

**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado**

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS**

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

**Posibles estrategias para lograr la mejora en el
seguimiento de la asignatura y el desempeño
académico de los alumnos de Informática
Empresarial**

AUTOR: JORGE LUIS CHEHEDE

TUTOR: DRA. DIANA R. SCHULMAN

MARZO 2018

Resumen

El presente trabajo parte de dos fenómenos que hemos observamos en los últimos años en la asignatura Informática Empresarial, perteneciente a la carrera de Licenciado en Administración que se dicta en el Centro Regional Campana de la Universidad Nacional de Luján.

Estos fenómenos son: por un lado la disminución progresiva del porcentaje de alumnos que promocionan la asignatura y por otro el hecho de que los alumnos, cada vez en mayor número, dejan la lectura de los materiales teóricos para los últimos días previos al parcial, en lugar de hacerlo clase a clase con lo cual aprovecharían las clases mucho mejor.

A juicio del autor, ambos problemas están relacionados, por lo cual se propone desarrollar una estrategia de utilización de herramientas didácticas que estimule la lectura previa a la clase de los materiales, permitiendo a los alumnos un mejor aprovechamiento de ella, y que en definitiva esto redunde en un mejor desempeño de los alumnos en los parciales y por lo tanto aumente el porcentaje de alumnos promovidos en la asignatura.

Para desarrollar esta estrategia se seleccionarán algunas herramientas para estimular la lectura de la bibliografía sobre el tema y las aplicará durante la cursada de la asignatura, para, al final de la misma, analizar los resultados de esta cursada frente a la evolución de los años anteriores.

El autor considera que este trabajo puede ser de utilidad a docentes de otras asignaturas, sean estas afines a la informática o no, pues en muchas asignaturas se observa el mismo inconveniente.

Palabras clave:

EDUCACION - UNIVERSIDAD – HABILIDADES DE LECTURA - LECTURA PREVIA – COMPRENSION LECTORA - RENDIMIENTO ACADEMICO.

Índice

Resumen	1
Índice	2
Introducción	3
1) Fundamentación y Planteamiento del Problema:	3
2) Objetivos	5
3) Aspectos Metodológicos:	5
Marco teórico	7
Desarrollo de la herramienta	14
Aplicación de la herramienta	16
Resultados obtenidos	17
Conclusiones	21
Referencias bibliográficas	23
Anexos	25
Anexo I Porcentaje de Alumnos Promovidos por Año	25
Anexo II Línea de Tendencia de Alumnos Promovidos por Año	25
Anexo III: Tabla base para los Anexos I y II	26
Anexo IV: Encuesta a los alumnos de Informática Empresarial	27
Anexo V: Porcentaje de Alumnos Promovidos por Año incluido 2017	28
Anexo VI: Línea de Tendencia de Alumnos Promovidos por Año incluido 2017	28
Anexo VII: Tabla base para los Anexos IV y V	29
Anexo VIII: Análisis de Alumnos Recursantes	29
Anexo IX: Alumnos Varones Promovido por Año	29
Anexo X: Materias Faltantes para terminar la carrera, curso 2017	30
Anexo XI: Año de ingreso a la Universidad	30
Anexo XII: Condición laboral	31
Anexo XIII: Distribución por edad de los alumnos	31

Introducción

1) Fundamentación y Planteamiento del Problema:

Informática Empresarial es una materia de la carrera de Licenciado en Administración de la UNLu, corresponde al primer cuatrimestre del quinto, y último, año de esta carrera.

Esta materia en su cursada es mayormente teórica, pero los conocimientos que se adquieren en ella tienen aplicación práctica en la vida profesional. Además la materia tiene un trabajo práctico grupal, que los alumnos deben desarrollar a lo largo de todo el cuatrimestre, utilizando los conocimientos que van adquiriendo en la materia a lo largo de su desarrollo y otros que ya tienen de asignaturas anteriores.

Hay dos fenómenos preocupantes que observamos en los últimos años en la asignatura.

Primero el hecho que los alumnos, cada vez en mayor número, dejan la lectura de los materiales teóricos para los últimos días previos al parcial, en lugar de hacerlo clase a clase, como se les solicita.

El segundo fenómeno observado, es la disminución progresiva del porcentaje de alumnos que promocionan la asignatura a través de los años.

En cuanto al primer fenómeno, el postergar la lectura de los materiales a los días previos al parcial, dificulta el desarrollo de la clase al obligar al docente a realizar una clase completamente expositiva, sin contar con las preguntas que reflejan las dudas que pueden traer los alumnos desde su casa fruto de la lectura previa de los materiales, las cuales facilitan el desarrollo de la clase y llevan a la participación de otros alumnos aportando sus interpretaciones y/o experiencias.

Cabe aclarar que los alumnos disponen desde el primer día de clase de la cursada, de todos los materiales teóricos de lectura y saben clase por clase cuál de ellos deben tener leído.

Aún así, se nota entre los alumnos un notable déficit de lectura previa a la clase de estos materiales.

Este desinterés en la lectura previa, no solo afecta el desarrollo de la clase, sino que, además al dejar esta lectura para los últimos tres o cuatro días previos al parcial, hace que los alumnos no solo no puedan aprovechar adecuadamente las clases de la asignatura, evacuando en ellas las dudas que se les presenten, sino que en muchos casos, además, también les impide aprovechar las clases de repaso previas a los parciales, pues en ese tiempo recién están estudiando.

No cabe duda que este problema hace que los alumnos no rindan en los exámenes parciales todo lo que podrían rendir, de haber realizado las lecturas en tiempo y forma, y de esta forma influye en la disminución progresiva del porcentaje de alumnos que promocionan la asignatura.

El segundo fenómeno se puede ver reflejado en los gráficos que se hallan en los Anexos I y II: En esos gráficos podemos ver la progresiva disminución del porcentaje de alumnos promovidos en la asignatura en los últimos cinco años.

A pesar que en los gráficos el movimiento de la curva presenta un cierto rebote en el año 2014, formando una especie de diente de sierra, vemos que la caída posterior en el porcentaje es cada vez más profunda, mostrando con ello una tendencia descendente en el porcentaje de alumnos promovidos, tal como se aprecia en la línea de tendencia superpuesta al gráfico del Anexo II.

Estos dos fenómenos descriptos resultan más preocupantes aún, debido a lo avanzado que se encuentra esta asignatura en la carrera y que los alumnos que la cursan se hallan mayormente muy avanzados en la carrera, este fenómeno se puede apreciar en el Anexo X, donde vemos que al 75% de los alumnos que cursan les falta 6 o menos materias para recibirse, lo cual indica que, en teoría, se encuentran en el último año de la carrera y pueden recibirse en el transcurso del mismo. Por otra parte al resto de los alumnos les falta como máximo 10 materias para recibirse, lo cual indicaría, también en teoría, que les falta aproximadamente un año y medio para recibirse.

El hecho que la mayoría de los alumnos estén el último año de la carrera nos indicaría que tienen una amplia experiencia en el estudio y sus técnicas, adquirido a lo largo de muchas y diversas materias.

El autor considera que ambos problemas están relacionados, por lo cual se propone desarrollar una estrategia de utilización de herramientas didácticas que estimulen la lectura previa a la clase de los materiales, que permitan a los alumnos un mejor aprovechamiento de ella, y que en definitiva esto redunde en un mejor desempeño de los alumnos en los parciales y por lo tanto aumente el porcentaje de estudiantes promovidos en la asignatura.

Se espera que este trabajo pueda ser de utilidad para docentes de otras asignaturas, sean estas afines a la informática, o no, pues este problema también es referido por otros docentes de diversas asignaturas.

2) Objetivos

General:

Proponer una estrategia docente para el uso de herramientas didácticas que estimulen la lectura y comprensión previa a la clase de los materiales teóricos, enmarcada esta estrategia, en el desafío que representa la enseñanza en el nivel universitario, tal como nos lo plantea la Prof. Camilloni (s/f).

Se espera que este desarrollo pueda aplicarse en la cursada de Informática Empresarial, para tender a mejorar la performance de los alumnos. a partir del incentivo de la lectura previa de los materiales y su adecuada comprensión.

