



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Aportes para la comprensión de los factores que influyen en el desempeño estudiantil: un estudio comparado en cursos centrales de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

Ana María Golpe

Marzo, 2015

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Ana María Golpe

**Aportes para la comprensión de los factores que influyen en el desempeño estudiantil: un estudio comparado en cursos centrales de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

**Tutor:** Dr. Miguel Serna

Montevideo, 11 de marzo de 2015

Foto de portada: [www.freepik.es](http://www.freepik.es)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

*Dedico esta tesis a mis padres: Delbina Cervelo y José Golpe, y a mi padrino Enrique Golpe, quienes con su ejemplo de honestidad, trabajo y tesón, hicieron de mí lo que soy hoy.*



## Agradecimientos

Agradezco a todas y todos los que me ayudaron en este camino y que fueron mi apoyo, a cada una de las personas que creyeron en mis capacidades y me sostuvieron con su ánimo, en el peregrinar de estos años, y con quienes juntos pasamos horas de desvelos entre libros y trabajos.

Debo agradecer de manera especial a los Profesores Miguel Serna y Rafael Rey por sus apoyos y capacidad para guiar mis ideas. Han significado un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de este trabajo, sino también en mi formación como investigadora.

Quiero también expresar mi agradecimiento a la Profesora Mercedes Collazo, por su paciencia, disponibilidad y generosidad para compartir su experiencia, a lo largo de toda la carrera, que nos lleva a culminarla con este trabajo.

Extiendo mi agradecimiento a los profesores titulares de las cátedras que fueron la base de esta investigación, Cra. Carolina Asuaga (Contabilidad de Costos); Cr. Álvaro Pratto (Teoría Contable Superior) y Cr. Ricardo Villamarzo (Auditoría) y a todos los docentes que participan en ella y que muy gentilmente accedieron a la realización de la encuesta, brindando sus opiniones y su valioso tiempo.

Agradezco al Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, por su apoyo, Prof. Economista Rodrigo Arím, y a todo el equipo administrativo. Así como al contador Walter Rossi (ex decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración), a la Cra. Cristina Altieri (ex asistente académica), a la Licenciada Selva Artigas, a la Licenciada Beatriz Guinovart, quienes muy gentilmente accedieron a realizar una encuesta que ha aportado muy valiosa información.

Especialmente quiero agradecer a cada uno de los más de setecientos estudiantes, que contestaron las encuestas, base de la información procesada.

## Resumen

Este trabajo surge de la inquietud de conocer qué factores afectan el desempeño estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR.

Existen investigaciones a nivel internacional, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, sobre dicha temática. A nivel nacional las que encontramos se sustentan básicamente en datos cuantitativos; de ahí la importancia de obtener información que contemple ambos aspectos.

El objetivo de esta investigación es contribuir al diagnóstico y explicación de algunos factores, que puedan servir de base para la toma de decisiones, y generar inquietudes de profundización.

Para ello se realizaron encuestas a informantes calificados, a estudiantes y a docentes, se tomaron datos del Sistema de Bedelía y se relevaron las condiciones de aula.

Se trata de un estudio exploratorio y aplicado a determinados casos. Se seleccionaron 3 cursos avanzados del área contable, centrales de la carrera de Contador Público: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año), del Plan 1990.

Se profundizó en algunos factores, los cuales fueron seleccionados considerando la bibliografía especializada sobre el tema a nivel internacional. Se analizó si afecta o no -y en caso afirmativo en qué grado lo hace- el hecho de que los estudiantes trabajen, considerando la afinidad y carga en cantidad de horas semanales de empleo; se observó el impacto del capital educativo, considerando si afecta o no la educación de los padres; se estudió el peso de la estructura del hogar, si afecta o no el estado civil de los estudiantes y el hecho de tener o no personas a su cargo (hijos, padres, etc.); se tuvo en cuenta la influencia de las modalidades de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento escolar y la influencia del personal docente (grados, años de docencia, formación) en el contexto del aula; se analizaron los componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes; se investigó el impacto de los apoyos estudiantiles (becas) en las trayectorias académicas.

**Palabras clave:** Desempeño estudiantil; Educación Superior; Factores.

## Abstract

This work arises from the concern to know which factors affect student performance in the Faculty of Economics and Administration of UdelaR.

There is international research, both quantitatively and qualitatively, about it. Nationally basically they are based on quantitative data, hence the importance to include this information on both.

The objective of this research is to contribute to the diagnosis and explanation of some factors that may serve as a basis for decision-making, and generate deepening concerns.

For this reason surveys to informants, students and teachers were conducted and Bedelia System data and classroom conditions relieved.

This is an exploratory study and applied to certain cases. We selected three advanced courses in the accounting area, which are core to the degree in Accounting: Cost Accounting, Higher Accounting Theory, and Auditing, from third, fourth and fifth year of the aforementioned career, 1990 Plan.

We had deepened on some factors, which were selected based on the literature on the subject internationally. We analyzed if they affect or not -and if so to what extent- the fact that the students work, considering the affinity and amount of weekly hours of employment; we analyzed the impact of educational capital, considering whether or not it affects the education of parents; we studied the weight of the structure at home, whether or not it affects the marital status of the students and the fact of having dependents (children, parents, etc.). We had taken into account the influence of the modes of teaching and learning on school performance and the influence of teachers (degrees, years teaching, training) in the classroom context; we analyzed the attitudinal psycho – social components of student's motivation, we investigated the impact of student support (grants) in the in academic trajectories.

**Keywords:** Student performance; High Education; Factors.

## Abreviaturas

**SeCIU** Servicio Central de Informática de la Universidad de la República

**UdelAR** Universidad de la República



## Índice

Introducción .....	12
<b>CAPITULO 1. El problema: fundamentación, antecedentes.....</b>	<b>18</b>
Objetivos y Metodología. ....	18
1.1. Perspectiva de análisis.....	18
1.2.- Antecedentes, justificación y relevancia de la temática .....	23
1.3.- Objeto de estudio y metodología de la investigación .....	29
1.3.1. Recolección de datos .....	31
<b>CAPITULO 2. Los factores que inciden en el desempeño estudiantil .....</b>	<b>39</b>
2.1.- Resultados de los cursos .....	40
2.2.- Problematizando los factores intervinientes .....	42
2.2.1.- Los estudiantes .....	43
2.2.1.1.- El trabajo.....	43
2.2.1.2.- Becas y formas de sostén de los estudiantes.....	46
2.2.1.3.- El capital educativo familiar .....	48
2.2.1.4.- El tipo de institución del que provienen .....	50
2.2.1.5.- El rezago.....	51
2.2.1.6.- Estudiantes por sexo .....	53
2.2.1.7.- El ciclo de vida familiar .....	54
2.2.1.8.- Información sobre las formas de estudio .....	55
2.2.1.9.- Componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes .....	57
2.2.1.10.- Las actividades en el tiempo libre.....	61
2.2.1.11.- Algunos factores que inciden en la deserción.....	63
2.2.2.- La Facultad .....	63
2.2.2.1.- Información previa .....	63
2.2.2.2.- Modalidades de enseñanza-aprendizaje .....	64
2.2.3.- Los cursos.....	65



CAPITULO 3. Composición y perfiles de los estudiantes.....	72
3.1.- Datos socio demográficos y formación educativa .....	72
3.2.- El trabajo y los apoyos para estudiar .....	82
3.3.- Cursos y formas de estudio .....	86
3.4.- Síntesis .....	88
CAPITULO 4. Visión estudiantil sobre los factores que influyen en su desempeño .....	90
4.1.- Opinión sobre la influencia de los docentes.....	91
4.2.- Dificultades, estrategias y acciones para superarlas .....	104
4.3.- Factores de impacto.....	108
4.4.- Los estudiantes frente a los primeros obstáculos .....	110
4.5.- Opiniones de algunos estudiantes de Contabilidad de Costos que salvaron la materia con las máximas calificaciones .....	114
4.6.- Síntesis .....	118
CAPITULO 5. Los docentes de los cursos seleccionados y las condiciones de aula.	120
5.1.- Relevamiento de las condiciones de aula .....	120
5.2.- Perspectiva docente.....	121
5.2.1.- La opinión de los docentes.....	121
5.2.2.- Análisis de la información recabada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) .....	128
5.2.3.- Encuesta a informantes calificados .....	136
5.3.- Síntesis .....	141
CAPITULO 6. Conclusiones .....	144
Bibliografía.....	156
Índice de cuadros .....	159
Índice de anexos .....	166

*(...) “para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y basta con que la escuela ignore las desigualdades culturales que existen entre los niños de las diferentes clases sociales en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de juicios, dicho de otro modo, al tratar a todos los educandos –por desiguales que sean realmente- como iguales en deberes y derechos, el sistema escolar es llevado en realidad a sancionar las desigualdades iniciales ante la cultura”.*

Bourdieu

## Introducción

En un mundo donde lo constante es el cambio, la Educación Superior se enfrenta al reto de proporcionar las herramientas intelectuales adecuadas para comprender esos cambios y operar dentro de ese mundo en movimiento. Este trabajo intenta, modestamente, contribuir en ese sentido.

Comencemos por decir que la principal institución de Educación Superior y de investigación en nuestro país es la Universidad de la República y de acuerdo con el Censo de 2012, publicado en la página web: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/129>, el número de estudiantes en la UdelaR era de 109.563 estudiantes, de los cuales el 12,8% correspondía a la Facultad de Derecho, mientras que, ocupando el segundo lugar, aparecía la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración con el 12,6% (13.842 estudiantes).

A los efectos de entender mejor el contexto de esta institución, nos referiremos un poco a su historia. De acuerdo con lo que se encuentra en la página <http://www.universidad.edu.uy>, el primer antecedente de nuestros estudios superiores se remonta al siglo XVIII, después de la expulsión de los jesuitas. A continuación, citamos parte del estudio.

“Se puede considerar al Colegio Franciscano de San Bernardino como el antecedente de los estudios superiores. Este colegio, originalmente jesuita, queda a cargo de la Orden de San Francisco en 1767 cuando los jesuitas son expulsados de América por orden de Carlos III. En 1787 se instala una Cátedra de Filosofía y en 1793, la de Teología.

La Universidad Mayor de la República surge a la vida pública el 18 de julio de 1849 cuando se realiza su inauguración e instalación solemne en la capilla de San Ignacio en cumplimiento del Decreto del 14 de julio de 1849 promulgado por el Presidente Joaquín Suárez.

Sin embargo, el proceso de su fundación comienza dieciséis años antes, el 11 de junio de 1833, cuando la ley propuesta por el entonces Senador de la República, el Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, es aprobada. Esta ley dispuso la creación de nueve cátedras. De acuerdo con ella, el Presidente de la República debería decretar formalmente su instalación cuando la mayoría de las cátedras encontraran ejerciéndose. Surge así la Casa de Estudios Generales que, en 1836, ya tenía establecidas las cátedras de Latín, Filosofía, Matemáticas, Teología y Jurisprudencia”.

Respecto de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, en la página <http://www.ccee.edu.uy/institucion/antecede.htm>, se establece:

“La formidable renovación de la organización de la Universidad que protagonizó Alfredo Vázquez Acevedo, se concretó en la Ley Orgánica de 1885. Con los ajustes efectuados en 1889 se establecieron en la Facultad de Derecho varias Cátedras anexas para establecer la carrera de Contador Público. En 1894 se creó la Cátedra de Contabilidad y al año siguiente comenzó a dictarla Tomás Claramunt, un español con estudios especializados en Barcelona quien, radicado en el país desde 1867, había desarrollado hasta entonces su labor en escuelas privadas.

Cuando Carlos María de Pena fue Decano de la Facultad de Derecho, propuso en 1901 una nueva formulación de los cursos de Contabilidad, que diera cabida a las necesidades de una plaza tan volcada al comercio como la portuaria Montevideo. Encontró el respaldo gubernamental cuando en 1903 el presidente de la República José Batlle y Ordóñez y su Ministro José Serrato crearon por decreto la Facultad de Comercio en el deseo de impartir una “orientación práctica a los rumbos de la enseñanza superior”. Pero sus comienzos fueron difíciles por falta de personal capacitado para dictar los cursos y otros obstáculos, que sólo le permitieron recibir a 8 alumnos para la carrera de Contador y 26 para la de Perito Mercantil.

La Ley Orgánica de la Universidad de 1908, quizás buscando superar esos inconvenientes, separó la Facultad de la Universidad denominándola “Escuela Nacional de Comercio”, más volcada a orientaciones prácticas que el comercio de plaza seguía reclamando, que a formulaciones teóricas consideradas improproductivas. Tomás Claramunt continuó dirigiéndola hasta 1913, cuando se hizo cargo Pablo Fontaina de su conducción hasta 1916. En ese año cambió otra vez su nombre por el de “Escuela Superior de Comercio” a cuyo frente siguió Fontaina hasta 1932, dándole ese carácter práctico a la enseñanza que el medio comercial requería.

Pero, crisis económica mundial de 1929 mediante, ya había cambiado la perspectiva que de la economía tenían los estudiosos europeos y los pocos nacionales que le consagraron sus esfuerzos. La seriedad de la situación económica que debió enfrentar el país hizo sentir la necesidad de formar “expertos” locales, que estuvieran en mejores condiciones técnicas y teóricas que las de los simples contables. El propio Estado uruguayo, que había ampliado su incidencia en la vida económica mediante la creación de los después denominados “Entes Autónomos” (banca, energía, construcción, electricidad, transporte, comunicaciones), tuvo necesidad de funcionarios más capacitados para dirigirlos y administrarlos con una visión diferente a la que era tradicional en la empresa privada.

Así, tanto en los círculos universitarios como en los políticos, se empezó a considerar un proyecto del año 1924 de Gilberto García Selgas proponiendo la creación de una Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Contando con el apoyo de la entonces Asociación (hoy Colegio) de Contadores y de la Cámara de Industrias. El proyecto fue aprobado en 1932, creándose la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración dentro de la Universidad de la República, sobre la base de la Escuela Superior de Comercio. Le costó algunos años a la Facultad desprenderse de la tradición no académica de su antecesora, y empezó a transitar un nivel universitario con la aprobación del nuevo Reglamento de 1938. En él se establecía la necesidad de estudiar, además de asignaturas teórico-prácticas, “los problemas sociales, económicos y administrativos que plantea la vida real”.

En la misma línea de acercamiento a los temas sociales, se aprobó en 1944 un nuevo Plan de Estudios que buscó responder también a las complejidades comerciales internacionales aparejadas por la Segunda Guerra Mundial y su finalización (1945). La acentuación del interés

por estos temas tanto por estudiantes como por docentes, llevó a la siguiente reformulación del Plan en 1954, que le dio lugar preferencial a la política y la teoría económicas.

Las reformas sucesivas de los Planes de Estudio efectuadas en 1966, 1977, 1980 y 1990, reflejaron las vicisitudes no sólo de la economía y de la teoría económica en los períodos respectivos sino también las de los sucesos políticos que tanto afectaron a la Universidad entera durante los años de la Dictadura militar (1973 –1984)”.

En la actualidad, el Plan vigente es el de 2012 para las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía; también existe la carrera de Licenciado en Estadística para los egresados de enseñanza media. Asimismo en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración se encuentra la Escuela de Administración, como un instituto de formación terciaria. Además, se ofrecen cursos de actualización y de posgrado.

De acuerdo con el Censo de 2012 en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la matrícula de estudiantes activos de la Carrera de Contador Público fue de 10.156 estudiantes, un 73% de la población total de dicha institución.

En el año 2009, la cátedra de Metodología de la Investigación y el Instituto de Estadística llevaron adelante conjuntamente una investigación cuyo objetivo fue medir el nivel de satisfacción estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración que, en términos generales, dio como resultado que el 75% de los estudiantes está de acuerdo con la calidad global de la enseñanza impartida y con el nivel de conocimiento de los docentes, ambos tópicos puntuados entre 6 y 10 de la escala (que iba de 0 a 10). Respecto del interés que perciben los estudiantes por sus problemas, de parte de los docentes, tiene una mediana inferior a los casos anteriores: entre 0 y 5 acumula el 25% y entre 0 y 6 acumula el 50%.

Respecto de los Funcionarios Universitarios, durante 2009 se realizó un Censo Web cuyo resultado fue el siguiente: el 55% de los docentes son hombres; los menores de 40 años ocupan el 81% de los cargos grado 1; el 50% los cargos grado 2 y el 17% los cargos grado 3. Entre 40 y 49 años se concentra el 24% del cuerpo docente con un crecimiento significativo de los cargos de Profesor Adjunto, Agregado y Titular. En cuanto a la dedicación horaria, los docentes con menos de 20 horas se elevan al 68%, cuando en el área de Ciencias Sociales y Humanas de la UdelaR es del 50%. En cuanto a la formación, un 89% son profesionales. El 66% de los docentes con títulos de especialización tienen menos de 20 horas. El personal dedicado a la investigación en la UdelaR es del 50%, al área social y humana un 44% y en

particular a Ciencias Económicas solo el 27% realizó investigación en los últimos 3 años, de acuerdo con la Memoria de 2010. La participación en el área de extensión no supera el 12%.

Como un antecedente destacable, en la Conferencia Mundial de 1998 se afirmó la necesidad de contar con investigaciones que estudien los modos de universalización del acceso y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel internacional, las investigaciones revelan que el desempeño estudiantil se encuentra influenciado por múltiples factores y que dichos factores son tanto de nivel individual, como social y/o organizacional.

En varios países existen estudios sobre el comportamiento estudiantil de los educandos, fundamentalmente en Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, Argentina. En nuestro país podemos encontrar algunos trabajos.

Estas investigaciones presentan algunos puntos sobre los que existe coincidencia: con respecto a la masividad, a los pocos estudiantes que terminan las carreras en el tiempo establecido por los Planes de Estudio, a los estudiantes que se inscriben y que nunca asisten, a los alumnos que abandonan las carreras, y a los plazos reales más largos de los planteados en los Planes de Estudios básicamente.

Las investigaciones a nivel internacional poseen tanto un corte cuantitativo como cualitativo. Sin embargo, a nivel nacional básicamente se sustentan en datos cuantitativos; de ahí la importancia en obtener información que los contemple a ambos. Es así que surge la inquietud de encarar la realización del presente trabajo.

El objetivo de esta investigación es identificar algunos factores que se encuentran relacionados con el desempeño estudiantil, lo que puede servir de base para la toma de decisiones y generar inquietudes de profundización en el tema.

En particular, este estudio es de carácter exploratorio y aplicado a algunos casos. Se realiza en la Universidad de la República, en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, y para la carrera de Contador Público, Plan 1990.

El Contador Público es aquel profesional cuyo campo de actividad está centrado fundamentalmente en los aspectos de información y control de las operaciones que tienen un impacto financiero en las organizaciones. Siendo el área contable el conocimiento central, se seleccionaron 3 materias de los cursos superiores, correspondiendo al ciclo contable: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4º año) y Auditoría (5º año), para analizar contextos de aula y desempeño estudiantil.

Puede resultar interesante la información sobre la carrera y el marco de las asignaturas mencionadas; dado que ello ayuda a entender mejor el marco del presente trabajo y por eso se incluyó en distintos anexos: en el Anexo 10 sobre el Plan 1990 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración; y en el Anexo 12 un detalle de los cursos seleccionados, información que fue obtenida de la página web oficial de la Facultad: [www.ccee.edu.uy](http://www.ccee.edu.uy).

Así, se realizaron encuestas a informantes calificados, a estudiantes y a docentes; se tomaron datos del Sistema de Bedelía, de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y se relevaron las condiciones de aula.

Es importante recordar que el tema es sumamente amplio y muchos son los agentes que intervienen, presentando por tanto su grado de mayor o menor influencia. No todos son abordados en este trabajo, pero no podemos desconocerlos. Entre éstos se encuentra la evaluación formal de los estudiantes (juicio de valor que expresa si el estudiante ha adquirido los conocimientos considerados necesarios y en qué grado o no lo hicieron), la que se menciona brevemente. También se encuentran los componentes del ámbito cognitivo (inteligencia, aptitudes intelectuales, el desarrollo intelectual, los procesos de percepción y atención, los procesos de representación y razonamiento, el potencial de aprendizaje). Por otro lado también hay variables y recursos en el ámbito del desarrollo personal y social, como la personalidad y el auto concepto, la motivación, la emoción, las habilidades sociales, el desarrollo de la carrera y el desarrollo vocacional, las variables ambientales, por mencionar algunos.

Se profundizó en aquellos factores que fueron seleccionados considerando la bibliografía especializada sobre el tema a nivel internacional: si afecta o no que los estudiantes trabajen, considerando la afinidad y carga en cantidad de horas semanales de empleo. Se analizó el

impacto del capital educativo, considerando la educación de los padres. Se estudió el peso de la estructura del hogar, el estado civil de los estudiantes. Se atendió la influencia de las modalidades de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento escolar y la influencia del personal docente (grados, años de docencia, formación) en el contexto de aula. Se analizaron los componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes y se consideró el impacto de los apoyos estudiantiles (becas) en las trayectorias académicas, entre otros.

Se divide el trabajo en seis capítulos. En el primer capítulo se comienza con un marco conceptual sobre la Educación y su diagnóstico, los antecedentes encontrados y la fundamentación del tema, detallando además cuál es el objetivo general, los objetivos específicos y la metodología empleada. A continuación, en el segundo capítulo, se aborda la temática de los factores y su relación con el desempeño estudiantil, uno de los capítulos centrales. El tercer capítulo trata sobre la Composición y perfiles de los estudiantes. La perspectiva de los estudiantes se plasma en el capítulo cuarto, tratando sobre los Docentes en el capítulo cinco. Se culmina con las Conclusiones y la Bibliografía correspondiente.



**CAPITULO 1. El problema: fundamentación, antecedentes.****Objetivos y Metodología.**

En este capítulo se aborda en principio, un marco conceptual sobre la Educación y lo que se considera importante para realizar su diagnóstico. Se continúa con los antecedentes que se han encontrado en trabajos de exploración, entre otros factores, y el desempeño estudiantil. También se exponen: el objetivo general, los objetivos específicos y la metodología llevada a cabo en el presente análisis.

Este trabajo de investigación pretende identificar cuáles son los factores que pueden estar afectando el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de la Universidad de la República. Se reitera la vastedad del tema, que impide la consideración de todos los factores, y así, se eligieron algunos de esos factores considerando la bibliografía especializada a nivel internacional. Se consideró entonces la influencia del trabajo, del capital educativo del hogar, de la estructura del hogar, de las modalidades de enseñanza-aprendizaje, del personal docente, del contexto de aula, de los componentes actitudinales psicosociales de los estudiantes, del impacto de los apoyos estudiantiles, entre otros.

**1.1. Perspectiva de análisis**

Para esta parte se tomó de base el libro Diagnóstico en Educación de Daniel Anaya Nieto (2002). Se comienza con el significado de la palabra Educación. Desde el punto de vista de la etimología, educación viene del latín (guiar) y desde el punto de vista semántico “ex ducere” (sacar a la luz); así se puede decir que educación, desde un punto de vista etimológico, es la acción de guiar a una persona para que saque a la luz sus conocimientos innatos, y pueda desarrollarse plenamente como un individuo completo.

La finalidad de la educación, o actividad educativa, es atender al perfeccionamiento de todos y cada uno de los aspectos de una persona, de modo coordinado y armónico, lo que conlleva implícitamente dos conceptos: totalidad e integridad.

Totalidad abarca el desarrollo del hombre en sus múltiples y variadas manifestaciones: orden físico, intelectual, emocional, motivacional o social. Rodríguez Espinar (1988), expone que la calidad de la educación no sólo es una mejor preparación intelectual y técnica, sino también la capacidad de entender y atender las diferencias individuales, las habilidades necesarias para aprender a aprender, promueve el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social, que favorezcan el proceso de autoconocimiento y maduración personal, consiguiendo que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada y le permita un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva.

La integridad, implica la atención a cada uno de los componentes de una persona como un todo integrado: el perfeccionamiento de sus facultades (física, intelectual, emocional, social, etc.).

Ambos aspectos constituyen criterios de calidad en la educación, que supone también la planificación y puesta en práctica de una diversidad de actuaciones educativas que cubran la totalidad de las facetas del desarrollo personal y que, además, lo realicen de un modo coordinado y armónico.

Educación a personas concretas implica una personalización y adecuación de la educación a las necesidades y posibilidades de desarrollo de cada uno.

Para poder determinar lo que se puede o debe hacer, se debe partir de un diagnóstico. El diagnóstico en educación tiene como objetivo el conocimiento científico de las necesidades y posibilidades de desarrollo del educando como base para las actuaciones más convenientes, pero este conocimiento tiene algunas características:

- a.- Es de naturaleza ideográfica: el diagnóstico es de un solo caso, un alumno, y no siempre los conocimientos son aplicables al caso estudiado.
- b.- Entiende el desarrollo como aprendizaje:
- c.- Considera a la persona como un sistema global en continua evolución.
- d.- Tiene un carácter evolutivo.
- e.- Interpreta las necesidades de desarrollo (de aprendizaje) desde una perspectiva normativa y criterial.

- f.- Establece las posibilidades de desarrollo (de aprendizaje) desde la explicación de la historia de aprendizaje del sujeto a la predicción de sus tendencias futuras.
- g.- Se circunscribe a una dimensión contextual.
- h.- Integra procedimientos cualitativos y cuantitativos.
- i.- Integra procedimientos ideográficos y nemotéticos.
- j.- Tiene carácter científico.
- k.- Su finalidad última es la de la propia educación.

Es posible encontrar distintos tipos de diagnósticos en razón de la profundidad o nivel de detalle con el que sea abordado el modelo explicativo del área de desarrollo en consideración: el número de variables personales y ambientales y el nivel de concreción con que se manejan estas variables. También es posible distinguir entre un estudio dirigido a analizar el desarrollo general de un sujeto, de otro que tiene como objetivo el estudio del desarrollo cognitivo, etc. Solo para no olvidarnos de todas las variables involucradas se mencionaran las siguientes variables: a) Desarrollo cognitivo, b) Desarrollo personal y social, las cuales tienen una serie de test que permiten abordarlas en profundidad (ver Anexo 6), y c) la cuantificación del desempeño estudiantil a través de la evaluación (ver Anexo 7):

- a) Desarrollo cognitivo, involucra temas como:
  - Inteligencia y aptitudes intelectuales
  - Desarrollo intelectual
  - Procesos de percepción y atención
  - Procesos de representación y razonamiento
  - Potencial de aprendizaje
- b) Desarrollo personal y social: que incluye:
  - Personalidad y auto concepto
  - Motivación
  - Emoción
  - Habilidades sociales
  - Desarrollo de la carrera y el desarrollo vocacional
  - Variables ambientales
- c) Cuantificación del desempeño estudiantil: la evaluación

El desempeño estudiantil se considerará a través de la calificación que los estudiantes tienen en sus escolaridades. Sin embargo, es un tema que posee una vastedad de componentes, los que no deben desconocerse, pero que no son el objeto de este trabajo.

Una serie de preguntas-guía nos permitirá entender el tema en forma ordenada: ¿Qué es evaluar?; ¿Para qué evaluar?; ¿Cuándo evaluar?; ¿Cómo evaluar?

Los docentes desarrollan su tarea de acuerdo a lo que mejor entienden como forma de enseñar y evaluar. No obstante, su forma de evaluar debería concordar con la forma de enseñar.

De acuerdo con la Profesora Bertoni (2001), la evaluación es una actividad que está a cargo del profesor (cátedra), en la que se deben articular las demandas institucionales con las concepciones propias sobre la función de evaluación del proceso de adquisición y construcción del conocimiento disciplinar.

Esta tarea comienza con la planificación del programa del curso y del plan de clases (propuesta didáctica) y su puesta en práctica, bajo determinado paradigma.

Del trabajo de Golpe, A.; B. San Martín (2007), se expresa que Kuhn dice: “un paradigma es un cuadro implícito que define problemas, métodos, y soluciones legítimas para la comunidad científica”.

Existen numerosos paradigmas:

1. El paradigma de la intuición pragmática.

Aún hoy muchas son las evaluaciones que tienen su origen en este paradigma. El acto evaluativo es un acto intuitivo, estrechamente ligado a la persona del evaluador y admitido como tal, en la medida en que el evaluador es quien ha llevado a cabo el aprendizaje, reivindica ser la persona indicada para conocer las performances de sus alumnos o estudiantes y toma sus responsabilidades con conciencia profesional.

2. El paradigma docimológico (ciencia de los exámenes).

Se orienta hacia la confiabilidad de las evaluaciones. Sus orígenes provienen de una rama de pensamiento científico de los trabajos de Claude Bernard, psicofísicos, trabajos en psicología experimental del aprendizaje y pedagogía experimental.

3. El paradigma sociológico.

El centro de interés de algunos autores fue el papel que cumplía la escuela en los mecanismos de reproducción social. Así Bourdieu y Passeron la consideran como el medio de legitimación de las desigualdades culturales; Boudelot y Établet la ven como un aparato que permite ajustar la estructura de los diplomas a la estructura de clases de la sociedad.

4. Así, se observa cierta indiferencia a las diferencias y la evaluación tiende a volver más visibles ciertas disimilitudes que existían desde el principio, por medio de la aplicación de una enseñanza indiferenciada a alumnos diferentes. Esto contribuye a acentuar las desigualdades culturales.

5. El paradigma de la evaluación centrada en los objetivos (enfoque tyleriano).

Tyler desarrolló este enfoque de la evaluación, que consiste en la confrontación entre una performance y objetivos fijados. Los responsables de los programas determinan previamente los objetivos, y la evaluación se realiza al final del proceso de formación, poniendo en evidencia qué alumnos dominan qué objetivos.

6. El paradigma de la evaluación formativa en una enseñanza diferenciada.

7. El paradigma de la evaluación al servicio de la decisión (el modelo CIPP Stufflebeam).

8. El modelo de la evaluación al servicio de una pedagogía de la integración, según De Ketele.

9. El paradigma de la evaluación centrada en el consumidor, según Scriven (1967, 1983).

10. El paradigma de la evaluación centrada en el cliente o paradigma de la evaluación de retorno, según Stake (1967, 1975, 1976).

11. El paradigma económico.

12. El paradigma de la evaluación como proceso de regulación.

De acuerdo con el artículo de la Profesora Alicia R. W. de Camilloni (2004); se pueden agrupar las concepciones en tres grandes grupos:

- Evaluación Sumativa: Se utiliza con el fin de calificar durante el curso y al finalizar el mismo.
- Evaluación Formativa I: La evaluación formativa tiene por objetivo acompañar la enseñanza, aunque los momentos de enseñanza y de evaluación se mantienen diferenciados. Sirve para dar forma a los procesos y no a los alumnos. El que da forma a los alumnos es el programa por objetivos elaborados para enseñar.

- Evaluación Formativa II: Esta concepción critica la Evaluación Formativa I (Jean Marie de Ketele), quien considera que “debe evaluarse más en el sentido de que el enseñante o el educador deben estar siempre evaluando, ya que todas las intervenciones deben ser fruto de decisiones tomadas a partir de decisiones válidas” y “deben evaluarse menos en el sentido de que no se debe estar acosando continuamente al niño o al adulto con tests lápiz-y-papel. De hecho toda situación (...) debe estar sujeta a evaluación y debe ser considerada como revelador eventual de los procesos mentales llevados a cabo. De esta manera, la evaluación se transforma en formativa”.

Se evalúa para tomar decisiones pedagógicas:

1. Certificación del dominio que tiene el alumno de los objetivos terminales globales,
2. Establecimiento de un orden comparativo entre los alumnos,
3. El diagnóstico como base para realizar un reajuste en la programación,
4. La clasificación de los alumnos

### 1.2.- Antecedentes, justificación y relevancia de la temática

Existen estudios en varios países: Australia, Canadá, Estados Unidos (EUA), Gran Bretaña, y en algunos países de América Latina como Argentina. Se advierte, un creciente interés por el tema en grupos académicos e instituciones en todo el mundo. Asimismo, se encuentran varios trabajos en nuestro país. Se comenzará dando alguna bibliografía que relaciona distintos factores y sus efectos sobre el rendimiento.

Respecto de las relaciones entre los estudiantes y el trabajo existen varios estudios. En Australia, Nicholl y Sutton (2001), de la Universidad de Melbourne, analizaron en siete universidades la relación entre el rendimiento y la permanencia con las condiciones de los estudiantes logrando identificar un menor compromiso de los estudiantes trabajadores con la vida universitaria y el trabajo académico. Daniel Parente (2002), en Canadá, preocupado por el abandono de los estudios en los jóvenes, investigó sobre la inserción en el mercado laboral, la performance escolar y el nivel de escolaridad, los doce meses anteriores a finalizar las carreras universitarias, y llegó a la conclusión de que el abandono y la perseverancia dependen del

número de horas del trabajo: los estudiantes que trabajan 20 horas o más por semana corren mayor riesgo de abandono de los estudios, mientras que los que trabajan menos de 20 horas tienen mejor chance de culminar sus estudios frente a los que no trabajan.

Steinberg y Dornbusch (1991), también de Canadá, concluyeron que quienes trabajan 10 horas o menos horas por semana no ven afectado su desempeño estudiantil. Turner (1994), de EUA señala que habrá efectos positivos o negativos de acuerdo a la cantidad de horas trabajadas en tres áreas: en los resultados de los test de habilidad, en las notas obtenidas y en el nivel de educación. Todas estas investigaciones sirvieron de guía para analizar si el hecho de que los estudiantes trabajen y la cantidad de horas que lo hacen, afectan o no el desempeño estudiantil.

Ozga y Suknandan (1997) de Gran Bretaña, identificaron que la falta de preparación para la vida universitaria ha sido un factor determinante; por ello se incluyeron preguntas sobre la información que tienen sobre la Universidad y sobre la Facultad en particular.

La investigación de Spandy (1970), de Canadá, advirtió la importancia del medio familiar de origen, lo que también se consideró guía en la formulación de preguntas a los efectos de tratar de analizar esta posible influencia.

Es de destacar la investigación realizada por Alberto Porto y Luciano Di Grescia (2004): "Características y Rendimiento de Estudiantes Universitarios. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata", Argentina; dado que podemos pensar en cierta similitud con nuestra población. La información procesada fue a través de una encuesta, donde de los que contestaron el 54% fueron mujeres, el 64% tenía hasta 23 años, el 93% era soltero, el 99% era argentino, el 61% provenía de escuelas secundarias públicas, el 53% vivía con sus padres, el 39% de los padres tenía educación secundaria incompleta, el 44% de los estudiantes trabajaba, 0.5% se financiaba con becas sin trabajar, el 35% llevaba 6 años o más en la Facultad, el promedio, incluyendo aplazados, era de 5.89 (6.02 para las mujeres y 5.74 para los varones), el promedio disminuía a medida que se avanzaba en la carrera o en los años de permanencia en la Facultad, los estudiantes solteros tenían mejor rendimiento, el rendimiento bajaba si el estudiante tenía hijos pero no era estadísticamente significativo, el rendimiento disminuía por cada hora diaria que trabajaba (una hora más de trabajo disminuiría la nota promedio en alrededor del 2%, o disminuiría la cantidad total de materias rendidas

desde el ingreso, en 4%), los estudiantes que hacían la escuela secundaria en escuelas públicas exhibían menor rendimiento.

Todo esto ha sido tomado como guía y por lo tanto incluido en el formulario de encuesta realizado (Anexo 1).

En la Universidad de la República (UdelaR) y en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (Facultad de Ciencias Económicas y de Administración), en lo específico, se han realizado varias investigaciones sobre el desempeño estudiantil.

Estas investigaciones han profundizado en el desempeño, mayormente considerando los datos proporcionados por el Sistema de Bedelía (edad, sexo, inscripciones a cursos y/o exámenes, condición de aprobado o no, número de veces que cursa o rinde una materia, notas obtenidas, grado de avance respecto del plan teórico, generación de inicio, lugar de nacimiento, tipo de instituto en que finalizó secundaria, becas obtenidas, etc.), proporcionando la posibilidad de un muy buen abordaje del tema.

De acuerdo al Censo de Estudiantes de 2012, publicado en la página [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy), en esa fecha la Universidad contaba con 85.905 estudiantes; donde la población presentaba ciertas características: el 64% era de sexo femenino, más del 50% se encontraba con 24 años de edad o menos, el 58,5% había nacido en Montevideo, el 76,7% residía en Montevideo, el 76,8% eran solteros, el 30% vivía con sus padres, el 1,3% tenía alguna discapacidad, el 75,6% era económicamente activo, el 54% son primera generación de universitarios en su familia, entre otros datos.

De acuerdo a las Memoria de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (2010), el 57% del estudiantado es de sexo femenino, el 51% se encuentra entre los 19 y los 24 años de edad y el 55% de la última generación (2010) reside en Montevideo.

De acuerdo con el Censo 2012, para la carrera de Contador Público, el 60% pertenece al sexo femenino, el 34% tiene hasta 24 años de edad y el 49% reside en Montevideo.

