. Revista constructivista. México: McGraw Hill. Enfoques Educativos volumen 5.
- FELDMAN, D. (2010) Didáctica general. SANTOS GUERRA, M. (2015) Ideas en acción: ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional. Rosario: Homo Sapiens.
- (1ª Ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GVIRTZ, S.y PALAMIDESSI, M. (2010) El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza. Buenos Aires: Aique. TRILLO ALONSO, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar en la Enseñanza Universitaria. Año 1. N°3. Diciembre de 2005. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- HOFFMANN, J. Evaluación mediadora. En Anijovich, R. (2013) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- KATZKOWICZ, R. Diversidad y evaluación. En Anijovich, R. (2013) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- LARRIPA, S (2012) Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012) La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas. (1ª Ed.). Colección Educación y Didáctica. Serie Fichas de Investigación.
- LITWIN, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni A. y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de

## INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

*“El impacto de las asistencia a clases en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”*

CP. Puig, Guillermo Tomás

### MARCO TEÓRICO

Históricamente se ha concebido que la educación deba impartirse en las aulas. El modelo clásico de enseñanza se conforma de un salón, con un profesor al frente y un auditorio de alumnos que escuchan silenciosamente lo que el profesor explica en la clase. Con el correr de los años, la aparición de las computadoras personales y posteriormente el surgimiento de internet, este tradicional método de educación se ha puesto en tela de juicio y, es así como en los últimos años y cada vez más rápidamente se están imponiendo cambios en la forma de enseñar y aprender, con la educación “online” como exponente máximo de este proceso, que ha generado un nuevo paradigma en la enseñanza superior.

Hoy en día, con el amplio acceso a información que puede tener un alumno desde una computadora, navegando en internet o incluso tomando clases virtuales, es difícil desentrañar qué motivaciones llevarían a un alumno a asistir a clases. O mejor dicho, en qué medida lo puede beneficiar al estudiante el hecho de asistir a clases en contraposición a estudiar de forma particular. Un estudio llevado a cabo en la Universidad Complutense de Madrid (García, Izquierdo y Jimenez, 2000) sobre la relación entre el rendimiento académico y la asistencia y participación en clases ha analizado cuáles son las razones por las

cuales un estudiante tiende a asistir con mayor frecuencia clases. Los resultados de este trabajo han dado que el agrado por la asignatura, la motivación al iniciar la carrera y atribuir competencia al profesor exitoso son las principales atractivos que encuentra un estudiante para asistir a clases. De aquí que pareciera ser esencial el trabajo del docente para incentivar al alumno a cursar cada materia. De cualquier manera, esto no responde a la pregunta de si el tiempo invertido asistiendo a clases es más “productivo” que estudiar por cuenta propia.

Teóricamente, pueden encontrarse ciertos beneficios en el hecho de asistir a clases. Primeramente, el docente que imparte una clase es concebido como una persona idónea para impartir los conocimientos a los alumnos y, aunque lo mismo que pueda explicar un profesor en una clase pueda ser transcrito en un libro o grabado en un video, la retroalimentación que permite tener la respuesta de un experto en la materia inmediatamente ante cualquier duda o interrogante resulta de gran utilidad en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, de igual manera que existen ciertos beneficios por el hecho de asistir a clases, pueden mencionarse las respectivas desventajas que trae aparejadas. Cada persona tiene un ritmo de estudio particular y una disponibilidad horaria diferente. Pretender que todos los alumnos se ajusten a un cronograma de clases único tiene una lógica de eficiencia institucional pero claramente no atiende a las necesidades de cada estudiante en particular. Esta es una de las razones primordiales por las que muchos estudiantes deciden no asistir a clases, aunque podrían mencionarse

muchas otras más (falta de empatía con el profesor, accesibilidad a la facultad, etc.). Este debate en torno a la conveniencia o no de asistir a clases se ha profundizado en los últimos años con el amplio acceso a la información por medio de internet. Infinidad de artículos y publicaciones pueden encontrarse respecto a este tema y son numerosas las justificaciones conceptuales que defienden una y otra postura. Sin embargo, es esencial contrastar dichas conjeturas teóricas con ciertas pruebas empíricas que respalden los argumentos. Es justamente en este trabajo que se intentará plasmar para un caso concreto la incidencia empírica de la asistencia a clases en el rendimiento académico de los alumnos.

## OBJETIVO

El rendimiento académico en las esferas de la educación superior es un tema de recurrente preocupación para los especialistas en pedagogía. El mismo puede analizarse desde dos perspectivas diferentes (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Por un lado, al ser visto desde una óptica inmediata, el concepto de rendimiento se vincula inmediatamente a los resultados en los exámenes, las calificaciones finales y los promedios académicos. Desde otra perspectiva, a más largo plazo, el rendimiento académico puede identificarse con la “calidad” del estudiante en su futura vida profesional. La medida en que los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario le han servido para convertirse en un profesional capacitado y eficiente en el desempeño diario de su trabajo.