También se espera que esta estrategia pueda ser útil a otras asignaturas con perfiles y problemas similares.

Específicos:

- Determinar qué estrategias de utilización de herramientas didácticas estimularían en los alumnos esta lectura previa y les demostrarían que es realmente necesaria.
- Analizar si un cambio en los materiales utilizados por el docente podrían facilitar la lectura y comprensión de los materiales previa a la clase.
- Proponer acciones concretas que redunden en la mejora del desempeño global y los resultados de los alumnos en la asignatura.
- Determinar si estas acciones logran los resultados esperados.

3) Aspectos Metodológicos:

El estudio que nos proponemos realizar es de tipo cuasi experimental, partiendo de las estadísticas de los alumnos promovidos durante los últimos cinco años, para basar nuestra hipótesis y nuestro diagnóstico de situación.

A continuación se buscará en la literatura académica las herramientas didácticas más adecuadas para estimular y mejorar, la lectura previa de los materiales y su comprensión.

Luego se seleccionarán aquellas que se consideren las más adecuadas para su aplicación en esta asignatura.

Las herramientas que surjan de esta búsqueda se aplicarán en la cursada de la asignatura durante todas las clases del cuatrimestre.

Una vez finalizada la cursada y confeccionadas las actas definitivas, se compararán los resultados obtenidos con los valores de las cursadas previas de la asignatura con los cuales se confeccionaron los gráficos de los Anexos I y II.

De esta comparación esperamos determinar si la aplicación de las herramientas seleccionadas logra mejorar la performance académica de los alumnos, utilizando como indicador de referencia la proporción de alumnos promovidos de la asignatura

Mediante este procedimiento intentaremos la comprobación de nuestra hipótesis respecto de la influencia que la lectura previa y la comprensión de los textos, pudiera tener en el aprovechamiento de las clases y en la performance de los alumnos en los exámenes.

Nos proponemos realizar la aplicación de campo de este estudio con los alumnos de la cursada de Informática Empresarial de la Lic. En Administración de la UNLu, en el Centro Regional Campana en el 1º cuatrimestre del año 2017.

De todas formas creemos que para lograr resultados más concluyentes y significativos desde el punto de vista estadístico, sería aconsejable que este experimento se extienda durante varias cursadas consecutivas.

Marco teórico

Como fue planteado en la introducción, el autor considera que el problema del descenso progresivo de la cantidad de alumnos promovido en la asignatura, halla su origen en la falta de lectura previa de los materiales teóricos asignados a cada clase, lo cual impide el seguimiento de la materia clase a clase por parte de los alumnos, lo que los lleva a un bajo rendimiento en los parciales.

Este hecho de postergar la lectura de los materiales teóricos de la materia para los días inmediatos anteriores a los parciales hace que los alumnos no puedan aprovechar adecuadamente las clases de la asignatura, y por lo tanto que los alumnos no puedan desplegar en los exámenes parciales todo su potencial, lo que los lleva a sacar menores notas y a muchos a no lograr promocionar la asignatura. Lo cual nos mueve a desarrollar una estrategia de uso de herramientas didácticas que estimule la lectura previa a la clase de los materiales, que permita a los alumnos un mejor aprovechamiento de ella, y que en definitiva esto redunde en un mejor desempeño de los alumnos en los parciales y por lo tanto aumente el porcentaje de estudiantes promovidos en la asignatura.

En nuestra búsqueda bibliográfica, no hemos encontrado trabajos que se hayan centrado específicamente sobre la influencia de la lectura previa a la clase de los materiales de estudio, sobre el seguimiento de la asignatura por parte de los alumnos, y si ello influye también en su desempeño académico, pero hemos encontrado el trabajo de Vázquez et al. (2012), hace referencia y destaca la percepción por parte de los alumnos a la “falta de seguimiento de la materia clase a clase y concentración de esfuerzos en fechas próximas al examen” como uno de los factores que influyen negativamente, en el rendimiento académico.

En este trabajo realizado con los estudiantes de 4º año de la carrera de Contador Público de la UNR, el 59.8%, de los estudiantes consultados señalaron a la “Falta de seguimiento de la materia clase a clase y concentración de los esfuerzos en fechas próximas al examen” como una de las causas más frecuentes del bajo rendimiento académico.

Por otra parte hemos encontrado bastante material sobre la lectura en la Universidad y su influencia en el rendimiento académico, y también sobre el seguimiento de la materia clase a clase y su relación con el rendimiento académico. Además, obviamente de todo lo referido a rendimiento académico.

Considerando que los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos son de distinto tipo y difíciles de identificar, Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso (2007) nos dice que estas variables también son denominadas “determinantes” y plantea que podemos diferenciar cinco tipos de estas variables

- Variables de identificación (género, edad)
- Variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.)
- Variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.)
- Variables pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.)
- Variables socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)

Cada uno de estos tipos de variables funciona como factor explicativo del rendimiento académico y se selecciona uno o varios de ellos dependiendo de la óptica con que se encara el trabajo. En nuestro caso, considerando la óptica con que abordamos este trabajo de investigación, nos centraremos en variables o determinantes de tipo pedagógicas, pues el eje de nuestro trabajo es en el seguimiento de la materia clase a clase a través de la lectura previa de los materiales teóricos y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos

Investigando sobre las Variables Pedagógicas hemos encontrado el trabajo de Artunduaga Murillo (2008) que siguiendo a De Ketelle (1983), nos dice que “el rendimiento académico del estudiante universitario, está determinado por las capacidades y habilidades que este tenga,” estas habilidades de aprendizaje entran claramente dentro de lo que son las variables de tipo pedagógicas planteadas por Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso (2007)

El seguimiento de la asignatura clase a clase es parte de las habilidades de autoaprendizaje de los alumnos en la educación superior, puesto que el esfuerzo y el tiempo aplicados por el estudiante influye en sus resultados como los sostienen Alvarez Rojo y Otros (1999), a través de Artunduaga Murillo (2008), quien también expone que el seguimiento de la materia clase a clase es un ejemplo de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos, citando en este caso los trabajos de Zimmermann (1994) y Pintrich (1995). Este seguimiento muestra tanto el nivel de madurez y como la autorresponsabilidad del alumno

al fijarse metas y regular su tiempo, lo cual influye en su rendimiento académico como esto parte de un conjunto de variables motivacionales.

Por otra parte Artunduaga Murillo (2008) sostiene entre sus conclusiones que: “Las capacidades y habilidades básicas de los alumnos para organizar su tiempo, establecer un método de estudio, percibir y organizar la información, son variables discriminatorias en el sentido en que han arrojado influencias importantes sobre el rendimiento académico de los mismos”.

Específicamente sobre el tema de la lectura en la universidad hemos encontrado el trabajo de la Profesora Peña González (2011) de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Sostiene esta profesora que: “en el nivel de educación superior los modos de leer y escribir de los estudiantes son, además, una consecuencia de las condiciones que los profesores de primaria y secundaria le imprimen al uso de la lectura y la escritura que promueven en el aula.”

Esta alfabetización dada por la escuela tiene propósitos limitados a tareas escolares muy precisas dentro de cada asignatura y “enseñan que el saber es verdadero o falso, anónimo e intemporal”.

Esto es insuficiente en la Universidad, en ella “la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia”

Los alumnos que ingresan a la Universidad carecen de las habilidades lectoras necesarias para llevar adelante estos estudios, por ellos la lectura y la escritura deben ser trabajados por los docentes en el aula universitaria, para facilitar el desarrollo en los alumnos de las habilidades para situar los textos a leer tanto histórica como socialmente, y que puedan desarrollar un pensamiento analítico y crítico.

También Peña González (2011) introduce los conceptos de “analfabetismo académico”, que define como: “la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos”, y de “alfabetización crítica, que siguiendo a Cassany (2004) la define como: “un proceso en el cual se requieren estrategias “para comprender tanto los implícitos de los enunciados (la ideología del autor, sus referentes culturales, sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento) como la propia estructura y organización del texto”.