Como investigación global de la UdelaR, se encuentra el proyecto “Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes”,



realizado por Panambí Abadie, Fabiana Espíndola, Alina Machado, Laura Nalbarte y Miguel Serna.

Como el mismo proyecto lo menciona, dicho estudio se centró primeramente en abordar un diagnóstico macro del desempeño estudiantil de todas las carreras de la Universidad de la República, considerando la generación 1995 y en el marco temporal 1995-2003. Se trabajaron con cuatro indicadores para el período 1995-2003: saldo egreso-ingreso, eficiencia terminal bruta, eficiencia terminal ajustada y eficiencia terminal neta. Luego se trabajaron tasas de actividad académica y de rendimiento estudiantil para las generaciones 1995-1999-2001 y 2002, a través de los siguientes indicadores: porcentaje de aprobación en el año de ingreso, porcentaje de aprobación en la generación; porcentaje de reprobación en el año de ingreso, porcentaje de reprobación de la generación; estudiantes sin actividad en el año de ingreso, estudiantes sin actividad en la generación; escolaridad promedio en el año de ingreso y escolaridad de los egresados. Además se consideraron las becas proporcionadas.

Los resultados obtenidos dicen que las carreras con mayor cantidad de alumnos son: Abogacía, Notariado, Técnico en Administración y Contador Público (Derecho y Ciencias Económicas); el 20% de las carreras con menor cantidad de ingresos tienen inscripciones de hasta 33 estudiantes en la generación 1995. Para el año 1998, el 20% de las carreras con mayor saldo egreso-ingreso presentan un saldo de egresos del 25% de los ingresos, que puede llegar a un promedio de un 30% afinando el concepto de Eficiencia Terminal Bruta o de un 31% si consideramos la Eficiencia Terminal Bruta Ajustada. (...) Entre el 20% de las carreras de menor saldo egreso-ingreso, hay valores de egreso menores al 2% de los ingresos, que puede llegar a un promedio del 4% considerando el concepto de Eficiencia Terminal Bruta o del 6.5% si consideramos la Eficiencia Terminal Bruta Ajustada. De todos modos, es clara la baja relación de los alumnos que obtienen el título en el tiempo previsto por el Plan de Estudios.

Respecto del porcentaje de aprobación en el año de ingreso, se destaca que el 76% o más aprobaron al menos una asignatura para la generación 1995, del 20% de las carreras con mayor aprobación, porcentaje que se mantiene alto para el caso de Ciencias Económicas. El 20% de las carreras con mayor actividad tienen a lo sumo 1.7% de sus estudiantes sin actividad desde el ingreso al fin de la carrera. La escolaridad de los egresados del 20% de las carreras con menor escolaridad de la generación 1995, llega hasta 5.4 puntos; la del 20% superior va de 7.8 puntos en adelante.

A nivel de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, se encuentran varios trabajos, entre ellos el trabajo de Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de ciencias Económicas y Administración, realizado por Debera, Machado y Nalbarte, en el cual se realizó una caracterización de la trayectoria de los estudiantes y egresados del Plan 90 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, arribándose a las siguientes conclusiones: no se detectó un comportamiento diferenciado por género o tipo de institución secundaria de la que proviene el estudiante en cuanto al rendimiento, escolaridad, modalidad y duración. Sí existe una alta asociación entre la modalidad de aprobación y escolaridad, donde los alumnos que aprueban por curso tienen una mejor escolaridad. Del conjunto de la generación del Plan 90, casi el 40% ha terminado el primer año. Respecto de los egresados de la carrera de Contador Público, la tasa de egreso por generación no alcanza al 25% de los inscriptos en la carrera, y de un 30% para la carrera de Economista. La cantidad de alumnos que finalizó la carrera en los plazos establecidos por el Plan de estudios es del orden del 10% para los Economistas.

Otro trabajo de investigación es el Proyecto “Análisis de las generaciones Plan 90. Datos cuantitativos, perfil socioeconómico y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, desde 1990 hasta 2005”, realizado por Altmark, Urrestarazú y Sanguinetti, donde se llegó a las siguientes conclusiones: la población de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración en la UdelaR es del orden del 10%; hay mayor participación femenina dentro de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración; el 75% de los estudiantes tiene al ingresar hasta 19 años; el 70% procede de Montevideo; el 65% finalizó sus estudios secundarios en institutos públicos; del Plan 90 la cantidad de estudiantes que no registra actividad tuvo como máximo un 5%; el número de estudiantes que a marzo de 2005 no aprobó ninguna materia desde su ingreso es del orden del 20%. Luego se presentan cuadros de porcentajes de materias aprobadas desde 1990 a 2003, por porcentaje total de materias aprobadas, por generación de ingreso, por carrera y por generación.

El trabajo realizado por Juan José Goyeneche, Inés Urrestarazú y Guillermo Zoppolo, “¿Cuándo me voy a recibir?”, concluye que: de 1.346 estudiantes que ingresaron en la facultad en 1990, luego de 10 años, sólo un 18% logró egresar y la duración media de la carrera fue de 8.04 años. Se estimó que egresarían 100 estudiantes más, para quienes se evaluó una media de aprendizaje de 11.76 años (es decir el doble de lo previsto en el Plan de Estudios), llegando así a una tasa del 25% y un promedio general de 9.13 años de duración media de la carrera.

En el mencionado trabajo, se hace también un análisis primario de la deserción estudiantil. Los estudiantes que ya habían desertado a marzo de 2000 tenían un tiempo promedio de estudio de 3.36 años. Sin embargo cuando se consideró el total de desertores, junto con los que supuestamente iban a desertar, la duración media del período de actividad aumentó a 8.51 años (similar a la duración de los que egresaban). Hay que resaltar que estos resultados no son definitivos, ya que en forma continua hay alumnos que se están recibiendo y alumnos que dejan de estudiar.

El trabajo de investigación realizado por Inés Urrestarazú, “¿Cuántos son y qué características tienen los egresados y desertores de nuestra Facultad? Generaciones 1990-2004” realiza afirmaciones similares a las investigaciones planteadas anteriormente: ingresan más mujeres que hombres, la mayoría de los estudiantes se inscriben con 19 o menos años, son fundamentalmente de nacionalidad uruguaya, nacidos en Montevideo, y la mayoría ha finalizado sus estudios de nivel medio en una institución pública. Respecto del rendimiento se detectaron tasas de aprobación de materias y años completos, así como niveles de acumulación de crédito similares entre hombres y mujeres y entre estudiantes del interior y de Montevideo. Sin embargo, se presentan mejores rendimientos en los estudiantes que ingresan con menos de 20 años y en los que provienen de instituciones privadas. Los estudiantes que desertan lo hacen con pocas materias aprobadas y en muchos casos la decisión de abandonar los estudios se toma luego de transcurridos varios años académicos como estudiantes.

Estas investigaciones presentan algunos puntos sobre los que existe cierta coincidencia y que básicamente son: la masividad, pocos son los estudiantes que terminan las carreras en el tiempo establecido por los Planes de Estudio, estudiantes que se inscriben y que nunca asisten, alumnos que abandonan las carreras, los plazos reales son más largos que los planteados en los Planes de Estudios. Es de destacar que los trabajos mencionados presentan un corte cuantitativo.

Algunas investigaciones internacionales han llegado a identificar como influyentes otros factores. Existen investigaciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo.

En una investigación realizada por la autora del presente trabajo, en el año 2008, dentro de la cátedra de Contabilidad de Costos, para los períodos 2004 a 2007, surge que la modalidad del

dictado de los cursos parece influir en el rendimiento, donde la modalidad Teórico-práctica presenta un porcentaje mayor de aprobados. Considerando los horarios del dictado de curso, la modalidad Teórico-práctica continúa presentando un porcentaje mayor de aprobados, excepto en el horario de 15 a 17hs y de 21 a 23hs, donde el porcentaje es casi igual, y curiosamente es un horario en el que hay alumnos que normalmente trabajan. En cambio el otro es de alumnos que mayoritariamente no trabajan. Podemos decir, en un análisis primario, que el tipo de curso en estos horarios no influye, sin embargo los porcentajes de aprobación de la gente que trabaja (19 a 21 hs y de 21 a 23 hs), es el menor de todos los cursos Teórico-prácticos. La otra modalidad es de curso sólo práctico, quedando el teórico a cargo de los alumnos; también existe una modalidad de tipo semipresencial, pero esta última no se ha podido analizar.

La modalidad Teórico-práctica presenta mayor porcentaje de aprobados los días miércoles y viernes, que el resto de los días. Para la modalidad Práctica se mantiene el mismo porcentaje para los días viernes y sábados.

En otra investigación de la autora de este trabajo, “Una aproximación al análisis del Modelo de Distribución Normal de la evaluación en una cátedra de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR. 2004-2007”, no surge que la forma de la campana de Gauss teórica (que implica que pocos son muy malos, pocos muy buenos y la mayoría se encuentran en torno a la media), se dé en la realidad.

### 1.3.- Objeto de estudio y metodología de la investigación

Se plantea un objetivo general y varios objetivos específicos. A nivel general el trabajo pretende identificar cuáles son los factores que pueden estar afectando el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR.

Para alcanzar el objetivo general, se partió de las bases de datos existentes en la Facultad, tanto en el Sistema de Bedelías como de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, fuentes de datos primarias, cualitativas y cuantitativas.

Los objetivos específicos que se plantean son varios. Para ello, se profundizó en determinados factores, los cuales fueron seleccionados considerando la bibliografía especializada sobre el

tema a nivel internacional y considerando la realidad de nuestro país, y que se explica en forma más detallada en los Anexos 8 y 9. Se investigó si afectan o no y en caso afirmativo en qué grado lo hace el hecho de que los estudiantes trabajen, considerando la afinidad y carga en cantidad de horas semanales de empleo; se trató de analizar el impacto del capital educativo, considerando si afecta o no la educación de los padres y/o familiares cercanos, de estudiar el peso de la estructura del hogar, si afecta o no el estado civil de los estudiantes y el hecho de tener o no personas a su cargo (hijos, padres, etc.). Se buscó estudiar la influencia de las modalidades de enseñanza-aprendizaje sobre el rendimiento escolar, de analizar la influencia del personal docente (grados, años de docencia, formación) en el contexto de aula, de observar los componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes, y de investigar el impacto de los apoyos estudiantiles (becas) en las trayectorias académicas.

Este trabajo utiliza como metodología, por un lado la búsqueda bibliográfica, básicamente de especialistas y autores relevantes. Dicha metodología según Namakforoosh (Namakforoosh, 2005), es poner al investigador en contacto con lo que se ha producido en el tema de la investigación.

Por otro lado, la técnica de recolección de datos de información utilizada se basó en la investigación de datos primarios y secundarios. Según su procedencia los datos pueden subdividirse en dos grandes grupos: datos primarios y datos secundarios. Los datos primarios son aquellos que el investigador obtiene directamente. Los datos secundarios son registros escritos que ya han sido recogidos y a veces procesados por otros investigadores.

La metodología seleccionada para la investigación se determinó en función del problema a investigar. Se ha optado por la obtención de datos cualitativos y cuantitativos. La metodología cualitativa nos da la oportunidad de comprender, realizar construcciones e involucrar a las partes. Elegir la obtención de datos cualitativos sirve para sacar a la luz la concordancia o no de la situación de lo analizado respecto de las investigaciones internacionales sobre el desempeño. Es de destacar que muchas de esas investigaciones son puntuales, es decir, sobre uno de los temas, y pocas abarcan muchos de los posibles factores de influencia sobre el desempeño estudiantil. Los datos de corte cualitativo han sido objeto de más estudios. El presente trabajo no persigue como objetivo verificar teorías existentes, el objetivo es brindar información que se entiende de utilidad para la toma de decisiones.

El objeto de estudio son los estudiantes de 3 cursos avanzados y centrales (del área contable) la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de la UdelaR, de la carrera de Contador Público, plan 1990.

De acuerdo con el censo 2012, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración tenía una matrícula de 17.663 estudiantes, de los cuales 10.156 estudiantes activos son de la carrera de Contador Público. Dada la cantidad, resulta muy difícil encuestar a cada uno de los involucrados, procesar la información y analizarla. Sin lugar a dudas, de haberse podido llevar a cabo, las conclusiones serían válidas para todo el universo.

Por eso se tuvo que acotar la población y para ello se optó por un estudio exploratorio y aplicado a algunos casos con el fin de estudiar contextos de aula y desempeño de estudiantes. Se seleccionó la carrera más relevante en cuanto a nivel numérico: la de Contador Público, del Plan 1990, y, considerando que el área central es el área contable, se eligieron los cursos superiores: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año). En cada materia se realizó encuesta a los estudiantes, del curso 2011 (un total de 655 encuestas, la cual se encuentra en el Anexo Nro. 1), además de las opiniones de 4 estudiantes que obtuvieron las más altas calificaciones en el curso 2010 de Contabilidad de Costos y una encuesta que trata de profundizar en la opinión de por qué perdieron una revisión, a un grupo de 109 estudiantes que se vio enfrentado a un primer obstáculo de la materia Contabilidad de Costos (tuvieron la oportunidad de volver a recursar la materia en el mismo año, la cual se encuentra en el Anexo 2). Por otro lado también se encuestó, a 27 docentes de los cursos mencionados (Anexo 13 y 2), y se hizo relevamiento de las condiciones de aula (Anexo 4). También se realizaron encuestas a 6 informantes calificados: 1 ex decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, 3 catedráticos (de las tres asignaturas involucradas), 1 asistente académico de muy amplia experiencia en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, 2 especialistas en educación (ambos de dicha facultad).

### 1.3.1. Recolección de datos

Se profundizó en distintas fuentes de información: bases de datos cuantitativos y cualitativos, relevamientos de datos primarios y secundarios.

Se optó por dos instrumentos: encuestas y un formulario de relevamiento de condiciones de aula. Se realizaron cuatro formularios de encuesta para: a) los estudiantes de los cursos de: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año); b) los docentes; c) los estudiantes que se encontraban cursando de nuevo la materia de Contabilidad de Costos que habían perdido la primer prueba y d) los informantes calificados y los estudiantes del curso 2010 de Contabilidad de Costos que obtuvieron la más alta calificación (Anexo 1, 2, 3 y 4). La información fue obtenida entre los meses de octubre y noviembre de 2011.

Se seleccionaron todos los cursos de las materias elegidas, que ascendieron a un total de 31 grupos, con modalidades de Práctico, Teórico-práctico, Teórico digital, Semipresencial y de Recuperación, y fueron dictados los días martes, miércoles, jueves, viernes y sábados, con horarios de 7.30 hs a 23.00 horas. Esto implicó un trabajo importante de coordinación (Anexo Nro. 8). A la vez que se realizaba la encuesta a los estudiantes, se encuestó a los docentes y se completó el formulario de relevamiento sobre las condiciones de las aulas en las que se dictaban los cursos.

Se analizó la encuesta que realiza anualmente la Unidad de Apoyo a la enseñanza para las tres materias. Así como las actas de los cursos, los exámenes y la información que posee bedelía de los estudiantes que se encontraban inscriptos en los cursos del año 2011, y que rindieron en los periodos de diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012.

Las autoridades de Bedelía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, autorizados por el decano, obtuvieron las bases de datos de todos los estudiantes inscriptos en el curso 2011, proporcionada por el Servicio Central de Informática de la Universidad de la República (SeCIU) de las tres materias seleccionadas: Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría; información que fue proporcionada en medio magnético para que fuera posible realizar su análisis, dada la cantidad de estudiantes y registros involucrados: cédula de identidad, materias dadas, calificación obtenida, fecha, tipo de actividad (examen libre, curso, etc.). Esta base permitió a posteriori realizar el cruzamiento con los datos obtenidos en las encuestas.

A continuación, se detalla el proceso para cada uno de los cuatro grupos involucrados: 1) 655 estudiantes cursando las 3 materias en forma reglamentaria y los 4 estudiantes que obtuvieron

las mejores calificaciones del curso anterior de Contabilidad de Costos; 2) los 109 estudiantes que estaban volviendo a recursar Contabilidad de Costos después de haber perdido la primer revisión; 3) los 27 docentes; 4) los 6 informantes calificados y 5) el relevamiento de las condiciones de aula.

### **Grupo 1.- Estudiantes cursando las materias y mejores estudiantes del curso anterior**

El formulario de encuesta se realizó considerando las investigaciones que existían a nivel internacional, a los efectos de poder comprobar cuál es la realidad de la muestra, respecto de las conclusiones a las que se había arribado en dichas investigaciones.

Destacamos que se tomaron como referencia las investigaciones de Porto y Di Grescia (2004), cuyo análisis de los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de La Plata concluyó que influyen en el rendimiento la carrera, el sexo, la edad, la educación de los padres, las horas de trabajo, las regulaciones de la Facultad. También se incluyó la investigación de Nicholl y Sutton (2001) de la Universidad de Melbourne, que entendió que existe un menor compromiso de los estudiantes que trabajan con la vida universitaria y el trabajo académico. La investigación de Daniel Parent (2002) concluyó que los estudiantes que trabajan más de 20 horas corren riesgo en el abandono de los estudios, pero que si trabajan menos tienen más chance de diplomarse. En la misma línea va la investigación de Greenberger y Turner (1994), aunque en este último caso concluye que si llega hasta diez horas de trabajo, estas no tienen efecto sobre la escolaridad. Se incorporó además, la afirmación de Ozga y Suknandan (1997) sobre que la preparación para la vida universitaria es importante, al igual que la investigación de Spandy (1970) sobre la influencia del medio familiar de origen. Y la teoría de Astin (1984) sobre la Teoría del involucramiento, que sugiere que los estudiantes aprenden mientras se van involucrando, en complemento a la Teoría de la integración de Tinto (1975): el estudiante ingresa con antecedentes (características, intenciones, expectativas) y su decisión de persistir o abandonar depende de si se integra exitosamente a la institución académica y socialmente.

Así, se culminó en un formulario de 6 carillas (Anexo 1), donde se recabaron: a) datos sociodemográficos (año de ingreso a la Facultad, plan de estudios, cédula de identidad, datos de nacimiento, sexo, estado civil, composición familiar, zona de residencia actual y el dato de con quién vive actualmente); b) datos sobre la educación (pública o privada del estudiante, la educación de los padres y familiares de referencia); c) datos sobre las fuentes de ingresos; d) datos sobre estudios actuales (otros estudios, deportes), en este apartado se le realizaron



preguntas abiertas respecto de la información que tuvo sobre la Universidad, además sobre la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y la opinión sobre la utilidad de la misma; e) formas de estudio; f) preguntas abiertas sobre la opinión de las condiciones edilicias; g) información sobre las materias de investigación respecto de materiales, contenidos, evaluaciones, horas de estudio, estrategias desarrolladas frente a las dificultades, básicamente (es de destacar que como cada materia se encuentra en diferentes años, los alumnos de años avanzados tuvieron la oportunidad de opinar sobre la materia que estaban cursando y las anteriores que se incluyen en esta investigación). Se culmina el formulario con un espacio de preguntas abiertas sobre el docente del curso en el que se realizó la encuesta. Sobre este último punto, las preguntas se tomaron del libro de Ken Bain (2007): lo que hacen los mejores profesores universitarios de la Universitat de Valencia, del Servicio de Formación Permanente.

### **Grupo 2.- Estudiantes que se enfrentaron al primer obstáculo**

Se realizó una encuesta (Anexo 2) a los ciento nueve alumnos que habían perdido la primera revisión de Contabilidad de Costos y a los cuales se les había dado la oportunidad de volver a realizarla por medio de un nuevo curso (de Recuperación), y así no perder el año civil. Las preguntas, que fueron realizadas por la cátedra de Contabilidad de Costos y revisadas por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración fueron las siguientes:

¿Por qué cree usted que perdió la primera revisión de Contabilidad de Costos?:

- Falta de estudio
- Los materiales proporcionados por la cátedra no fueron suficientes
- La revisión no estuvo acorde al nivel dictado en el curso
- El formato de la prueba no fue el adecuado
- Otros (explícite)

### **Grupo 3.- Docentes de los cursos**

Se realizaron preguntas abiertas (Anexo 3) y preguntas de múltiple opción a los veintisiete docentes, de los distintos cursos. Dentro de las preguntas de múltiple opción, se consultó respecto de la modalidad del docente utilizada para dictar las clases, si identificaba a los

estudiantes, cuál era la principal causa por la cual dictaba clases y qué porcentaje representaba dicha actividad dentro de sus ingresos. Asimismo, se quiso obtener la opinión de esos docentes respecto de cuáles consideraba que eran las condiciones principales para ser docente, qué factores consideraba que influían en el desempeño de los estudiantes y si las condiciones edilicias incidían en la dedicación y cómo.

#### **Grupo 4.- Informantes calificados**

Se seleccionó un conjunto de actores importantes, en relación con la investigación presente, como los catedráticos de cada una de las materias involucradas (Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría): el decano anterior de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y también ex catedrático de una de las materias involucradas (Teoría Contable Superior), una asistente académica con una amplísima experiencia (siendo docente de muchos años de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y habiendo trabajado con varios decanos), la encargada de la Unidad de Enseñanza de nuestra Facultad y una integrante de esa misma unidad con una amplísima experiencia en la Universidad.

Se les realizaron varias preguntas de carácter abierto (Anexo 5).

#### **Grupo 5.- Condiciones de aula**

Se relevó la cantidad de sillas, la cantidad de alumnos, la existencia de equipamiento: proyector, cañón; identificando el salón, el horario y el día del curso, datos del docente y la materia (Anexo 4).

Dado el volumen de la información recopilada fue necesario procesarla en varias etapas: primero se pasaron todas las encuestas, de estudiante, docentes y condiciones edilicias, a planillas en Excel, formando así una base que pudiera ser procesada a posteriori. Por otra parte, se tomó la base proporcionada por Bedelía, lo que implicó un trabajo de depuración importante, a los efectos de poder utilizarla luego, para poder relacionar las calificaciones obtenidas por cada estudiante y así realizar cruzamientos entre las dos bases y realizar gráficos. El programa utilizado fue el SPSS (Statistical Product and Service Solutions) y el Excel. El SPSS es un programa estadístico informático utilizado en las ciencias sociales y en

empresas de investigación de mercado, que presenta las ventajas de permitir trabajar con bases de datos y con una sencilla interfaz para la mayoría de los análisis. Con el Excel se pudieron realizar tablas dinámicas con las dos bases (la proporcionada por el SeCIU y la armada por la información obtenida del formulario del Anexo 1), unificadas, permitiendo así relacionar las variables para su posterior análisis.

Es importante recordar que el tema es sumamente amplio y muchos son los agentes que intervienen y presentan por tanto mayor o menor influencia. No todos son abordados en este trabajo, pero no podemos desconocerlos. Entre estos se encuentra la evaluación formal de los estudiantes (juicio de valor que expresa si el estudiante ha adquirido los conocimientos considerados necesarios y en qué grado o no lo hizo, la que se menciona brevemente). También se encuentran los componentes del ámbito cognitivo (inteligencia, aptitudes intelectuales, el desarrollo intelectual, los procesos de percepción y atención, los procesos de representación y razonamiento, el potencial de aprendizaje). Por otro lado también hay variables y recursos en el ámbito del desarrollo personal y social, como la personalidad y el autoconcepto, la motivación, la emoción, las habilidades sociales, el desarrollo de la carrera y el desarrollo vocacional, las variables ambientales, por mencionar algunos.

#### 1.4.- Síntesis

En este trabajo, se trata de identificar algunos factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de los cursos superiores del área contable: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año); de la Carrera de Contador Público del Plan 1990.

Para ello se seleccionaron algunos factores basados en la bibliografía internacional sobre la temática. En ella surgen factores influyentes en el desempeño estudiantil, como ser: el trabajo, el capital educativo, la estructura del hogar, la influencia de las modalidades de enseñanza, la influencia del personal docente, los componentes actitudinales psicosociales y los apoyos estudiantiles.

Se obtuvo información recabada de encuestas a 655 estudiantes (Anexo 1), a 109 estudiantes que se encontraban recursando la materia Contabilidad de Costos, luego de haber perdido la primer prueba de revisión (Anexo 2); a 27 docentes (Anexo 3) y a 6 informantes calificados (Anexo 5); además de la información proporcionada por la bedelía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (base brindada por el SeCIU) y de la información brindada por las encuestas que realiza anualmente la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. También se relevaron las condiciones físicas de todos los salones donde se dictaron los cursos seleccionados (Anexo 4).

El tema del desempeño estudiantil posee muchas aristas y son varios los ítems que lo influyen. Por eso es importante tener en cuenta cuáles son aquellos sobre los que se profundizará y cuáles son los otros que están presentes y no se podrá avanzar sobre ellos, ambos sumamente importantes para realizar un buen y completo diagnóstico.

En grandes líneas podemos hablar como intervinientes a los estudiantes, a los docentes y a la institución.

Los estudiantes poseen variables y recursos que corresponden al ámbito cognitivo, como la inteligencia y las aptitudes intelectuales, el desarrollo intelectual, los procesos de percepción y atención, los procesos de representación y razonamiento, el potencial de aprendizaje. Por otro lado también hay variables y recursos en el ámbito del desarrollo personal y social, como la personalidad y el autoconcepto, la motivación, la emoción, las habilidades sociales, el desarrollo de la carrera, el desarrollo vocacional, y las variables ambientales.

Los docentes también poseen esas variables y recursos, pero se encuentran en otra etapa de su vida, cumpliendo con una labor, donde mayoritariamente ya son profesionales.

La institución brinda la infraestructura, la organización, la normativa, etc.

Un componente sobre el que no se profundizará, pero que es necesaria su mención, es la evaluación, entendiendo por esta la emisión de un juicio sobre si los estudiantes han aprendido y en qué medida lo han hecho o si no lo lograron. Esta calificación es la que se ha tomado para medir el desempeño de los estudiantes y realizar las comparaciones y conclusiones en este

trabajo. Tiene paradigmas en qué basarse, modelos, existen diferentes concepciones teóricas que la sustentan y un componente de subjetividad en su aplicación.



## CAPITULO 2. Los factores que inciden en el desempeño estudiantil

En este capítulo se profundiza sobre la relación entre los factores seleccionados y el desempeño estudiantil. Se exponen los resultados, considerando los estudiantes, los docentes, y el entorno: la facultad como institución y las aulas. En un primer momento recordemos la población sobre la cual se ha trabajado. Se realizó un total de 764 encuestas a estudiantes, las cuales podemos clasificar en dos grupos: a) 655 encuestas donde se indagan sobre datos socio demográficos, datos familiares, preguntas libres y solicitud de opiniones (Anexo 1), con estudiantes correspondientes a tres asignaturas: Contabilidad de Costos (3er año), Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año); y b) otro grupo compuesto por 109 encuestas que corresponden a estudiantes que perdieron la primer revisión de Contabilidad de Costos y contestan algunas preguntas respecto de cuáles consideran que fueron las causas de dicha pérdida (Anexo 2).

De las 655 encuestas contestaron 340 estudiantes de la asignatura Contabilidad de Costos (52%); 189 estudiantes (29%) de Teoría Contable Superior (TCS) y 126 de Auditoría (19%).

Todas las encuestas fueron completadas en forma voluntaria, pero no todos los estudiantes pusieron su número de cédula (dato fundamental para poder obtener las escolaridades de bedelía). De las 655 encuestas, solo pusieron la cédula un total de 371 estudiantes (57%).

Considerando los estudiantes que contestaron y pusieron la cédula, se pudo identificar a 227 estudiantes de Contabilidad de Costos (Costos), lo que representa un 67%; de Auditoría se pudieron identificar 74 estudiantes, lo que representa un 59% y de Teoría Contable Superior 70 estudiantes, representando el 37%. Sin embargo hay cuatro estudiantes que no contestaron la encuesta, solo pusieron sus datos: dos estudiantes de Costos, uno de TCS y uno de Auditoría. De esta manera la cantidad de estudiantes sobre los que se obtuvo información completa pasaron a ser 367 (225 de Costos; 73 de TCS y 69 de Auditoría).

Por otro lado, el SeCIU (Servicio Central de Informática de la Universidad de la República) brindó las bases de bedelía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de los

estudiantes que se inscribieron en los cursos de 2011 y que rindieron examen en los periodos de diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2013, de las materias de análisis del presente trabajo.

## 2.1.- Resultados de los cursos

Cursaron las materias y rindieron exámenes en los periodos de diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012, con los resultados de aprobación o no aprobación, con la siguiente composición:

Cuadro 1. Cantidad de inscriptos, según las bases del SeCIU.  
Periodos diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012.

	CONTABILIDAD DE COSTOS (3er año)		TEORIA CONTABLE SUPERIOR (4to año)		AUDITORIA (5to año)		AUDITORIA (PLAN 90 - 5to año)	
	Curso	Examen	Curso	Examen	Curso	Examen	Curso	Examen
No aprobado	60	517	34	287	185	166	174	50
Aprobado	263	395	310	198	180	182	14	163
<b>Subtotal por modalidad</b>	<b>323</b>	<b>912</b>	<b>344</b>	<b>485</b>	<b>365</b>	<b>348</b>	<b>188</b>	<b>213</b>
<b>Total por materia</b>		<b>1.235</b>		<b>829</b>		<b>713</b>		<b>401</b>
								<b>1.114</b>

Fuente: SeCIU

Tenemos una cantidad de 1.235 resultados para la materia de Contabilidad de Costos; 829 para Teoria Contable Superior y 1.114 para Auditoria. Esta última materia tiene resultados de dos planes de estudios, y a los efectos de poder comparar, se separaron. Los resultados de Auditoria que son comparables con los otros dos cursos se denominó Auditoria (PLAN 90 - 5to año), con un total de 401 resultados.

Los estudiantes pueden rendir la materia más de una vez en estos periodos (diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012), por lo que los estudiantes en forma individual considerados son:

Cuadro 2. Cantidad de estudiantes, según las bases del SeCIU.  
Períodos de diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012.

	CONTAB. DE COSTOS (3er año)	TEORIA CONTABLE SUPERIOR (4to año)	AUDITORIA (5to año)	AUDITORIA (PLAN 90 - 5to año)
Total por materia	1.235	829	713	401
Estudiantes que dieron más de una vez el examen	-368	-232	-192	-34
Individuos que dieron pruebas	867	597	521	367
				888

Fuente: SeCIU

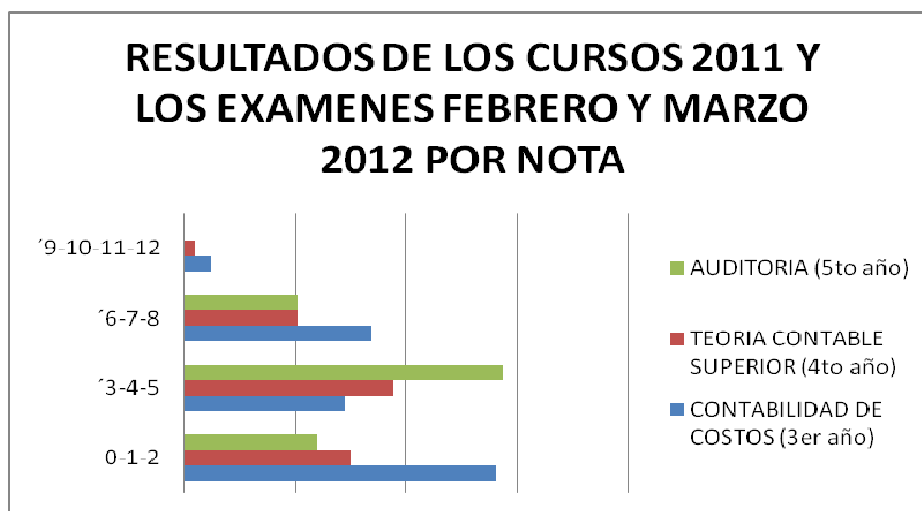
Gráfico 1. Resultados de los cursos de Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría de los períodos diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012, agrupados en base a la aprobación o no.



Fuente: Actas de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración.



Gráfico 2. Resultados de los cursos de Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría de los períodos diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012, agrupados en base a la calificación obtenida.



Fuente: Actas de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración.

Al prestar atención a las calificaciones (notas) de los cursos, se observa que a mayor avance del alumno en la carrera, son menos los que pierden y disminuyen las calificaciones.

## 2.2.- Problematicando los factores intervinientes

En esta sección se analizan los factores que constituyen el objetivo específico de esta investigación, así también surgieron algunos factores no considerados al inicio, al profundizar en la información obtenida. Para su mejor comprensión se les divide en tres grupos:

2.2.1.- Los estudiantes,

2.2.2.- La Facultad y

2.2.3.- Los cursos.

La información fue obtenida de 367 estudiantes, quienes contestaron la encuesta (Anexo 1) en forma completa y que incluyeron la cédula dentro de sus datos, lo que permitió cruzar dicha

información con la base de bedelía, obteniendo así las escolaridades (calificaciones) de cada uno de ellos.

### 2.2.1.- Los estudiantes

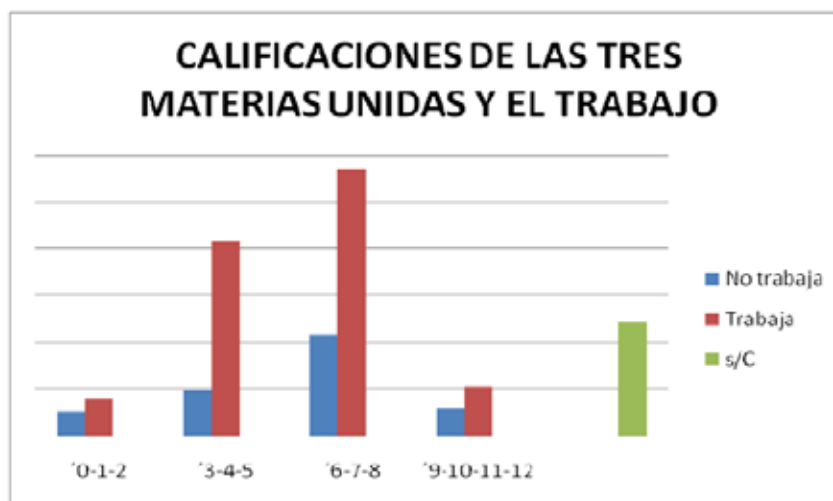
Dentro de este grupo se analizan las relaciones entre las calificaciones y los factores seleccionados: el trabajo, las becas y las formas de sustentación, el capital educativo familiar (padre y madre), el tipo de educación del que provienen (pública o privada), el rezago, estudiantes por sexo, el ciclo de vida familiar, el estudio y las formas de realizarlo (sólo o en grupo), componentes actitudinales psicosociales de motivación, las actividades que realizan en el tiempo libre y algunos factores que influyen en la deserción estudiantil.

#### 2.2.1.1.- El trabajo

De los 367 estudiantes que se pudieron identificar con la base de bedelía, y respondieron a la pregunta de si trabajan o no: el 74% contestó que sí lo hace; un 62% de los estudiantes de Costos trabajan, un 91% de los estudiantes de TCS y un 93% de los de Auditoria también lo hacen. Parecería que a medida que avanzamos en la carrera (y en edad), aumentan los porcentajes de los estudiantes que trabajan.

Se analizaron las calificaciones (sumando la cantidad de estudiantes que la obtuvo para cada escala), de las tres materias, diferenciando a los que trabajan, de los que no lo hacen. Dado que la mayoría de los estudiantes trabajan, en el gráfico se ve claramente que ello se refleja en todas las calificaciones.

Gráfico 3. Calificación obtenida por los alumnos que trabajan y los que no trabajan, de las tres materias sumadas.



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Se realizó el análisis para cada una de las asignaturas por separado: Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría, subdividiendo cada una de ellas en si trabaja, y si no lo hace; se agrupó de acuerdo a la calificación obtenida en la materia durante el periodo analizado.

A mayor avance en la carrera, parece haber una disminución en la calificación:

Cuadro 3. Calificación obtenida, diferenciando a los alumnos que trabajan de los que no lo hacen por materia.

	¿ Trabaja?	'0-1-2	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros	
<b>Costos</b>	No	10	15	37	11	1	74
	Si	12	26	59	16		113
	(en blanco)	1				37	38
<b>Superior</b>	No	0	3	3	0		6
	Si	2	19	33	2		56
	(en blanco)					7	7
<b>Auditoría</b>	No	0	1	3	0		4
	Si	2	38	22	3		65
	(en blanco)		1			3	4
		27	103	157	32	48	367

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Se les preguntó a los estudiantes si la tarea que realizaban estaba relacionada con la carrera, y se constató que una mayoría (58%) de los estudiantes trabaja en tareas relacionadas con la carrera, y solo un 7% declaró no desarrollar tareas relacionadas con la carrera. El resto no respondió a la pregunta.

Dado que la mayoría trabaja en tareas relacionadas con la carrera tal vez esto puede no afectar negativamente las calificaciones.

Se ha estudiado a nivel internacional cuánto afecta la cantidad de horas que trabajan los estudiantes, por ello se ha considerado la división entre aquellos que lo hacen 10 horas o 20 horas. Según qué autor consideremos, hay quienes entienden que por debajo de estas cifras, los desempeños no se ven afectados.