Cualquiera fuere el significado que se le dé al concepto de “rendimiento académico”, no cabe duda que es un propósito unánime a todas las instituciones educativas el

intentar maximizar el mismo en los estudiantes. Para tal fin, deben investigarse cuáles son los factores que influyen en este aspecto, y en qué medida puede influirse en estas variables para afectar positivamente el desempeño de los alumnos. Diversos estudios han analizado el impacto de múltiples variables en el rendimiento académico, llegando a diferentes conclusiones. Por ejemplo, Tejedor y otros (1998) han hecho un estudio en la Universidad de Salamanca, a través del cual han intentado graduar el orden de importancia de una serie de variables según el alcance de su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados de dicha investigación sugieren que las características que poseen los estudiantes con mejor rendimiento académico, listados en orden de importancia, son los siguientes:

1. alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media,
2. pertenecientes a los cursos inferiores,
3. con alta valoración en sus hábitos de estudio,
4. que asiste regularmente a las clases que se imparten,
5. con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida,
6. motivados culturalmente desde el ámbito familiar,
7. con una actitud positiva hacia la Universidad y,
8. concepto de auto-eficacia elevado.

Tomando como base este listado, puede observarse que la mayoría de los factores que inciden en el rendimiento académico son rasgos intrínsecos de cada estudiante en los cuales la universidad no puede ejercer mayor influencia directa. Sin embargo, dentro de estas características

puede destacarse al punto cuatro (4) como una variable sobre la cual sí puede ejercerse cierta influencia institucional. Es ámbito de continuo debate en el ámbito universitario el interrogante de si es conveniente establecer la obligatoriedad de la asistencia a clases para con los alumnos o, debe dejarse librado a cada estudiante la decisión de asistir (o no) a clases según cada alumno desee administrar sus tiempos y métodos de estudio. Teniendo en cuenta que la asistencia a clases es uno de los factores de mayor impacto en el rendimiento académico de los alumnos y unos de los pocos sobre los cuales se puede ejercer influencia, resulta de gran interés analizar más profundamente cuál es el grado de influencia de la asistencia a clases en el rendimiento académico universitario. Es por este motivo que el propósito del presente trabajo de investigación es corroborar si verdaderamente existe una relación directa entre estas dos variables y, en dicho caso, precisar el nivel de influencia de una en la otra. La forma de abordar esta investigación será de forma experimental, procurando respetar el máximo rigor científico, aunque teniendo en cuenta las limitaciones del caso, las cuales serán expuestas detalladamente más adelante.

## **METODOLOGÍA**

### **A) Métodos analíticos**

#### Diagrama de dispersión

El diagrama de dispersión, a través de la representación gráfica de los datos relevados en la investigación, nos permitirá identificar si existen patrones que indiquen si las dos variables bajo análisis (asistencia a clases y rendimiento académico) están relacionadas (Levin y Rubin, 2004). Si esto

sucede, luego puede analizarse qué tipo de ecuación describe esta relación.

#### Análisis de correlación

El análisis de correlación es una herramienta estadística que describe el grado en el que una variable está linealmente relacionada con otra. Por medio de esta técnica se buscará dilucidar qué tan bien puede representarse la relación entre la asistencia a clases con el rendimiento académico a través de una ecuación lineal.

Cabe aclarar que esta herramienta no nos asegura que exista una relación causa-efecto entre las variables, aunque sí nos permite inferir una cierta posibilidad (es requisito necesario pero no suficiente).

#### Modelo teórico

El modelo utilizado en esta investigación puede representarse como el de una variable independiente "A" que impacta en una variable dependiente "B" ( $A \square B$ ). Es el objetivo de esta investigación afirmar si evidentemente existe una relación de dependencia de B hacia A (B depende de A) y, en ese caso, intentar medir/graduar el nivel de esa correlación.

### **B) Muestra**

Los estudiantes que fueron objeto de investigación fueron los alumnos que cursaron una asignatura específica, durante el 2° semestre de 2017 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario.