En este proceso vemos involucrados tanto la lectura crítica como el pensamiento crítico, que están unidos de manera indisoluble.

Concluye que “Leer críticamente es una actividad compleja y demanda enseñanza, práctica permanente y un orientador o guía por cuanto el lector requiere comprender el sentido del texto socialmente situado, tener conocimiento de la cultura en la que está inmerso el escritor, porque cada momento histórico tiene su particular manera de expresar e interpretar los diferentes discursos.

Ahora bien, a pesar de estar de acuerdo con las ideas sobre alfabetización académica y alfabetización crítica en la Universidad planteadas por la Prof. Peña González (2011), el hecho que la asignatura que tengo a cargo se halle en el último año de la carrera hace que la implementación de sus ideas se introduzca un poco tarde para mis alumnos, que ya están a punto de recibirse, y tienen el, por todos nosotros conocido, apuro por lograrlo.

Además, debido a sus características que la asocian más a las ciencias exactas que a las sociales, no es Informática Empresarial una materia propicia para introducir a los alumnos en la práctica de la alfabetización crítica.

También en el área de la lectura académica en la Universidad, hemos encontrado el muy importante trabajo que viene desarrollando la profesora Paula Carlino sobre la lectura y la escritura en el nivel universitario. además de su libro “Escribir, Leer y Aprender en la Universidad” de 2005, que hemos utilizado ampliamente en este trabajo, y nos ha sido muy útil, ha continuado publicando libros, capítulos de libros y artículos sobre el tema, tanto en nuestro país como en el exterior.

El trabajo de la profesora Carlino (2005) se ha centrado en temas de alfabetización académica, tanto en lo que hace a la lectura por parte de los estudiantes universitarios, como a la escritura. La autora define la alfabetización académica como: “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y a análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad” y por otra parte complementa: “Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”, pero también deja en claro que los modos de leer y escribir no son iguales en todas las ramas de las ciencias, si no que cada una tiene sus formas, y que el proceso de alfabetización académica sea un proceso que termine en algún momento.

En lo que respecta al tema de la lectura por parte de los estudiantes universitarios, critica la postura tradicional que hemos adoptado los docentes y sostiene que debemos desarrollar un rol inclusivo de los alumnos universitarios para introducirlos, desde los primeros años, en la lectura académica y ayudarlos a desarrollarse como lectores independientes, mediante nuestra acción como guías.

Esta situación de falta de lectura previa a la clase de los materiales teóricos, tiene como efecto el que los alumnos no puedan sacar todo el provecho posible de cada clase, y los lleva a que intenten estudiar todo el material en los últimos días previos al parcial. Debido a esto, en general, su rendimiento en los parciales es habitualmente más bajo de lo se podría esperara, por lo cual no muchos logran promover la asignatura.

Esta situación de falta de seguimiento del material de la materia clase a clase y el hecho de dejar la lectura y estudio del material para los días previos al examen, no es un fenómeno aislado y que solo se presenta en esta asignatura, sino que también ha sido descrito por el estudio de Vázquez et al. (2012), ya mencionado más arriba donde los alumnos relevados, refieren a esta situación como uno de los principales factores que influyen negativamente en su rendimiento académico.

Este problema, que a mi juicio, ya no debería existir en una asignatura del último año de la carrera, ya que deberían haber logrado desarrollar plenamente sus habilidades de autorresponsabilidad y autoaprendizaje, debido a que junto con el método de estudio y la capacidad de organizar el tiempo y la información, son habilidades básicas que debe haber desarrollado cualquier alumno universitario al llegar a las últimas materias de la carrera (Artunduaga Murillo 2008), tiene su origen, según la Prof. Carlino (2005), en el hecho que los docentes no enseñamos a leer, esperamos que lean y entiendan de determinada forma, pero nada hacemos para enseñarles cómo lo deben hacer, frente a esta situación los alumnos se sienten perdidos.

Dice la Prof. Carlino (2005):

“dado que carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, lo alumnos no saben que buscar en la bibliografía y se ‘pierden’ en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir entre lo que es central para la materia de lo que resulta accesorio”. (p. 71)

Esto es exactamente lo que sucede con muchos alumnos de esta asignatura.

La propuesta de la Prof. Carlino (2005) es acompañarlos, desde la cátedra, en el proceso de lectura, para que se transformen en lectores independientes, y de esta forma se introduzcan en la cultura académica. La idea subyacente es que los docentes actuemos como agentes de inclusión de los alumnos en la cultura universitaria, que no dejemos solos a los alumnos en el proceso de lectura.

Pero también advierte contra el uso del término como una fachada, y que se asimile el concepto a las prácticas y tradiciones vigentes, siendo de esta forma neutralizados.

Para evitar esta tendencia aclara que “no es posible alfabetizar académicamente en un única materia ni en un solo ciclo educativo”, para lograr esta alfabetización cada cátedra debe introducir a los alumnos a su cultura, para que logren comprender realmente su contenido, punto este que a mi juicio es muy difícil de lograr en un solo cuatrimestre.

Básicamente la propuesta de la profesora se centra en una estrategia compuesta por una serie de actividades, que combinan actividad lectora de los alumnos en su domicilio y puestas en común con sus compañeros y el docente en clase. Algunas de las herramientas que propone utilizar, como ser: guías de lectura y cuestionarios, también son algunas de las herramientas que nos acercan a los docentes Steiman y Melone (2008).

Otro efecto que se espera lograr del uso de las guías de lectura, es que se incremente la participación en clase de los alumnos, ya que al haber leído con anterioridad la bibliografía tienen conocimiento de qué va a hablar el profesor y pueden tener preguntas para hacer en base a las dudas que les han quedado.

A pesar que estas propuestas están planteadas para los alumnos de los primeros años de la carrera universitaria, de manera similar a las propuesta que hemos visto más arriba de la Prof. Peña González (2011), en este trabajo vamos a intentar aplicarlas en estudiantes muy avanzados de la carrera, más precisamente del último año, debido a que consideramos que su implementación es más sencilla y posible en el marco de tiempo y condiciones de esta asignatura.

Estas acciones de apoyo a la actividad lectora de los alumnos son tanto más importante en la actualidad, en que nos encontramos con que el perfil de nuestros alumnos ha cambiado mucho, debido a que son grupos mucho más heterogéneos de lo que eran hace algunos años, del mismo modo son heterogéneas sus expectativas y actitudes, esto nos plantea a los docentes, tal como lo manifiesta Camillioni (s/f), un desafío mucho mayor que cualquiera que se nos haya presentado nunca antes en el desarrollo de nuestras tareas, e intentamos

lograr dar a nuestros alumnos una buena enseñanza, que logre obtener la mayor cantidad posible de lo que Bain (2012) denomina, estudiantes profundos .

A esto debemos sumarle el hecho de que al ser esta una asignatura del último año de la carrera, tiene una importancia fundamental integrar los conocimientos que en ella se imparten con los ya adquiridos en las asignaturas que la preceden, esto como objetivo del mejoramiento de las habilidades profesionales de los alumnos próximos a recibirse y a aumentar su comprensión de los temas, tal como ha sido planteado por la profesora Litwin (2003).

Diagnóstico

Desarrollo de las herramientas

Comenzamos este trabajo realizando una recopilación y análisis de las actas finales de cursada de los años que van entre 2012 y 2016, ambos inclusive, lo que dio origen a los Anexos I, II y III, que nos permitieron ver en forma estadística el segundo fenómeno que nosotros percibíamos y que hemos descrito en la Introducción.

Luego como fue planteado en los Aspectos Metodológicos en la Introducción, nuestra primera tarea fue realizar una revisión de la literatura académica que hemos tenido disponible, en la búsqueda de las herramientas didácticas más adecuadas para estimular y mejorar la lectura previa de los materiales y facilitar su comprensión, favoreciendo de esta manera la mejora en el rendimiento académico y mejorando, de esta manera, el porcentaje de alumnos que promueven esta asignatura.