Las cantidades de 30 horas (el trabajo normal en las auditorías es de 6 horas diarias, 5 días a la semana) y 40 horas (régimen normal de 8 horas semanales, durante 5 días) se incorpora, atendiendo a la realidad del mercado laboral uruguayo y de los estudiantes de Ciencias Económicas. Analizando dicho factor, se obtuvo que:

Cuadro 4. Cantidad de horas que trabajan los estudiantes, por materia y agrupado por las calificaciones obtenidas.

Cantidad de horas		0-1-2	3-4-5	6-7-8	9-10-11-12	Otros	
<b>Costos</b>	Menos de 10 hs	3	3	10	2	2	20
	De 10 a 20 hs.	1	0	1	2	3	7
	De 21 a 30 hs.	1	1	17	3	6	28
	De 31 a 40 hs	4	12	24	4	4	48
	Más de 41 hs.	3	9	8	3	10	33
	(en blanco)	12	16	36	12	13	89
<b>Superior</b>	Menos de 10 hs	0	3	2	0	0	5
	De 10 a 20 hs.	0	0	0	0	1	1
	De 21 a 30 hs.	0	3	3	0	0	6
	De 31 a 40 hs	1	6	8	1	4	20
	Más de 41 hs.	1	7	20	1	2	31
	(en blanco)	0	3	3	0	0	6
<b>Auditoria</b>	Menos de 10 hs	0	6	1	1	1	9
	De 21 a 30 hs.	0	3	2	0		5
	De 31 a 40 hs	1	18	11	0	1	31
	Más de 41 hs.	1	10	7	2		20
	(en blanco)	0	3	4	0	1	8
							<b>367</b>

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Dentro de cada categoría, obtienen mejor calificación los que trabajan más cantidad de horas. A modo de ejemplo: de los que obtuvieron entre 3 y 5 de calificación en Auditoría, el 42% trabaja entre 31 y 40 horas semanales, el 27% trabaja más de 41 horas semanales, sólo el 12% trabaja menos de 10 horas y el 7% trabaja entre 21 y 30 horas semanales. Parecería que a más cantidad de horas de trabajo, mayor calificación (Costos, TCS). No es algo ilógico si pensamos que al realizar tareas relacionadas con lo que estudian, van adquiriendo experiencia y les resultaría más fácil asimilar los conceptos que van incorporando con cada materia de la carrera.

Se les consultó a los estudiantes si realizaban trabajos temporarios, a lo que la mayoría contestó que no (61%). Entre los que sí realizan trabajos temporarios las calificaciones promedio de la carrera obtenidas son 4 y 5 (calificaciones más bien bajas).

Consultados sobre si están buscando trabajo (15%), los que no lo están haciendo tienen en promedio de entre 4 y 5 de calificación de la carrera y los que sí lo están haciendo tienen en promedio de la carrera de entre 5 y 6 de calificación. Todo en consistencia con el no perjuicio por trabajar en el desempeño estudiantil.

#### 2.2.1.2.- Becas y formas de sostén de los estudiantes

Se consultó sobre la forma de financiación de los estudiantes. Surge que la familia (49%) y el trabajo (mayoritariamente o totalmente, con un 46%) son las principales fuentes de financiación. Si cruzamos este dato con la calificación obtenida en cada una de las materias estudiadas (Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría), mayoritariamente obtienen las calificaciones del rango que va entre 6 y 8 de nota. Los que tienen mejor calificación se sustentan principalmente en los ingresos familiares.

Cuadro 5. Fuente de Ingresos de los estudiantes (en número de estudiantes). Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).

CALIFICACION	0-1-2	3-4-5	6-7-8	9-10-11-12	Otros	
Mayoritariamente de la familia	17	37	87	19	20	180
Mayoritariamente del trabajo	1	19	21	4	4	49
Trabajo	8	42	42	7	22	121
Mayoritariamente Beca	0	1	3	0	1	5
Renta	0	1	1	0	0	2
(en blanco)	1	3	3	1	2	10
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>103</b>	<b>157</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>367</b>

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

En el cruzamiento de los ingresos por materia, se puede observar que los estudiantes de 3ero (Contabilidad de Costos), en un 67% obtienen sus ingresos mayoritariamente de la familia y en un segundo lugar con un 26% principalmente del trabajo. Si se consideran los resultados obtenidos para las asignaturas de 4to (Teoría Contable Superior) y de 5to (Auditoría), el ingreso mayoritariamente familiar es sustituido por el del trabajo; lo cual es razonable, dado que a mayor edad, menor dependencia familiar (Anexo 17).

Profundizando en el tema de las becas, sólo cinco estudiantes (2%) declararon obtener becas y dentro de estas la mayoría del Fondo de Solidaridad. Dado el bajo porcentaje no se pueden realizar muchas deducciones, pero el mayor número de becarios se encuentra en 3er año, más que en 4to y en 5to; lo que parece lógico con el avance de la edad y el acceso al mercado laboral.

Cuando se les preguntó si conocían la existencia de las becas, un 95% declaró que sí conocía dicha existencia. También se les consultó su opinión respecto de si consideraban que su desempeño mejoraría con una beca, el 33% dijo que sí. Dentro del tipo de beca que le interesaría, un 54% contestó que prefería becas de Material de Estudios, un 22% de Alimentos, un 11% de Locomoción y un 10% de Alojamiento, principalmente.

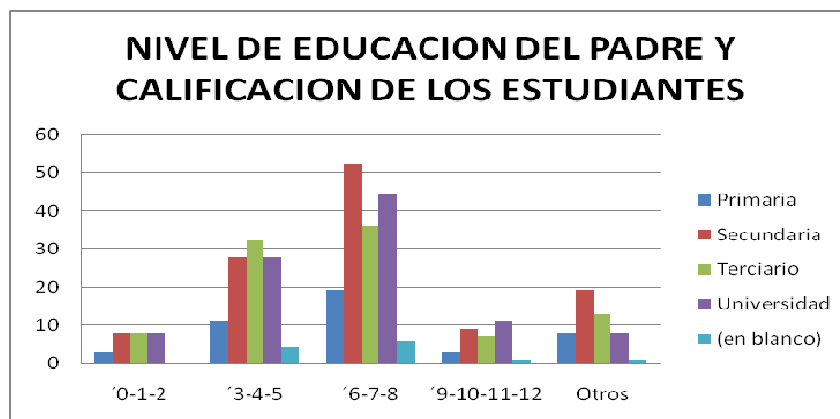
Sin embargo, para poder sacar alguna conclusión, deberíamos analizar el rendimiento del estudiante con beca y el posible avance o no de ese mismo estudiante sin beca. Es notorio que

la existencia de una beca promueve el progreso en la carrera, cosa que de otra manera no se podría realizar. Solo eso justifica plenamente la existencia de ellas, ya que contribuye a la mejora de la sociedad.

### 2.2.1.3.- El capital educativo familiar

Al analizar el capital educativo familiar, se profundiza en los padres, por su influencia directa. Se comenzó con **la educación del padre**, para lo cual se consideraron las categorías de Primaria (12%), Secundaria (32%), Nivel Terciario (24%), Militar (3%) y Nivel Universitario (26%).

Gráfico 4. Nivel de educación alcanzado por el padre. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Observando el nivel educativo del padre de los estudiantes -en las tres materias de estudio del presente trabajo-, encontramos que quienes tienen un padre con un nivel de Secundaria obtienen mayormente calificaciones que van entre 6 y 8 (43%).

Se estudiaron en forma un poco más detallada los diferentes niveles de educación (Anexo 18). Aquellos cuyos padres tienen Primaria completa (71%) al igual que los que la tienen incompleta

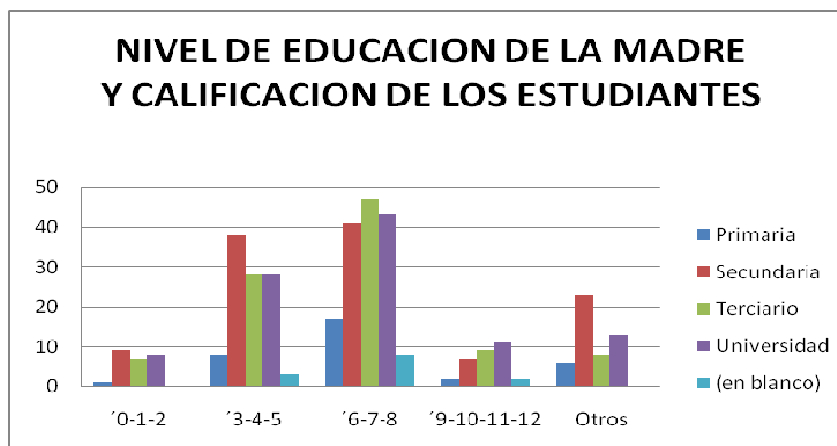
(29%), parecen seguir la tendencia general en las calificaciones mayoritarias, en el rango que va de 6 a 8 (42%).

Se observa que los estudiantes cuyos padres tienen secundaria incompleta (57%) presentan la mayor concentración de estudiantes en las calificaciones de 6 a 8 (53%); mientras que los que tienen secundaria completa (43%), presentan la mayoría en las calificaciones de 5 a 7 (58%), o sea una nota menos. Todo analizado dentro de la propia categoría.

Se percibe que los que estudiantes cuyos padres tienen un nivel terciario completo (85%), dentro de la propia categoría, un 36% de ellos obtiene el rango de 6 a 8 de calificación. Se constata que los estudiantes de padres con universidad completa (68%), dentro de la categoría, un 33% tiene entre las calificaciones de 5 y 7, y además, hay quienes obtienen las mejores calificaciones (9 a 12).

Continuando luego con **la educación de la madre**, se contemplan las mismas categorías que para la educación del padre: Primaria (9%), Secundaria (32%), Terciaria (28%) y Universitaria (28%).

Gráfico 5.- Nivel de educación alcanzado por la madre. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.



Cuando consideramos la educación de la madre, nuevamente advertimos que en las calificaciones de 6 a 8 se concentra la mayor proporción de estudiantes (42%). Los niveles de educación de la madre son similares entre las madres que tienen Secundaria (levemente superior), Nivel Terciario y educación Universitaria. Comparando estas dos últimas categorías con la educación de los padres, hay una leve tendencia, mayor en un 6%, consistente con la literatura que habla de una mayor influencia materna.

Se estudiaron en forma un poco más detallada los diferentes niveles de educación de la madre (Anexo 19), (los) las que tienen primaria completa (76%) e incompleta (24%), dentro de la misma categoría. En términos generales, las calificaciones de sus hijos parecen seguir la tendencia general, mayoritarias en el rango que va de 6 a 8 (51%), aunque la cantidad de estudiantes cuyas madres tienen nivel de primaria solo son el 9% del total de estudiantes.

Se observa que los estudiantes cuyas madres tienen secundaria incompleta (59%) presentan la mayor concentración en las calificaciones de 6 a 8 (34%). Sin embargo tanto los que tienen madres con secundaria completa, como los que la tienen con incompleta, obtienen mayormente las calificaciones de 5 y 6 para cada categoría.

Se advierte que los que estudiantes cuyas madres tienen un nivel terciario completo (89%) obtienen el mayor porcentaje de todas las calificaciones en el rango de 6 a 8 de calificación y concentran el 66%, dentro de la categoría.

Se constata que los estudiantes con madres con universidad completa obtienen mejor calificación (9 a 12) y al igual que en el caso de los estudiantes con madres con nivel técnico completo, que concentran el 44% en las calificaciones que van de 6 a 8. Sin embargo presentan la misma cantidad de estudiantes con la calificación de 5 que de 6, dentro de los estudiantes cuyas madres tienen universidad completa.

#### 2.2.1.4.- El tipo de institución del que provienen

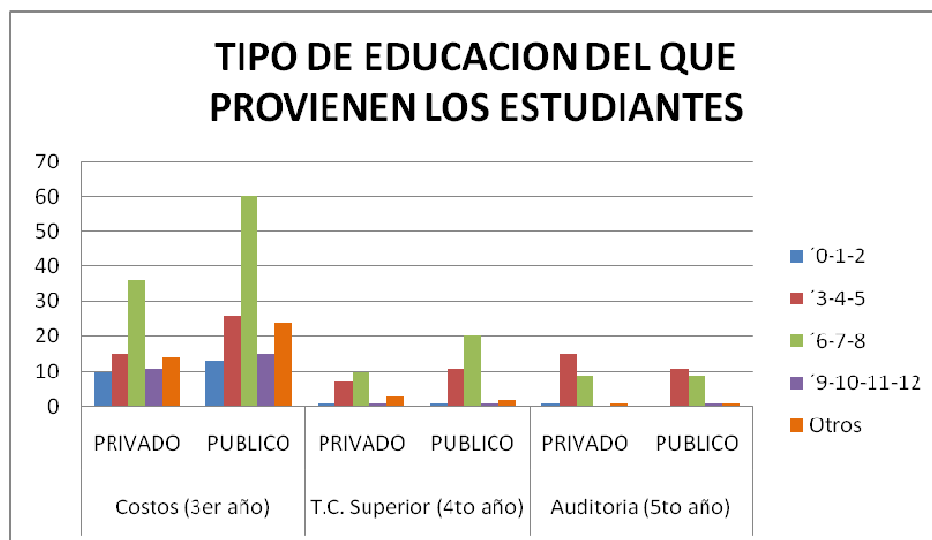
En esta instancia se profundiza sobre la posible influencia del tipo de institución del que provienen los estudiantes.

Para ello se les preguntó a los estudiantes en qué tipo de institución estuvieron la mayor cantidad de tiempo: pública o privada.

También aquí, las calificaciones de 6 a 8 continúan siendo las que concentran a la mayor cantidad de estudiantes (39%).

Parece existir una leve tendencia a la educación de origen público de los estudiantes de 3er (Contabilidad de Costos) y 4to año (Teoría Contable Superior) y una nivelación en 5to (Auditoría). Esto podría indicar un cambio en el perfil de los estudiantes, donde las nuevas generaciones provienen mayormente de instituciones de carácter público.

Gráfico 6. Análisis de la calificación obtenida por el estudiante, por materia, de acuerdo a la institución de la que proviene (donde cursó la mayor cantidad de años).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

### 2.2.1.5.- El rezago

El rezago es un fenómeno asociado al desfase entre la edad cronológica y la edad de educación institucionalizada (generación teórica).

Se hace el acumulado de la generación a la que pertenecen los estudiantes y surge el siguiente cuadro, donde se puede observar: la generación, el total de estudiantes, porcentaje de acumulación y las calificaciones promedio que obtuvieron en la carrera. Entonces tenemos:

Cuadro 6. Análisis del rezago por materia, considerando la generación de Ingreso y la calificación promedio de la carrera.

Costos (3er año)	Año Ingreso		Total	% Acum.	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros
	2009	Generación teórica	115	51%	19	85	11	0
	2008	1 año atraso	36	67%	12	22	0	0
	2007	2 años de atraso	25	78%	7	17	1	0
	2006	Más de 2 años	49	100%	15	35	0	1
			225		53	159	12	1
T. C. Superior (4to año)	Año Ingreso		Total	% Acum.	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros
	2008	Generación teórica	17	25%	3	14	0	0
	2007	1 año atraso	15	46%	3	12	0	0
	2006	2 años de atraso	11	62%	0	2	0	0
	2005	Más de 2 años	26	100%	6	29		0
			69		12	57	0	0
Auditoría (5to año)	Año Ingreso		Total	% Acum.	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros
	2007	Generación teórica	15	21%	0	11	4	0
	2006	1 año atraso	19	47%	1	18	0	0
	2005	2 años de atraso	13	64%	0	12	1	0
	2004	Más de 2 años	26	100%	1	23	2	
			73		2	64	7	0

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

En este cuadro se advierte cómo para Contabilidad de Costos, el 51% se encuentra en la generación que le corresponde, pero para llegar a un 67% de acumulado se debe agregar una generación más. En el caso de Teoría Contable Superior, con la generación teórica se

encuentra solo un 25% (el 50% de la materia de tercer año y un año más), y dos generaciones más permiten llegar al 62% (un 5% menos que en la materia de tercer año). Para Auditoría el porcentaje de alumnos que van con la generación que les corresponde es del 21%, pero para llegar al 64% de los estudiantes debemos agregar dos generaciones más (parecen mantenerse los porcentajes de la materia de cuarto año). Aquí vemos cómo se va ampliando la brecha entre la generación que les corresponde, parecería que entre tercero y cuarto ya se produce el desfase y el rezago aumenta a medida que avanzamos en los años de la carrera (51%, 25%, 21%).

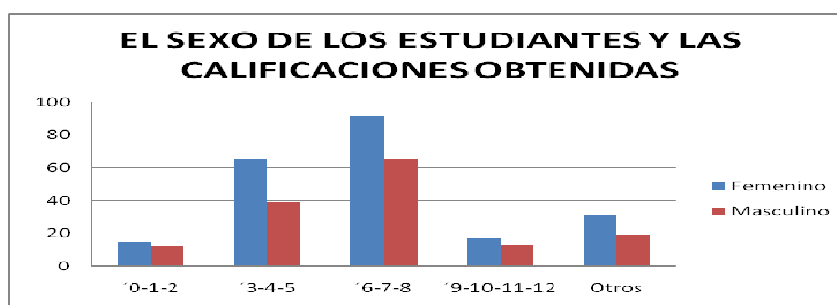
El grupo de mayores calificaciones, para todas las generaciones y para las tres asignaturas sigue siendo el grupo que incluye las calificaciones de 6 a 8.

### 2.2.1.6.- Estudiantes por sexo

Cuando se analiza cómo se distribuyen los estudiantes de acuerdo al sexo, surge que el 60% son mujeres y el 40% son hombres. El total considerado son las 367 encuestas que se cruzaron con las calificaciones de bedelía (219 del sexo femenino y 148 del sexo masculino).

En las tres materias, estos porcentajes se mantienen cerca del resultado global (Anexo 20), obteniendo un 60% de mujeres en Contabilidad de Costos (3er año), un 54% en Teoría Contable Superior (4to año) y un 66% en Auditoría (5to año).

Gráfico 7. Estudiantes por sexo, agrupados por la calificación obtenida en las materias: Contabilidad de Costos (3ro), T. C. Superior (4to) y Auditoría (5to).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Las mujeres obtienen mejores calificaciones en todos los grupos de calificaciones. Continúa siendo mayoritario el grupo de 6 a 8 de nota.

### 2.2.1.7.- El ciclo de vida familiar

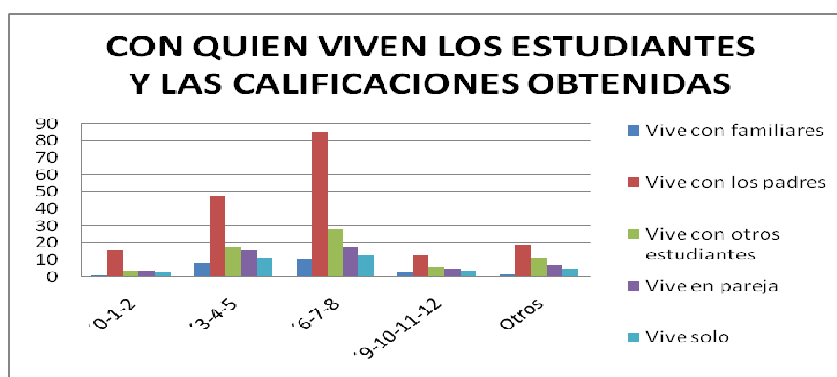
Respecto del ciclo de vida familiar, se ha analizado el estado civil, la tenencia de hijos y, con quién viven los estudiantes.

Al considerar el estado civil, observamos que están solteros en una amplísima mayoría (un 88%), por lo que se interpreta que las calificaciones no se ven influenciadas por este factor. Pocos son casados o están en pareja (un 11%).

A medida que avanzan en la carrera cambian de estado civil. En Contabilidad de Costos los que han cambiado son un 89%, en T. C. Superior un 87% y en Auditoría un 86%, lo que es razonable con el ciclo de vida. Los que se encuentran en pareja, van de un 10%, 12% y 13%, en las materias mencionadas respectivamente.

Ampliamente los estudiantes no tienen hijos, solo 15 estudiantes de los 367 encuestados manifestaron tenerlos, lo que implica un 4%.

Gráfico 8. Análisis de con quién viven los estudiantes agrupados de las tres materias Contabilidad de Costos (3ro), T. C. Superior (4to) y Auditoría (5to).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Se observa como un porcentaje mayor de los estudiantes que viven con sus padres (49%), luego los que viven con otros estudiantes (18%), continúan los que viven en pareja (14%), en seguida los que viven con otros familiares (7%) y finalmente los que viven solos, dentro de los rangos de calificaciones. Esto podría interpretarse como que el medio donde viven podría tener cierta influencia.

### 2.2.1.8.- Información sobre las formas de estudio

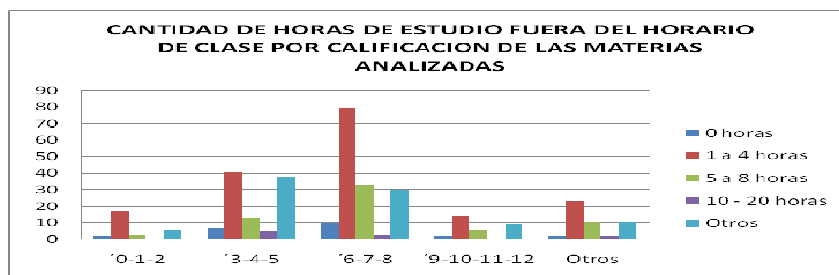
Se les preguntó a los estudiantes como estudiaban: solos, en grupo, en grupo estable u otras modalidades. Según los estudios internacionales, cuando los estudiantes estudian en grupos estables, permanecen más tiempo en el sistema (con mayor probabilidad de egreso).

De los 367 encuestados, la mayoría (el 52%), contestó que generalmente estudia tanto solo como en grupo; el 26% estudia solo y el 22% en grupo (un 15% en grupo estable).

Si analizamos esto mismo a nivel de cada materia, en la materia de tercero (Costos) un 19% estudia en grupo, en la materia de cuarto (T.C. Superior), un 22% y en la materia de quinto (Auditoria) un 30 %; esto indicaría que los estudiantes se encontrarían mas adaptados y más integrados en el sistema; disminuye en el mismo sentido el estudiante que estudia solo (Anexo 21).

Se consultó a los estudiantes si estudian o no fuera del horario de clase, un 89% declaró hacerlo y mayoritariamente declararon estudiar entre 1 y 4 horas (un 47%).

Gráfico 9. Cantidad de horas de estudio fuera de clase, de los estudiantes agrupados de las tres materias: Contabilidad de Costos (3er año), T.C. Superior (4to) y Auditoria (5to).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Se indagó qué dificultades tuvieron la primera vez que cursaron la materia (en la cual estaban contestando el cuestionario); en las respuestas la mayoría expresa no tener dificultades (34%). Respecto de cuáles fueron las dificultades, la mayoría de los estudiantes considera que la causa principal es no tener tiempo (29%), siguiendo por la falta de organización manifestada (10%) y la calidad de los docentes con un 5%. Entre los que pierden (calificaciones por debajo del nivel de aprobación), la causa principal es la falta de tiempo.

Cuadro 7. Dificultades manifestadas por los estudiantes, la primera vez que cursaron la materia donde se les efectuó el cuestionario. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).

CALIFICACION	'0-1-2	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros		
No tiene dificultades	8	33	65	11	9	126	34%
Si, falta de tiempo	11	27	43	5	21	107	29%
Falta de organización	2	14	12	2	6	36	10%
Calidad de los docentes	0	5	8	4	0	17	5%
La facultad exige demasiadas cosas a la vez	1	2	8	1	4	16	4%
Dificultades por el EVA	1	2	3	1	2	9	2%
Otros	1	4	5	3	3	16	
(en blanco)	3	16	13	4	4	40	
<b>Total general</b>	<b>27</b>	<b>103</b>	<b>157</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>367</b>	

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Las primeras estrategias desarrolladas para avanzar en los cursos son estudiar en equipo, dejar de lado otras actividades y concurrir a clases particulares.

Cuadro 8. Estrategias desarrolladas por los estudiantes frente a las dificultades, agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).

CALIFICACION	'0-1-2	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros		
Estudio en equipo y dividimos tareas	6	20	45	8	14	93	25%
Abandono actividades ajenas a la facultad	5	16	25	3	11	60	16%
Concurro a clases particulares	5	17	18	5	10	55	15%
No genera	2	6	15	4	3	30	8%
Abandono alguna asignatura	1	5	8	4	3	21	6%
Solo asisto a instancia de control de asistencia	3	1	5	2	2	13	4%
Otros	0	1	4	1	1	7	
(en blanco)	5	37	37	4	5	88	
<b>Total general</b>	<b>27</b>	<b>103</b>	<b>157</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>367</b>	

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Cuando se les preguntó cómo estudian, mayoritariamente contestaron que la primera estrategia que desarrollan es: repasando conceptos, revisando los trabajos realizados antes de entregarlos, teniendo en cuenta las pautas, utilizando tiempo suficiente para preparar la materia bien.

Cuadro 9. Principales estrategias desarrolladas por los estudiantes. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).

CALIFICACION	'0-1-2	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros	
Repasar conceptos y resúmenes.	16	51	98	19	27	211
Revisar los trabajos antes de entregarlos.	2	4	9	3	10	28
Comprender las pautas de evaluación y sacarse todas las dudas al respecto	2	6	8	2	5	23
Todas	0	8	13	1	0	22
Tener tiempo suficiente para preparar bien	2	7	9	2	1	21
Controlar nervios y ansiedad	0	0	3	1	0	4
Redactar y escribir muy bien/Repasar conceptos y resúmenes	0	1	0	0	0	1
(en blanco)	5	26	17	3	6	57
<b>Total general</b>	<b>9</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>367</b>

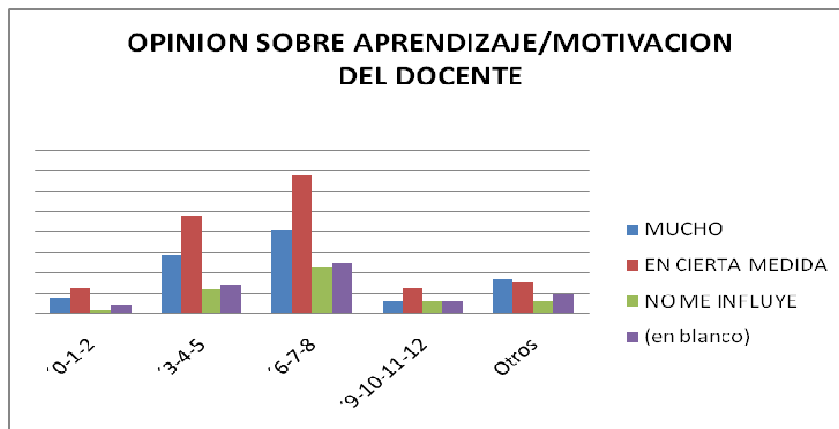
Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

### 2.2.1.9.- Componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes

Para profundizar en este punto, se han realizado varias preguntas a los estudiantes. Se comenzó por: "¿Facilita su aprendizaje y motivación de la asignatura el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los alumnos a participar?". La mayoría admite que de alguna manera les facilita: mucho o algo.



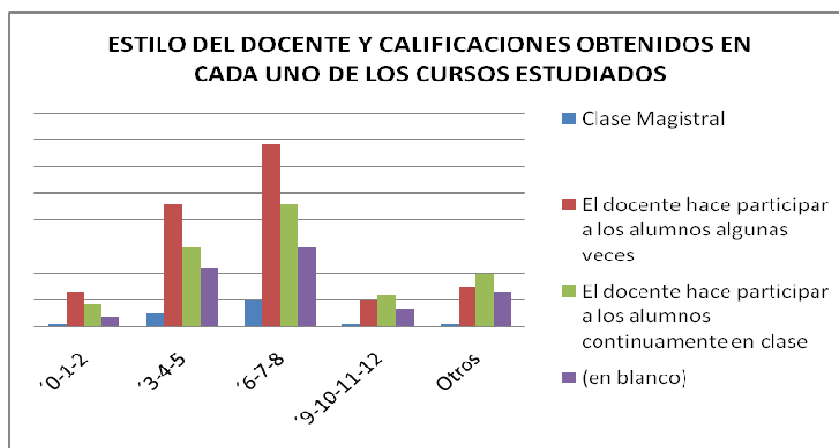
Gráfico 10. ¿Facilita su aprendizaje y motivación de la asignatura el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los alumnos a participar? Calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas: Contabilidad de Costos (3er año); T. C. Superior (4to) y Auditoría (5to).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

La siguiente pregunta que se le realizó a los estudiantes fue su opinión sobre si: “¿Influye en tu motivación el hecho que el profesor del curso utilice diferentes actividades y métodos en el aula?”, nuevamente surge la opinión mayoritaria de que efectivamente es así (un 73%).

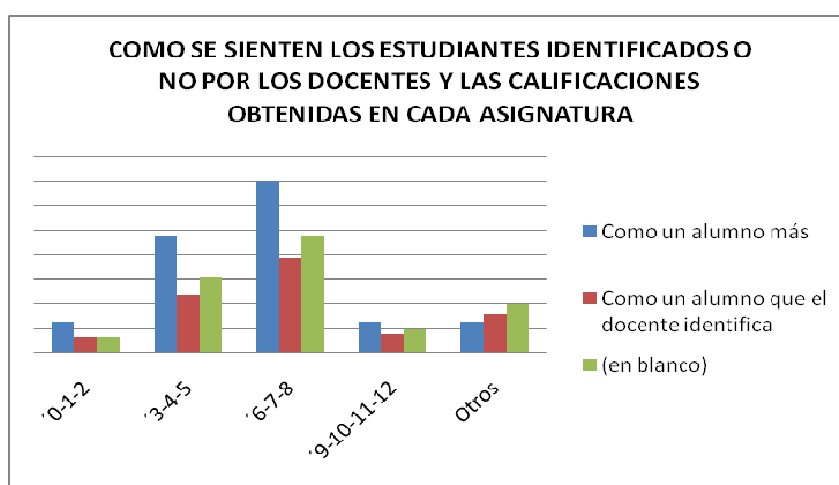
Gráfico 11. Estilo del docente, agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

La mayoría de los estudiantes (74%) tienen docentes que fomentan la participación, en dos grados: algunas veces (43%) y continuamente (32%). Muchos estudiantes piensan que los docentes no los identifican y se sienten “como uno más” (43%), independientemente de las calificaciones promedio obtenidas en la carrera.

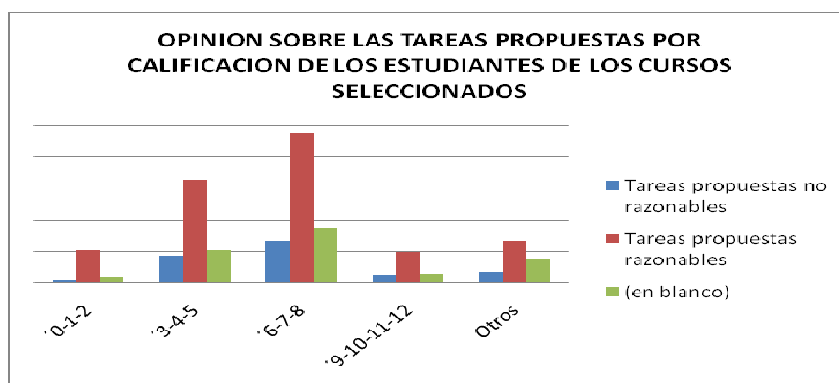
Gráfico 12. Cómo se siente el estudiante, respecto de la identificación por parte del docente. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Los estudiantes que obtuvieron las mejores calificaciones consideran que el docente del curso motiva la autonomía y autodeterminación del alumno; los que obtuvieron entre 5 y 6 mayoritariamente piensan lo contrario.

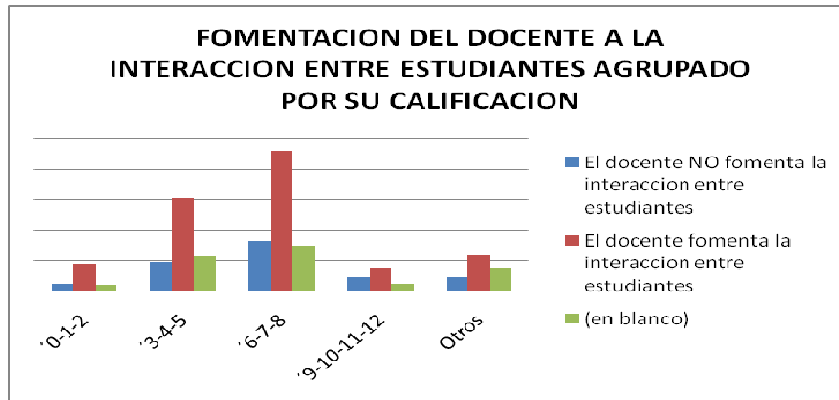
Gráfico 13. Opinión sobre el nivel de tareas desarrolladas por el docente. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Los alumnos, en su mayoría, consideran que el docente del curso desarrolla tareas con un desafío razonable, independientemente de la calificación.

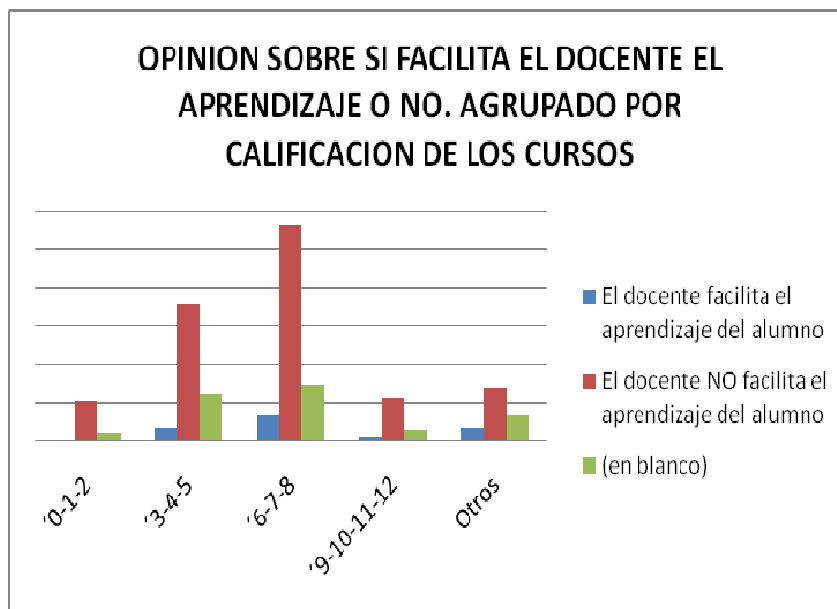
Gráfico 14. Opinión sobre si el docente fomenta o no la interacción entre los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Los estudiantes consideran que el docente del curso fomenta la interacción entre los alumnos.

Gráfico 15. Opinión sobre si el docente facilita la tarea de aprendizaje del estudiante. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



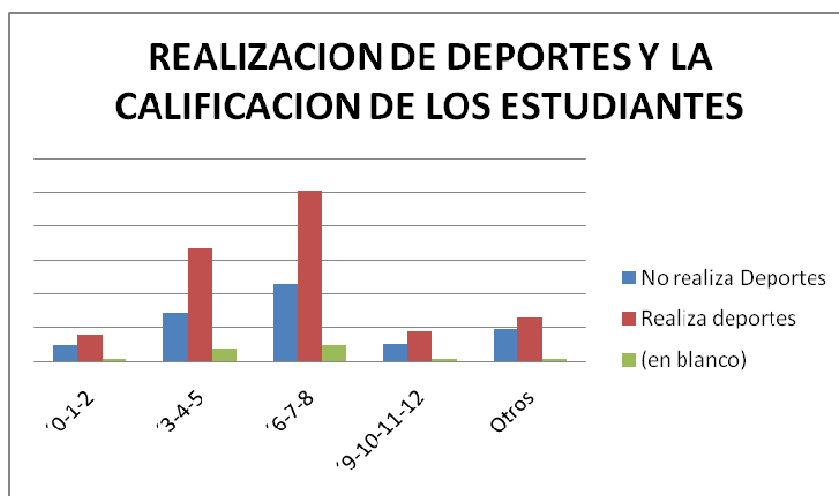
Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Se destaca que los estudiantes consideran que el docente del curso no facilita la tarea de aprendizaje del alumno.

### 2.2.1.10.- Las actividades en el tiempo libre

García y Santizo (2010) observan, entre sus conclusiones, que los estudiantes con valores altos en los estilos reflexivos escuchan música y practican deportes. Se pudo obtener información sobre las actividades que realizan en el tiempo libre, entre ellas los deportes, donde se confirma ampliamente esa tendencia (62%).