La materia en cuestión se encuentra incluida en el 4° año del plan de estudios de la carrera "Contador Público" de la mencionada casa de estudios. La misma tiene un cursado NO obligatorio, con dos clases semanales de 2 horas cada una, más un módulo de clases extras especialmente ideado para brindar preparación específica a los alumnos de cara a los exámenes

parciales. La evaluación se realiza a través de dos (2) evaluaciones escritas teórico-prácticas, una a medio término y otra al finalizar el cursado, con una ponderación en la nota final del 40% y el 60% respectivamente. La materia se aprueba obteniendo una calificación final igual o superior a 7 (en una escala del 0 al 10) o a través de un examen oral para aquellos estudiantes que hayan alcanzado una calificación de 5 a 7. Los alumnos con calificaciones menores a 5 son alumnos libres y como tales pueden presentarse a rendir la materia en un turno de examen en dicha condición o pueden recurrar la materia al semestre siguiente.

A modo ilustrativo y para entender un poco mejor el contexto de la asignatura bajo análisis, la misma se destaca dentro del plan de estudios por el bajo promedio en las notas finales de los estudiantes y la alta tasa de alumnos que recursan la materia 1 o más veces.

Durante el semestre en el cual se llevo a cabo el trabajo de campo de la investigación, la materia se dictó en nueve (9) comisiones distintas, de las cuales se analizaron sólo siete (7) de ellas. En estas siete comisiones se inscribieron un total de 636 alumnos, de los cuales rindieron el primer parcial apenas 367. A su vez, de aquellos alumnos que rindieron el primer parcial sólo el 63% (233 alumnos) se presentó también al segundo examen. En su gran mayoría, los estudiantes que rindieron el primer parcial obtuvieron una calificación muy baja en ese examen, aunque también existirían otras razones para abandonar la materia a mitad de cursado (hubo estudiantes que rindieron sólo el primer examen habiendo obtenido más de 6 puntos de calificación).

La recolección de información se hizo por medio de una encuesta realizada el día del

segundo examen luego de terminado el mismo. Esta fue de carácter voluntario y se obtuvieron respuestas válidas de 154 alumnos (66%). Hubo respuestas de alumnos que contestaron de forma anónima, otras de estudiantes de comisiones que no fueron analizadas, entre otros casos que no permitieron que se los incluya dentro de la investigación, o mejor dicho en el estudio de correlación. Sí fueron tenidas en cuentas estas respuestas adicionales para análisis complementarios. El total de respuestas obtenidas, provenientes de alumnos de las 9 comisiones, fue de 241.

Datos de la muestra (las 7 comisiones analizadas):

Alumnos que se inscribieron a la materia: 636

Alumnos que rindieron el primer parcial: 367

Alumnos que rindieron el segundo parcial: 233

•Promedio de calificaciones finales: 4,54

•Mediana de calificaciones finales: 4,44

Alumnos que respondieron la encuesta: 154

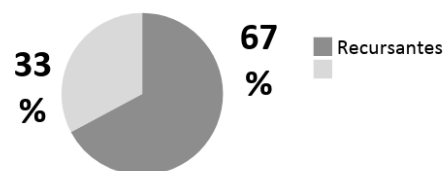
•Promedio de calificaciones finales: 4,37

•Mediana de calificaciones finales: 4,22

Alumnos encuestados que recursaban la materia: 102 (66% de los encuestados)

Considerando al total de los encuestados (incluyendo respuestas anónimas y de otras comisiones) los recursantes representan el 67% (162/241).

**Porcentaje de recursantes de la materia durante el 2° semestre 2017**



Conclusión: los alumnos encuestados son asimilables al total de la muestra.

#### Estudiantes recursantes

Como ya se mencionó en el marco teórico, el rendimiento académico es una variable



multi-causal. Es decir, que existen numerosas variables que influyen en la misma. Por lo tanto, para que el análisis sea válido es necesario que las variables que no forman parte del modelo (variables confundentes) no distorsionen los resultados de la medición. Para la mayoría de las variables confundentes es válido suponer que las mismas se distribuyen en la muestra de forma tal que no afectan el análisis de la muestra. Por ejemplo, no hay razón para suponer que los alumnos de alto rendimiento en la enseñanza media (variable confundente) asistan con mayor/menor frecuencia a clases que aquellos con bajo rendimiento en la enseñanza media.

Sin embargo, esto no es así para el caso de los estudiantes que ya han cursado la materia anteriormente. Es razonable que el alumno que ya ha asistido a clases en un semestre anterior no desee volver a asistir a ciertas clases en donde se desarrollen temáticas que este ya ha comprendido y asimilado. Por este motivo, se intuye que los alumnos recursantes tenderán a presentar un nivel de asistencia a clases más bajo que sus pares que cursan la materia por primera vez. Tomando los datos de la encuesta realizado se evidencia que quienes realizan la materia por primera vez tienen un nivel de asistencia a clases del 85% mientras que para los recursantes el porcentaje es del 75%.