Durante la revisión hemos encontrado algunas herramientas que nos han parecido prometedoras para lograr el objetivo que nos hemos propuesto. Estas herramientas son las propuestas por las profesoras Peña González (2011) y Carlino (2005), así como también los profesores Steiman y Melone (2008).

Las propuestas de la Prof. Peña González (2011), tal como ya hemos planteado en el Marco Teórico, presentan una serie de inconvenientes en relación con esta materia que hacen su elección no aconsejable, a nuestro juicio, para nuestros propósitos.

Por estas circunstancias se ha seleccionado para su utilización, las guías de lectura propuestas tanto por Carlino (2005), como por Steiman y Melone (2008).

Las guías de lectura nos han parecido las herramientas más adecuada para su utilización en esta asignatura, debido a las características propias de ella, en especial por su muy importante carga de material teórico y por las particulares dificultades que presenta para su comprensión por parte de una importante proporción de los alumnos, debido a que es un tipo de asignatura muy distinta al resto de las correspondientes a la carrera y al escaso conocimiento previo que los alumnos tienen sobre ella.

Las características de esta asignatura la hacen más cercana a las ciencias exactas que a las ciencias sociales, siendo estas últimas las que predominan en la carrera. Para dar un ejemplo es una asignatura más cercana a las matemáticas que a la administración.

También durante el proceso de búsqueda bibliográfica hemos hallado el trabajo de Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso (2007), y de su lectura hemos tomado conciencia que en esta asignatura carecemos, los docentes, de datos estadísticos de nuestros alumnos, datos estos que, a lo largo del tiempo, nos permitirían un mejor análisis de los resultados obtenidos en las sucesivas cursadas, permitiéndonos cruzamientos de los resultados obtenidos con un cierto número de otras variables estadísticas relevantes.

Esta ha sido la razón por la cual en esta cursada hemos decidido volver a implementar, luego de muchos años de haber dejado de realizarla, una encuesta inicial de la asignatura, que los alumnos deben responder en forma anónima al inicio del cuatrimestre.

El modelo de la encuesta aplicada a los alumnos se adjunta como Anexo IV.

En esta oportunidad se ha vuelto a implementar el modelo de encuesta que se utilizaba originalmente, a pesar de no ser esta tan completa en cuanto a los datos que se obtienen de ella como la presentada por Tejedor-Tejedor y Muñoz-Repiso (2007), de todas maneras con su reimplementación podemos obtener datos sobre edad, año de ingreso a la Universidad, materias que le faltan para recibirse, su condición laboral, en que área de actividad trabaja, su relación laboral con la informática, si posee computadora en su casa, si dispone de Internet, el tipo de conexión que utiliza y si ha realizado cursos de computación. Muchos de estos datos no son de relevancia para esta investigación, pero sí lo son para la materia, razón por la cual consideramos que se justificaba el volver a utilizarla a partir de esta cursada.

Los datos antes enumerados nos permiten trazar un perfil de nuestros alumnos en cuanto a sus edades, tiempo que llevan cursando la carrera, si se hallan cerca de recibirse, y también de su conocimiento y uso de la informática, tanto en el ámbito personal como laboral, con el que comienza a cursar la asignatura.

Una vez que fueron seleccionadas las herramientas, se comenzó a confeccionar las guías de lectura a utilizar durante el curso.

Las guías de lectura confeccionadas fueron guías individuales por cada texto de la asignatura, solo una de ellas fue una más amplia que cubría tres textos de temas muy

interrelacionados, que deben ser leídos en conjunto, y son dados en clase como un solo tema.

Estas guías de lectura se confeccionaron como textos explicativos u orientativos para los alumnos, siguiendo el modelo propuestos por Steiman y Melone (2008), es decir no se incluyeron preguntas en las mismas como lo sugiere Carlino (2005).

Se decidió seguir este modelo de guía de lectura pues los textos de esta asignatura presentan varias de las características que según Steiman y Melone (2008) las hace necesarias.

Estas características son:

- Cuando los alumnos manifiestan dificultades para comprender un texto;
- Cuando el texto no es del área de conocimiento que habitualmente leen los alumnos/as;
- Cuando el texto resulta muy complejo por el lenguaje que utiliza el autor;
- Cuando el texto plantea temáticas absolutamente nuevas.
- Cuando el texto posee mucha información y se quiere trabajar solo con algunas ideas del autor.

La confección de estas guías de lectura resultó ser una labor más difícil y prolongada en el tiempo de lo que apreciamos en un principio.

Aplicación de las herramientas

Al comienzo de la cursada de la asignatura, durante el primer día de clases se realizó la encuesta a todos los alumnos presentes en clase, los que respondieron en forma anónima a la misma.

En esta misma clase, se entregaron las guías de lectura correspondientes a las primeras clases del cuatrimestre.

El resto de las guías de lectura fueron siendo entregadas a los alumnos, a lo largo del desarrollo del cuatrimestre, esto fue así debido, como ya se ha dicho más arriba, a que la confección de estas guías demandó bastante más tiempo del esperado, pero de todas maneras esto no obstaculizó la implementación y uso de la herramienta.

Las guías de lectura fueron utilizadas todas las clases durante la duración del cuatrimestre, pudiendo apreciarse alguna mejora en el nivel de lectura previa con el que asistían a clase por parte de los alumnos.

Esto se pudo notar a través del nivel de participación de los mismos en las clases, a través de sus portes y de las preguntas que realizaban, también se pudo comprobar a través de las repuestas que daban a las preguntas que realizaba el profesor a medida que desarrollaba la clase. De esta forma hemos tenido una comprobación empírica de lo que sostiene la Prof. Carlino (2005), respecto de la mejora de la participación en clase por parte de los alumnos que han leído los textos.

También la utilización de las guías de lectura nos ha mostrado dos cuestiones importantes, la primera es que no todos los alumnos realizaban la lectura previa de los materiales, algunos de ellos asistían esporádicamente a clase sin haber leído, otros en cambio asistían a clase sistemáticamente sin leer. Por desgracia no ha sido posible realizar un cruzamiento contra el rendimiento académico de estos últimos.

La segunda cuestión que hemos notado es que aún con la utilización de las guías de lectura las dificultades de comprensión de los materiales bibliográficos por parte de algunos alumnos son mayores a lo que se pensaba, esto puede estar probablemente asociado a la primera cuestión descripta, pero aún no tenemos forma de demostrarlo.

Resultados obtenidos

Los primeros resultados que hemos obtenido, antes de la finalización del cuatrimestre son los correspondientes a la encuesta inicial de la asignatura.

De esta encuesta hemos podido obtener información estadística sobre nuestros alumnos, que nos resulta de mucha utilidad en el desarrollo de la asignatura en el cuatrimestre y para la preparación de futuras cursadas.

Entre los hallazgos más relevantes para este trabajo, que han surgido de la encuesta, en primer lugar está el hecho que pudimos comprobar algo que ya suponíamos desde hacía mucho tiempo, y es que nuestros alumnos son en forma mayoritaria alumnos que están finalizando su carrera, esto es así debido a que aproximadamente al 75% de los estudiantes

encuestados les faltan 6 o menos materias para finalizar la carrera, es decir podrían recibirse en el transcurso del año (ver Anexo X).

Además observando este mismo cuadro podemos ver que no hay alumnos cursando esta asignatura a los que les falten más de 10 materias, por lo que teóricamente, todos están en condiciones de recibirse durante el próximo año.

También hemos podido saber que nuestros alumnos llevan un promedio 11 años cursando la carrera, habiendo ingresado en 1997 el que más tiempo lleva cursando y en 2011 los que menos tiempo llevan cursando (ver Anexo XI).

Por otra parte hemos sabido que el 62.5% de nuestros alumnos trabajan, porcentaje este que nos ha parecido bastante bajo, dado lo avanzados que están en la carrera (ver Anexo XII).

En cuanto a la composición por edad de nuestros alumnos, podemos decir que el 62.5% tiene menos de treinta años de edad, el 31.2% tiene más de treinta y menos de cuarenta y el 6.3% tiene cuarenta o más años de edad (ver Anexo XIII).