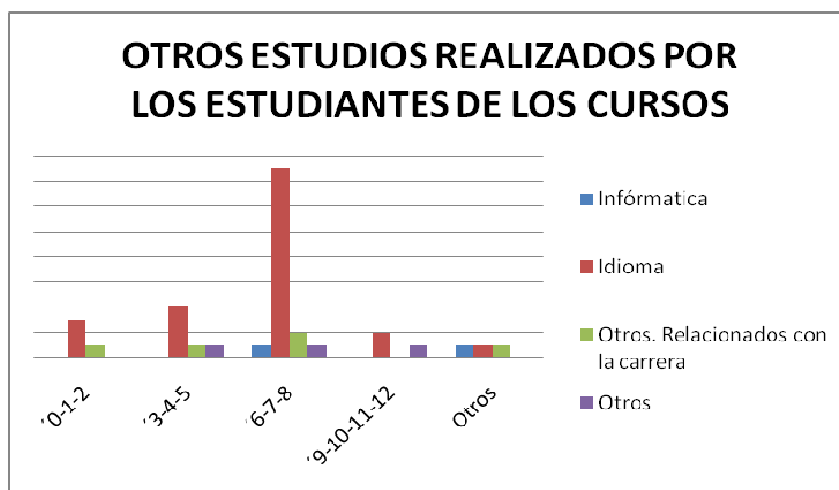
Gráfico 16. Realización o no de deportes de los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Indagando sobre qué otras actividades realizan, se encontró que la mayoría no lo hace (67%). De los que lo hacen, se inclinan por el estudio de idiomas, en todas las calificaciones.

Gráfico 17. Qué otros estudios realizan los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

### 2.2.1.11.- Algunos factores que inciden en la deserción

De los estudiantes que contestaron a la pregunta: “Si se inscribió anteriormente en la materia, cuánto tiempo concurrió la primera vez que se inscribió”, sólo un 35% expresó no asistir a la materia a la cual se anotó: un 16% concurrió hasta la primera revisión y un 16% hasta la segunda revisión. Un 20% expresó estar cursando la materia por segunda vez.

Al profundizar en la respuesta de estos estudiantes, encontramos que un 79% no expresó opinión respecto de haber dejado la materia en algún momento; por lo que pensamos que tal vez la cursaban por primera vez. Entre los que en algún momento la volvieron a cursar y considerando la causa (algunos expresaron múltiples causas) expresaron mayoritariamente que dejaron la materia principalmente porque trabajaban y estudiaban (8%), porque tenían problemas con el docente (4%), y un 2% porque no les gustaba la materia.

Cuando consideramos todas las respuestas dadas, se mantienen las dos primeras causas, pero en un tercer lugar surge que consideran que tenían demasiado material (ver Anexo 22).

### 2.2.2.- La Facultad

En este apartado se considera la información obtenida previamente al ingreso a la educación universitaria, tanto de la Universidad como de la Facultad y también las modalidades de enseñanza. De acuerdo con los estudios internacionales, los estudiantes con mayor cantidad de información sobre las instituciones tienen mejor desempeño estudiantil.

#### 2.2.2.1.- Información previa

Consultados sobre si obtuvieron información previa sobre la Universidad, la mayoría de los estudiantes contestó que sí. Sin embargo, solo el 37% comentó que esa información fue suficiente. Observando las calificaciones obtenidas, se concentra entre los que obtuvieron las calificaciones que van de 3 a 8:

Cuadro 10. Información previa obtenida sobre la Universidad. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).

CALIFICACION	'0-1-2	'3-4-5	'6-7-8	'9-10-11-12	Otros	
Obtuvo información sobre la Universidad	15	61	89	20	27	212
No obtuvo información sobre la Universidad	3	5	8	2	5	23
(en blanco)	0	0	3	0	0	3
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>103</b>	<b>157</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>367</b>

Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

También respondieron de la misma forma cuando se consultó sobre la obtención de información acerca de la Facultad, un 63% obtuvo información sobre la Facultad y nuevamente solo un 32% contestó que esa información fue suficiente.

#### 2.2.2.2.- Modalidades de enseñanza-aprendizaje

Una amplia mayoría (84%) de los estudiantes prefiere la modalidad teórico-práctica frente a las otras opciones: práctico, semipresencial, libre, etc., independientemente de la calificación obtenida, en cualquiera de las tres materias investigadas. Mayoritariamente han elegido alguna vez la modalidad teórico-práctica (98%), ídem para la modalidad práctica (99%), no así con la modalidad semipresencial (un 74% no la ha elegido).

La cantidad de alumnos por grupo que entienden como la mejor es la de entre 20 y 40 alumnos (69%) para las modalidades teórico-práctica y práctica.

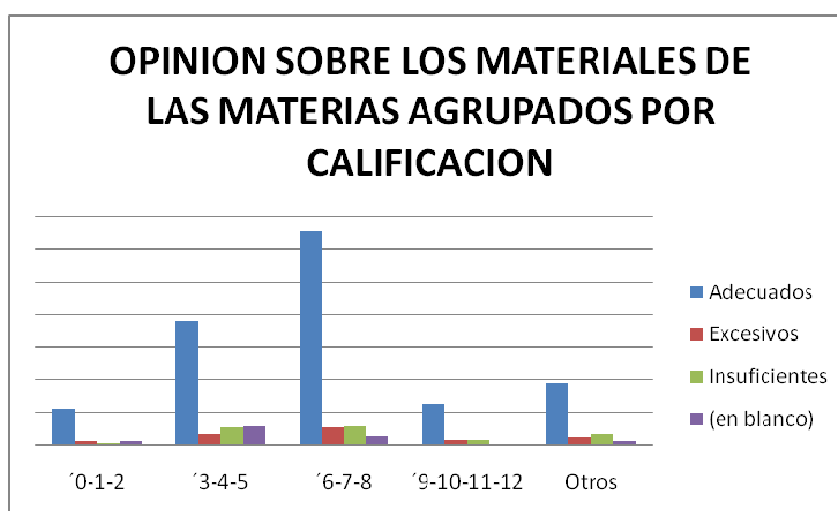
Para las clases magistrales solo el 42% considera que la mejor cantidad es entre 20 y 40 alumnos, mientras que el 32% considera que lo mejor es entre 41 y 60 estudiantes. No obstante, al observar las calificaciones obtenidas, esto parece no influir. La misma opinión sobre la cantidad de discípulos por clase tienen los estudiantes para el caso de los cursos semipresenciales.

### 2.2.3.- Los cursos

En este apartado se consultó la opinión de los estudiantes respecto de algunos ítems de los cursos: materiales y bibliografía, contenidos, evaluaciones, horarios y si está conforme con los conocimientos adquiridos, básicamente.

Se les preguntó a los 367 estudiantes encuestados, que opinión tenían respecto a los materiales y la bibliografía que se requerían, dándose las opciones de responder si eran: adecuados, excesivos o insuficientes. Los alumnos respondieron en forma no relacionada con la calificación obtenida en la materia. Según ellos, mayoritariamente son adecuados.

Gráfico 18. Opinión sobre los materiales. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoria (5to año)



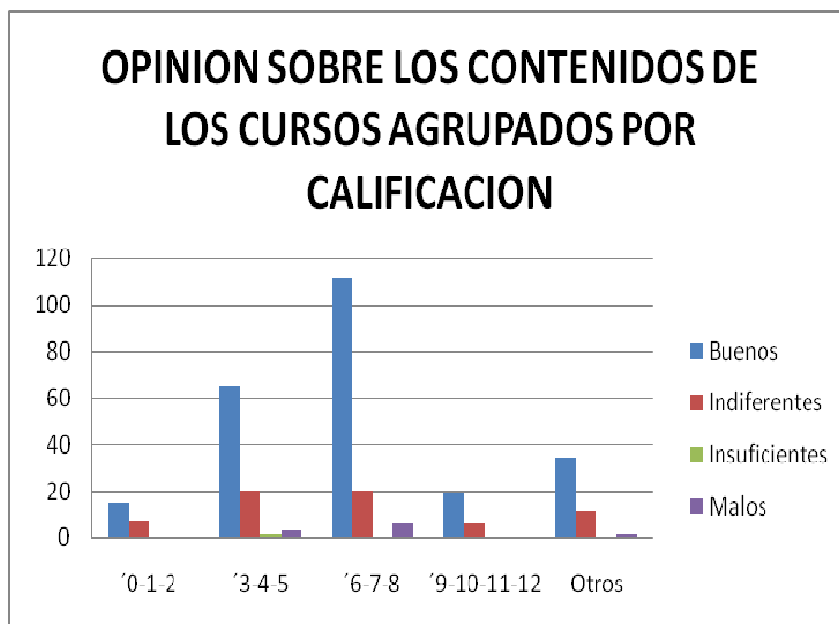
Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Respecto de los contenidos de los cursos consideraron mayoritariamente que son buenos (67%). Si consideramos la apertura para cada una de las asignaturas para Contabilidad de



Costos, el 70% considera que los materiales son buenos; para Teoría Contable Superior el 67% y para Auditoría el 56%.

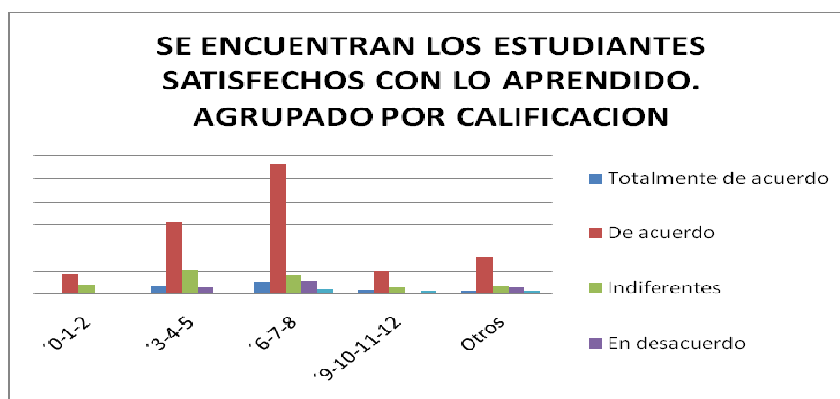
Gráfico 19. Opinión sobre los contenidos de las materias. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Ante la pregunta: ¿Se siente satisfecho con lo aprendido?, la mayoría de los estudiantes opinó estar de acuerdo con lo aprendido (67%). Los estudiantes de Contabilidad de Costos, mayoritariamente se muestran de acuerdo (71%); para el caso de Teoría Contable Superior un 67% está de acuerdo con lo aprendido y para el caso de Auditoría, un 56% está de acuerdo con lo aprendido.

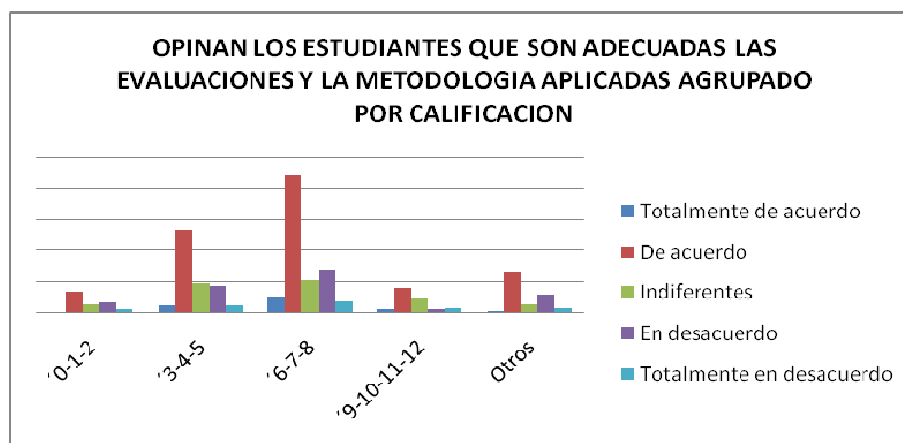
Gráfico 20. ¿Se siente satisfecho con lo aprendido? Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

Respecto a la pregunta que se les realizó a los estudiantes respecto de si ¿las evaluaciones son adecuadas a los contenidos y metodología empleadas?, los estudiantes en un 53% consideran que son adecuadas. A nivel de cada asignatura, estos porcentajes cambian al 56% para Contabilidad de Costos, un 45% para Teoría Contable Superior y un 51% para Auditoría.

Gráfico 21. ¿Las evaluaciones son adecuadas a los contenidos y metodología empleadas? Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: Costos (3er año), T. C. Superior (4to año) y Auditoría (5to año).



Fuente: Elaboración propia. Encuesta 2011.

En cuanto a los horarios de cursos, estos son elegidos por los estudiantes de acuerdo a su disponibilidad de tiempo y a las diferentes actividades que realizan, entre ellas el trabajo. Si analizamos Contabilidad de Costos, vemos que las mejores calificaciones y el mayor porcentaje los obtienen los alumnos que han elegido el horario de 10 a 12 horas.

### 2.3.- Síntesis

Se realizaron un total de 764 encuestas, agrupadas en dos tipos: a) 655 con solicitud de datos socio demográficos, familiares, preguntas libres, etc. (Anexo 1) y b) 109 encuestas realizadas a los estudiantes que en el año 2011 perdieron la primera revisión de Contabilidad de Costos y se encontraban realizando el curso de Recuperación, a los que solo se les preguntó consideraciones sobre la pérdida de la primera revisión de la mencionada materia (Anexo 2).

Se obtuvo la base de bedelía (SeCIU), que permite obtener las escolaridades de todos los estudiantes inscriptos durante el año 2011 en las materias de Contabilidad de Costos (3er año); Teoría Contable Superior (4to año) y Auditoría (5to año). Dicha base se cruzó con las 655 encuestas; pero solo 371 estudiantes pusieron la cédula y pudieron ser identificados; de los cuales solo 367 contentaron el cuestionario.

Unidos los tres periodos, para cada una de las asignaturas, aprobaron cerca del 50% de los estudiantes inscriptos.

Se ha profundizado en los factores seleccionados y su posible relación con el rendimiento estudiantil. El primer factor analizado fue el (factor) trabajo. Como resultado, la mayoría de los estudiantes trabajan (74%) y lo hacen en tareas relacionadas con lo que estudian. Esto último posiblemente sea la causa por la cual la situación laboral podría no afecta negativamente las escolaridades. Sin embargo cuando analizamos la carga horaria, encontramos que mayoritariamente trabajan entre 31-40 horas semanales y las calificaciones pertenecen al grupo de 6 a 8. Dentro de cada calificación obtienen mejor calificación los que trabajan más horas, lo que podría reafirmar que el trabajo no afecta negativamente la escolaridad, probablemente debido a que trabajan en lo que estudian.

Analizadas las formas de sostén de los estudiantes, notamos que mayoritariamente ésta proviene de la familia (49%) y del trabajo (46%). Respecto de las becas, son pocos los que las utilizan (del universo encuestado) y dan una tendencia positiva, pero es un porcentaje muy bajo con respecto a los que no la tienen. La comparación tendría que ser entre el comportamiento del estudiante con beca y su actuación si no la tuviera, lo que no es posible de realizar. De todos modos el brindar la posibilidad de que alguien pueda mejorar ya justifica la existencia de ellas, a nivel individual mejora la calidad de vida de ese individuo y de la sociedad en su conjunto.

Del factor capital educativo familiar, se profundizó en la educación de los padres. Considerando la educación del padre, tienen un nivel de educación Primaria un 9%, Secundaria un 32%, tienen Nivel terciario un 24% y Universidad un 26%. Goza de un leve porcentaje mayor, la educación de las madres: Primaria (9%), Secundaria (32%), Nivel Terciario (28%) y Nivel Universitario (28%). Lo que parece coincidir con la literatura de una mayor influencia de las madres.

Parece existir una leve mayoría de los estudiantes que provienen de instituciones públicas. Se observa un cambio en la composición de los estudiantes: los de Auditoría (materia de 5to año y por lo tanto, de mayor antigüedad en la Facultad), presentan un porcentaje similar entre alumnos de colegios privados y de colegios públicos, sin embargo en C. de Costos (materia de 3er año) priman los de instituciones públicas. Para verificar esta tendencia deberían analizarse varias generaciones.

Al considerar el factor de rezago, se ve que cuando los estudiantes llegan a Contabilidad de Costos (3er año), sólo el 51% se encuentra en la generación que le corresponde, pero para llegar a un 67% se debe incluir una generación más. Para Teoría Contable Superior (4to año), solo un 25% se encuentra con su generación teórica y para llegar al 62% hay que considerar dos generaciones. En Auditoría el porcentaje de alumnos que van con la generación que les corresponde baja a un 21% (menos de la mitad que en C. de Costos), pero para llegar al 64% de los estudiantes debemos sumar dos generaciones más, de los estudiantes encuestados. Las mejores calificaciones promedio son obtenidas por aquellos estudiantes cuya edad se encuentran acorde con su generación.

En el factor estudiantes por sexo, las mujeres superan numéricamente (60%) a los varones, y cuando consideramos las notas este porcentaje aumenta.

Cuando se considera el ciclo de vida familiar, se concluye que la mayoría (sobre el 88%) de los estudiantes están solteros, no tienen hijos ni personas a su cargo y viven con los padres. Sin embargo los que viven con otras personas parecen tener las notas más bajas, al igual que los que tienen hijos, están en pareja y/ o tienen personas a su cargo. Ahondando en este tema, notamos que los estudiantes que viven en pareja parecen obtener las calificaciones más bajas, posiblemente por los cambios y las mayores responsabilidades.

Si se analiza cómo estudian los educandos, advertimos que a medida que avanzamos en la carrera, aumenta el estudio en grupo, lo cual indicaría que están más adaptados y más integrados al sistema. Mayoritariamente expresan no tener dificultades la primera vez que cursaron la materia (34%) y dentro de las dificultades expresadas la falta de tiempo está en primer lugar (29%). La primera estrategia que desarrollan es repasar conceptos y resúmenes (57%).

Al considerar los componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes, estos opinan que facilita el aprendizaje el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los estudiantes a participar, que utilice diferentes actividades y métodos en el aula, aunque también opinan, mayoritariamente, que los docentes desarrollan tareas con un desafío razonable. Los estudiantes con mejores calificaciones son discípulos de docentes que tienen un estilo participativo y que estimulan el interés. La mayor parte de los estudiantes no se sienten identificados por los docentes. Los estudiantes con bajas calificaciones consideran que el docente no fomenta el aprendizaje, ni la interacción entre los estudiantes y no los estimula.

Varios estudios realizados a nivel internacional indican que los estudiantes que realizan deportes, estudian música o practican yoga presentan mejores calificaciones. Se observó que los que practican deportes ampliamente obtienen mejores calificaciones. Los otros dos factores no pudieron ser encontrados.

Al indagar sobre los motivos de aquellos estudiantes de Contabilidad de Costos que abandonaron las materias en alguna oportunidad, los mismos manifestaron que fue porque

estudiaban y trabajaban a la vez. Su opinión sobre la actitud o capacidad del docente es la segunda causa del abandono.

Se les consultó sobre la información que habían obtenido antes de ingresar a la Facultad y la mayoría expresa haber obtenido información, pero mayoritariamente consideran que la misma no fue suficiente.

Los estudiantes prefieren la modalidad de dictado de curso teórico – práctico (84%).

## CAPITULO 3. Composición y perfiles de los estudiantes

En este capítulo se detallará el perfil de los estudiantes, que respondieron al cuestionario que se encuentra en el Anexo nro. 1, compuesta por 655 estudiantes. Para ello se recuerda que se efectuó una encuesta en el período octubre-noviembre de 2011.

Se comparó, en la medida de lo posible, con los datos obtenidos por el Censo Universitario 2012, para la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y filtrado exclusivamente para la Carrera de Contador. La cantidad de estudiantes censados con esas características fue de 10.156 estudiantes.

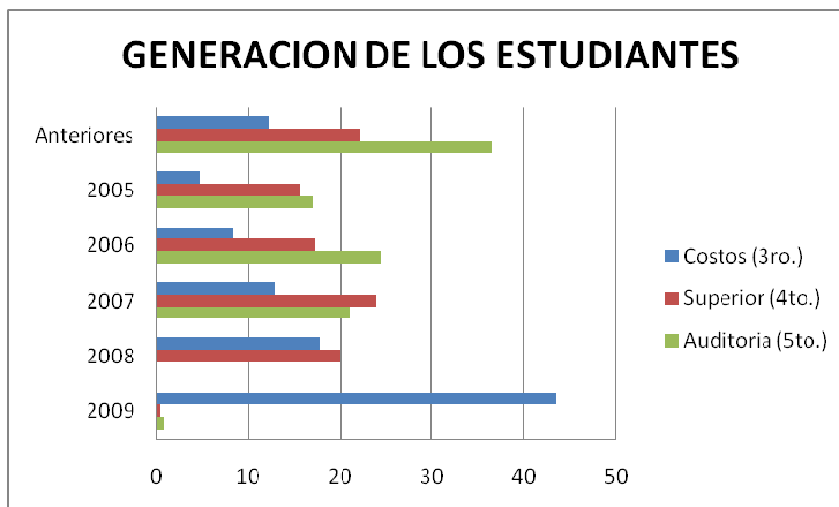
### 3.1.- Datos socio demográficos y formación educativa

A continuación se pasarán a exponer los datos de los estudiantes que contestaron la encuesta. Recordemos que corresponden a tres cursos de la carrera de Contador y que son de las principales materias del área contable superior: Contabilidad de Costos (de tercer año), Teoría Contable Superior (de cuarto año) y Auditoría (de quinto año).

Porto y Di Grescia (Porto y Di Grescia, 2000), realizaron un estudio sobre las características de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata, donde concluyeron que influyen en el rendimiento la carrera, el sexo, la edad, la educación de los padres, la cantidad de horas de trabajo y la regulación de la Facultad. Se tratará de analizar estos factores en la población encuestada.

Se consideraron variables que son de interés general, como la generación, el sexo, estado civil, etc. y otras variables de acuerdo algunas investigaciones. Estas últimas se mencionaran en cada caso seleccionado.

Gráfico 22. Generación según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Los estudiantes de Contabilidad de Costos (3er año) son en su mayoría estudiantes que provienen de la generación 2009 (44%), que corresponde a la generación del año de cursado previsto. Los estudiantes de Teoría Contable Superior (4to año), de estar cursando con la generación de cursado prevista de acuerdo al Plan de estudios deberían ser de 2008 y para el caso de Auditoría (5to año) del año 2007. En Teoría Contable Superior la mayor parte de los estudiantes pertenecen a la generación de 2007 (24%) y solo un 20% se encuentra realizando la materia en el año previsto. En el caso de Auditoría la proporción más amplia de estudiantes corresponde a la generación de 2006 (24%) y un 21% se encuentra realizándola en el año previsto. Por lo que en el caso de Teoría Contable Superior y de Auditoría se vislumbra un atraso de un año, respecto del tiempo teórico del plan. Entre el año de su generación teórica y el siguiente, acumulan un 44%.

Los alumnos encuestados, pertenecen al Plan 90 en las tres asignaturas (100%).

Al observar la edad de los estudiantes vemos que en el caso de Contabilidad de Costos (3er año) el promedio de edad es de 23 años; por su parte, en Teoría Contable Superior (TCS) encontramos que el promedio de edad es de 24 años y en Auditoría, el promedio de edad es de 27. Vemos que la edad es mayor a la que deberían tener (22 años para Contabilidad de Costos,

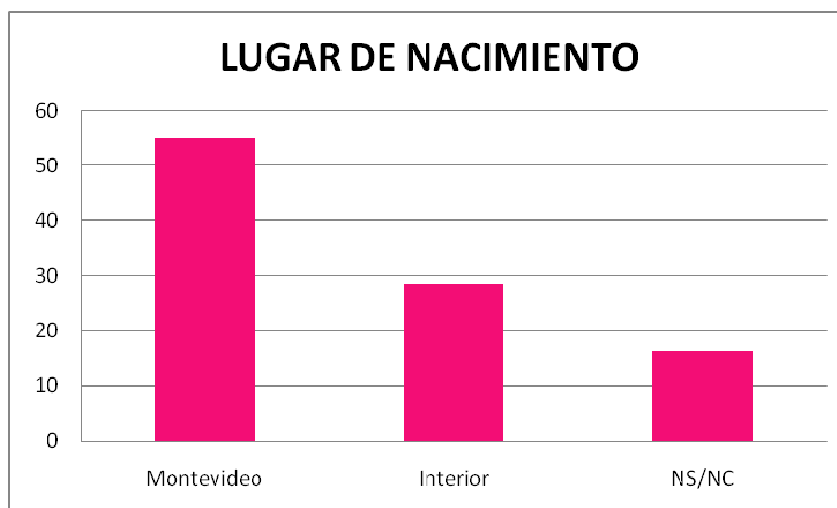


23 años para Teoría Contable Superior y 24 años para Auditoría), aparentemente ya están llegando a tercero con un año (en promedio) de atraso, se mantiene para TCS y aumenta el desfase para el caso de Auditoría.

De acuerdo con lo informado en el Censo 2012 de la Universidad, los estudiantes en promedio llegan con aproximadamente 1,33 años más, de la edad de ingreso que en forma teórica tendrían que tener, esto implica que ya vienen con atraso generado en la educación preuniversitaria.

Focalizándonos ahora en el país de nacimiento de los estudiantes se observa que en las tres asignaturas prevalece Uruguay (98%). En la categoría de otros países (2%) se encuentra un caso de Costa Rica, un caso de Estados Unidos, uno de Nicaragua, uno de Suiza y uno de Taiwán.

Gráfico 23. Lugar de nacimiento.



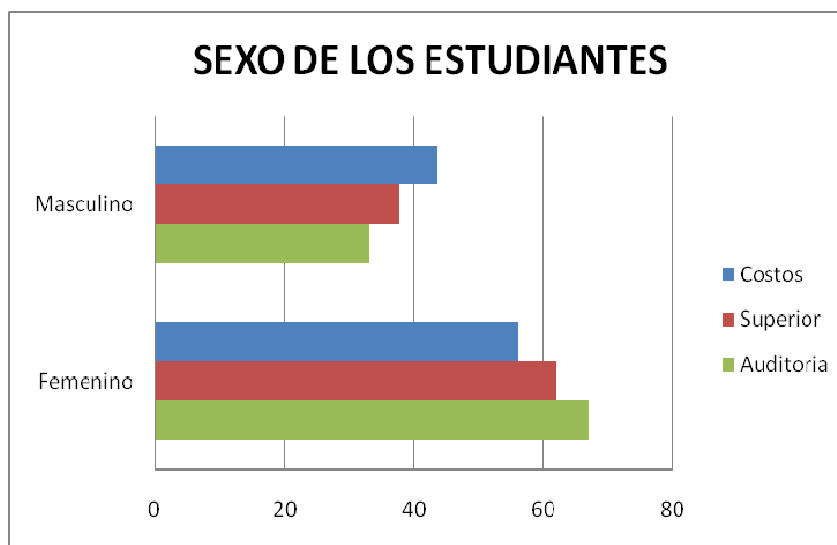
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

A su vez, si prestamos atención a la distribución de la variable lugar de nacimiento, encontramos que más de la mitad de los estudiantes son de la capital del país. Con respecto a los estudiantes del interior hallamos que la mayor parte proviene de la zona litoral (conformada

por los departamentos de Soriano, Río Negro, Paysandú, Salto y Durazno) y de la zona centro este del país (conformada por los departamentos de Florida, San José, Flores, Lavalleja, Rocha y Treinta y Tres).

El censo del 2012, dice que el 64% de los estudiantes nació en Montevideo, un 34% corresponde al interior del país y un 2% al exterior.

Gráfico 24. Estudiantes por sexo según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

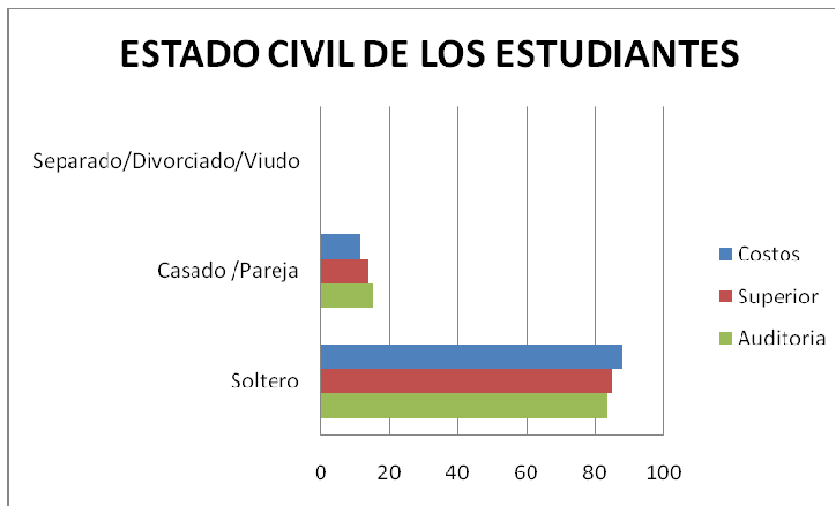


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Con relación a los estudiantes clasificados según su sexo, en las tres asignaturas hay mayoría de mujeres; en Contabilidad de Costos representan el 56%, en Teoría Contable Superior el 62% y en Auditoría el 67%. De modo que a mayor avance en la carrera observamos mayor presencia de estudiantes femeninas.

De acuerdo con el censo de 2012, filtrado para la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, un 60% corresponde al sexo femenino.

Gráfico 25. Estado civil de los estudiantes según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

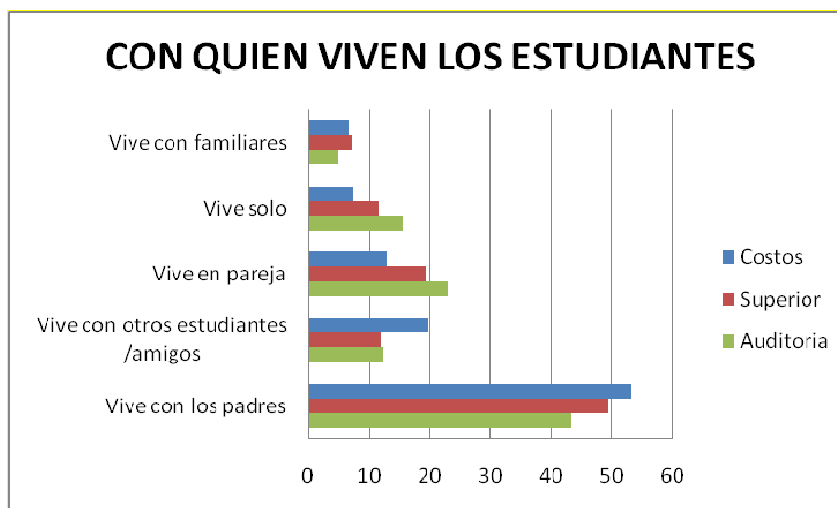
En cuanto al Estado Civil, se constata que más del 80% de los estudiantes en las tres asignaturas es soltero. En Contabilidad de Costos constituyen el 88%, en Teoría Contable Superior el 85% y en Auditoría el 83%. Seguramente esta variable esté asociada a las edades de los estudiantes, Así, a mayor avance en la carrera (lo cual implica mayor edad), menor es la porción de estudiantes que se encuentran solteros.

De acuerdo con el censo de 2012, de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, y de la carrera de Contador Público, el 78% se encuentra soltero, un 20% está casado o en pareja y un 2% está separado divorciado o viudo.

Con respecto a la tenencia de hijos vemos que la amplia mayoría de los estudiantes no tiene hijos; en Contabilidad de Costos el 96% de los estudiantes declara no tener hijos, en Teoría Contable Superior el 97% y en Auditoría el 90%. Como se observa, el porcentaje desciende en materias de años más avanzados.

De acuerdo con el censo de 2012 de la Facultad, un 90% no tiene hijos, lo que va en la misma línea que los resultados de la encuesta realizada.

Gráfico 26. Personas con las que conviven, según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



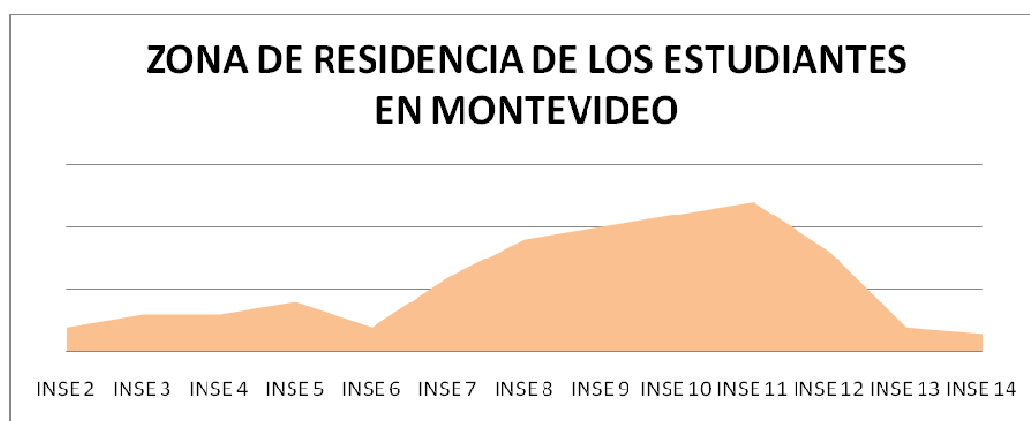
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Consultados acerca de con quién conviven, encontramos que la mayor parte de los estudiantes de las tres asignaturas vive con sus padres; lo que ocurre probablemente porque la mayoría de los estudiantes proviene de Montevideo donde están los centros de estudio, permitiendo entonces que esto sea posible. Entre los estudiantes de Contabilidad de Costos el 53% manifiesta vivir con sus padres, en el caso de Teoría Contable Superior el 49% y en Auditoría el 43%. Asimismo, en el caso de Contabilidad de Costos hay un 19% de estudiantes que expresa vivir con otros estudiantes, un 13% que vive en pareja, seguido por un 7% que vive solo. Para el caso de Teoría Contable Superior, un 12% de estudiantes expresa vivir con otros estudiantes, un 19% afirma que vive en pareja, seguido por un 11% que vive solo. En Auditoría, un 12% de estudiantes expresa vivir con otros estudiantes, un 23% que vive en pareja, seguido por un 15% que vive solo. De esta forma, nuevamente podemos deducir que a mayor avance en la carrera (lo cual implica mayor edad) mayores son los niveles de aquellas opciones de convivencia de

modo independiente, es decir, convivir en pareja o solo en decremento de vivir con los padres o con otros estudiantes.

De acuerdo con el censo del 2012, un 48 % vive con los padres (con uno o con los dos) y un 20% vive con su cónyuge.

Gráfico 27. Zona de residencia promedio según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



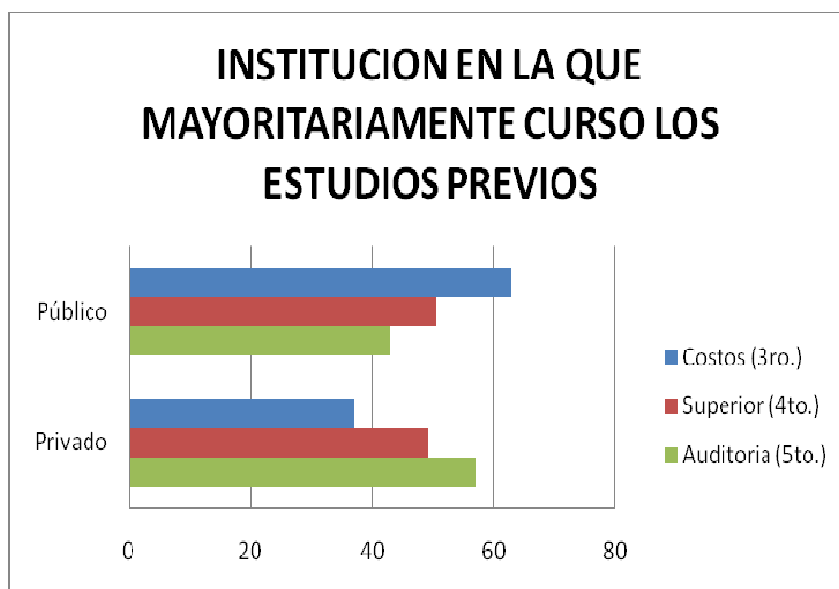
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Si observamos la zona de residencia en Montevideo de los estudiantes (Anexo 15) vemos que la mayoría de ellos provienen de las zonas 9 a 12, independientemente de la asignatura considerada. Se puede inferir que a medida que avanzan en la carrera aumentan los residentes en las zonas 9 (Buceo, Centro, La Blanqueada, Prado), 10 (Atahualpa, Barrio Sur, Cordón, Palermo, Parque Batlle, Villa Dolores) y 11 (Malvín, Parque Rodó, Tres Cruces, Área metropolitana) y aumentan en menor cantidad los de la zona 12 (Pocitos).

De acuerdo con el censo 2012, en el siguiente orden se encuentran las zonas de mayor residencia de los estudiantes: Cordón (15%); Pocitos (11%); Centro (7%); Parque Rodo (5%); La Blanqueada, Buceo y Nueva Savona (cada uno con un 4%); Parque Batlle, Palermo, Malvín y Tres Cruces (cada uno con un 3%); acumulando todo hasta ahí el 61%, luego vienen siete zonas con un 2%, 24 zonas con un 1% y 21 zonas con menos de un 1%.