Como consecuencia, para abstraer cualquier tipo de distorsión que pueda traer aparejado la inclusión de estudiantes recursantes en la muestra, se decidió excluirlos del análisis y sólo contemplar a aquellos estudiantes que cursaron la

materia por primera vez. De esta manera, la muestra quedó reducida a 52 alumnos.

#### Limitaciones

El objetivo de la investigación es medir el impacto que tiene la asistencia a clases en los estudiantes de la educación superior. Sin embargo, al utilizar una muestra que sólo tiene en cuenta a los alumnos de una asignatura específica, de una carrera única, de una universidad en particular, sería descabellado pretender proyectar automáticamente los resultados de la investigación a la universalidad de estudiantes, que estudian diversidad de disciplinas alrededor del mundo, en infinidad de instituciones. Por el contrario, nos limitaremos a considerar que los resultados obtenidos pueden ser aplicados principalmente a los estudiantes de la materia que ha sido objeto de análisis en la UNR y, en menor medida, a los estudiantes de asignaturas similares en su estructura y modalidad de enseñanza. De más está decir que debido a la velocidad en los cambios constantes en el sistema educativo (estudiantes, profesores, métodos de enseñanza, herramientas educativas) las conclusiones de este trabajo también tienen un límite temporal de vigencia que no podría extenderse a más de 5 a 10 años.

#### C) Variables

Variable independiente: Nivel de asistencia a clases

Concepto: es la asiduidad con la que un alumno asiste a clases regularmente.

Operatividad: cantidad de días que el estudiante asistió a clases de la asignatura durante el segundo semestre de 2017 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR.

Puede expresarse indistintamente en valor absoluto o como porcentaje sobre el total

de días de clase estipulados en el calendario oficial de la cátedra.

Forma de medición: se realizó a través de una encuesta voluntaria dirigida a una muestra de estudiantes (detallado anteriormente) el día del 2° examen de la materia, una vez finalizado el mismo.

Limitaciones: por razones de costo-beneficio se decidió utilizar este método de recolección de información a pesar de presentar alguna desventaja.

Aplicando esta forma de medición se asumió cierto grado de inexactitud en el parámetro medido. Es presumible que los estudiantes no hayan contestado con perfecta exactitud a cuántos días de clases asistieron durante el semestre. Más allá de que no existieran razones para que el alumno mintiera sobre este asunto, tampoco es de suponer que recuerde con precisión el número exacto de clases a las que asistió en el semestre.

Variable dependiente: rendimiento académico

Concepto: como ya fue exployado en el marco teórico, este concepto puede definirse desde dos ópticas distintas: inmediata o diferida. Aunque al parecer la visión diferida de rendimiento tendría mayor sentido conceptual su operatividad es de difícil medición. Po este motivo, se decidió utilizar un concepto más cortoplacista de rendimiento académico como los son las calificaciones.

Operatividad: calificación final del alumno obtenida en la materia en el segundo semestre de 2017 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR. La misma se obtiene de realizar el

promedio ponderado de las notas obtenidas en cada uno de los exámenes parciales.

Forma de medición: se recurrió a las actas oficiales de la cátedra para relevar las calificaciones obtenidas por cada alumno.

Limitaciones: como ya se explicó anteriormente, las calificaciones no necesariamente son el mejor ni el único parámetro que puede representar el rendimiento académico de un estudiante. Sin embargo, significan un dato claro, objetivo y preciso, y esa es la razón por la que se decidió utilizar esta unidad de medida.

D) Información adicional

En la encuesta realizada el jueves 23 de noviembre de 2017 luego de finalizado el 2° examen parcial de la materia, además de relevar el dato del nivel de asistencia de los alumnos a clase, se aprovechó para recabar información adicional acerca de la muestra para complementar y comprender mejor los resultados del análisis de correlación.

Específicamente, se le realizaron seis (6) preguntas a los encuestados que se transcriben a continuación:

**1. “¿Cursa por primera vez la materia?”**

Como ya se explicó, por medio de esta pregunta se permitió diferenciar en el análisis a los estudiantes recursantes de quienes cursaban la materia por primera vez.

**2. “¿A cuántas clases de la materia asistió aproximadamente durante el actual semestre? (2° cuatrimestre 2017)”**

Con este dato se construyó la base de datos utilizada para efectuar el análisis de correlación.

**3. “¿A cuántas clases de práctica extra asistió aproximadamente durante**

#### el actual semestre? (2° cuatrimestre 2017)”

Respecto a las clases de práctica extra se realizó un trabajo semejante al de clases regulares de la materia para analizar de forma separada ambos tipos de clases.