Una vez finalizada la cursada, se confeccionó el acta final de la asignatura, y aquí se obtuvieron los resultados más importantes para este estudio.

Al analizar el acta se pudo comprobar que promocionaron cuatro alumnos de veintidós inscriptos, es decir, promocionó el 18,18 % de los alumnos inscriptos, (ver Anexos V, VI y VII),

Esta cifra de alumnos promovidos es un porcentaje superior al de la cursada anterior (2016), que tan solo fue del 14.81% (ver Anexo III), pero se puede notar que no es un resultado netamente superior, solo ha mejorado en 3.37 puntos porcentuales sobre el total de alumnos de curso respecto del año anterior, puesto en porcentajes la mejora fue de un 22.75% respecto del curso anterior, lo cual parece representar una mejora aceptable.

Viendo estos resultados un cuestión que se nos ha presentado es la condición de los alumnos respecto de la cursada de la materia, es decir si son recursantes o no.

La encuesta inicial de la asignatura no nos ha proporcionado datos respecto a esta variable, debido a que esto no ha sido consultado en ella. Pero esta información puede ser reconstruida a partir del cotejo de las actas de cursada de los años anteriores.

Pudimos comprobar que en esta cursada había cuatro alumnos recursantes, es decir un 18.18% del total del curso, de los cuales ninguno promocionó la asignatura, tres quedaron en condición de regular para rendir final y uno estuvo ausente de la cursada.

Frente a estos resultados surgió la duda sobre como fue el comportamiento de esta variable en las cursadas anteriores que hemos tomado como base para este estudio, para ello fue necesario reconstruir esta información de la misma manera que para este año cotejando las actas de las cursadas anteriores para identificar los recursantes, esto fue un trabajo bastante complejo, se debieron controlar actas de varias cursadas previas al período que abarca este estudio, por lo cual puede haber alguna omisión pero obtuvimos el cuadro que aparece como Anexo VII, en el cual también está incluida la cursada de este año.

Como podemos ver en el cuadro el porcentaje de alumnos recursantes que promociona la asignatura también ha descendido a lo largo de los años analizados, pero en especial esto se ha dado en el último trienio, no habiendo promovido la asignatura ningún recursante en los últimos dos años.

Otra dimensión de análisis que se nos planteó frente a los datos de los alumnos promovidos, fue su distribución por sexo. Este es otro dato que la encuesta inicial de la asignatura no ha recogido, por así estaba previsto originalmente es la variable sexo, pero esta no representa ningún problema para realizar los cruzamientos de esta variable con los alumnos promovidos, pues este dato está fácilmente disponible en el acta final de la cursada.

En la cursada bajo análisis (2017), la mayoría de los alumnos son mujeres, el 59.09% del curso, 13 alumnos sobre 22, pero al analizar la composición de los alumnos promovidos, vemos que promocionaron la materia 3 de los 9 alumnos varones del curso, dando esto una tasa de promoción del 33.33% , muy superior al 18.18% promedio del curso, por lo que vemos que tres de los cuatro alumnos promovidos fueron varones, o sea el 75% del total de promovidos.

Esta situación nos ha resultado completamente asombrosa al descubrirla, pues nuestra percepción era que en curso donde la mayoría de los alumnos que cursan son mujeres, los alumnos que promueven la asignatura son mayoritariamente mujeres.

En esta apreciación estábamos originalmente en línea con el comportamiento de esta variable que Vargas (2001), citado por Artunduaga Murillo (2008), encontró en las

universidades mexicanas, donde las tasas de éxito son mayores entre las alumnas mujeres que entre los varones.

Esta situación nos llevó a reconstruir los datos para los períodos anteriores que hemos tomado como base en este trabajo. Nuevamente hemos debido trabajar manualmente sobre las actas finales de cursada, dando esto origen al cuadro que acompaña como Anexo IX.

Luego de reconstruir este cuadro, la información que nos ha puesto a disposición nos ha resultado aún más asombrosa, pues a pesar que en todos los años la cantidad de alumnos varones fue menor al 50%, variando entre un mínimo de 25% en 2013 y un máximo de 40.91 % en 2017, cosa que no nos ha sorprendido. vemos que en 2012, los alumnos promovidos, se distribuyeron en un partes iguales entre varones y mujeres, en los dos años siguientes 2013 y 2014 vemos que los varones promovidos estuvieron por debajo del promedio del curso, y en los siguientes tres años el porcentaje de varones promovidos superó la media del curso y en especial en los últimos dos años (2016 y 2017) representaron el 75 % de los alumnos promovidos.

Este es un fenómeno que nos ha sorprendido y nos resulta difícil encontrarle una explicación, pues la apreciación que teníamos a priori, era la opuesta. Quizás una posible explicación, que por supuesto no está fundamentada en ningún tipo de estudio, es que los alumnos varones que llegan a las últimas materias de la carrera son de alguna manera estudiantes más aplicados que la media de los varones en general o bien se hallan mas necesitados de recibirse rápidamente por cuestiones de tipo económicas o familiares. Por otra parte no sabemos a qué etapa de la carrera pertenecían los alumnos de la muestra del estudio de Vargas (2001).

Conclusiones

Durante todo el primer cuatrimestre de 2017, se llevó adelante esta experiencia de utilización de la encuesta inicial de la asignatura y de las guías de lectura, con los alumnos de Informática Empresarial.

La cursada de este año estuvo en su comienzo condicionada por dificultades adicionales a las habituales, ocasionadas por el conflicto salarial docente. Estas dificultades impidieron el normal desarrollo de las clases de esta asignatura en las semanas iniciales del cuatrimestre.

Los resultados obtenidos de la aplicación de las herramientas didácticas, que fueron presentados más arriba, a pesar de presentar una mejora en la cantidad de alumnos promovidos respecto a la cursada anterior, es una mejora que según como se la presente puede parecer más o menos importante. Es diferente si planteamos que promocionó la asignatura un 3.37% más de alumnos que en el curso anterior, o bien que hubo un 22.75% más de alumnos promovidos, también respecto al año anterior.

Pero sea como se presente estos resultados, aún se hallan muy por debajo de la cursada de 2015 y también del promedio de las cursadas de los cinco años anteriores (ver Anexos V, VI y VII), por lo cual no son resultados concluyentes, ni satisfactorios para el autor, sobre las estrategias de uso de estas herramientas didácticas.

No podemos afirmar con cierto grado de certeza si esta es una mejora genuina debido a la aplicación de las herramientas planteadas, o solo forma parte de un rebote en el comportamiento en forma de serrucho que hemos visto de la cantidad de alumnos promovidos.

Esto tiene su origen, sin dudas, debido a lo que ya fue planteado en los Aspectos Metodológicos de la Introducción, respecto de que un solo período de cursada, no es suficiente tiempo para lograr resultados concluyentes desde el punto de vista estadístico.

La mejora en los resultados que hemos descripto más arriba, nos lleva a pensar que son un indicio que este es el camino a seguir y estas son las herramientas adecuadas para lograr los objetivos planteados inicialmente. Pero aún así deberíamos realizar mejoras en las herramientas utilizadas, debido a que como ya se ha comentado anteriormente, las dificultades de comprensión de la bibliografía por parte de algunos alumnos es mayor a la

que se esperaba y por otra parte, deberíamos lograr que la mayoría de los alumnos asista a clase con los materiales leídos.

Como propuesta de acción de aquí en adelante, se espera continuar realizando esta experiencia en las cursadas de próximos años, lo cual permitiría comprobar de forma estadística si la mejora encontrada es real o solo efecto de un rebote estadístico.

Obviamente esta continuidad de la experiencia, implica también incorporar en las herramientas, todas las mejoras que puedan ir surgiendo de su experiencia de uso y que sean necesarias para mejorar su utilidad.

Con respecto a la encuesta inicial de la asignatura, que nos proponemos seguir realizando, le realizaremos mejoras en cuanto a la información que se recoge, agregando en ella información en cuanto a sexo del encuestado y condición frente a la materia, lo cual nos permitirá realizar nuevos cruces de datos y mejorar de esta forma nuestras capacidades de análisis de los datos obtenidos en futuras cursadas, lo cual nos permitirá monitorear su evolución en el tiempo.