Si atendemos a los estudios previos al ingreso a la Facultad por parte de los estudiantes del universo encuestado, encontramos que la mayoría permaneció más tiempo de lo estipulado transitando por su formación a nivel secundario; entre los estudiantes de Contabilidad de Costos el 83% expresa haber permanecido más tiempo a nivel secundario, entre los estudiantes de Teoría Contable dicho porcentaje desciende al 59% y en Auditoría al 42%. Todo lo que concuerda con lo expresado cuando se analizó las generaciones de la población que contestó el cuestionario. Se puede vislumbrar un aumento en la permanencia en el nivel secundario. Lo que es confirmado con el censo 2012, considerando la edad.

Gráfico 28. Tipo de institución donde mayoritariamente cursaron los estudios previos según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



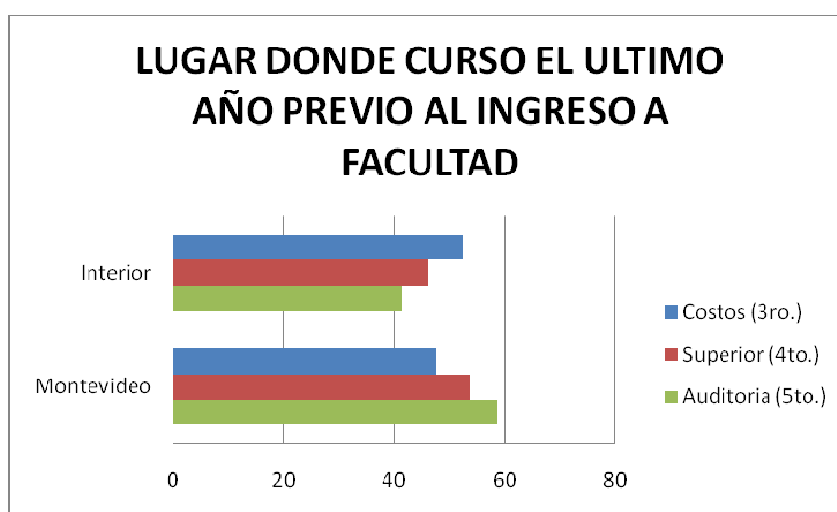
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Indagando acerca del origen de los estudiantes que cursan estas asignaturas, les consultamos sobre el tipo de institución en la que cursó los estudios previos. En Contabilidad de Costos nos encontramos con que un 63% de los estudiantes proviene de la educación pública, al tiempo que este origen implica un 51% de los estudiantes de Teoría Contable Superior y un 43% de los

estudiantes de Auditoría. Vemos que entre las generaciones más nuevas la predominancia de la educación pública se acentúa aún más.

De acuerdo con el censo 2012 (Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, carrera Contador Público), un 62 % de los estudiantes cursó Primaria en una institución pública. Respecto del Ciclo Básico de Educación Media el porcentaje en una institución pública fue del 60%. Cuarto y Quinto de Educación Media, un 67% los cursó en institutos públicos.

Gráfico 29. Lugar que cursó los estudios previos según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Con respecto al lugar donde los estudiantes de estas asignaturas cursaron el último año de sus estudios previos, observamos que parece aumentar la cantidad de estudiantes provenientes del interior, a medida que nos acercamos al presente. En el caso de Contabilidad de Costos hay un 52% de estudiantes que procede del interior del país y un 48% son de Montevideo. Para los casos de Teoría Contable Superior y Auditoría la relación Montevideo-Interior es inversa, la mayor proporción de estudiantes es de Montevideo. En el primer caso (Contabilidad de costos) hay un 46% de estudiantes que provienen del interior del país y un 54% de la capital del país; mientras que en el segundo caso (Teoría contable superior y Auditoría), hay un 41% de estudiantes que provienen del interior del país y un 59% que procede de la capital del país.

De acuerdo con el censo 2012, el último año de enseñanza secundaria cursado en institutos públicos fue del 64%.

Observando el nivel educativo del padre de los estudiantes, vemos que una importante proporción de ellos posee un título universitario o de nivel técnico. No obstante entre las generaciones de estudiantes más nuevas (Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior) los porcentajes más representativos refieren a padres con un nivel secundario.

De acuerdo con el Censo de 2012 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de la carrera de Contador Público, el 22,4% de padres tiene secundaria incompleta; solo el 12% tiene educación universitaria de grado completa. Este último porcentaje también lo tienen los padres que tienen secundaria completa, continúan en orden decreciente de porcentaje los padres con primaria completa (11%), educación técnica completa (10%) y educación de grado incompleta con un 7,7% principalmente.

En relación con la actividad laboral de los padres visualizamos que prevalecen las actividades como: “empleados de oficina”, “técnicos y profesionales de nivel medio”, “profesionales científicos e intelectuales”.

De acuerdo con el Censo 2012, un 45% se desempeña en el ámbito privado, un 22% en el público y un 27% trabaja por cuenta propia.

Analizando el nivel educativo de la madre de los estudiantes, hay una importante proporción de madres que poseen un título universitario, no obstante se constata también una proporción de similar peso de madres con nivel secundario.

Los datos del Censo 2012 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de la carrera de Contador Público, expresan que el 21,2% de las madres tienen secundaria incompleta; un 14% tiene secundaria completa y un 13% educación universitaria de grado completa; casi los mismos porcentajes y el mismo ranking que los padres. La diferencia viene con el cuarto lugar, donde con un 13% se encuentran las madres con educación terciaria no universitaria completa. Los otros tres niveles en orden descendente coinciden con los de los padres, aunque en diferente orden: primaria completa (10%), universitarias de grado incompleta (8%) y educación técnica completa (7%).



Atendiendo a la actividad laboral de las madres, vemos que en primer lugar sobresalen actividades tales como las de “profesionales científicas e intelectuales” (aproximadamente un 40%), en segundo lugar las “empleadas de oficina”, y en tercer lugar las actividades de “ama de casa”.

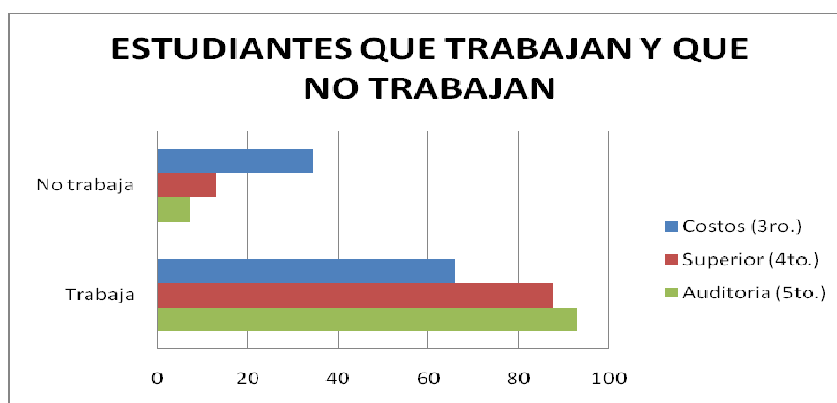
Entre las madres que tenían una profesión se preguntó a cuál pertenecía y a partir de ello se identificó que la mayor parte de las madres posee profesiones como “profesoras de enseñanza secundaria”, “maestras de enseñanza primaria y preescolar” o “especialistas en organización y administración de empresas y afines”.

De acuerdo con el Censo 2012, un 40% se desempeña en el ámbito privado, un 26% en el público y un 17% trabaja por cuenta propia.

### 3.2.- El trabajo y los apoyos para estudiar

Los compromisos familiares inciden negativamente en el rendimiento y la retención, de acuerdo con la investigación de Nora de Liz Thomas (Thomas, 2001). Consistentemente Ozga y Suknandan (Ozga y Suknanda, 1997) proponen políticas de subsidios (becas), dada la incidencia de las dificultades financieras en el rendimiento y la permanencia (costos- beneficios sociales de los estudios).

Gráfico 30. Trabaja actualmente, según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

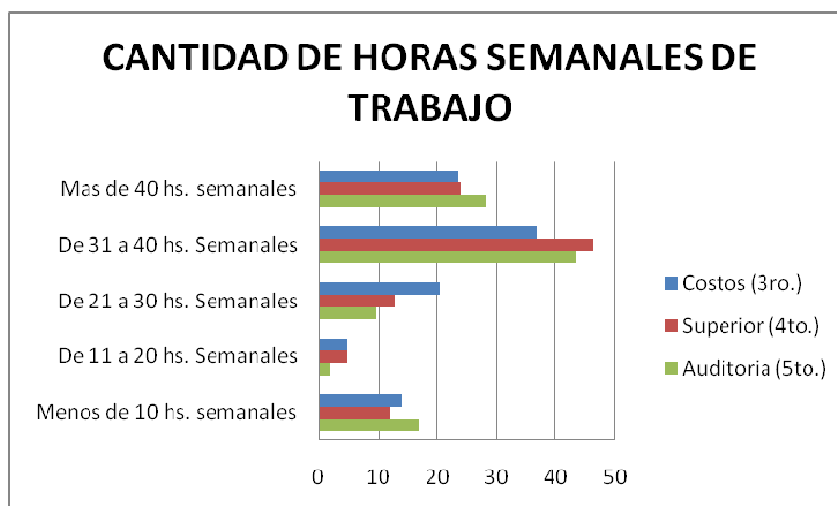


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Al considerar el hecho de que los estudiantes se encuentren insertos en el mercado de laboral, advertimos que más de la mitad tiene actualmente un trabajo, aunque hay algunas diferencias entre las asignaturas. Los estudiantes de Contabilidad de Costos que tienen un empleo son el 66%, en el caso de Teoría Contable Superior este porcentaje aumenta al 87%, no obstante Auditoría presenta los porcentajes más elevados (93%). A partir de esto, podríamos decir que cuanto más próximos están los estudiantes a recibirse, más son los que se incorporan al mercado laboral.

De acuerdo con el Censo de 2012, un 71% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, de la carrera de Contador Público, trabajan.

Gráfico 31. Cantidad de horas semanales que trabajan según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Existen varias investigaciones que profundizan en cuanto a la influencia de la cantidad de horas que los estudiantes trabajan y su posible influencia o no sobre el rendimiento. Steinberg y Dombush (Steinberg y Dombush, 1991) concluyeron que cuando los estudiantes trabajan menos de 10 horas, el trabajo no influye sobre el rendimiento, pero si son más de 10 horas, ahí

el efecto es negativo. Cirano, Parent (Cirano, Parent), concluyó que cuando los estudiantes trabajan más de 20 horas corren riesgo de abandonar los estudios.

La clasificación de la cantidad de horas se hizo considerando estas dos investigaciones y la realidad del mercado laboral, donde la cantidad de horas semanales pueden ser de 6 horas diarias (30 horas semanales), 8 horas diarias (40 horas semanales), luego tenemos también 44 horas semanales (considerando el régimen legal laboral existente en la R.O. Uruguay).

Entre los estudiantes que trabajan actualmente encontramos que a la mayor parte de estos la labor les insume entre 30 y 40 horas semanales. En Contabilidad de Costos estos representan el 37%, en el caso de Teoría Contable Superior el 46% y en Auditoría el 43%. En el censo universitario de 2007, la mayoría trabajaba más de 40 horas.

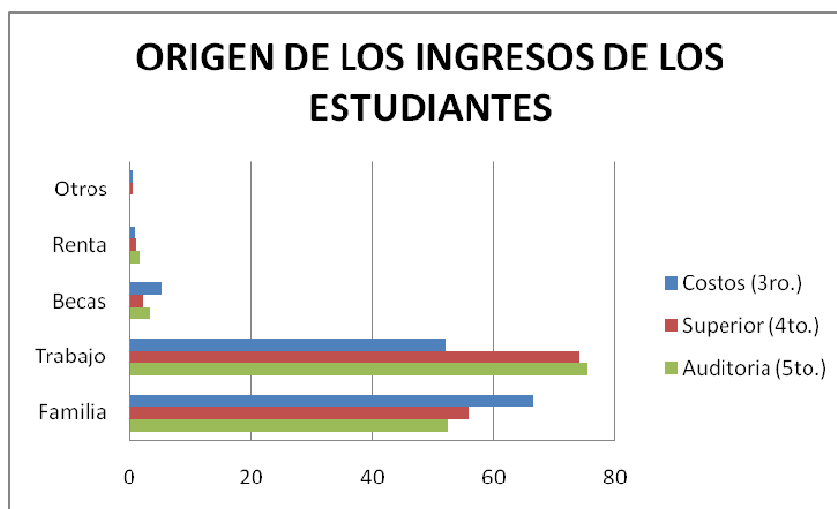
De acuerdo con el Censo 2012, un 71% trabaja, de los cuales un 6% trabaja 35 horas semanales, un 18% trabaja 44 horas semanales, un 16% trabaja 30 horas semanales y un 23% trabaja 40 horas semanales. Cuando consideramos los rangos horarios.

De acuerdo con la encuesta realizada (Anexo nro. 1), un 13% de los estudiantes trabajan menos de 10 horas semanales, un 5% trabaja entre 11 horas y 20 horas, un 19% trabaja entre 21 horas y 30 horas, un 36% trabaja entre 31 horas y 40 horas y un 28% trabaja más de 40 horas semanales.

Del total de estudiantes que trabaja actualmente, advertimos que los estudiantes de Contabilidad de Costos tienen, en promedio, una antigüedad laboral de 3 años, teniendo el mínimo menos de un año y el máximo 25 años. En el caso de Teoría Contable Superior percibimos que en promedio tienen 5 años de antigüedad laboral, teniendo el mínimo menos de un año y el máximo 16 años; mientras que en Auditoría el promedio es de 6 años, teniendo el mínimo menos de un año y el máximo observado 27 años de experiencia laboral. Parece ser que a medida que avanzan en la carrera aumenta la estabilidad laboral.

Asimismo, a los estudiantes que trabajan se les preguntó si sus tareas laborales están relacionadas con los estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, de donde se confirmó que la mayor proporción de los estudiantes tiene un trabajo relacionado con sus estudios (entre el 87% y el 92%).

Gráfico 32. Origen de los ingresos para asistir a la Facultad según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior

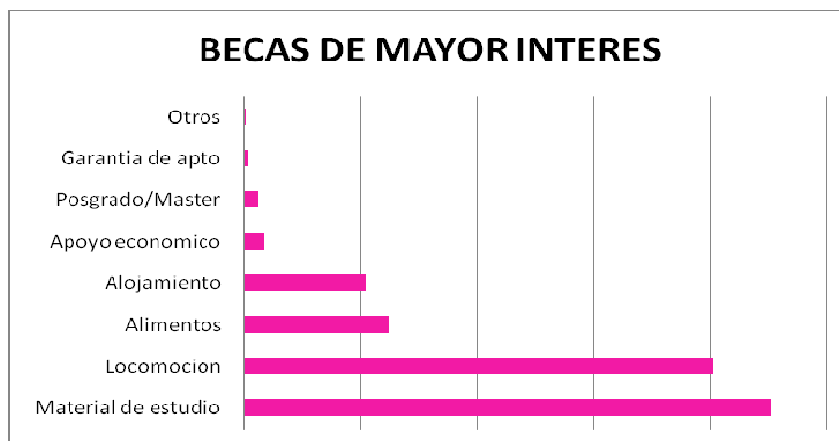


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Acerca del origen de los ingresos para asistir a la Facultad, observamos que para más de la mitad de los estudiantes ese ingreso proviene de la familia y para el resto de los alumnos de su propio trabajo. De este modo, en Contabilidad de Costos, el principal ingreso proviene de la familia (66%) y en segundo lugar del trabajo del estudiante (52%). Mientras que en los casos de Teoría Contable Superior y Auditoría se da a la inversa del anterior: el principal ingreso proviene del trabajo del estudiante (74% y 75% respectivamente) y en segundo lugar (quedan) los que proceden de la familia (56% y 53% respectivamente). Se puede decir que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera los ingresos provienen más de su trabajo que de la fuente familiar o de becas.

De acuerdo con el censo 2012, 575 estudiantes reciben algún tipo de beca, lo que representa un 6% del total. 445 reciben beca del fondo de Solidaridad, 114 del Servicio Central de Bienestar Universitario, 135 dijeron recibir beca de otras instituciones. 53 reciben beca para el hospedaje, 101 reciben beca para pasajes interdepartamentales, 87 para alimentos y 522 expresaron recibir una beca de tipo económica.

Gráfico 33. Becas de mayor interés.

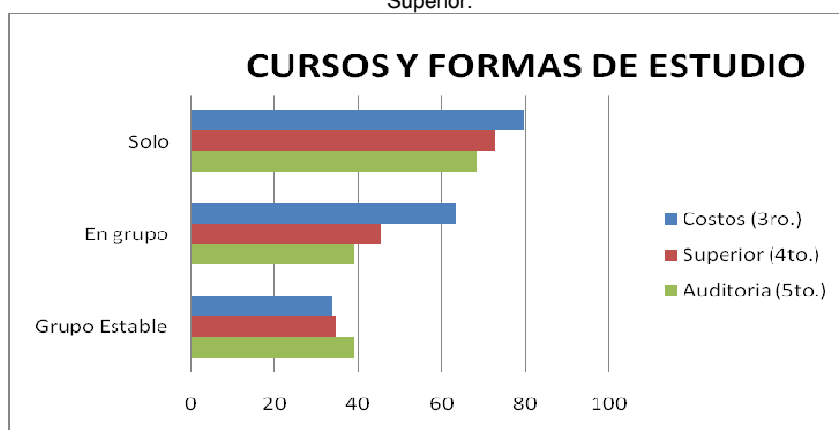


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Las becas que presentan mayor interés por parte de los estudiantes de las tres asignaturas son: en una primera instancia, la que facilita los materiales de estudio, en segunda instancia, la que favorece la locomoción, y en tercera instancia, la que proporciona los alimentos.

### 3.3.- Cursos y formas de estudio

Gráfico 34. Cursos y formas de estudio., según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

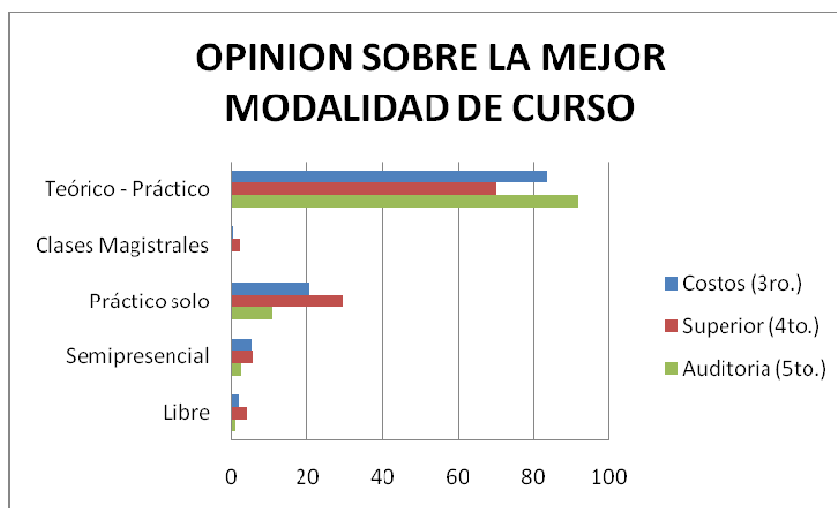
Entre las diversas formas de estudio practicadas por los estudiantes de las tres asignaturas se destaca el estudio a solas. A medida que avanzan en la carrera disminuye el estudiar solo y en grupo y aumenta el estudio con grupos estables.

Tinto (Tinto, 1975), desarrolló una teoría denominada de la Integración, el estudiante ingresa con antecedente (características, intenciones, expectativas) y su decisión de persistir o abandonar depende de si se integra exitosamente a la institución académica y socialmente.

Ante la consulta de si “¿ha logrado formar nuevos amigos en la Facultad?”, de forma rotunda los estudiantes afirman haber conseguido nuevos amigos en la institución; en Contabilidad de Costos lo representa el 85%, en Teoría Contable Superior el 92%, y en Auditoría el 94%.

Asimismo se les indagó si estudia con dichos amigos, a partir de lo cual surgió que más de la mitad de los estudiantes estudia con estos amigos conseguidos en la institución. En Contabilidad de Costos el 72% manifiesta que estudia con ellos, en Teoría Contable Superior el 70%, y en Auditoría el 76%.

Gráfico 35. Mejor modalidad de curso, según los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

En cuanto a la modalidad de curso más valorada por los estudiantes podemos apreciar que se ha señalado la opción teórico-práctico, de las tres asignaturas, seguida por el práctico solo. En Contabilidad de Costos la modalidad de curso más apreciada por los estudiantes es teórico-práctico con el 83% y en segundo lugar el práctico solo con el apoyo del 21%. En Teoría Contable Superior, la modalidad más estimada es teórico-práctico con el 70% y en segundo lugar el práctico solo con el 30%. Mientras que en Auditoría se observa el apoyo más fuerte a la modalidad teórico-práctico con el 92%, seguido por el práctico solo (11%).

De alguna manera lo antes dicho se traduce en la elección de una modalidad. Así, consultados sobre si han elegido alguna vez la modalidad teórico-práctica, vemos que casi el 100% de los estudiantes ha optado por esta modalidad. En Contabilidad de Costos el 95% de los estudiantes la escogió, y en Teoría contable Superior y en Auditoría el 97%.

De similar modo, la modalidad del práctico solo también ha sido escogida por los estudiantes de las tres asignaturas en alguna oportunidad. En Contabilidad de Costos el 98% de los estudiantes la eligió, en Teoría Contable Superior el 100% y en Auditoría el 98%.

Con respecto a la elección de la modalidad semipresencial observamos que su elección es bastante inferior con relación a las anteriores; mayormente no es escogida por los estudiantes de las tres asignaturas en estudio. En Contabilidad de Costos el 26% de los estudiantes optó por esta modalidad en alguna oportunidad; en Teoría Contable Superior el 38% y en Auditoría el 27%.

### 3.4.- Síntesis

Los estudiantes encuestados presentan algunas características: un 44% de los que cursan Contabilidad de Costos (estudiantes de 3ro.) pertenecen a la generación 2009, lo que indica que vienen con la carrera proyectada. Los de Teoría Contable Superior (estudiantes de 4to.) ya presentan un desfasaje de un año (24%, del 2007) y los de Auditoría (estudiantes de 5to) también presentan un año de desfasaje (24%, del 2006). Sin embargo al analizar las edades ya en tercer año se nota una diferencia de un año de retraso, lo que indicaría que hubo una permanencia mayor en secundaria. Lo que parece concordar con los datos del Censo 2012 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, para la carrera de Contador Público.

Mayoritariamente son uruguayos, solteros, sin hijos ni personas a su cargo, más de la mitad son de Montevideo y viven con los padres. Respecto del tipo de institución al que concurrieron, se nota un aumento de los que tuvieron educación pública, todo concordante con el censo 2012 con el perfil de la carrera mencionado anteriormente.

El nivel educacional del padre presenta una importante proporción de los de nivel técnico y universitario, mayoritariamente esos padres trabajan en la actividad privada, la mitad o más son del interior del país, con una edad promedio de 55 años. El nivel educacional de la madre indica un 30% de nivel universitario y un 30% de nivel secundario. Mayormente son “profesionales científicas e intelectuales”, trabajan en la actividad privada, son del interior del país y tienen un promedio de 52 años.

Mayoritariamente trabajan, entre 31 y 40 horas semanales. La tarea que realizan está relacionada con los estudios. El origen de sus ingresos proviene del trabajo y/o de la familia básicamente, donde a medida que avanzan en la carrera el principal ingreso económico pasa a ser el laboral. Conocen la existencia de becas, las que más les interesan son las que proporcionan material de estudio, locomoción, alimentos y alojamiento, aunque expresan que la tenencia de una beca estudiantil no influye en el desempeño. Y según el censo 2012, mayoritariamente reciben una beca económica, aunque sólo un 6% recibe beca.

En su mayoría, consideran que el método más valorado es la explicación del profesor, estudian solos (lo que aumenta al avanzar en la carrera), han logrado hacer amigos en la Facultad y estudian con ellos. Estiman que la mejor modalidad es la de teórico-práctico.



## CAPITULO 4. Visión estudiantil sobre los factores que influyen en su desempeño

En este capítulo se desarrollará la perspectiva de los estudiantes ante los factores que consideran influyentes en su desempeño. Algunos de esos factores ya han sido expuestos en el capítulo anterior, como el trabajo, las becas, el capital educativo, principalmente.

Se expondrá en el siguiente orden:

4.1.- Opinión sobre la influencia de los docentes

4.2.- Dificultades, estrategias y acciones para superarlas

4.3.- Los factores de impacto en el aprendizaje

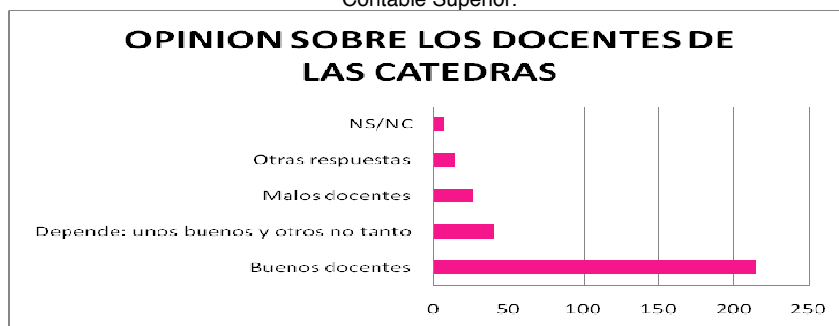
4.4.- Los estudiantes de Contabilidad de Costos frente a los primeros obstáculos

4.5.- Opiniones de algunos estudiantes de Contabilidad de Costos que salvaron la materia con las máximas calificaciones

Los puntos 4.1.-; 4.2.- y 4.3.- fueron obtenidos en las 655 encuestas contestadas (Anexo nro. 1). La población de referencia del punto 4.4.- fueron 109 encuestas que se encuentra en el Anexo nro. 9 y que corresponde a los estudiantes que perdieron la primera revisión de la asignatura Contabilidad de Costos (3er año) y el punto 4.5.- corresponde a 4 opiniones de estudiantes que obtuvieron las mejores calificaciones del curso de Contabilidad de Costos.

#### 4.1.- Opinión sobre la influencia de los docentes

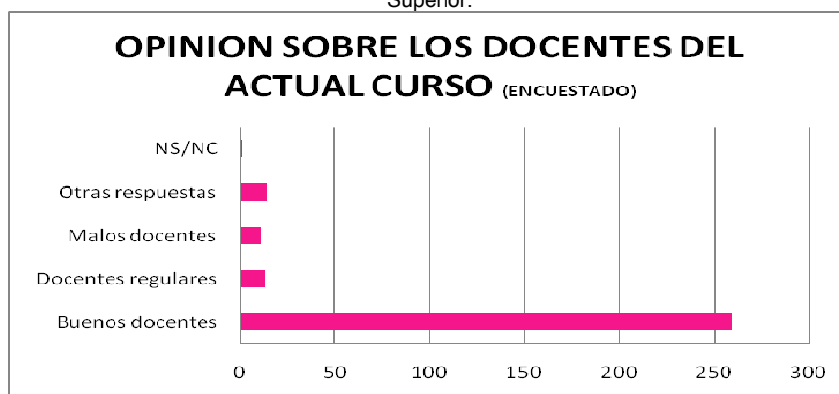
Gráfico 36. Opinión general acerca de los docentes de las cátedras de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se les preguntó: ¿Qué opinión tiene de los docentes de la Facultad de cada una de las cátedras: Costos, Contabilidad Superior y Auditoría? Los alumnos afirman mayoritariamente que los docentes de Contabilidad de Costos son muy buenos o buenos docentes (64%). Al analizar la opinión sobre los docentes de Teoría Contable Superior encontramos que el 60% de los estudiantes responde que estos son muy buenos o buenos docentes, y al preguntarles a los alumnos de Auditoría sobre sus docentes, encontramos la valoración más favorable en comparación con las otras cátedras: el 91% de los educandos estima que son muy buenos o buenos docentes.

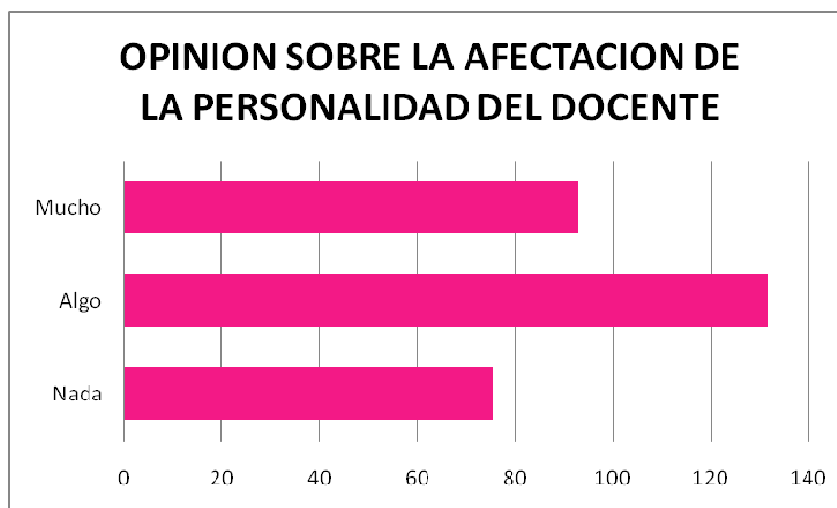
Gráfico 37. Opinión acerca del docente del curso actual de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Al interrogárseles sobre la opinión que le merece el docente del curso en el cual está completando el presente formulario (¿Qué opinión le merece el docente del curso, en el cual está completando este formulario?), hallamos que la mayor parte de las valoraciones son positivas. Entre los estudiantes del curso de Contabilidad de Costos vemos que el 86% considera que su docente es bueno o muy bueno, en Teoría Contable Superior encontramos que el 80% afirma que este es muy buen o buen docente, en Auditoría observamos que el 94% declara que este es muy buen o buen docente, al tiempo que ningún estudiante del curso estima que su docente es muy malo o malo.

Gráfico 38. Declaración sobre si “le afecta la personalidad del docente para estudiar” acumulada para los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



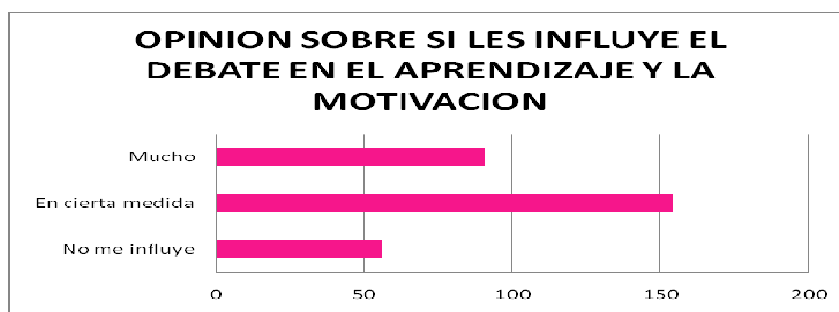
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

En cuanto a la pregunta de: “¿Le afecta la personalidad del docente para estudiar la asignatura?” dando tres opciones: Mucho, Algo o Nada”, vemos que en general, en las tres asignaturas, este es un factor de incidencia en el estudio. Asimismo, al analizar estos resultados por asignatura se observa que la mayoría de los estudiantes declara que le afecta “algo”, en el caso de Contabilidad de Costos dicho porcentaje alcanza al 46%, en Teoría Contable Superior el 47% y en Auditoría el 39%. Con menos peso, hay estudiantes que afirman que le afecta “mucho”, en el caso de Contabilidad de Costos el porcentaje se ubica en el 29%, en Teoría

Contable Superior en 32% y en Auditoría en 33%. Por otra parte, hay quienes estiman que no le afecta en “nada”, entre los estudiantes de Contabilidad de Costos dicho valor se sitúa en 26%, en Teoría Contable Superior 22% y en Auditoría en 28%.

Con relación a la consulta sobre si “influye la edad del profesor en tu relación con él y en tu visión sobre la asignatura” encontramos que la amplia mayoría de los estudiantes en las tres asignaturas entiende que “no influye”. Si consideramos los resultados de aquellos que creen que no influye la edad del docente por asignatura, vemos que entre los estudiantes de Contabilidad de Costos estos representan el 73%, en Teoría Contable Superior el 74% y en Auditoría el 80%.

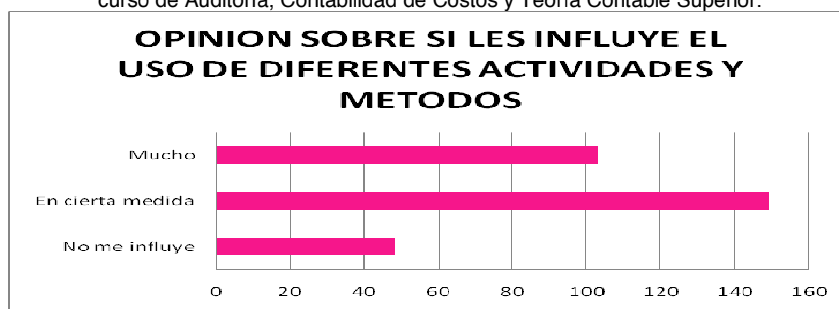
Gráfico 39. Declaración sobre si facilita que el profesor “fomente el debate e invite a los alumnos a participar” acumulado para el curso de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Intentando indagar acerca de las facilidades para el aprendizaje y motivación en una asignatura se les consultó si el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los alumnos a participar y colaborar a dicho fin, dándoseles las opciones de marcas: Mucho, En cierta Medida o No me influye. De lo cual surge que la mayor parte de los estudiantes de las tres asignaturas opina que facilita mucho o en cierta medida. En el curso de Contabilidad de Costos encontramos que un 32% cree que facilita mucho y un 51% que facilita en cierta medida. En el curso de Teoría Contable Superior hallamos que un 29% estima que facilita mucho y un 50% que facilita en cierta medida. Siguiendo dichas tendencias, en Auditoría se observa que un 29% considera que facilita mucho y un 53% que facilita en cierta medida. Por otro lado, hay quienes manifiestan lo contrario, que “no influye” en el aprendizaje y motivación; en Contabilidad de Costos el porcentaje se coloca en 17%, en Teoría Contable Superior en 21% y en Auditoría en 18%.

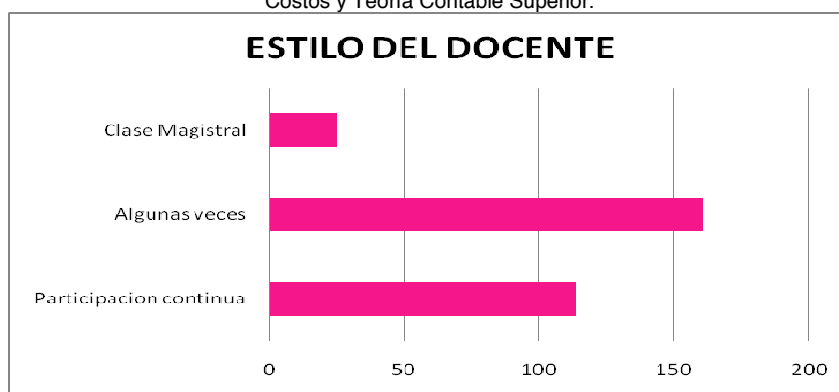
Gráfico 40. Declaración sobre si influye que el profesor "utilice diferentes actividades y métodos" acumulado para el curso de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Focalizándonos ahora en los factores influyentes en la motivación del estudiante, se le indagó sobre si el hecho de que el profesor del curso utilice diferentes actividades y métodos en el aula colabora para tal objetivo, con las opciones de: Mucho, En cierta medida y No me influye. Como respuesta a ello, surgió que (mayoritariamente se) la mayoría entiende que influye, ya sea mucho o en cierta medida. En el caso de Contabilidad de Costos, el 34% de los estudiantes cree que influye mucho, mientras que el 52% cree que influye en cierta medida. De similar modo, en Teoría Contable Superior el 36% de los estudiantes opina que influye mucho, y un 47% que influye en cierta medida. En Auditoría el 33% estima que influye mucho y el 50% que influye en cierta medida en la motivación. No obstante, hay quienes sostienen que no influye en la motivación; en Contabilidad de Costos constituye el 14%, y en Teoría Contable Superior y en Auditoría el 17%.