#### 4. “¿Cuáles fueron las causas de su inasistencia a clases durante el semestre?”

Esta pregunta permite advertir no sólo el mero origen de la inasistencia a clases (para poder influir sobre él en caso de que se considere conveniente) sino también posibles variables confundentes que deban ser tenidas en cuenta en el análisis. Por ejemplo, si las personas que faltan a clases porque trabajan son propensas a tener notas bajas, quizás la raíz de su bajo rendimiento académico radique en el trabajo les quita tiempo de estudio además de impedirles asistir a clases. Y en este caso se debería excluir de la investigación a aquellas personas que trabajen, al igual que se hizo con los alumnos recursantes.

#### 5. “¿En qué medida considera que la asistencia a clases es importante en la materia?”

La opinión de los alumnos es una medida complementaria a la medición fáctica que brinda el análisis relacional. Esto permitirá descubrir con qué grado de semejanza los alumnos perciben la importancia que acarrea la asistencia a clases en el rendimiento académico.

#### 6. “¿Asistió a algún curso extra para estudiar la materia?”

Esta es otra variable confundente que podría haber afectado la investigación. La información relevada demuestra que el número de estudiantes que recurrieron a cursos extras para estudiar la materia es marginal (14%), con diferentes subtipos de cursos a ser considerados, por lo que se

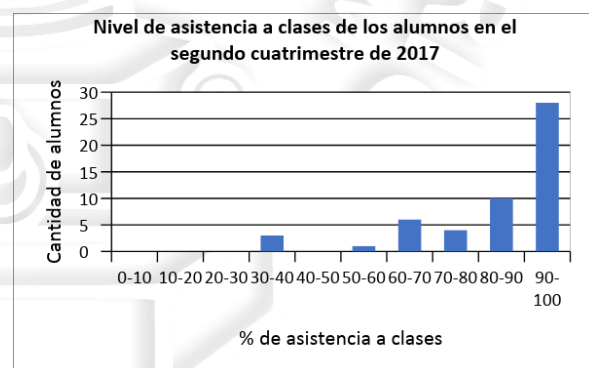
decidió no tener en cuenta esta variable en la investigación. O mejor dicho, considerar que su impacto se encuentra uniformemente distribuido en toda la muestra y, por lo tanto, no merece tratamiento específico.

## RESULTADOS

El presente trabajo de investigación versa sobre el comportamiento de dos variables presuntamente relacionadas: el nivel de asistencia a clases y las calificaciones. Primeramente se brindarán los datos obtenidos para cada variable en particular, para luego realizar el análisis conjunto de ambas variables.

#### A) Nivel de asistencia a clases

Como ya se explicó anteriormente, a través de la encuesta realizada el día 23 de noviembre de 2017, se interrogó a los estudiantes a cuántas clases de la materia habían asistido durante el semestre sobre un total de 29 clases prevista en el cronograma de cátedra. Para la muestra que analizaremos de 52 alumnos las respuestas fueron las siguientes:



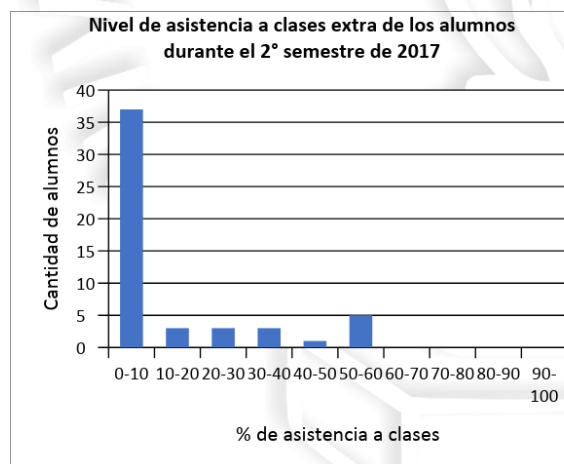
Observando el gráfico de barras puede apreciarse que una vasta mayoría de los alumnos que cursan la materia por primera vez tienden a presentar un alto nivel de asistencia a clases. Ya habíamos mencionado que en promedio los alumnos asisten a un 85% de las clases, lo cual ya es

un parámetro relevante, a lo que podemos especificar que todos los estudiantes asistieron al menos a un 30% de las clases, que más de un 90% de los alumnos asistieron al 60% o más de las clases y que el 73% presenció más del 80% de las clases.

#### Clases extra

Como ya se mencionó, dentro del curso regular de la asignatura existe un espacio curricular en el que los docentes adscriptos brindan a los estudiantes clases “extra” de preparación para los exámenes parciales. Las mismas no abordan temas teóricos que no hayan sido abordados en el cursado regular sino que se enfocan específicamente en el planteo y resolución de exámenes parciales de la materia de años anteriores.