En lo referente a las guías de lectura, nos proponemos mejorar algunas de ellas, e incluso hay alguna que debería ser reescrita por completo.

Además a las guías de lectura les agregaremos preguntas, tal como lo propone la Prof. Carlino (2005), con el propósito de ayudar a una mejor comprensión de los textos por parte de los alumnos que presentan dificultades, permitiéndoles distinguir entre los temas más o menos importantes de la materia y aclarando los puntos de mayor dificultad.

De esta forma y con estas correcciones esperamos continuar en la próxima cursada aplicando estas herramientas con nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alvarez Rojo, V. y Otros. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, Vol. 10, N° 17, 23-42.
- Artunduaga Murillo, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Depto MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)
- Bain, K. (2012). La buena enseñanza. *Revista de Educación*. Año 3 N° 4, pp. 63-74.
- Camilloni, A. (s/f). Los Desafíos de la Enseñanza Superior. Recuperado de <http://www.noticias.uncr.edu.ar/node/3012>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad, Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cavallo, M. A. et al. (2013). Factores incidentes en el rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes de Ciencias Económicas. En: Decimoctavas Jornadas "Investigación en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadísticas Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- De Ketelle, J.M. (1983). Le passage de l'enseignement secondaire a l'enseignement supérieur : les facteur de réussite. *Humanités Chrétiennes*, 26 (4), 294-306.
- Litwin, E. (2003). La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior. Recuperado de <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos1.asp>
- Peña González, F. J. (2011) Leer y escribir. Prácticas necesarias en la Universidad. *Educere Vol 15 Num 52 Septiembre-Diciembre 2011*, pp. 711-719
- Pintrich, P.R. (Ed). (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Steiman, J. Melone, C. (2008) El método y los recursos didácticos. En Steiman J. (ed.) *Más didáctica en la educación superior* (pp. 75-123). Buenos Aires: UNSAM – Miño y Dávila

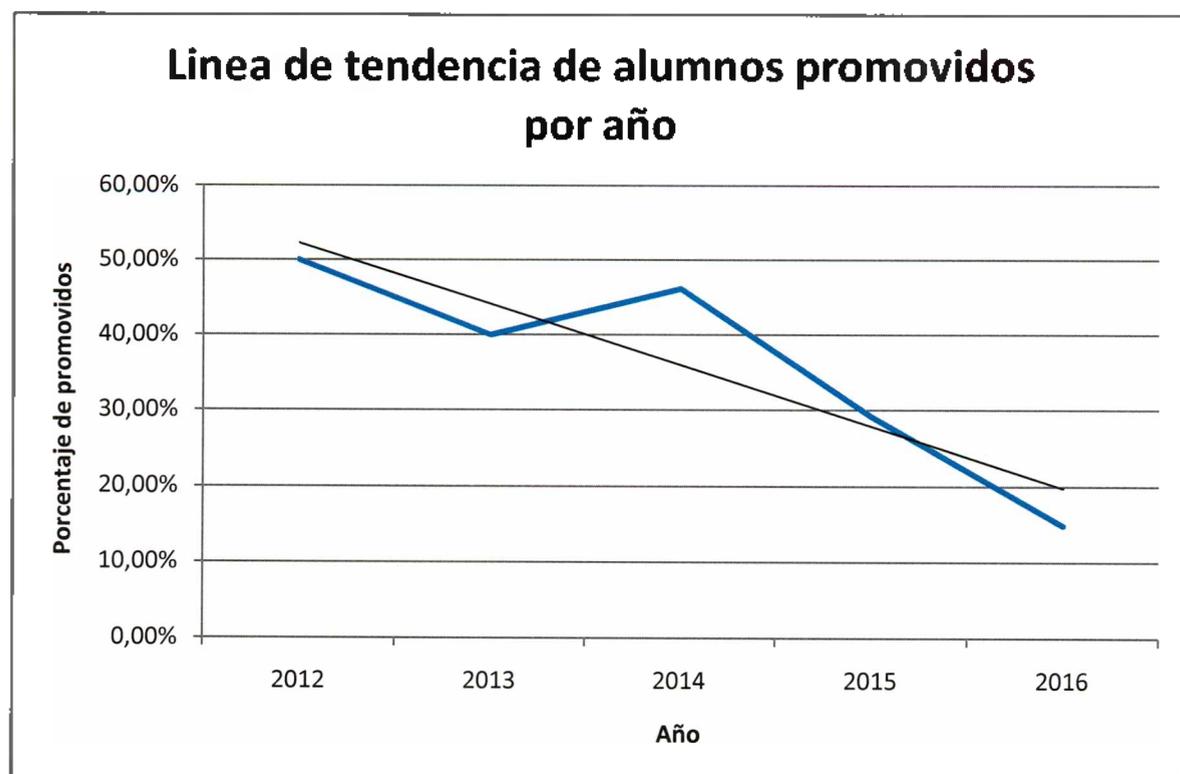
- Tejedor Tejedor, F. J. y Muñoz-Repiso, A. G. V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 443-473
- Vargas Diez, J. (2001). *Factores diferenciales del rendimiento académico en educación superior*. (Tesis doctoral), Departamento MIDE, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Vázquez, C.M. et al. (2012). "Factores de impacto en el rendimiento académico universitario, un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes". En: Decimoséptimas Jornadas "*Investigaciones en la Facultad*" de Ciencias Económicas y Estadística. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En Schunk, D.H. y Zimmerman B.J. (eds), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos

Anexo I Porcentaje de Alumnos Promovidos por Año



Anexo II Línea de Tendencia de Alumnos Promovidos por Año



Anexo III: Tabla base para los Anexos I y II

Cursada	Total de Alumnos	Alumnos Promovidos	Alumnos Regulares	Alumnos Libes	Alumnos Ausentes	Porcentaje de Promovidos
2012	20	10	5	0	5	50,00%
2013	20	8	2	1	9	40,00%
2014	39	18	16	1	4	46,15%
2015	24	7	10	6	1	29,17%
2016	27	4	18	1	4	14,81%

Anexo IV: Encuesta a los alumnos de Informática Empresarial

**INFORMATICA EMPRESARIAL
ENCUESTA 2017**

- 1) ¿Cuántas materias le faltan para recibirse? :
- 2) ¿En qué año ingresó? :
- 3) ¿Qué edad tiene actualmente? :
- 4) ¿Trabaja? SI NO (pasa a 11)
- 5) ¿En qué actividad?:

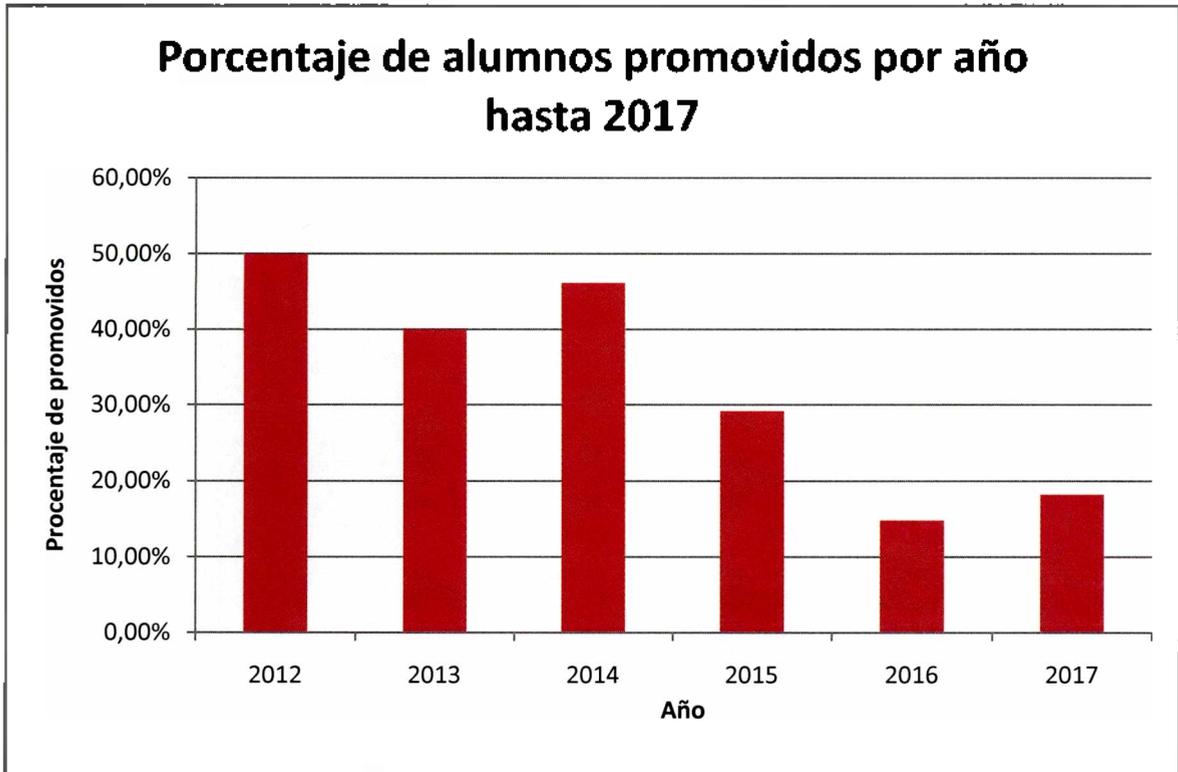
- 6) ¿Utiliza computadora en su trabajo? SI NO (pasa a 11)
- 7) ¿Utiliza aplicaciones como ser: Word, Excel, Power Point? SI NO (pasa a 9)
- 8) ¿Cuáles?:

- 9) ¿Utiliza algún otro tipo de aplicaciones propias de la empresa? SI NO (pasa a 11)
- 10) ¿Cuáles?:

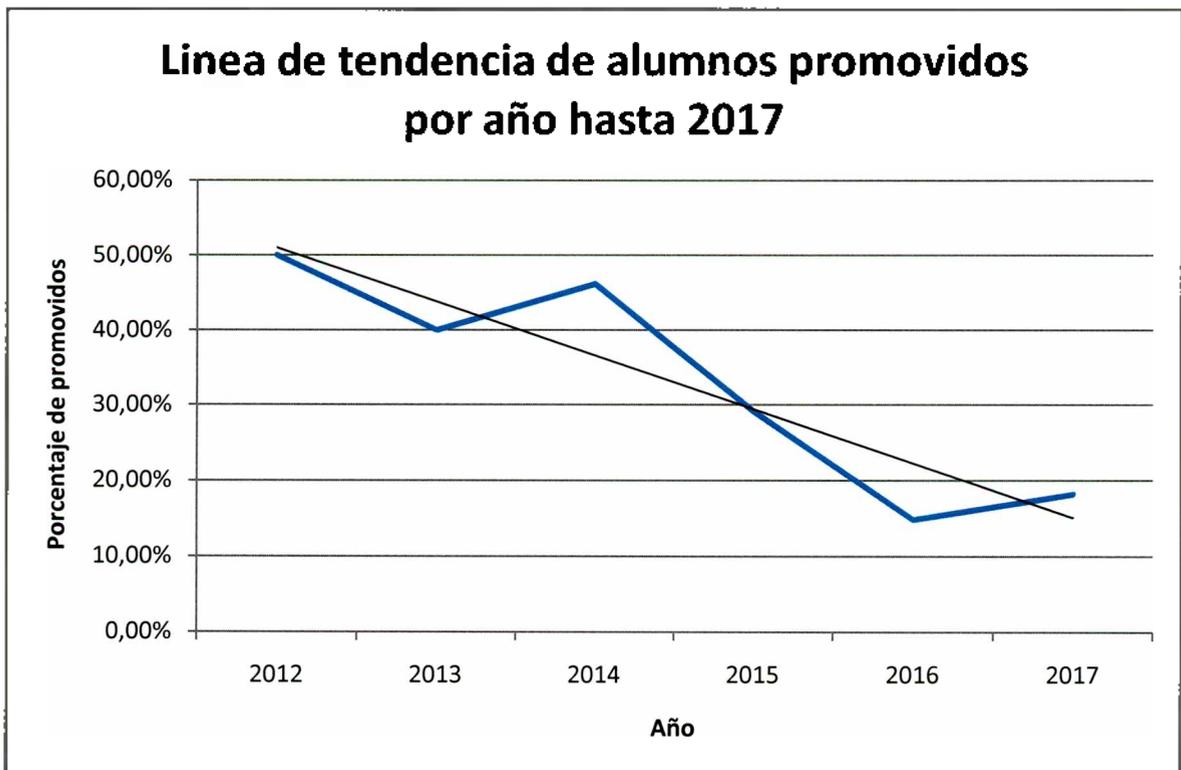
- 11) ¿Tiene computadora en su domicilio SI NO
- 12) ¿Dispone de conexión a Internet en su domicilio? SI NO (pasa a 14)
- 13) ¿De qué tipo?:

- 14) ¿Ha realizado algún curso de computación? Si NO
- 15) ¿Cuál?:

Anexo V: Porcentaje de Alumnos Promovidos por Año incluido 2017



Anexo VI: Línea de Tendencia de Alumnos Promovidos por Año incluido 2017



Anexo VII: Tabla base para los Anexos IV y V

Cursada	Total de Alumnos	Alumnos Promovidos	Alumnos Regulares	Alumnos Libes	Alumnos Ausentes	Porcentaje de Promovidos
2012	20	10	5	0	5	50,00%
2013	20	8	2	1	9	40,00%
2014	39	18	16	1	4	46,15%
2015	24	7	10	6	1	29,17%
2016	27	4	18	1	4	14,81%
2017	22	4	15	0	3	18,18%

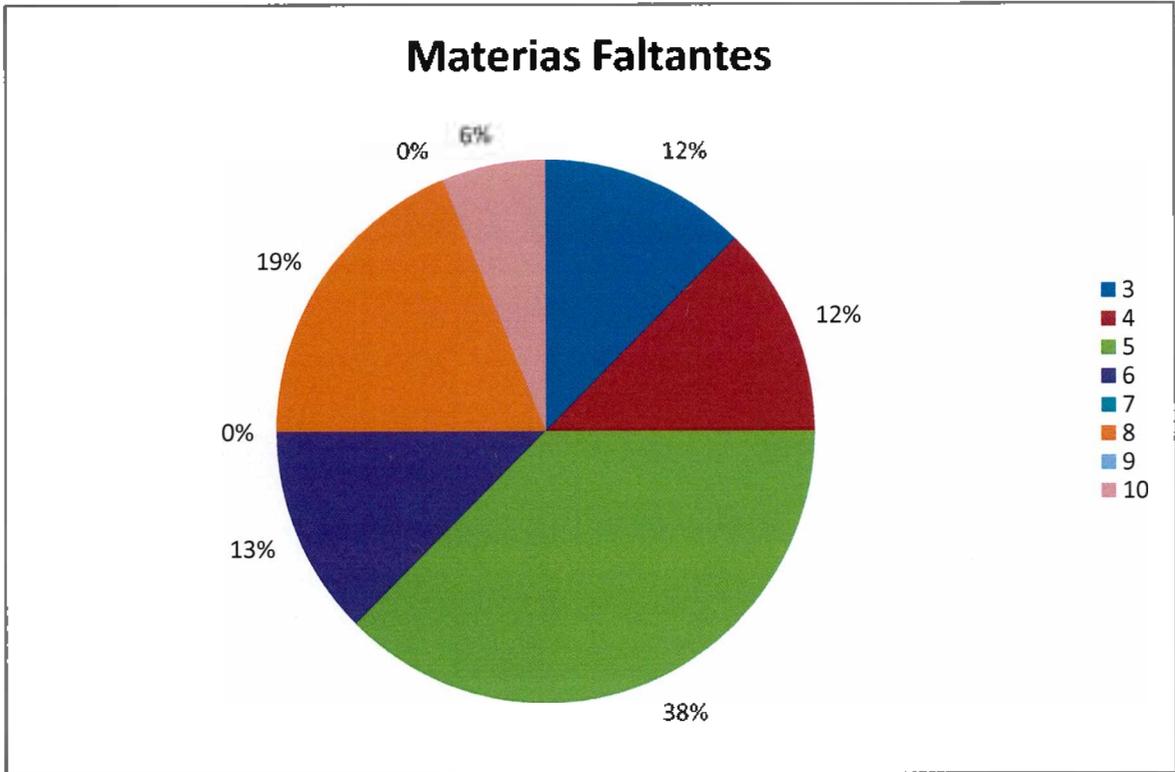
Anexo VIII: Análisis de Alumnos Recursantes