Gráfico 41. Estilo de dictar la clase por parte de los docentes acumulado de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



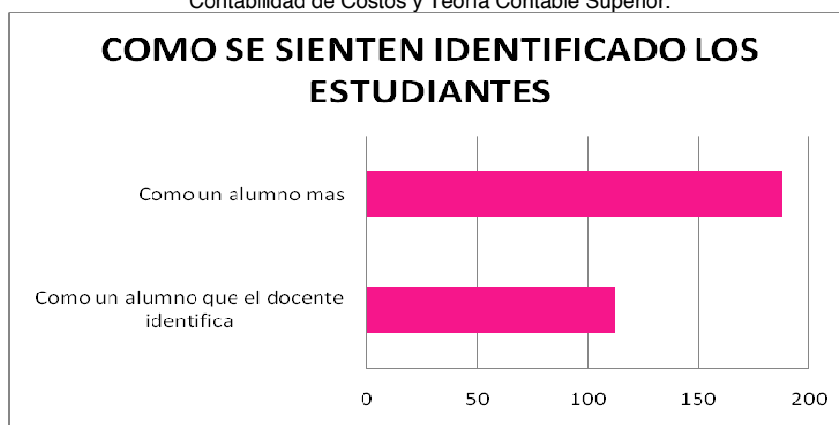
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se consultó sobre el estilo de dictar las clases por parte del docente del curso en el cual se completo el formulario, acumulado para las distintas asignaturas encontramos que la mayoría opta por dictar clases haciendo participar a los alumnos algunas veces: en el caso de Contabilidad de Costos esta modalidad se verifica en el 47%, en Teoría Contable Superior el 50% y en Auditoría el 64%. Seguido por la modalidad de hacer participar a los alumnos continuamente en clase, en Contabilidad de Costos se verifica en el 42%, en Teoría Contable Superior en el 39% y en Auditoría en el 32%. Por último, la modalidad menos mencionada es la de las clases magistrales donde los alumnos no tienen participación, en Contabilidad de Costos se constata en el 42%, en Teoría Contable Superior en el 39% y en Auditoría en el 32%.

Con respecto a la indagatoria de si el docente “estimula el interés y la participación de los alumnos” se observa que en las tres asignaturas estos incentivos son ampliamente promovidos. En Contabilidad de Costos el 89% de los estudiantes afirma que se estimula el interés y la participación de los alumnos, en el caso de Teoría Contable Superior el 86% y en Auditoría se alcanza los porcentajes más elevados (93%).

Se averiguó sobre si el docente “estimula el aprendizaje de la materia”, donde la mayoría de los estudiantes sostiene que el aprendizaje de la materia que se imparte es estimulado por parte del docente. En este sentido, en Contabilidad de Costos el 90% de los estudiantes opina que se estimula el aprendizaje, en Teoría Contable Superior el 86%, mientras que en Auditoría se verifican las cifras más contundentes (96%).

Gráfico 42. Opinión acerca de cómo se siente considerado en el aula acumulado de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Al consultar acerca de “cómo se siente considerado en el aula”, se encontró que más de la mitad de los estudiantes de las distintas asignaturas en estudio estiman que se sienten “como un alumno más”. En el curso de Contabilidad de Costos el 67% considera que es “un alumno más”, frente a un 33% que declara que se siente como un alumno identificado por el docente.

En el caso de Teoría Contable Superior el 52% de los estudiantes se siente “como un alumno más” ante el docente, frente a un 48% que se siente como un alumno que el docente identifica. En Auditoría, se visualiza el porcentaje más fuerte en cuanto a la consideración “como un alumno más” (69%), mientras que en oposición a ello, un 30% manifiesta que se siente como un alumno identificado por el docente.

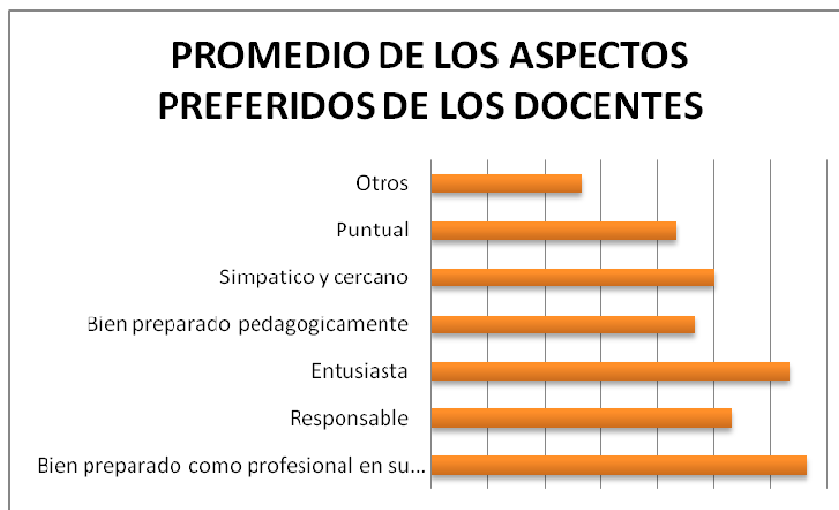
Al indagar acerca de si el docente “motiva la autonomía y autodeterminación del alumno” hallamos que la gran mayoría de los estudiantes de las tres asignaturas se pronuncia afirmativamente al respecto. En Contabilidad de Costos el 74% de los estudiantes expresa que sí se motiva la autonomía y autodeterminación del alumno, en Teoría Contable Superior el 77% y en Auditoría el 71%.

En cuanto a si el docente “desarrolla tareas con un desafío razonable” se observa que afirmativamente la amplia mayoría suele realizarlas. En Contabilidad de Costos el 78% de los estudiantes manifiesta que se desarrollan tareas con un desafío razonable, en Teoría Contable Superior el 75% y en Auditoría en 80%.

Con respecto a la pregunta sobre si el docente “fomenta la interacción entre los alumnos” comprobamos que la mayoría de los estudiantes de las tres asignaturas responde afirmativamente y sostiene que son fomentadas. En Contabilidad de Costos el 66% de los estudiantes señala que se fomenta la interacción entre los alumnos del curso, en Teoría Contable Superior se identifica el porcentaje más alto (84%), mientras que en Auditoría el porcentaje se ubica en 78%.

Ante la consulta sobre si el docente “facilita la tarea de aprendizaje del alumno” vemos que la mayoría de los estudiantes de las tres asignaturas afirma que son facilitadas. En Contabilidad de Costos el 89% de los estudiantes sostiene que se facilita la tarea de aprendizaje del alumno, en el caso de Teoría Contable Superior dicho porcentaje se sitúa en 79%, en tanto que en Auditoría se observa el porcentaje más alto (92%).

Gráfico 43. Promedio de los aspectos de la personalidad y profesionalidad influyentes en la motivación para aprender en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

En cuanto a los aspectos de la personalidad y profesionalidad de los docentes que influyen motivando el aprendizaje de los alumnos, se les proporcionó a los estudiantes una lista de características y se les pidió que les dieran un orden de preferencia: ¿Cuáles de estos aspectos de la personalidad y profesionalidad del profesor del curso influye en tu motivación a aprender? (ordena de menor a mayor empezando por 1).

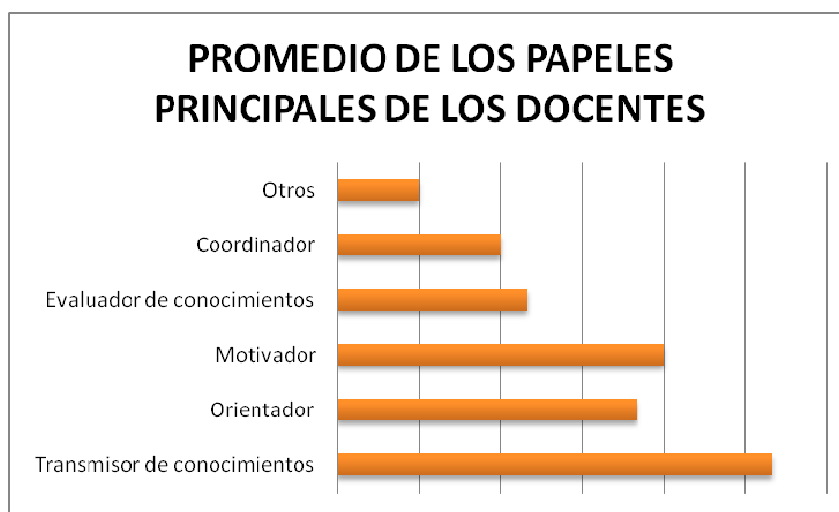
En respuesta de ello encontramos que entre los estudiantes de Contabilidad de Costos se destaca en primer lugar la opinión de que está “bien preparado como profesional en su materia”; en segundo lugar se perfilan otras dos opiniones con igual peso, una referida a la responsabilidad del docente -es decir que prepare las clases, que cumpla el programa, que responda preguntas, etc.- y otra que refiere a que sea entusiasta. En tercer lugar hallamos otros dos aspectos en igualdad de condiciones: uno referido a la característica de estar “bien preparado pedagógicamente” y el otro en relación con la característica de ser simpático y cercano. De modo que al aspecto que menos importancia se le asignó entre los estudiantes de Contabilidad de Costos fue la puntualidad del docente.



En el caso de los estudiantes de Teoría Contable Superior, observamos que el aspecto prevaleciente es el hecho de que el docente sea entusiasta, en segundo lugar, que el docente esté bien preparado como profesional en su materia, y en tercer lugar visualizamos dos aspectos con igual peso: por un lado la cualidad de ser simpático y cercano y otro, la modalidad de ser puntual. Entre los estudiantes de Teoría Contable Superior el aspecto menos destacado fue la característica de estar bien preparado pedagógicamente.

Por su parte, en Auditoría encontramos una situación similar a la presentada en Contabilidad de Costos: en primer lugar se prioriza el aspecto referido a estar bien preparado como profesional en su materia; en segundo lugar se resaltan tres aspectos con igual importancia: “responsable”, “entusiasta” y “estar bien preparado pedagógicamente”; y en tercer lugar se ubica el aspecto “simpático y cercano”. Y al igual que en Contabilidad de Costos, al aspecto que menos importancia se le asignó fue a la puntualidad del docente.

Gráfico 44. Promedio del papel principales de un profesor universitario en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

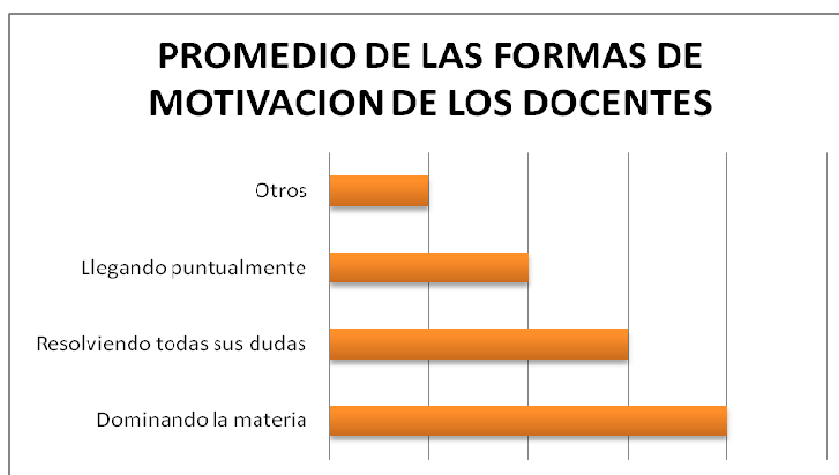


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se le preguntó a los estudiantes cuál consideraban que era el papel principal de los docentes “¿En su opinión cuál es el papel principal de un profesor universitario? Ordena de menor a mayor empezando por 1”.

A través de las respuestas dadas, se constata, en las tres asignaturas en estudio, que sus estudiantes consideran que el rol principal de un docente universitario es transmitir los conocimientos. En cuanto al segundo lugar surgen diferencias según la asignatura; para los estudiantes de Contabilidad de Costos le corresponde cumplir un rol de orientador, mientras que para los estudiantes de Teoría Contable Superior y Auditoría le corresponde desempeñar un rol de motivador. Cabe señalar que los roles de coordinador y evaluador de conocimientos son los menos relevantes para los estudiantes de las tres asignaturas.

Gráfico 45. Promedio de las formas de motivación de los profesores en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

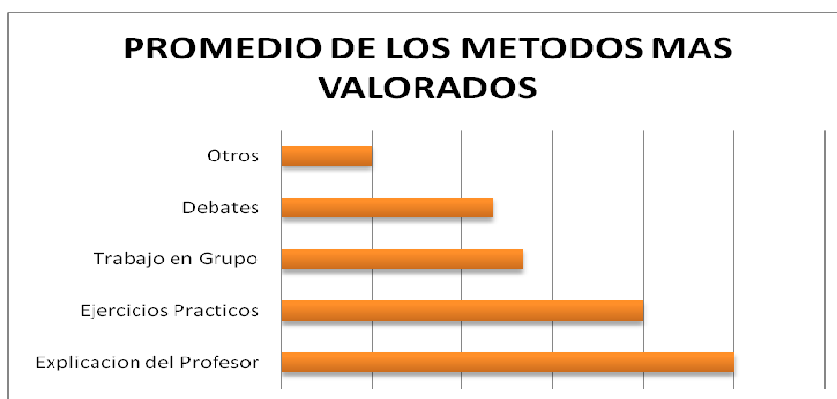


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se les consultó a los estudiantes ¿Cómo motiva el profesor del curso? Y se le pidió que ordenara de menor a mayor empezando por 1.

Se encontró una total coincidencia entre los estudiantes de las diferentes asignaturas en estudio. La forma más destacada de provocar la motivación en los estudiantes por parte de los docentes es que estos reflejen un gran dominio de la materia, seguida por la práctica de resolver dudas y, en última instancia, siendo siempre puntuales a la hora de dictar clase.

Gráfico 46. Promedio de los métodos más valorados en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

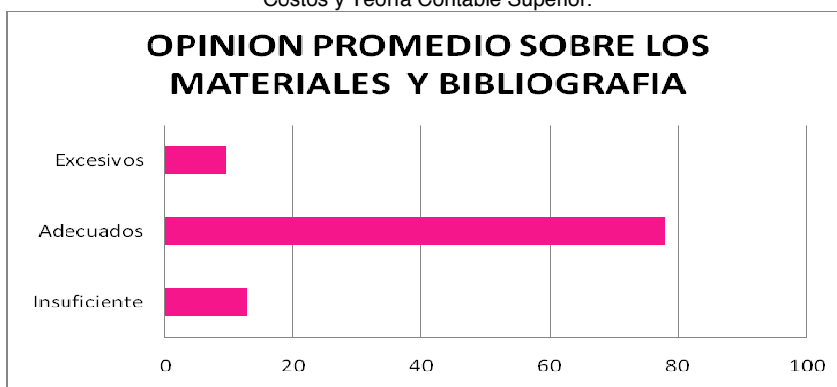


Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Con respecto a los métodos más valorados, se les pregunto a los estudiantes ¿Qué método valora más? (Ordenando de menor a mayor, empezando por 1).

Se constató una total coincidencia entre los estudiantes de las tres asignaturas en estudio: el método más valorado es la explicación del profesor, seguido por los ejercicios en práctico. En tercer lugar surgen otros dos métodos: trabajo en grupo (en el caso de los estudiantes de Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior) y los debates (en el caso de los estudiantes de Auditoría).

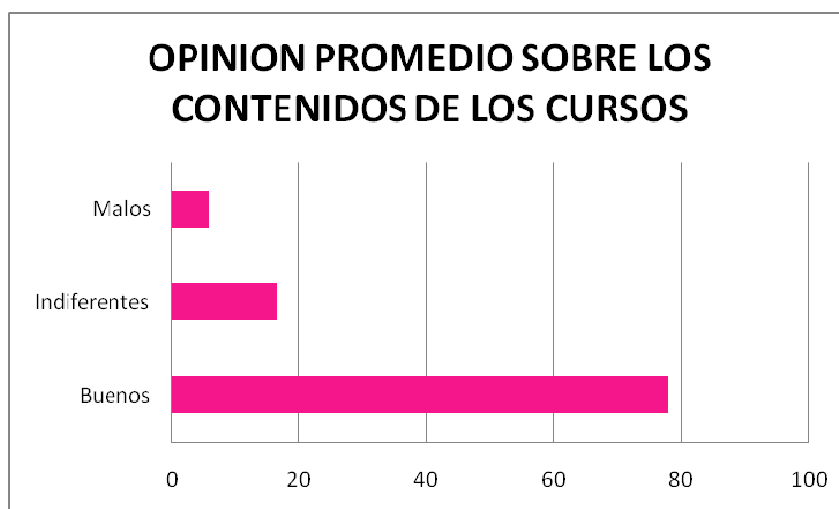
Gráfico 47. Opinión promedio acerca de los materiales y bibliografía de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Con relación a los materiales y la bibliografía de los cursos, se les preguntó si eran Excesivos, Adecuados o Insuficientes, el 81% de los estudiantes de Contabilidad de Costos considera que los mismos son adecuados, en tanto que el 9% los considera excesivos. En el caso de Teoría Contable Superior la situación es menos favorable, ya que un 14% considera que los materiales y la bibliografía de dicha asignatura son excesivos, y sólo un 62% cree que son adecuados. En Auditoría se identifica la situación más favorable al respecto, el 5% cree que son excesivos mientras que la amplia mayoría cree que son adecuados (90%).

Gráfico 48. Opinión promedio acerca de los contenidos de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

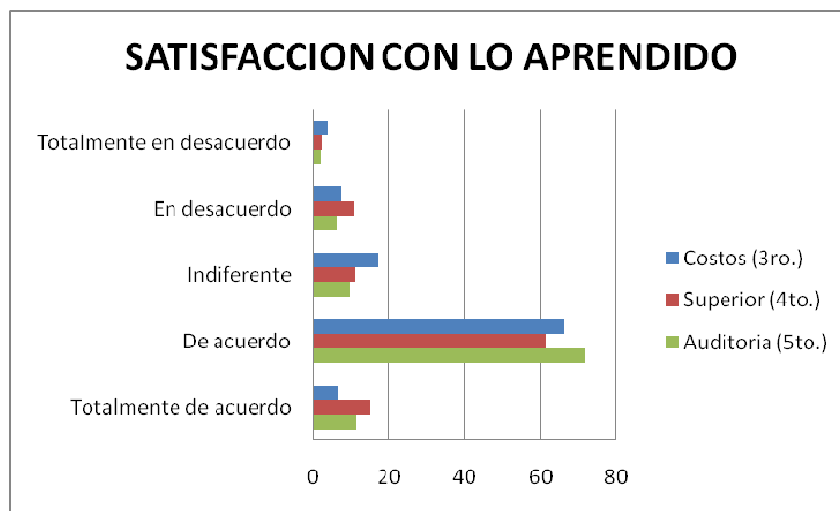
Consultando acerca de los contenidos del curso; en Contabilidad de Costos se encontró que el 70% de los estudiantes expresa que los contenidos de la asignatura son buenos y sólo 7% de los alumnos manifiesta que son malos. El 24% de los/as alumnos/as manifiestan indiferencia con respecto al ítem en cuestión.

En el curso de Teoría Contable Superior la proporción de estudiantes que califican como buenos los contenidos es algo mayor que el caso anterior, encontrándonos en esta asignatura con un 80% de estudiantes, al tiempo que el porcentaje de estudiantes que lo califican como

malos se mantiene igual (7%). El 14% de los/as alumnos/as manifiestan indiferencia con respecto al ítem en cuestión.

No obstante en Auditoría, vemos los valores más favorables, el 85% de los estudiantes afirma que los contenidos son buenos y solo el 4% los estima malos.

Gráfico 49. Satisfacción con lo aprendido en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

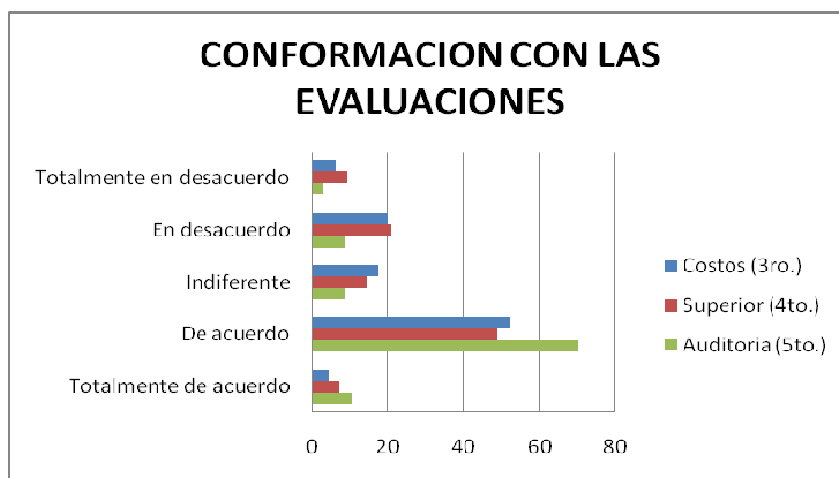
Se les consultó a los estudiantes: “¿Se siente satisfecho con lo aprendido?” En el curso de Contabilidad de Costos nos encontramos con que el 72% indica estar totalmente de acuerdo o de acuerdo -“Me siento satisfecho con lo aprendido en el curso”-, mientras que el 11% expresa estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la enseñanza.

En el caso de Teoría Contable Superior vemos que un 76% de los estudiantes se encuentra totalmente de acuerdo, o de acuerdo, con lo aprendido en el curso, al tiempo que un 13% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo y un 11% mantiene una actitud indiferente frente a este tema.

En Auditoría los valores son algo diferentes, el 83% de los alumnos estima que está totalmente de acuerdo o de acuerdo y sólo el 8% lo considera totalmente en desacuerdo o en desacuerdo.

Se podría decir que a medida que avanzan en la carrera, están conformes y adaptados a la facultad.

Gráfico 50. Conformidad con las evaluaciones propuestas por los docentes de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se les preguntó si “¿Las evaluaciones son adecuadas a los contenidos y metodologías empleadas? Nos encontramos con que el 57% de los estudiantes de la materia Contabilidad de Costos manifiesta estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que fueron adecuadas a los contenidos y metodologías empleadas, mientras el 26% expresa estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en la adecuación de las mismas; siendo indiferentes el 18%.

Para la asignatura Teoría Contable Superior encontramos una situación similar: un 56% de los estudiantes considera que las evaluaciones propuestas por el equipo docente de esta materia se adecuan. El 30% está totalmente en desacuerdo o en desacuerdo, y un 14% es indiferente.

En Auditoría los porcentajes son más positivos ya que el 80% de los estudiantes expresa que estas están totalmente de acuerdo o de acuerdo, mientras que el 11% expresa estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo.

Con relación al tiempo de estudio dedicado a las asignaturas Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría fuera del horario de clases, encontramos que el 90% de los estudiantes declara estudiar fuera del horario de clases; el valor más elevado se identifica en el curso de Teoría Contable Superior (95%), seguido por Auditoría (92%) y en último lugar Contabilidad de Costos (91%).

Cuadro 11. Cantidad de horas semanales de estudio fuera de la Facultad para los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

¿Cuántas horas estudia fuera del horario de clase por semana?			
	Costos (3ro.)	Superior (4to.)	Auditoría (5to.)
<b>N</b>	401	191	85
<b>Media</b>	4,2	4,9	4,2

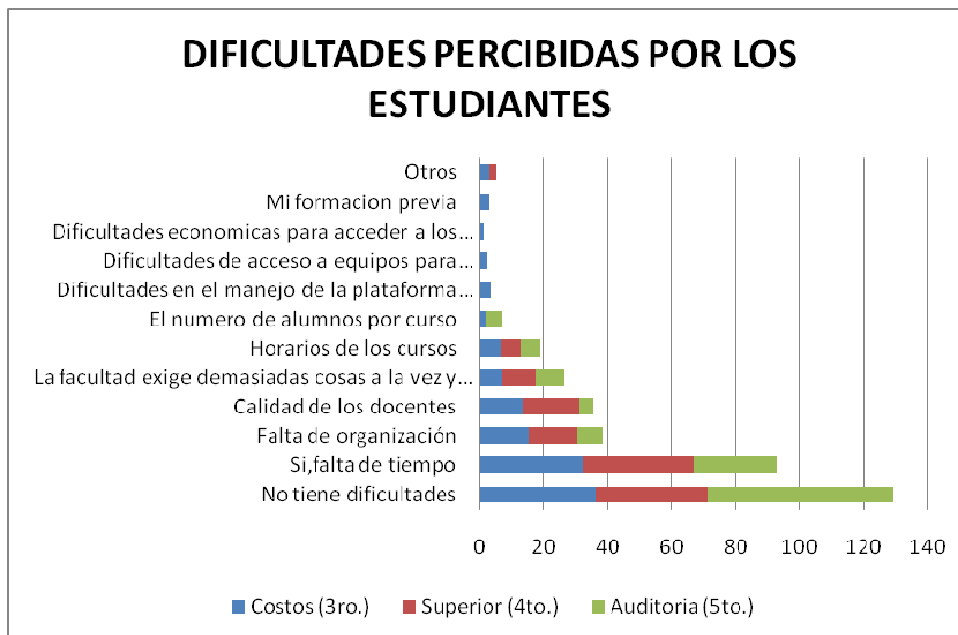
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Tampoco se identifican grandes diferencias en la cantidad de horas dedicadas al estudio fuera del horario de clases. En el caso de Contabilidad de Costos el tiempo promedio dedicado al estudio de esta materia es de 4 horas semanales, siendo el mínimo 1 hora y el máximo declarado 24 horas semanales. En Teoría Contable Superior el promedio asciende a 5 horas semanales, siendo el mínimo 1 hora semanal y el máximo 24 horas semanales. Por último, en Auditoría el promedio es de 4 horas semanales, el mínimo 1 hora y el máximo de tiempo de estudio fuera de clase de 20 horas semanales.

#### 4.2.- Dificultades, estrategias y acciones para superarlas

Dificultades percibidas por los alumnos:

Gráfico 51. Dificultades percibidas en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Se les consultó a los estudiantes si “¿Tuvo dificultades la primera vez que se inscribió en la materia?”.

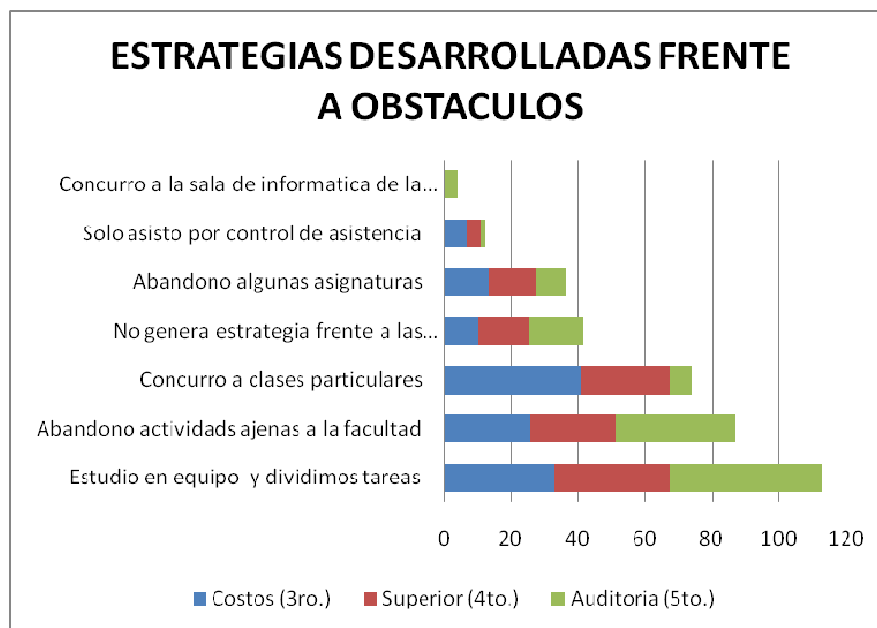
Los problemas más señalados entre los estudiantes de las tres asignaturas, aunque con pesos diferenciales, son: la falta de tiempo, la falta de organización, calidad de los docentes, y que “la Facultad exige demasiadas cosas a la vez y no puedo concentrarme”.

Como diferencia podemos observar que mientras para los estudiantes de Contabilidad de Costos no resulta demasiado importante el problema de la formación previa, sí lo es para los estudiantes de Teoría Contable Superior y Auditoría (3% en ambas asignaturas). No obstante ello, dicho obstáculo tiene un peso relativamente bajo en el conjunto de las dificultades signadas por los estudiantes de Teoría Contable Superior y Auditoría.



Estrategias desplegadas frente a los problemas de aprendizaje por los/las alumnos/as.

Gráfico 52. Estrategia que generan frente a dificultades en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Se les consultó sobre ¿Cuáles son las estrategias que genera frente a las dificultades?

Al analizar las estrategias que generan los alumnos al enfrentar dificultades, encontramos que solo el 13% de los estudiantes de Contabilidad de Costos reconoce no tener estrategias frente a las dificultades de aprendizaje, en tanto que un 14% de los estudiantes de Teoría Contable Superior también expresan no poseerlas. Dicho porcentaje es algo inferior en el caso de los estudiantes de Auditoría (9%).

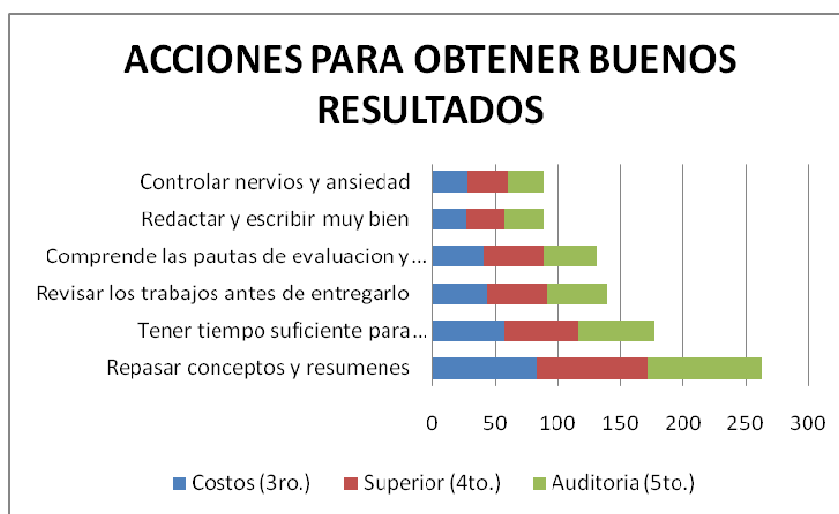
Las estrategias más señaladas entre los estudiantes de las tres asignaturas, aunque con pesos diferenciales, son: estudiar en equipo, dividirse tareas, abandonar otras actividades ajenas a la Facultad, concurrir a clases particulares o dejar alguna asignatura.

Entre los estudiantes de Contabilidad de Costos las estrategias más utilizadas son: en primer lugar, concurrir a clases particulares (41%) y en segundo lugar, estudiar en equipo y dividirse

tareas (33%); en tanto los estudiantes de Teoría Contable Superior adoptan como primera estrategia el estudio en equipo y dividirse tareas (34%), seguida por concurrir a clases particulares y (dejar) abandonar actividades ajenas a la Facultad (27% y 26% respectivamente).

Acciones consideradas más importantes para tener buenos resultados en parciales y exámenes  
En general se puede decir que se forman estrategias de equipos entre los estudiantes y aumenta la dedicación a la facultad.

Gráfico 53. Acciones realizadas para lograr buenos resultados en parciales y exámenes en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

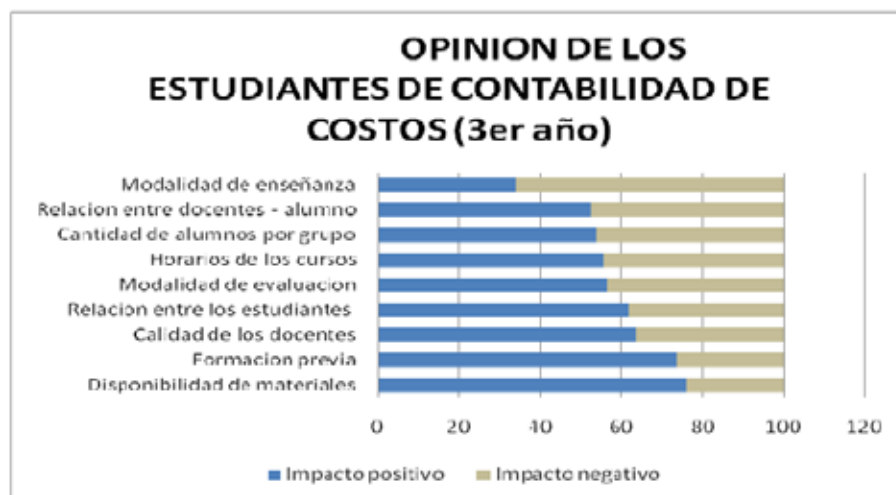
¿En qué consisten las acciones que considera importante realizar?

Los estudiantes de las tres asignaturas perciben que las acciones más importantes para lograr buenos resultados en exámenes y parciales consisten, en primer lugar, en repasar conceptos y resúmenes, y en segundo lugar tener tiempo suficiente para prepararlos bien. A su vez, los estudiantes de las tres materias coinciden en que controlar los nervios y la ansiedad es la acción menos practicada.

### 4.3.- Factores de impacto

Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje:

Gráfico 54. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de Contabilidad de Costos.



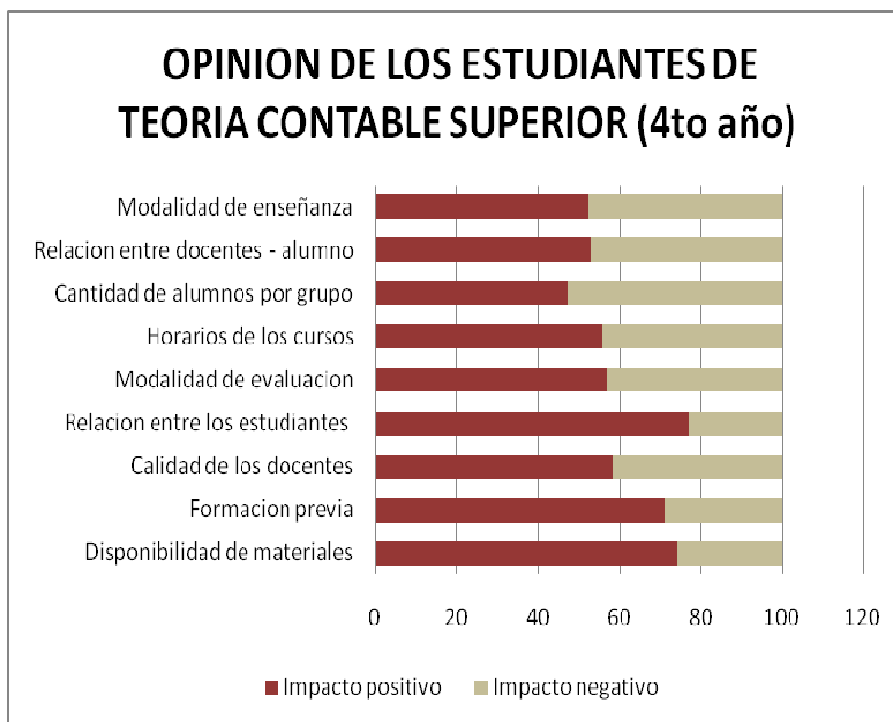
Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Para sondear la percepción de los/las estudiantes con respecto a qué factores consideraban que habían impactado en forma positiva en su proceso de aprendizaje, se les solicitó que marcaran los factores que entendían que los afectaban y si dicho efecto era positivo o negativo:

	Impacto positivo	Impacto negativo
Disponibilidad de materiales		
Formación previa		
Calidad de los docentes		
Relación entre los estudiantes		
Modalidad de evaluación		
Horarios de los cursos		
Cantidad de alumnos por grupo		
Relación entre docentes - alumno		
Modalidad de enseñanza		

Por parte de los estudiantes de Contabilidad de Costos, los factores considerados de impacto más positivo que negativo fueron: la disponibilidad de materiales (76%), la relación entre los estudiantes (74%), la formación previa (63%) y la calidad de los docentes (62%). El factor que consideraron de alto impacto negativo fue la cantidad de alumnos por grupo.

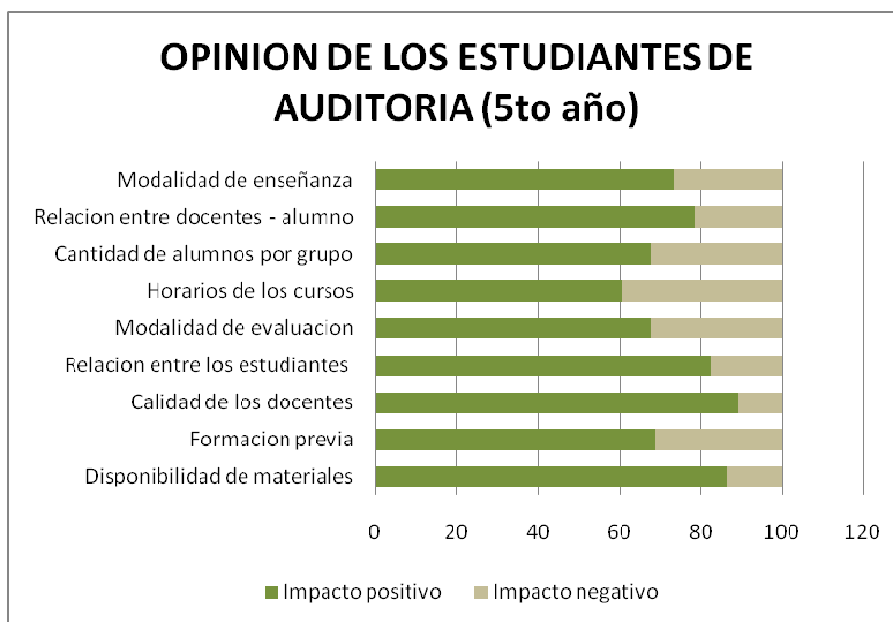
Gráfico 55. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

Los estudiantes de Teoría Contable Superior visualizan como impacto positivo en el proceso de aprendizaje: la relación entre los estudiantes (77%), seguida por la disponibilidad de los materiales (74%), la formación previa (71%) y la calidad de los docentes (58%). Al mismo tiempo, estos evalúan como factor de mayor impacto negativo para el aprendizaje la cantidad de alumnos por grupo.