Con el fin de comprobar la relevancia de estas clases dentro del cursado se interrogó a los estudiantes sobre su nivel de asistencia a las mismas.

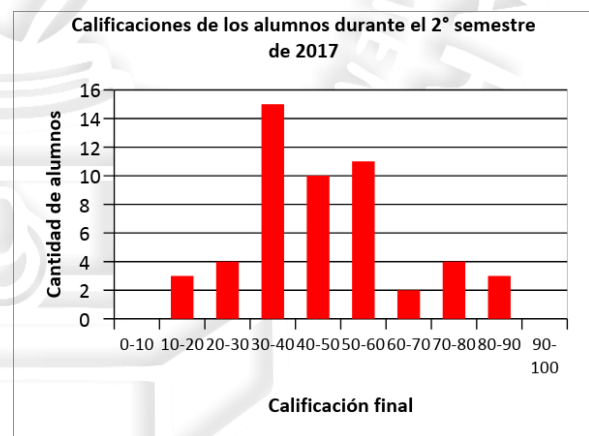


En absoluta oposición a lo observado para las clases regulares, el nivel de asistencia a las clases “extra” es marcadamente bajo (promedio de 1,27 sobre 12 clases). Aproximadamente el 75% de los alumnos no presenció más del 20% de estas clases y más del 60% no asistió ni siquiera a una

clase extra. Además, ningún alumno asistió a más de 6 clases del total de 12 dictadas en el semestre. No es el objetivo de esta investigación explicar por qué existe un alto nivel de asistencia a las clases regulares y, concomitantemente, los mismos estudiantes prácticamente no hacen uso de las clases de práctica extra (el foco está puesto en el impacto que tiene cada una de estas clases en las calificaciones de los alumnos).

#### B) Rendimiento académico (calificaciones)

La segunda variable en cuestión es el rendimiento académico y, como ya fue explicado en detalle en la parte metodológica, se utilizó la calificación final de los alumnos para poder graduarla y medirla. Tomando las actas finales de cada comisión se obtuvo la calificación final para cada uno de los alumnos seleccionados en la muestra. Los datos obtenidos fueron los siguientes:



Las calificaciones presentan lo que se denomina en estadística una “distribución normal” o “distribución de Laplace-Gauss” (Levin y Rubin, 2004). Esta se caracteriza por su forma acampanada y simétrica respecto a la media aritmética. En este caso, la muestra presenta una media de 46 sobre 100 en la calificación de los alumnos con un desvío estándar de 17. De aquí

puede concluirse que la mayoría de las calificaciones se encuentra entre 30 y 60 sobre 100.

C) Variables confundentes

Para abstraer todo efecto que pueda tener alguna variable ajena al modelo en la investigación se procuró indagar las posibles circunstancias que generarían distorsiones en las variables analizadas. Para ello se incluyeron tres preguntas específicas en el cuestionario. Una para explicitar si el alumno era recursante o no, otra sobre cuál eran los motivos por los que los estudiantes se habían ausentado a clases durante el semestre y, la tercera por si el alumno había realizado algún curso extra para estudiar la materia. El propósito de estas preguntas fue explorar las causas de inasistencia a clases y determinar si alguna de ellas tiene algún efecto especial en las calificaciones.

Primero se clasificó a los alumnos entre quienes cursaban la materia por primera vez y quienes eran recursantes. Luego se calculó el promedio de asistencia y calificaciones que obtuvo cada grupo y se analizaron las diferencias.

CONCEPTO	RECURSANTES	CURSA POR 1° VEZ	DIFERENCIA
N° DE ESTUDIANTES	162	79	
NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO	21,01	24,8	18%
CALIFICACIÓN PROMEDIO	43,8	45,9	5%

Como es lógico puede comprobarse que los estudiantes que cursan por primera vez la materia presentan un nivel de asistencia mayor a sus compañeros que ya realizaron la asignatura en otra/s ocasión/es. Además, pareciera concluirse que el hecho de ya haber cursado la materia en otro semestre es contraproducente a obtener mejores calificaciones. Sin embargo, en base a la conjetura realizada de qué el nivel de

asistencia afecta positivamente las calificaciones, la apreciación no sería correcta. Por el contrario, cursar la materia más de una vez contribuye a alcanzar mejores calificaciones. Si los alumnos recursantes asisten un 18% menos a clases que sus pares que cursan por primera vez y obtiene notas sólo uno 5% menos bajas, significaría que compensan la diferencia con su condición de recursante.

Es por este motivo que se decidió no incluir a los alumnos recursantes en la investigación. De hacerlo, se estaría sesgando el impacto de la asistencia a clases en las calificaciones.