Cursada	Total de Alumnos	Recursantes	% de recursantes sobre el total	Recursantes Promovidos	% de recursantes promovidos	Recursantes Regulares	Recursantes Ausentes	Recursantes Libres
2012	20	3	15,00%	1	33,33%	1	1	0
2013	20	2	10,00%	1	50,00%	1	1	0
2014	39	4	10,26%	2	50,00%	2	0	0
2015	24	6	25,00%	1	16,67%	1	1	4
2016	27	1	3,70%	0	0,00%	1	0	0
2017	22	4	18,18%	0	0,00%	3	1	0

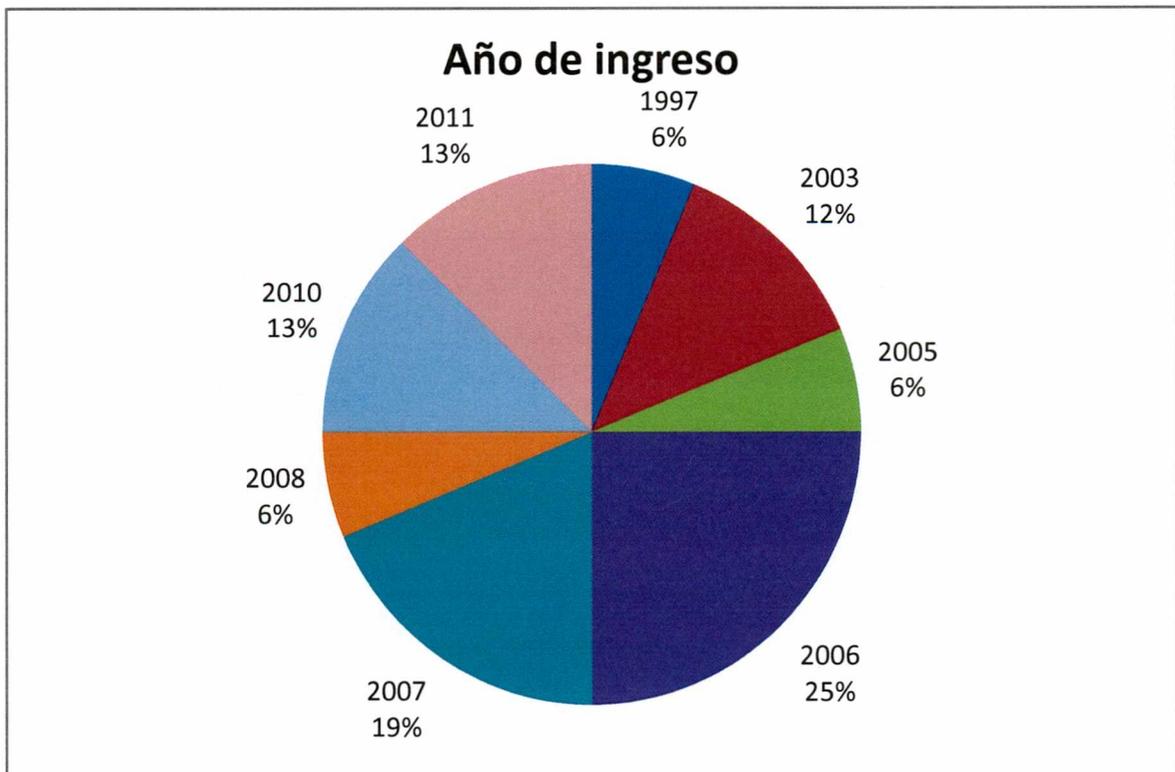
Anexo IX: Alumnos Varones Promovido por Año

Cursada	Total de Alumnos	Varones	% sobre el total	Varones Promovidos	% de Varones Promovidos	Total de Promovidos	% de Varones sobre el total de Promovidos
2012	20	8	40,00%	5	62,50%	10	50,00%
2013	20	5	25,00%	1	20,00%	8	12,50%
2014	39	10	25,64%	5	50,00%	18	27,78%
2015	24	8	33,33%	4	50,00%	7	57,14%
2016	27	11	40,74%	3	27,27%	4	75,00%
2017	22	9	40,91%	3	33,33%	4	75,00%

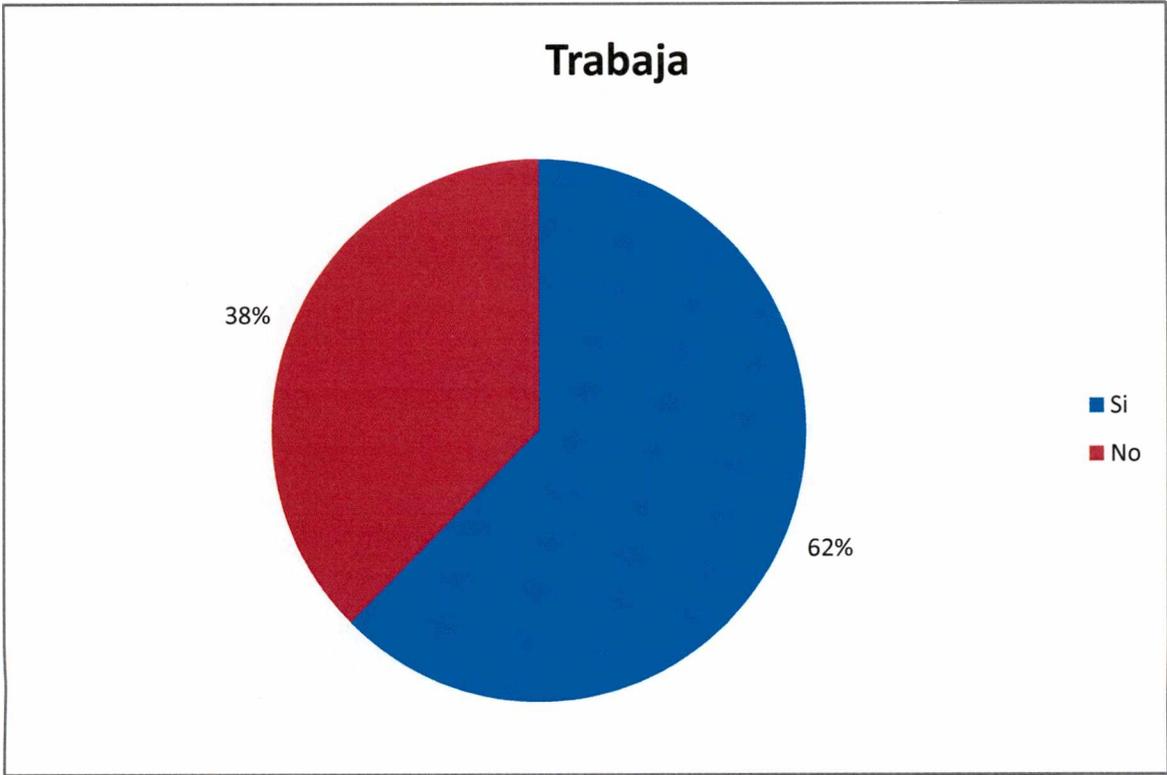
Anexo X: Materias Faltantes para terminar la carrera, curso 2017



Anexo XI: Año de ingreso a la Universidad



Anexo XII: Condición laboral



Anexo XIII: Distribución por edad de los alumnos