Gráfico 56. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de Auditoría.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

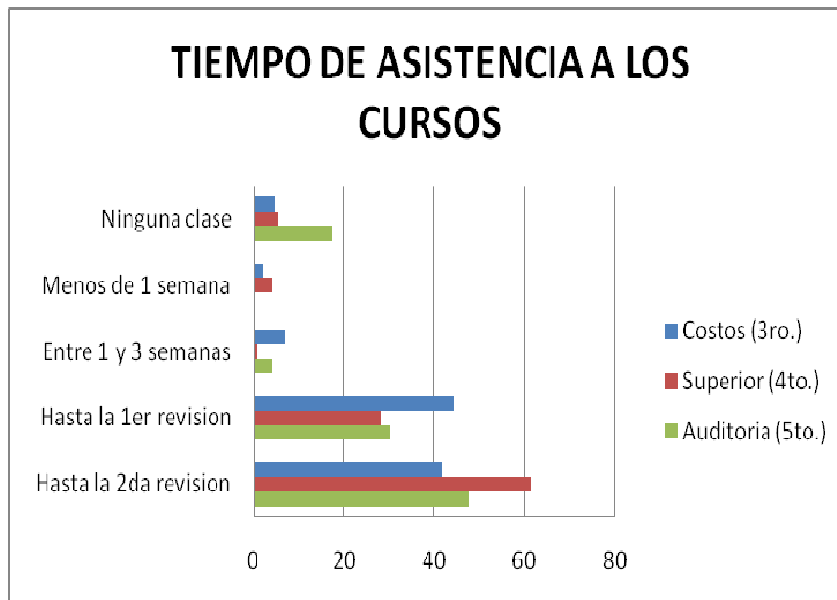
Los estudiantes de Auditoría visualizan como impactos claramente positivos la calidad de los docentes (89%), la disponibilidad de materiales (86%), la relación entre los estudiantes (82%) y la relación docente-alumno (78%). A la hora de señalar los impactos negativos adquieren mayor relevancia los horarios de los cursos.

#### 4.4.- Los estudiantes frente a los primeros obstáculos

En general, en las tres asignaturas los estudiantes declaran haber aprobado la primera revisión; en Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior lo hizo el 61% de los estudiantes recursantes, frente a un 85% en Auditoría que declara haber aprobado.

Se analizó el tiempo de asistencia a los cursos de los/las estudiantes recursantes, según materia.

Gráfico 57. Tiempo de asistencia a los cursos de los/las estudiantes recursantes en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a estudiantes, 2011.

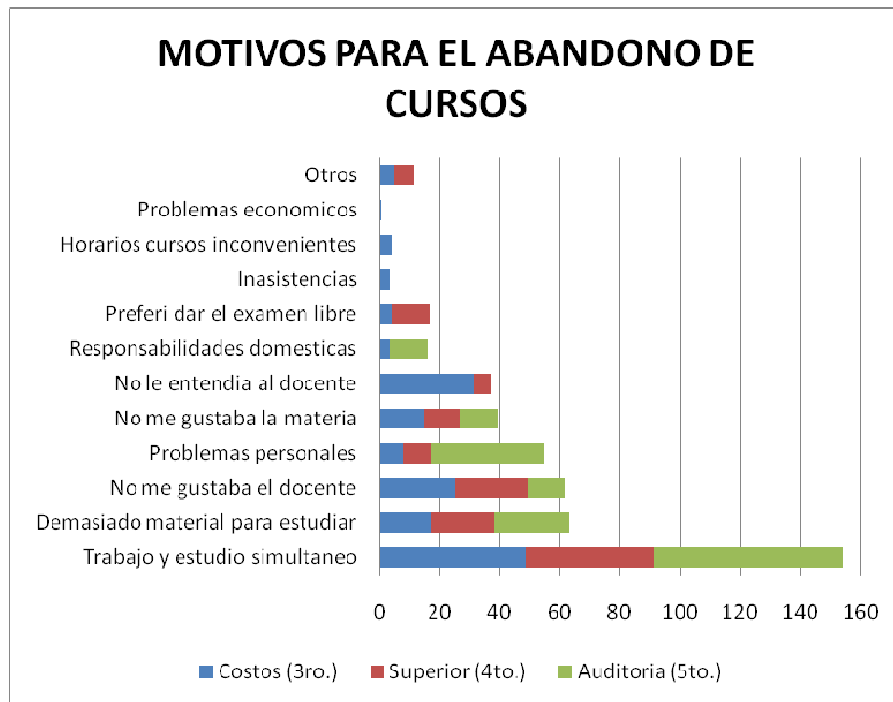
En la primera inscripción que hicieron los estudiantes de Contabilidad de Costos, el 5% no concurrió nunca, el 2% lo hizo menos de una semana, el 7% entre una y tres semanas; en tanto la mayoría de los estudiantes concurrió hasta la primera revisión (44%) o hasta la segunda revisión (42%).

Para el caso de Teoría Contable Superior, el 5% no asistió nunca, el 4% menos de una semana, el 1% asistió entre una y tres semanas; al igual que en el caso anterior, la mayoría de los estudiantes asistió hasta la primera revisión (28%) o hasta la segunda revisión (61%).

En Auditoría el 17% nunca asistió a clase, mientras que el 4% asistió entre una y tres semanas; al tiempo que la mayor parte de los estudiantes concurrió hasta la primera revisión (30%) o hasta la segunda (48%).

**Motivos por los cuales los/las estudiantes re-cursantes abandonan los cursos.**

Gráfico 58. Motivos por los cuales los/ las estudiantes re-cursantes abandonan los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



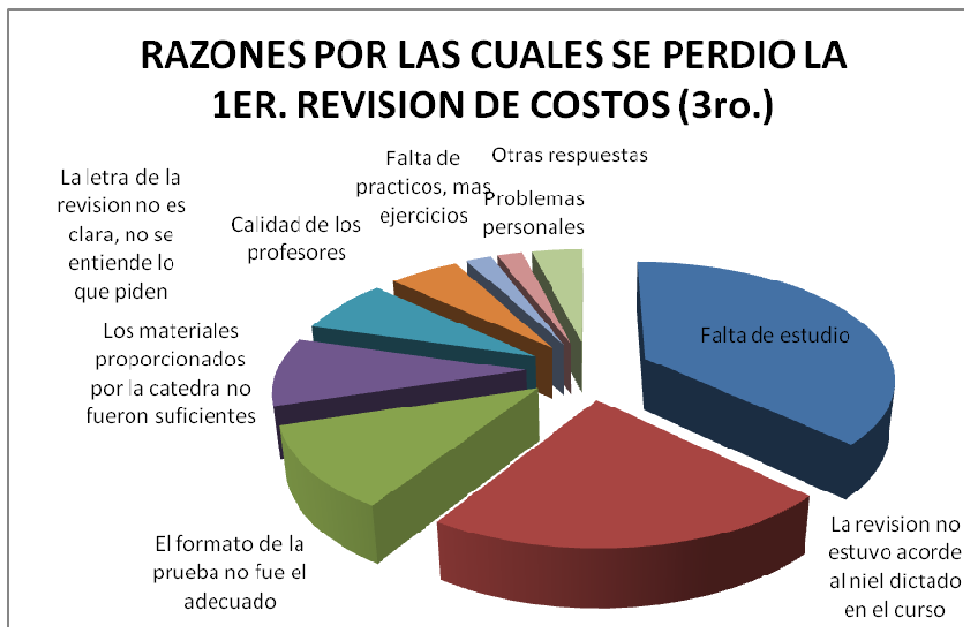
Mayoritariamente los estudiantes creen que el motivo por el cual abandonaron los cursos fue el factor “trabajo y estudio simultáneos”.

Para el caso específico de la asignatura Contabilidad de Costos lo más relevante como motivo de abandono es el hecho de trabajar y estudiar en forma simultánea (49%), seguido de “porque no le entendía al docente” (31%) y porque no le gustaba el docente (25%).

En el caso de Teoría Contable superior el factor más importante de abandono, “trabajo y estudio simultáneos”, representa el 42%, seguido por “no me gustaba el docente” (24%) y por estimar que había demasiado material para estudiar (21%).

En Auditoría el principal motivo, “trabajo y estudio simultáneo” representa el 63%, seguido por el factor problemas personales (38%) y demasiado material para estudiar (25%).

Gráfico 59. Opinión de los estudiantes acerca de los principales motivos de la pérdida del primer parcial.



Fuente: Curso de recuperación de Contabilidad de Costos, 2011.

Se les realizó una encuesta a los 109 estudiantes que participaron del curso de recuperación de Contabilidad de Costos en 2011 (Anexo 2). Observamos que el motivo más sobresaliente, respecto de su opinión, por la cual resultó la pérdida del primer parcial de dicha materia es la falta de estudio (70%), en segundo lugar “la revisión no estuvo acorde al nivel dictado en el curso” (41%) y en tercer lugar “el formato de la prueba no fue el adecuado” (21%).

Los estudiantes que pierden la primera revisión, si su puntaje queda cerca de los límites mínimos, tienen la oportunidad de cursar esta modalidad que les permite no perder el año, dado que pueden volver a rendir la primera revisión y en caso de su aprobación pueden rendir la segunda revisión, con el resto de las modalidades.



#### 4.5.- Opiniones de algunos estudiantes de Contabilidad de Costos que salvaron la materia con las máximas calificaciones

Se realizaron cuatro encuestas auto administradas con preguntas abiertas a los estudiantes más destacados del curso de Contabilidad de Costos dictado en 2011 acerca del desempeño estudiantil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración en torno a tres ejes: a) motivos por los cuales el alumnado elige una carrera; b) medidas por parte de la Facultad para mejorar el desempeño estudiantil y c) factores que inciden o no en el desempeño estudiantil.

##### Motivos por los cuales el alumnado elige una carrera

El motivo más destacado por los estudiantes fue la preferencia por materias que se dictan en secundaria que las relacionan a la carrera. “Cuando vas al liceo y te va bien en matemática uno suele decir: estudio economía”. “Siempre me fue bien en los números y me gustaba la matemática, cuando tuve contabilidad no me desagradó y por ahí fui eligiendo”, comentaron algunos. Otro motivo sobresaliente fue la influencia de familiares. Estos ejercen presión para que se escoja una determinada profesión, por ejemplo, fomentando la tradición familiar por una carrera en particular. “Si se tiene un familiar que es profesional en un rubro concreto, se tiende a veces a seguir la misma línea”. Otros motivos mencionados son: 1) por vocación, 2) por facilidad de inserción laboral y 3) por descarte: al comparar con otras facultades se evalúan las mayores o menores facilidades de las mismas.

##### Medidas por parte de la Facultad para mejorar el desempeño estudiantil

Se reconoce un esfuerzo por parte de la Facultad por mejorar el desempeño estudiantil, “año a año se ha agrandado la cantidad de cupos de las clases teórico-prácticas”.

En este sentido se enfatizan dos líneas de acción: por un lado aquellas que promueven la integración de los nuevos estudiantes que ingresan a la Facultad, como los cursos introductorios: “Matemática 0Km”, y por otro lado la incorporación del uso de TIC mediante la plataforma EVA. Esta última acción es muy valorada dado que permite “llevar el aula a la casa de los estudiantes”, es posible comunicarse tanto con los docentes como con los compañeros (a través de los foros de discusión o email) y acceder al material o a las novedades de la asignatura.

En otro orden, se menciona el reciente plan de estudio puesto en práctica por la Facultad, sobre el cual recaen sospechas respecto de su potencial de mejoramiento del desempeño estudiantil: “No me parece, sinceramente, que mejore el desempeño de los estudiantes, porque reducir materias en relación al plan 90 y bajar los mínimos de aprobación de las materias no es el método para mejorar el desempeño de los estudiantes, sino formar profesionales con menores conocimientos”.

#### Factores que inciden o no en el desempeño estudiantil

A continuación se presentan los potenciales factores acerca de los cuales se indagó.

La masividad es un factor catalogado como influyente, al tiempo que se comprende que “no se pueden cerrar las puertas a nadie, todos tenemos derecho a cursar y a acceder a la enseñanza”. En concreto, es realmente un factor de gran influencia porque no se dispone de asientos para todos para tomar los apuntes, porque hay ubicaciones en zonas con poca visualización, o inadecuadas, del pizarrón o del proyector, porque hay problemas de audio por ruidos que impiden escuchar, entre otros problemas. Sumado esto a todos los cambios que de por sí implica pasar a la Facultad (en el caso de primer año), resulta que “es imposible evacuar todas las dudas que se presentan”. En las cuatro Encuestas se recalca el haber experimentado personalmente dicho fenómeno, fundamentalmente en el primer y segundo año de la carrera, y mayoritariamente en cursos teóricos. A su vez, se señala que en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración no es posible escapar a dicho fenómeno por el sistema de guiones, donde solamente dos por día pueden inscribirse, lo cual “genera un cierto favoritismo, ya que aquellos que se anotan en los primeros días tienen la posibilidad de elegir los mejores horarios, mientras que los que se anotan último deben hacerlo con el remanente, lo que dificulta enormemente la asistencia a los cursos porque son en horarios cortados, o muy tarde, o que imposibilitan cursar en el caso más extremo”.

La calidad de los docentes es esencial dado que son quienes transmiten el conocimiento: “si ellos no lo hacen bien sin duda que el desempeño se ve afectado”. Aquí es importante marcar que hacerlo bien alude tanto a tener el conocimiento (dominio de la materia) como también saber transmitirlo. En este sentido, hay quienes declaran que hay profesores que “sabrán mucho de la materia y como estudiantes supieron ser excelentes, pero carecen de cualidades para transmitirlo”. Lo anterior resulta imperioso, además, ya que dependiendo de ello los estudiantes suelen tomar medidas en consecuencia: cambiar de docente, ir a clases particulares y en el

caso que por el horario esto sea imposible, no tendrán opción y se verán perjudicados. A modo de ejemplo uno de los encuestados cuenta: “Me pasó con una materia en la que el profesor solo copiaba resultados y a la hora de empezar a estudiar para revisiones se me hizo más difícil. Fui a otro profesor y la materia no me resultó tan complicada”.

Las condiciones edilicias son consideradas un elemento importante visto que desconcentra, incomoda y genera dificultades al momento de prestar atención; no obstante se la concibe como un condicional, “no necesariamente condiciona el desempeño estudiantil”. En el caso particular de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración se estima que las condiciones edilicias son muy buenas, “los salones en la mayoría están bien equipados”.

Las diversas modalidades de dictado de cursos también son identificadas como factores influyentes, al tiempo que se destaca la existencia de una amplia gama de modalidades que permiten adecuarse a los diferentes perfiles de estudiantes. A modo de ejemplo cabe mencionar los cursos generales, teórico-práctico, libre asistido, etc. La modalidad teórico-práctico es la más valorada por los estudiantes: “es mucho más rendidora... tenés más horas de clase en grupos más reducidos”, “vas llevando la materia y cuando llega la revisión tenés casi todo estudiado”.

La información que disponen los estudiantes previo al ingreso a la Facultad no es suficiente, así hay casos de estudiantes que al ingresar a la institución “no tienen mucha idea de cuál es la función que tiene un Contador, Administrador y Economista... ni siquiera se saben la diferencia entre una carrera u otra”. Sin lugar a dudas, muchos estudiantes entran con algunas expectativas sobre la Facultad o sobre la carrera que luego no se corresponden y esto los desmotiva. En este contexto, la mayoría de los estudiantes se va enterando sobre la marcha cómo funciona la Facultad, además, señalan, “cosas muy particulares de dentro de la Facultad solo se desarrollan con la propia experiencia”.

Las referencias profesionales con alto capital educativo de los alumnos intervienen en el desempeño estudiantil fundamentalmente al transmitirle seguridad; estos estudiantes conocen más sobre la carrera y por ende están más seguros.

El sexo del estudiante no es considerado como factor influyente en el desempeño estudiantil: “conozco caso de mujeres que les va excelente como a hombres”.

La formación previa del estudiante se identifica como otro de los factores: “muchos carecen de conocimientos básicos necesarios para ingresar a la Facultad, que deberían haberse adquirido en el liceo”. En esta línea se han presentado casos donde “no sabían qué era una derivada y se les dificultó Matemática I”.

La estructura del hogar en términos sociales, culturales, o económicos incide en el desempeño del estudiante pero es relativo, ya que depende mucho de la personalidad del estudiante. En una misma situación seguramente las personas actúen de modo diferente. No obstante, el apoyo de la familia es muy importante, sobre todo en los primeros años de la carrera.

La situación laboral y económica del estudiante comprende un lado positivo y otro negativo. En el primer caso, el estudiante que trabaja adquiere experiencia en la profesión, y en el segundo caso el estudiante que trabaja se ve obligado a reducir su tiempo dedicado al estudio. “Se siente bastante la diferencia cuando se pasa de solo estudiar a estudiar y trabajar”, “muchas veces no es posible concurrir a teóricos o se debe abandonar alguna materia”, comentan. Además de la falta de tiempo se agrega el “estado físico” como consecuencia del cansancio y el estrés del trabajo: “al salir del trabajo e ir a la Facultad no se está con el ánimo adecuado para prestar la atención necesaria y sin lugar a dudas al llegar a la casa no se tiene ganas de estudiar”. Asimismo, en una posición económica favorable el estudiante está habilitado para cursar los primeros años de la carrera sin trabajar.

El sistema de becas implica un gran incentivo. Permite a personas de bajos recursos acceder al estudio, que en muchos casos de otra forma sería imposible. Básicamente es un incentivo porque, por definición reglamentaria, para mantener las becas hay que tener cierto porcentaje de aprobación, lo cual impulsa a los estudiantes a buscar la superación. De no contar con las becas seguramente deberían trabajar y esto estaría afectando de la manera antes expuesta. “Yo personalmente soy becario... casi 4 años de carrera he tenido la beca y ha sido más que una ayuda. Así que agradezco tenerla. Sin ella se me hubiera hecho muy difícil dedicar el tiempo que le doy a la Facultad, por ello me esfuerzo todo lo que puedo por salvar y seguir adelante”.

Por último, los factores motivacionales se consideran fundamentales al afectar la continuidad y el rendimiento de una materia. Un ejemplo de ello lo brindan los docentes: “no es lo mismo ir a

una clase donde el profesor incentiva y motiva a los estudiantes para que se centren en el estudio de la materia, que ir a una en la que el profesor no le da importancia”. En general, la superación propia es un factor motivacional que lleva a buenos resultados, para seguir adelante y avanzar.

#### 4.6.- Síntesis

En este capítulo se trabajaron con tres poblaciones. La primera población es la que contestó el formulario que se encuentra en el anexo Nro. 1 compuesto por 655 estudiantes de las materias de Contabilidad de Costos (3er. año), Teoría Contable Superior (4to. año) y Auditoría (5to año).

Esta población, mayoritariamente consideran que los docentes son buenos (tanto de la asignatura como el docente del curso). Opinan que sí les afecta la personalidad del docente, que no les afecta la edad del docente, que facilita que el docente fomente el debate e invite a los alumnos a participar, que desarrolla tareas con un desafío razonable, que fomenta la interacción entre los alumnos, que facilita la tarea de aprendizaje del alumno, que influye que el docente utilice diferentes actividades y métodos. Afirman que los docentes estimulan el interés y la participación, motivan la autonomía y autodeterminación, y estimulan el aprendizaje. No obstante, la mayoría se considera como “un alumno más” frente a un alumno identificado por el docente.

Se les pidió a los estudiantes que eligieran aquellos aspectos de personalidad y profesionalidad del docente que influyen en la motivación. Se destacó, en primer lugar, el que se encuentre preparado como profesional en su materia, que sea responsable (que prepare las clases, que cumpla el programa, que conteste consultas, etc.), entusiasta, que esté pedagógicamente capacitado, y que sea simpático y cercano. Opinan que el rol principal del docente debe ser el de transmisor de conocimientos, orientador y motivador. Consideran que la forma más motivadora de los docentes es que dominen la materia y resuelvan dudas. El método más valorado es la explicación del profesor, la resolución de ejercicios en segundo lugar y finalmente el trabajo en grupo y los debates.

Como factores positivos, se destacó la calidad de los docentes (Auditoría), la buena relación entre los estudiantes (T. C. Superior) y la disponibilidad de materiales (C. de Costos). Como

mayor factor negativo están los horarios de los cursos (Auditoría) y la gran cantidad de alumnos, para las tres materias.

Consultados los alumnos sobre las razones por las que dejaron los cursos (anteriormente), todos pusieron en primer lugar razones de trabajo y estudio simultáneos. Para C. de costos, la segunda causa fue que no le entendían al docente, y, por último, que no le gustaba el docente (31% y 25%). En T. C. Superior dejaron porque no les gustaba el docente y porque era demasiado material para estudiar un 24% y un 21% respectivamente, y en Auditoría se mencionaron problemas personales y demasiado material para estudiar (37% y 25%).

La segunda población considerada, fue la de los estudiantes que recursaron la asignatura Contabilidad de Costos compuesta por ciento nueve estudiantes. Resultando que el motivo más sobresaliente de la pérdida del primer parcial de dicha materia era la falta de estudio (70%), en segundo lugar “la revisión no estuvo acorde al nivel dictado en el curso” (41%) y en tercer lugar “el formato de la prueba no fue el adecuado” (21%).

La otra población fue la de cuatro estudiantes, los que obtuvieron una muy buena calificación en C. de Costos, mencionaron como factores que afectan negativamente: la masividad, docentes que no saben transmitir los conocimientos, falta de buena base de algunos estudiantes y la poca información sobre la Universidad y la Facultad. Como factores positivos, señalaron la modalidad teórico-práctica, el sistema de becas, los buenos docentes y el capital educativo. Presentan dudas sobre si la estructura familiar afecta, consideran que el trabajo presenta un factor positivo (genera experiencia) y un factor negativo (reduce el tiempo disponible para estudio) y consideran que el sexo no es un factor de incidencia. Aunque las condiciones edilicias afectan, en particular en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración son buenas y no afectarían.

## CAPITULO 5. Los docentes de los cursos seleccionados y las condiciones de aula

En este capítulo se tratará sobre los docentes de los cursos seleccionados (Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría) y las condiciones de aula en la que los mismos dictan los cursos. Se cuenta con las opiniones de 6 informantes calificados y la opinión de los docentes que se encontraban presentes en el dictado de los cursos seleccionados.

### 5.1.- Relevamiento de las condiciones de aula

En los salones donde se dictan los cursos de Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría, se realizó (noviembre 2011) un relevamiento de las condiciones de aula considerando la cantidad de sillas, la cantidad de alumnos presentes y la presencia de cañón, proyector o AA. En dicha instancia se visitaron 27 salones, de los cuales en 13 de ellos se impartía Contabilidad de Costos, en 8 Teoría Contable Superior y en 6 Auditoría.

Encontramos que en promedio hay 73 sillas, siendo 33 el mínimo y 158 el máximo de sillas relevadas en un salón. De modo que podemos afirmar que se exhibe una dispersión importante.

Respecto a la cantidad de alumnos presentes en el aula hallamos en promedio 29 alumnos, siendo 10 el mínimo y 61 el máximo de estudiantes presentes en el salón. En este caso la dispersión no es tan elevada.

Sin embargo, no se presenciaron condiciones que influyeran negativamente en el desarrollo de la clase. Todos los alumnos poseían las condiciones correctas para atender adecuadamente la clase.

Al relevar la presencia de cañón, proyector y/o AA en los salones se verificó que la amplia mayoría de éstos (78%) cuentan con dichas herramientas.

## 5.2.- Perspectiva docente

En las secciones a continuación, se expondrán tres grupos de opiniones:

- 5.2.1.- La opinión de los docentes, obtenida con una encuesta (Anexo nro. 2)
- 5.2.2.- La opinión de los estudiantes sobre las cátedras y los docentes: análisis de la información recabada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE)
- 5.2.3.- Encuesta a informantes calificados

### 5.2.1.- La opinión de los docentes

Se realizó una encuesta (Anexo Nro. 2) a los docentes de los cursos seleccionados. En primer lugar, se presenta la estructura de cada una de las asignaturas, en cuanto a su composición de docentes, clasificándolos de acuerdo a los grados que poseen.

La cantidad de docentes que contestaron sobre su perfil fueron veintitrés. En promedio tienen siete años de antigüedad laboral como docentes, con un máximo de 25 años.

A continuación se expone la respuesta de los docentes encuestados sobre los siguientes temas:

- Formación, Grado docente, años de docencia,
- aspectos relacionados con la enseñanza que aplican,
- la razón por la que los docentes dictan clases,
- cuáles opinan que son las condiciones para ser docente,
- cuál es su opinión sobre los aspectos influyentes en el desempeño estudiantil,
- cuál es la opinión respecto de si afectan las condiciones edilicias,

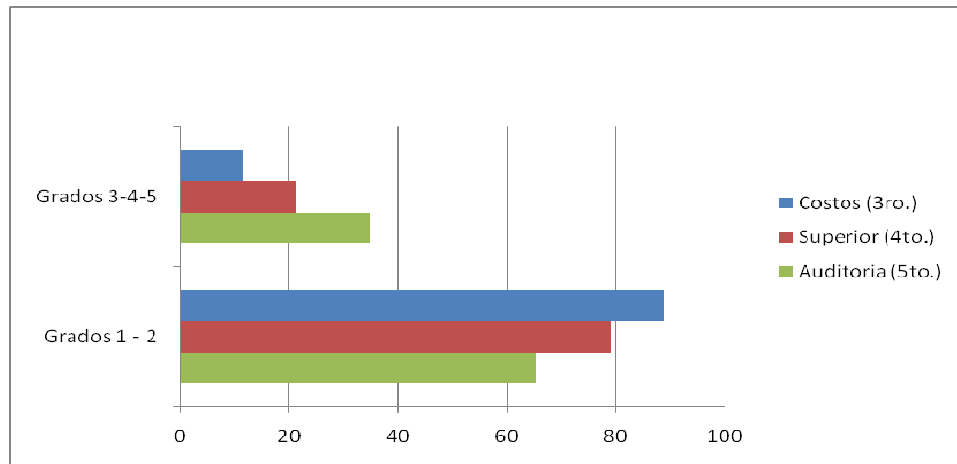
Se culmina con el detalle del perfil de los docentes encuestados:



### Estructura de las cátedras de estudio

Durante el año 2011, la cátedra que dispone de más docentes es Contabilidad de Costos con 35, seguida por Auditoría con 23 y por último Teoría Contable Superior con 19 docentes.

Gráfico 60. Grado de los docentes encuestados de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración, 2011.

En las tres cátedras se constata docentes de todos los grados; no obstante se observa un gran predominio de los grado 1. En Contabilidad de Costos estos representan el 74%, en Teoría Contable Superior 58% y en Auditoría el 35%. En relación a los grado 2, estos son más sobresalientes en Auditoría (30%), seguida por Teoría Contable Superior (21%) y Contabilidad de Costos (14%). Al igual que en el caso anterior, los grado 3 y 4 son más dominantes en Auditoría (17% y 13%), seguida por Teoría Contable Superior (5% y 10%) y Contabilidad de Costos (3% y 5%). Por último en el caso de los grado 5, estos son el 5% en Teoría Contable Superior, en Auditoría el 4% y en Contabilidad de Costos el 3%.

En promedio los docentes de Contabilidad de Costos tienen grado 1, al igual que la mayoría de los docentes de la cátedra. Entre los docentes de Teoría Contable Superior las cifras son similares, en promedio tienen grado 1, y la mayoría también posee grado 1. Por último, en Auditoría vemos que estas cifras son algo superiores, en promedio los docentes tienen grado 2.

Entre los docentes que dictan los cursos de Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría se realizó en el mes de noviembre de 2011 una encuesta donde estos evaluaron distintos aspectos de la enseñanza en general, los cursos que imparten y el desempeño estudiantil. En este marco participaron 13 docentes de Contabilidad de Costos, 8 docentes de Teoría Contable Superior y 6 docentes de Auditoría; totalizándose veintisiete encuestas. El 56% de ellos dicta cursos prácticos, el 41% cursos teóricos-prácticos y el 4% cursos de recuperación. Los resultados de dicha encuesta se presentan a continuación.

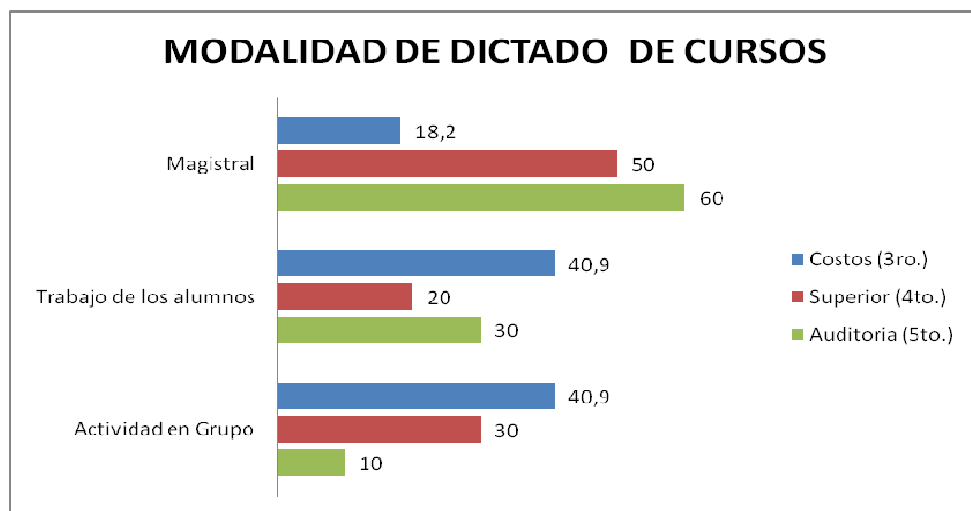
#### Aspectos de la enseñanza en general y de los cursos impartidos

En general se observa que los docentes respondieron que no realizan cursos en el área de educación, no obstante los docentes de Contabilidad de Costos presentan los porcentajes más altos de realización (42%) y los docentes de Teoría Contable Superior 17%.

#### Modalidad de dictado del curso

A los docentes se les consultó sobre las modalidades de dictado de los cursos que utilizaban:

Gráfico 61. Modalidad de dictado del curso que imparten los docentes encuestados de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

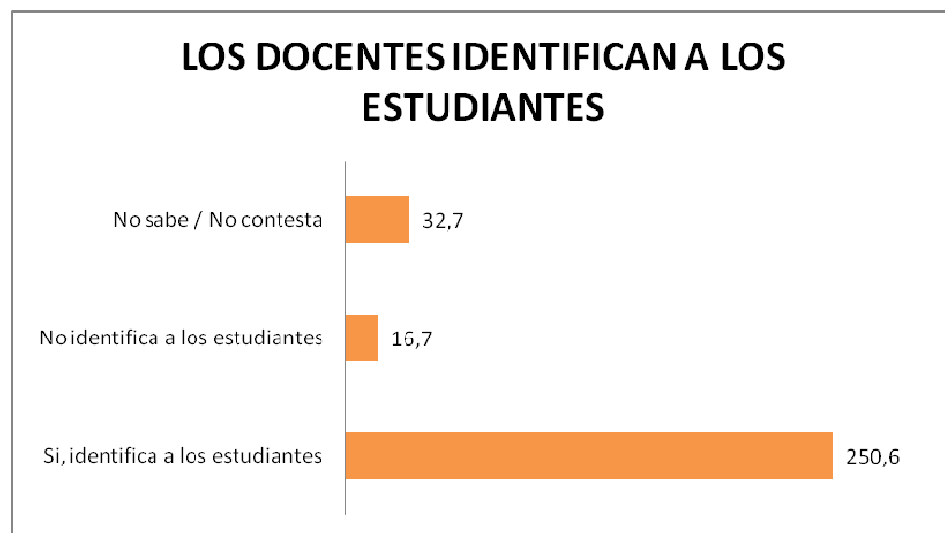


Fuente: propia. Encuesta a docentes 2011.

La modalidad Magistral en el caso de los docentes de Teoría Contable Superior (50%) y Auditoría (60%) es la mayoritaria, mientras que en Contabilidad de Costos esta modalidad representa sólo el 18%. En lo que respecta a las modalidades de trabajo de los alumnos y las actividades en grupos, estas se utilizan mayormente en los cursos de Contabilidad de Costos, siendo en ambos casos el 41% de los mismos. Si relacionamos estos datos con la estructura de las cátedras, Contabilidad de Costos es la asignatura que tiene una mayoría de grados 1 y 2, tal vez esto permita poder realizar modalidades distintas de la Magistral.

Con la modalidad de dictado de los cursos, está la posible identificación o no de los estudiantes, por parte de los docentes:

Gráfico 62. Identificación de los alumnos por parte de los docentes de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a docentes 2011.

Claramente se advierte que en las tres asignaturas los docentes logran identificar a los alumnos de su curso. De este modo, el 92% de los docentes de Contabilidad de Costos declara identificar sus alumnos, en Teoría Contable Superior el 75% de los docentes dice identificar sus

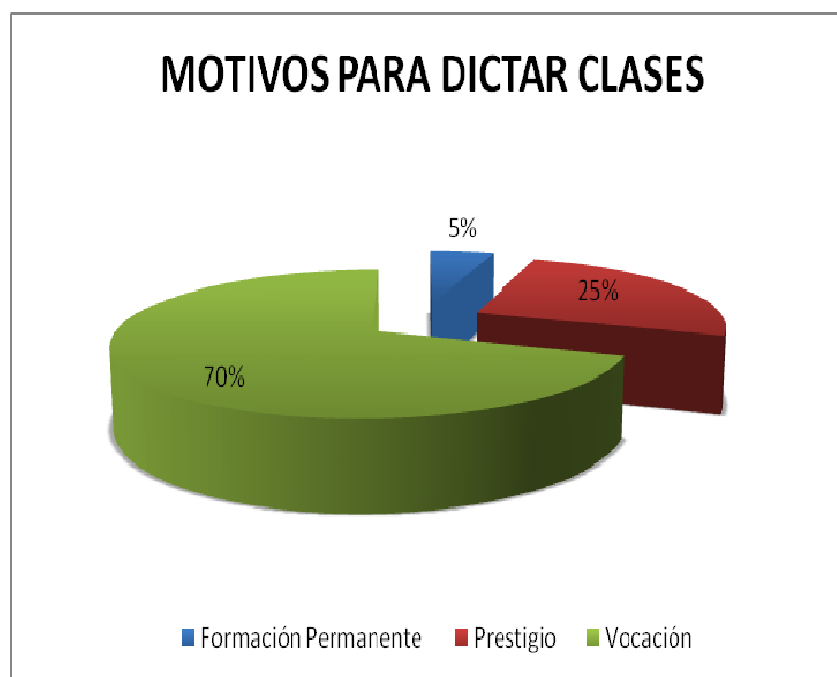
alumnos y en Auditoría el 83% de los docentes expresa que identifica a sus alumnos. Es de destacar que la encuesta fue realizada a fin del curso, donde la cantidad de alumnos que continúa en el mismo es menor a la de los inscriptos inicialmente.

### Opinión de los docentes encuestados

#### Motivos para dictar clases

Al indagar a los docentes de las asignaturas sobre los motivos para dictar clases en la Facultad, se les dio una serie de opciones: Requisito laboral, por la Remuneración, por Prestigio, por Vocación, otros (especificar). El factor más sobresaliente fue la Vocación para impartir los cursos, en segundo lugar el Prestigio obtenido por los mismos y en último lugar la formación permanente ofrecida por estos.

Gráfico 63. Motivos para dictar clases por parte de los docentes encuestados de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.