El segundo análisis fue de las causas de inasistencia a clases argüidas por los estudiantes. Se encontró que las causas más recurrentes de inasistencia fueron el estudio y el trabajo, con presencia en el 40% y 34% de los casos respectivamente. La misma metodología utilizada con los recursantes se aplicó para cada uno de estos casos.

CONCEPTO	FALTA POR TRABAJO	NO FALTA POR TRABAJO	DIFERENCIA
N° DE ESTUDIANTES	82	159	
NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO	20,97	22,89	9%
CALIFICACIÓN PROMEDIO	41,1	46,05	12%

Para el caso de los estudiantes que faltan a clase por razones laborales se puede evidenciar que los mismos obtienen calificaciones significativamente menores. No obstante, gran parte de esa disminución en las calificaciones se debería a su mera inasistencia a clases (9%) mientras que el únicamente el 3% restante se explicaría por motivos adicionales del trabajo (ej. de la misma manera que el alumno que trabaja no tiene tiempo para asistir a clases, tampoco

tendría tiempo para estudiar). Debido a su bajo margen de significatividad se decidió no tener en cuenta este factor en la investigación.

CONCEPTO	FALTA POR ESTUDIO	NO FALTA POR ESTUDIO	DIFERENCIA
N° DE ESTUDIANTES	96	145	
NIVEL DE ASISTENCIA PROMEDIO	22,81	21,95	-4%
CALIFICACIÓN PROMEDIO	47,65	42,26	-11%

En cuanto a los estudiantes que no asisten a clases por estudio pareciera que este factor es menor en cuanto a su influencia ya que, en promedio, quienes aducen este argumento asisten más a clases que quienes no lo hacen. Es de presumir que la mayoría de estos alumnos faltan a clases en casos puntuales en los que deben preparar algún examen y no de forma sistemática porque prefieran estudiar en forma particular en vez de asistir a clases. Por otra parte, puede verse que quienes faltan a clases por este motivo obtienen mejores calificaciones. En principio, esto no traería aparejado mayores conclusiones.

Por consiguiente, no se considera necesario incluir esta variable en el modelo de la investigación.

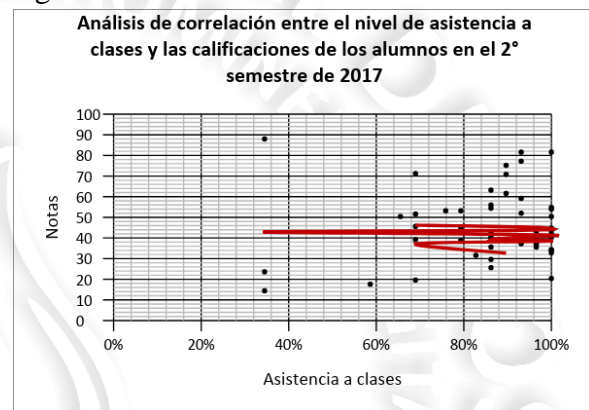
Finalmente, el último factor que se tuvo en consideración como posible distorsionador del análisis de correlación fue el caso de los estudiantes que recurren a cursos ajenos a la facultad para preparar la materia. Al relevar que la cantidad de estudiantes que realizan este tipo de cursos es menor (menos de 15%) y que la modalidad de los mismos puede ser variada (desde clases de consulta a cursos completos de toda la

materia) se decidió no tener en cuenta este factor.

#### D) Análisis de correlación

##### Clases regulares

Una vez definida bien la muestra que se iba a analizar y relevadas ambas variables en cada elemento de la misma, se procedió a efectuar el análisis de correlación. Se construyó un cuadro de dispersión con los estudiantes seleccionados y se obtuvo el siguiente resultado:



El cuadro deja a luz que existe una gran dispersión en la muestra, con casos de altas calificaciones tanto para alumnos con alto nivel de asistencia como para otros niveles más bajos. De manera similar las notas más bajas no se corresponden con un nivel definido de asistencia a clases. Para validar esta percepción que se ve gráficamente se hizo el cálculo del coeficiente de correlación entre ambas variables. El resultado obtenido fue un de 0,088. Considerando que este indicador puede obtener valores de -1 a 1 y que las cifras más cercanas al cero indican un menor grado de interdependencia (Levin y Rubin, 2004), pareciera confirmarse que el grado de influencia de la asistencia a clases en las calificaciones es menor. Interpretando el parámetro calculado, sólo el 8,8% de las variaciones en las calificaciones de los

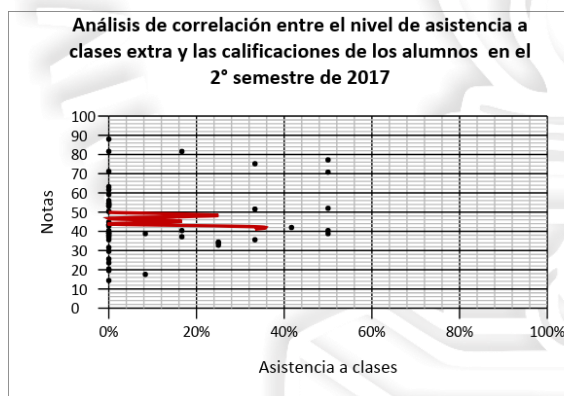
alumnos serían explicadas por el nivel de asistencia a clases.

Otra observación que puede hacerse de este indicador es que esta leve correlación es positiva (valores mayores a cero indican correlación positiva y viceversa). En el gráfico, esto puede apreciarse con la pendiente positiva de la recta de tendencia dibujada en color rojo.

Como factor limitante y a ser tenido en cuenta es que los resultados de la variable “Nivel de asistencia” se encuentran concentrados mayormente en una franja de entre el 80% y 100% de asistencia. Esto genera que no pueda apreciarse fielmente el efecto de cada nivel de asistencia en las calificaciones

### Clase extra

Replicando el análisis pero tomando como variable independiente el “Nivel de asistencia a clases extra” se expone el consiguiente cuadro de dispersión:



Nuevamente no se nota una clara correlación entre ambas variables, la que de todos modos es levemente positiva. El coeficiente de correlación respectivo arroja un valor de 0,156, lo cual sería un tanto mayor que el de clases regulares pero no dejaría de ser menor la influencia de esta variable en las calificaciones.

### Opinión de los estudiantes

Habiendo ya analizado los datos empíricos de la investigación, resulta de interés

averiguar cuál es el concepto que tienen los estudiantes de la asistencia a clases. Para ello se interrogó específicamente a los alumnos sobre este tema en la encuesta realizada al finalizar el semestre. Con esta información se pretende contrastar lo que piensan los estudiantes respecto a los hechos fácticos de lo que luego hacen y los resultados que obtienen.



Las respuestas a la encuesta demuestran que los alumnos conciben como de gran importancia la asistencia a clases. Más del 90% lo consideran “Importante” (24%) o “Muy importante” (68%). Esto es un claro reflejo del alto nivel de asistencia que presentan los alumnos de esta materia. Sin embargo, de acuerdo al análisis de correlación efectuado, esta percepción que tienen los alumnos de la importancia de asistir a clases en la práctica no se contrasta al menos en el nivel de calificaciones obtenido.

## CONCLUSIÓN

El rendimiento académico en la educación superior es una problemática que ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación en el pasado. Se han encontrado diferentes factores que influyen en mayor o menor medida en el rendimiento de los estudiantes, utilizando siempre como base para medir este factor

las calificaciones. Dentro de estas variables en cuestión se encuentra la asistencia a clases de los alumnos, de la cual se ha comprobado empíricamente tiene una influencia positiva en las calificaciones.

En la presente investigación se buscó medir cuál es su nivel correlación para el caso concreto de una materia de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR. Los resultados obtenidos, tomando como muestra experimental un grupo de estudiantes, confirmaron la hipótesis de que existe una correlación entre la asistencia a clases y las calificaciones pero su significancia fue menor.

Cabe aclarar que los resultados arrojados no son concluyentes ya que se presentaron algunas limitaciones en la investigación que le otorgan cierto margen de error a la misma. No obstante, se consiguió abordar una primera aproximación al tema en la citada casa de estudios y quedará como misión de ulteriores investigaciones profundizar la misma y extenderla a más asignaturas.

## BIBLIOGRAFÍA

TEJEDOR, F. J. y otros (1998): Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1998): 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. Enero-abril 2007, pp. 443-473.

GARCÍA, M; ALVARADO, J; JIMÉNEZ, A.(2000): La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus

regresión logística. Psicothema, vol. 12, Supl. N° 2, pp. 248-252.

LEVIN, R. y RUBIN, D.(2004): Estadística para administración y economía. México, Pearson Educación.



## RECOMENDACIONES

*Lecturas Sugeridas*

### *Dar clase con la boca cerrada*

En este libro el autor Don Finkel cuestiona la transmisión oral del conocimiento y de las clases convencionales en la universidad. En su opinión, narrar no es la única ni la mejor manera de enseñar.

Es una interesante propuesta que narra experiencias reales para repensar nuestra práctica docente y responder a la pregunta ¿Cuál es nuestra misión en las aulas?

*Finkel, Don (2000)*

Disponible en el siguiente link:  
[edrev.asu.edu/index.php/ER/article/download/1565/232](http://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/download/1565/232)