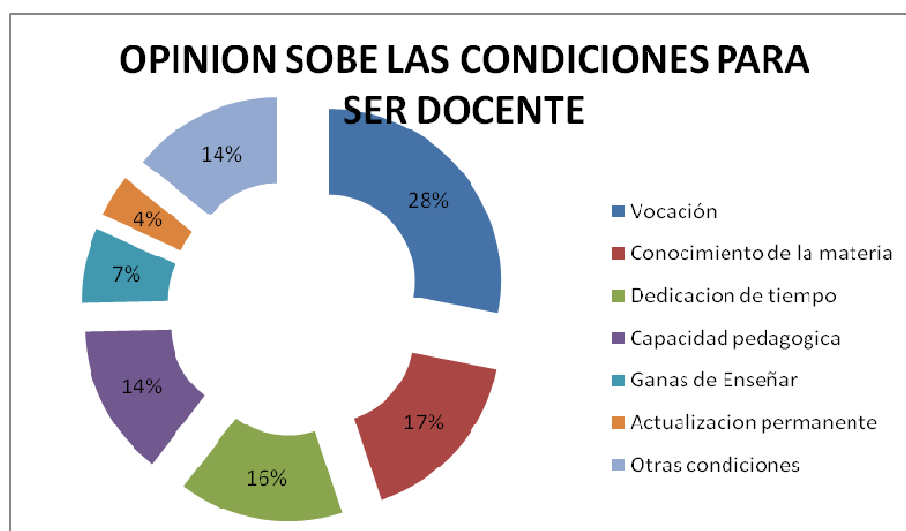


Fuente: propia. Encuesta a docentes 2011.

### Condiciones para ser docente

Se les hizo a los docentes encuestados una pregunta abierta: ¿Cuáles considera que son las condiciones principales para ser docentes? Encontramos que la vocación constituye el factor más importante; entre los docentes de Contabilidad de Costos representa el 36%, en Teoría Contable Superior el 27% y en Auditoría el 22%.

Gráfico 64. Opinión sobre las condiciones necesarias para ser docente por parte de los educadores de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



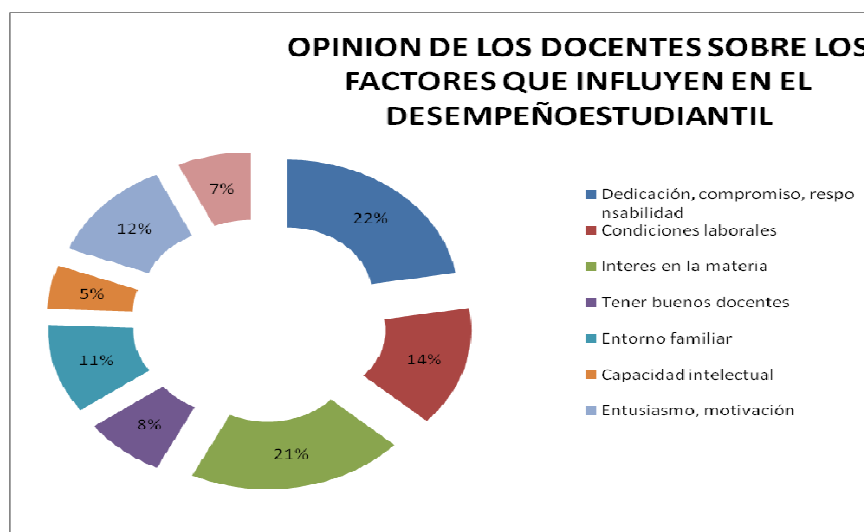
Fuente: propia. Encuesta a docentes 2011.

Profundizando en las respuestas, los docentes de Auditoría consideran que básicamente tres son las características principales, con similar peso: vocación (22%), conocimiento de la materia (22%) y capacidad pedagógica (22%). Por su parte, los docentes de Contabilidad Superior consideran más importante la vocación (27%) y con un menor nivel la capacidad pedagógica (20%). Y los docentes de Contabilidad de Costos consideran la vocación (36%) y el conocimiento de la materia (16%). Todos consideran la vocación en un primer lugar, en concordancia con la razón por la cual los docentes imparten clases (Cuadro Nro. 4).

Aspectos influyentes en el desempeño estudiantil

Se les realizó otra pregunta abierta: ¿Cuáles considera que son los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes?

Gráfico 65. Opinión sobre los factores que influyen en el desempeño estudiantil por parte de los docentes de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: propia. Encuesta a docentes 2011.

Los docentes de las asignaturas identifican varios factores influyentes en el desempeño estudiantil. En este sentido uno de los más destacados es el que incluye dedicación, compromiso y responsabilidad. En el caso de los docentes de Contabilidad de Costos este factor es calificado como el más relevante (30%). De similar forma, entre los docentes de Teoría Contable Superior este también constituye el principal factor (25%). En tanto, entre los docentes de Auditoría se destaca mayormente el interés en la materia como factor influyente en el desempeño estudiantil.

Se aclara que los docentes de Auditoría consideraron que los factores de tener buenos docentes y de capacidad intelectual no fueron elegidos, o sea que el porcentaje fue 0%. Dentro de los docentes de Contabilidad de Costos, el punto "otros factores" no fue considerado.

Acerca del relacionamiento entre las condiciones edilicias y el desempeño estudiantil, los docentes de las tres asignaturas estiman con amplias mayorías que las condiciones influyen en el desempeño de los estudiantes.

### 5.2.2.- Análisis de la información recabada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE)

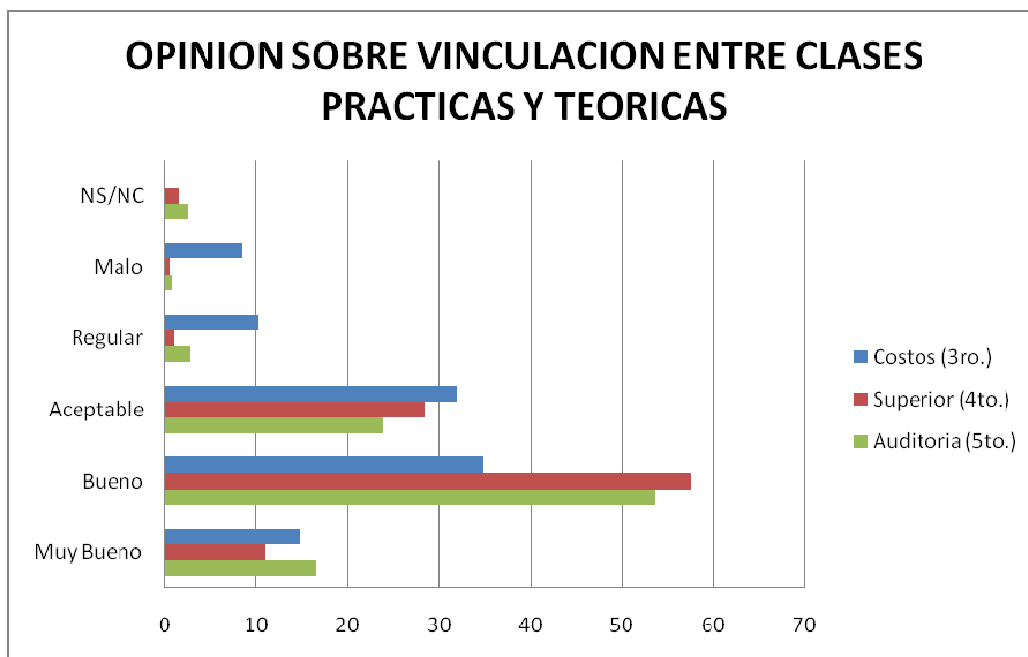
Entre los estudiantes que concurren a clase se realiza periódicamente una encuesta auto administrada donde estos evalúan a sus docentes y las correspondientes asignaturas de Facultad de Ciencias Económicas y Administración. En este contexto todas las asignaturas dictadas en el año 2011 fueron evaluadas, como es el caso de Auditoría, Contabilidad de Costos, y Teoría Contable Superior. Los resultados de dicha evaluación se expondrán a continuación para los casos de los cursos antes señalados; para ello se procederá a dividir los resultados en tres áreas:

- Evaluación a las cátedras,
- Evaluación a los docentes y
- Perfil de los estudiantes que contestaron la encuesta.

#### Evaluación a las cátedras

En esta parte del cuestionario se les solicita a los estudiantes que opinen respecto de varios ítems. En términos generales se les solicita la opinión respecto del aporte del curso, y el vínculo de la asignatura con otras. También hay preguntas más específicas en cuanto a la materia: sobre el desarrollo del contenido del programa de la asignatura, opinión sobre la estructura y organización de la cátedra, las técnicas de enseñanza, los materiales y la bibliografía y la vinculación entre la parte práctica y la parte teórica. De lo que han surgido las siguientes conclusiones:

Gráfico 66. Opinión acerca de la vinculación entre las clases prácticas y las clases teóricas en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Acerca de la vinculación entre las clases prácticas y las clases teóricas en las cátedras de estas asignaturas encontramos que el 49% de los estudiantes de Contabilidad de Costos declara que es buena o muy buena dicha vinculación, mientras que el 19% declara que es regular o mala. En el caso de los estudiantes de Teoría Contable Superior el 69% afirma que es buena o muy buena la vinculación, y un 1% que es regular o mala. Dentro de los estudiantes de Auditoría, la mayoría (70%) la define como buena o muy buena, al tiempo que el 3% la define como regular o mala.

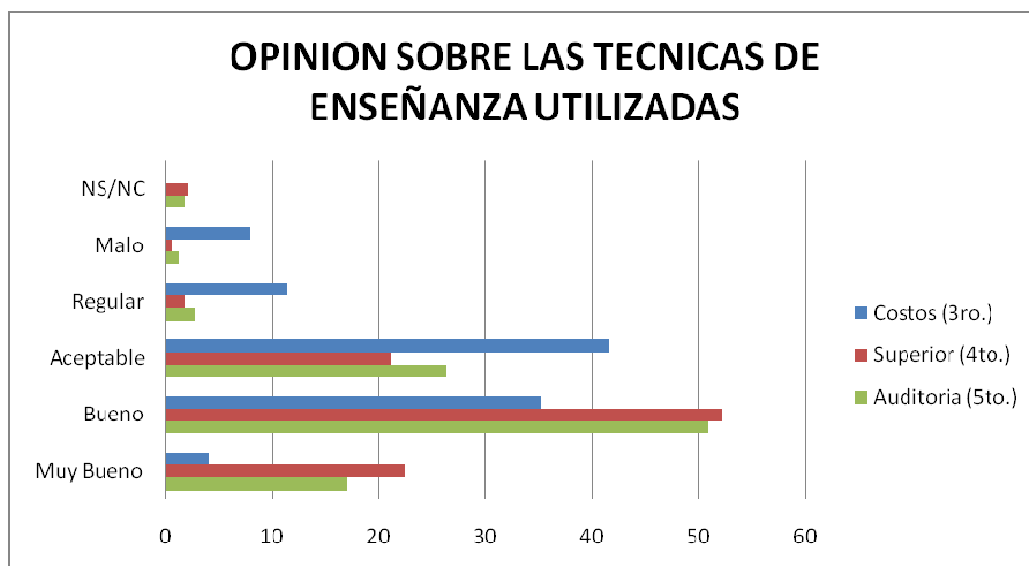
Al indagar sobre el vínculo de estas asignaturas con el contenido de otras, encontramos que el 38% de los estudiantes de Contabilidad de Costos estima que es bueno o muy bueno y un 21% que resulta regular o malo. En el caso de Teoría Contable Superior los porcentajes son algo mejores respecto al caso anterior, el 52% de los estudiantes lo considera bueno o muy bueno y 10% regular o malo. No obstante, en el caso de Auditoría los porcentajes son aún más



favorables respecto a los de Teoría Contable Superior, el 74% de los estudiantes estima que el vínculo de la cátedra de Auditoría con el contenido de otras asignaturas es bueno o muy bueno, al tiempo que solo un 5% lo define como regular o malo.

Finalmente se evaluó el desarrollo del contenido del programa de estas asignaturas, donde se evidencia que 57% de los estudiantes de Contabilidad de Costos afirma que el desarrollo del contenido del programa de dicho curso es bueno o muy bueno y, en cambio, un 6% señala que es regular o malo. En caso de Teoría Contable Superior, el 56% declara que es bueno o muy bueno y un 7% que es regular o malo. En el caso de Auditoría, estos porcentajes son más positivos, un 71% de los estudiantes considera que es bueno o muy bueno, mientras que un 4% estima que es regular o malo.

Gráfico 67. Opinión acerca de las técnicas de enseñanza utilizadas en los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



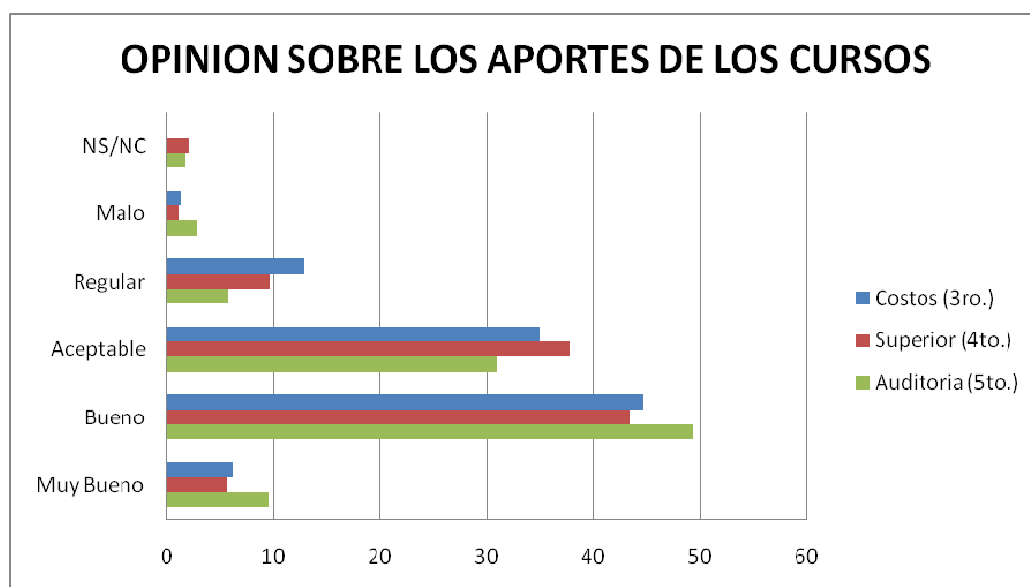
Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Atendiendo a la conformidad con las técnicas de enseñanza utilizadas en las cátedras de estas asignaturas, nos encontramos con que el 39% de los estudiantes del curso de Contabilidad de Costos manifiesta que estas son buenas o muy buenas, mientras que el 19% expresa que son

regulares o malas. Nuevamente se observa que en los casos de Teoría Contable Superior y Auditoría estos porcentajes son bastantes diferentes. Para la cátedra de Teoría Contable Superior encontramos que un 75% de los estudiantes considera que estas son buenas o muy buenas técnicas y solamente un 2% juzga que las técnicas son regulares o malas. De forma similar al caso anterior, Auditoría presenta un 68% de los estudiantes que estima que las técnicas empleadas son buenas o muy buenas y, en cambio, solo un 4% las califican como regulares o malas.

Con relación a la calidad de los materiales brindados por las cátedras de estas asignaturas encontramos que el 49% de los estudiantes de Contabilidad de Costos la creen buena o muy buena y un 20% la creen regular o mala. En el caso de los estudiantes de Teoría Contable Superior el 57% la conceptúa como buena o muy buena y un 8% como regular o mala. Por último, en el caso de Auditoría los materiales brindados por dicha cátedra son mejor evaluados por los estudiantes, el 75% los considera buenos o muy buenos, y solo el 4% los considera regulares o malos.

Gráfico 68. Opinión acerca del aporte que han hecho los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior a su formación.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Se preguntó sobre la opinión de los estudiantes respecto del aporte que ha hecho el curso de Contabilidad de Costos a su formación, encontramos que el 51% de los estudiantes manifiesta que este es bueno o muy bueno, mientras que el 14% expresa que es regular o malo. En el curso de Teoría Contable Superior el 49% de los estudiantes cree que este es bueno o muy bueno y el 11% que es regular o malo. En Auditoría se observa que la proporción de estudiantes que lo califica como bueno o muy bueno es mayor que en los casos anteriores, dado que un 59% de los estudiantes lo estima así y solo un 8% lo considera regular o malo.

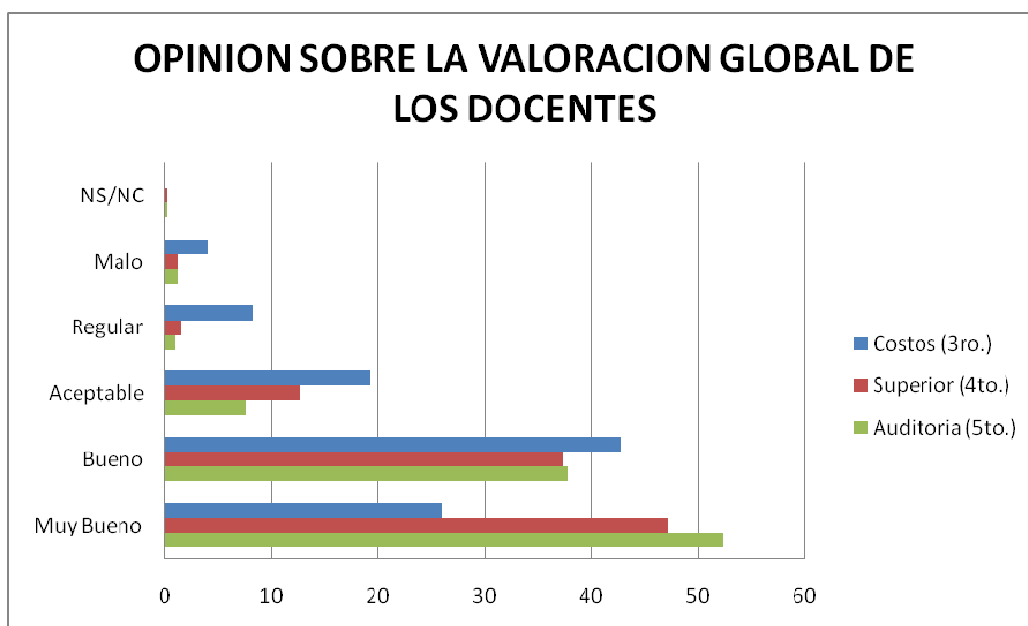
Con relación a la organización y funcionamiento general que el educando tuvo en el curso de Contabilidad de Costos nos encontramos con que el 48% indica que son buenos o muy buenos, en tanto que el 16% los califica de regulares o malos. En los casos de Teoría Contable Superior y Auditoría estos porcentajes son bastantes diferentes. De este modo, en Teoría Contable Superior un 71% de los estudiantes declara que son buenos o muy buenos y solo un 6% afirma que son regulares o malos; de igual modo en Auditoría un 77% los califica como buenos o muy buenos y un 4% como regulares o malos.

Respecto a la concordancia entre bibliografía y contenido del curso, el 60% de los estudiantes de Contabilidad de Costos considera que la misma es buena o muy buena, en tanto que el 14% la considera regular o mala. En el caso de Teoría Contable Superior el 52% considera que es buena o muy buena, y un 12% cree que es regular o mala. Por último, la situación en Auditoría es mejor calificada, el 67% declara que es buena o muy buena y solo un 8% la estima como regular o mala.

### **Evaluación a los docentes**

En esta parte del cuestionario se les solicita a los alumnos que proporcionen su opinión respecto de los docentes. Esta opinión va desde una apreciación general hasta las características de los docentes: la buena disposición para contestar preguntas de los alumnos, para promover la participación, la claridad en la exposición de los temas, el dominio sobre la materia, y otros aspectos más formales como el cumplimiento del horario o el uso de recursos didácticos.

Gráfico 69. Opinión acerca de la valoración global de los docentes de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Respecto a la valoración global de los docentes de estas asignaturas, hallamos que el 69% de los estudiantes de Contabilidad de Costos entiende que este curso es bueno o muy bueno, y el 12% que es regular o malo. En el caso de Teoría Contable Superior, el 84% de los estudiantes manifiesta que es bueno o muy bueno y el 3% que es regular o malo. En Auditoría los porcentajes son aún mayores, el 90% califica como bueno o muy bueno y solo el 2% como regular o malo.

Consultado si el docente le ayuda a la mejor comprensión de estas asignaturas, se encontró que el 60% de los estudiantes de Contabilidad de Costos alega que la ayuda es buena o muy buena y el 20% que resulta regular o mala. En el caso de Teoría Contable Superior, el 66% de los estudiantes opina que es buena o muy buena y el 10% que es regular o mala. En Auditoría el 76% de los estudiantes cree que es buena o muy buena y solo el 5% que es regular o mala.

Acerca de la claridad con que los docentes exponen los temas de estas asignaturas, encontramos que el 66% de los estudiantes de Contabilidad de Costos sostiene que es buena o

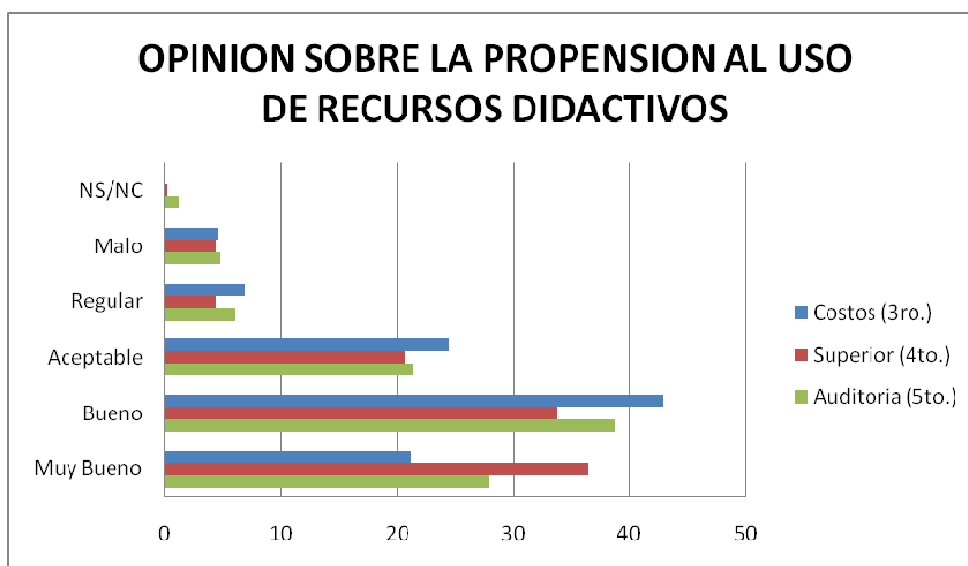
muy buena y el 13% que es regular o mala. De modo similar, advertimos que el 66% de los estudiantes de Teoría Contable Superior señala que es buena o muy buena y el 11% que es regular o mala. En el caso de Auditoría encontramos que el 75% de los estudiantes cree que es buena o muy buena, al tiempo que el 8% mantiene que es regular o mala la claridad con que explican.

Además, se consideró la opinión de los estudiantes, respecto de cómo dominan la asignatura los docentes de estos cursos, donde se observa que Contabilidad de Costos y Auditoría presentan valores similares. En este sentido, el 75% de los estudiantes de Contabilidad de Costos considera que dicho dominio es bueno o muy bueno, mientras que el 4% piensa que es regular o malo. En tanto en Auditoría, el 76% de los estudiantes considera que es bueno o muy bueno, y el 5% que es regular o malo. En el caso de Teoría Contable Superior dichos porcentajes son menores con relación a los casos antes mencionados, el 70% afirma que es bueno o muy bueno y el 8% que es regular o malo.

Se indagó sobre la buena disposición por parte de los docentes para atender al estudiante, y se encontró que el 85% de los estudiantes de Contabilidad de Costos considera que dicha disposición es buena o muy buena, mientras que el 6% la valora como regular o mala. En el caso de Teoría Contable Superior el 80% de los estudiantes piensa que es buena o muy buena y solo el 5% que es regular o mala. En Auditoría el 74% de los estudiantes afirma que es buena o muy buena, al tiempo que el 8% de los estudiantes afirma que es regular o mala la disposición de los docentes para atender a los estudiantes.

Al indagar sobre la propensión a promover la participación de los estudiantes por parte de los docentes de estas asignaturas, encontramos que el 70% de los estudiantes de Contabilidad de Costos estima que esta es buena o muy buena y el 10% que es regular o mala. En el caso de Teoría Contable Superior el 81% cree que esta es buena o muy buena, mientras que el 6% considera que es regular o mala. En Auditoría vemos que estos porcentajes son aún mayores, en este caso se trata del 86% de los estudiantes que estiman que la disposición a promover la participación es buena o muy buena y solo el 4% que es regular o mala.

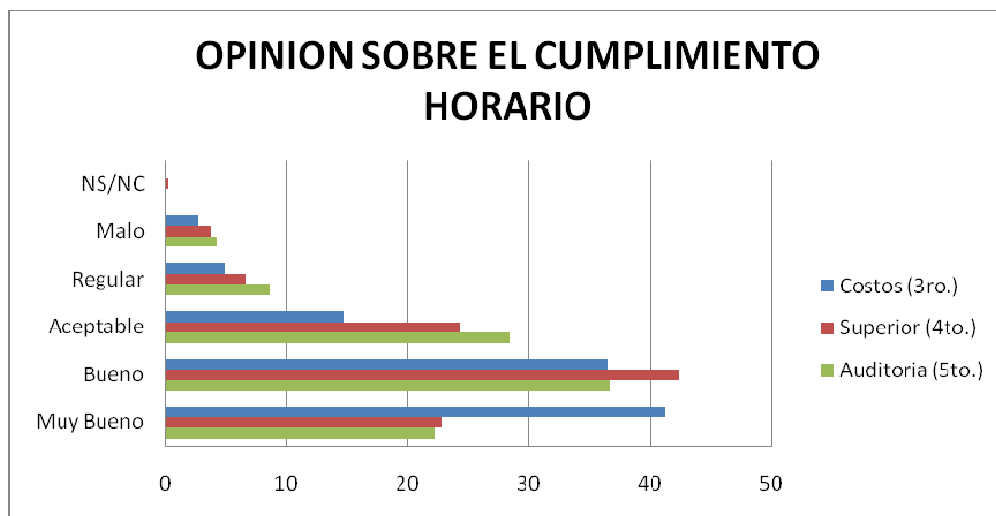
Gráfico 70. Opinión acerca de la propensión a utilizar recursos didácticos por parte de los docentes de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Con relación a la propensión a utilizar recursos didácticos por parte de los docentes de estas asignaturas, hallamos que el 64% de los estudiantes de Contabilidad de Costos manifiesta que apelar a dichos recursos es bueno o muy bueno, al tiempo que el 11% de los estudiantes manifiesta lo contrario, lo califica como regular o malo. En el caso de Teoría Contable Superior el 70% entiende que la utilización de dichos recursos es buena o muy buena y solo el 9% que es regular o mala. En Auditoría el 67% estima que es buena o muy buena, mientras que el 11% la define como regular o mala.

Gráfico 71. Opinión acerca del cumplimiento del horario por parte de los docentes de los cursos de Auditoría, Contabilidad de Costos y Teoría Contable Superior.



Fuente: Facultad de Ciencias Económicas y Administración. Evaluación estudiantil 2011.

Con relación al cumplimiento del horario por parte de los docentes de estas asignaturas, vemos que en el caso de Contabilidad de Costos se obtienen los porcentajes más favorables: el 78% declara que es bueno o muy bueno y solo el 7% que es regular o malo. En el caso de Teoría Contable Superior el 65% de los estudiantes manifiesta que es bueno o muy bueno, al tiempo que el 10% considera que es regular o malo. En Auditoría el 59% afirma que es bueno o muy bueno y el 13% que es regular o malo.

### 5.2.3.- Encuesta a informantes calificados

Se realizaron 6 encuestas a informantes calificados en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración acerca del desempeño estudiantil en ese centro de enseñanza. Dichos encuestados fueron los catedráticos de las tres materias seleccionadas: la Cra. Carolina Asuaga (Unidad Académica de Contabilidad de Costos) el Cr. Ricardo Villamarzo (Auditoría) y el Cr. Walter Rossi (Contabilidad Superior y exdecano de la Facultad); a los que se sumaron dos referentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza: la Lic. Beatriz Guinovart (encargada del

área) y la Lic. Selva Artigas quien posee una vasta experiencia en la universidad, y la Cra. Cristina Altieri, asistente académica de amplia trayectoria en el servicio.

La temática se desarrolló en torno a tres ejes:

- Motivos por los cuales el alumnado elige una carrera;
- Medidas por parte de la Facultad para mejorar el desempeño estudiantil y
- Factores que inciden o no en el desempeño estudiantil.

#### Motivos por los cuales el alumnado elige una carrera

Los motivos pueden ser varios, no obstante hay una total coincidencia en que la elección de una carrera puede posibilitar una rápida inserción en el mercado laboral y la obtención de ingresos considerablemente redituables. Estos constituyen los factores más destacados, aunque asimismo, la influencia de familiares o amigos profesionales cobra relevancia, cuando, por ejemplo, fomenta la tradición familiar por una profesión en particular.

Otros de los motivos anotados por los informantes calificados fueron: 1) la creencia intrínseca de una vocación, 2) la preferencia por asignaturas que se dictan en secundaria que las relacionan a la carrera. Por ejemplo, existe la creencia de que los conocimientos de matemática son importantes pero no tanto como la matemática para los ingenieros, 3) la visibilidad, prestigio del trabajo profesional, 4) la posibilidad de continuar con un grupo de compañeros conocidos, lo que se traduce en un espacio de socialización y 5) en caso de no seguir estudiando, la familia puede demandarle iniciarse en un trabajo.

#### Medidas por parte de la Facultad para mejorar el desempeño estudiantil

Se identifican medidas en tal sentido, aunque no hay total certeza del impacto real en el desempeño de los estudiantes. “Se han desarrollado medidas tendientes a mejorar”, “la Facultad ha optado por una política de apoyo al mejoramiento de la enseñanza, de modo que mejore el desempeño estudiantil”. En grandes líneas se observan medidas que pretenden integrar a los nuevos estudiantes, mejorar la calidad de los docentes, diversificar las modalidades de dictado de cursos e incorporar el uso de TIC.

Las acciones más subrayadas al momento de apoyar a las nuevas generaciones en su ingreso a la Facultad son los cursos introductorios a la enseñanza universitaria y la formación de tutores



entre pares. No obstante, se señala también la elaboración y difusión de fichas que dan soporte a los estudiantes, en las que se les explica cómo preparar sus evaluaciones, cómo elaborar sus trabajos escritos, cómo realizar un buen manejo del lenguaje escrito, etc. Con el fin de mejorar la calidad de la tarea docente, la acción más enfatizada es la implementación de cursos de apoyo al docente en aspectos didácticos y pedagógicos; en menor medida se enuncia la evaluación estudiantil de la docencia y los llamados a concurso entre los docentes. En tanto, para diversificar las modalidades de dictado de cursos se recalca la creación de los grupos teórico-prácticos y los cursos libres asistidos, lo que conlleva también la diversificación de los horarios. La incorporación del uso de TIC, fundamentalmente a través de la plataforma EVA, es muy valorada ya que ha concedido cursos a nivel virtual, foros, etc. Si bien por el momento la participación de los estudiantes no es muy elevada, adquiere importancia la instalación de Wifi en la Facultad que podría incentivarla. Por último, se hace especial hincapié en la creación de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) “se ha creado y funciona” y la implementación del nuevo Plan de estudios (2012) que radica en un sistema de créditos con cursos semestrales.

#### Factores que inciden o no en el desempeño estudiantil

Entre los potenciales factores que inciden o no en el desempeño estudiantil se indagó en: la masividad, la formación y características de los docentes, las condiciones edilicias, las modalidades de dictado de cursos, la información previa al ingreso a la Facultad del estudiante, su formación, la estructura de su hogar, sus referencias profesionales, su capital educativo, su sexo, su situación laboral y económica, el sistema de becas y los factores motivacionales. De ellos, la gran mayoría son catalogados como agentes influyentes en el desempeño estudiantil, ya sea en un modo positivo o negativo, en mayor o menor medida. Hay otros factores, sin embargo, que son más controvertidos, dado que en la existencia de casos donde se constata la presencia de dichos agentes, no se comprueba que estos hayan incidido fuertemente en el desempeño estudiantil. Para algunos de los expertos, el hecho de que ciertos factores tengan el poder de influir, no implica necesariamente que así sea.

La masividad -entendida esta como el aumento de estudiantes en relación a la no adecuación de los recursos a dicho aumento- profundiza la dificultad de brindar una atención personalizada, de generar una interacción entre estudiante y docente, y disminuye la dedicación de todos los funcionarios (docentes, administrativos, etc.) al estudiante. Todo lo cual da lugar a que se acentúen las diferencias entre los estudiantes según haya sido su formación previa, y en este escenario los estudiantes de más bajo perfil o con escaso capital cultural se ven más

perjudicados. Reflejo de ello son, de acuerdo a lo expresado por un encuestado: “las muestras de sobres de revisiones y exámenes, donde ‘sobres’ pasan a ser personas y, por ende, el docente se involucra de otra manera con el caso”.

A la calidad de los docentes se le asigna un rol primordial en el entendido de que son los individuos que más contacto directo mantienen con el estudiante, durante el cual le transfieren conocimientos y experiencias profesionales. Pero además se “constituyen en modelos para los estudiantes, en términos más generales: por puntualidad, forma de trato, interacción, forma de trabajo...”. La clave radica en la dedicación del docente que se advierte a través de la motivación que genera en el estudiante, esencialmente en dos aspectos: 1) el interés que puede suscitar por la materia y 2) la estimulación a tomar una actitud proactiva en el proceso de aprendizaje.

Las condiciones edilicias se consideran como “una condición necesaria aunque no suficiente”. Las condiciones edilicias limitan cuando estas son extremas, como puede ser la existencia de salones que se llueven, dificultades serias de acondicionamiento acústico, etc., ya que “en un entorno adecuado se facilita todo lo demás” aunque no lo determina. En el caso específico de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración son valoradas las reformas edilicias, aunque se reclama más metros cuadrados con el fin de poder reunirse dentro de la Facultad de forma acogedora y así fomentar la integración, y un sentimiento de pertenencia a la institución.

Entre las diversas modalidades de dictado de cursos empleados hasta el momento se destaca el teórico-práctico por sus aportes al afianzamiento de la relación docente-alumno, que “llevó a identificar a aquellos que realmente estaban interesados en el curso”. A su vez, a esta modalidad se la complementa con una serie de evaluaciones de forma continua que forjan un mejor desempeño por parte del estudiante. Ejemplo de ello son las “pruebas de seguimiento”, “caso para discusión”, “participación en clase”, etc. Asimismo, se percibe la plataforma EVA como una nueva herramienta que colabora en ese sentido ya sea al apoyar las modalidades existentes o al permitir crear nuevas modalidades de dictado de curso.

La información con la que cuentan los estudiantes previo al ingreso a la Facultad “no es suficiente para lo que la Universidad espera” y en consecuencia se pueden generar expectativas que luego quedan frustradas, lo que lleva a una desmotivación para continuar estudiando, no solo a nivel universitario sino en general.

La formación previa del estudiante parece ser cada día más relevante dadas las graves dificultades de comprensión lectora e incapacidad de expresión escrita con la que ingresan a la institución terciaria. Sumado a esto, “muchos estudiantes están más preocupados por superar obstáculos, salvar exámenes que por obtener conocimientos o aprender a enfrentar problemas y cómo resolverlos”. Dicha actitud probablemente la adquieren durante los estudios preuniversitarios.

La estructura del hogar, en términos sociales, culturales o económicos, incide en el desempeño del estudiante pero no lo determina. Esto se ha comprobado en oportunidad de varios casos en los cuales se han recibido como, por ejemplo, en el de egresados provenientes de hogares totalmente indigentes con padres sin ninguna educación formal.

Las referencias profesionales con alto capital educativo intervienen en el desempeño estudiantil de modo positivo o negativo. En el primer caso sucede cuando dicha referencia es “canalizada emocionalmente de forma adecuada”, en cambio cuando dicha referencia le produce “problemas de autoestima o de competencia no saludable con el referente” estamos en presencia del segundo caso.

El sexo del estudiante y su influencia a priori en el desempeño estudiantil es una incógnita. En una primera impresión se podría afirmar que las mujeres tienen un mejor desempeño, sin embargo se teme que esta valoración sea consecuencia del fenómeno de feminización de la matrícula que vive la Facultad y que quizás ello no permita ver la realidad.

La situación laboral y económica del estudiante implica un dilema de asignación de prioridades entre el trabajo y el estudio. Aquellos que trabajan se podrán ver beneficiados o perjudicados a nivel educativo, según las características del trabajo, que son medidas en dos variables: cantidad de horas trabajadas y tipo de actividad desarrollada. Así, quienes trabajan muchas horas pueden verse perjudicados, tener mayores dificultades para culminar la carrera en tiempo, o para avanzar en ella, que quienes que no trabajan. En cambio quienes trabajan pocas horas se ven beneficiados, ya que al tiempo que adquieren experiencia laboral pueden culminar sus estudios en forma. El tipo de actividad desarrollada también es importante, puesto que si el trabajo que se realiza no está relacionado con la profesión, esta experiencia puede ser perjudicial a los fines educativos. En cambio si el trabajo está relacionado con algún aspecto de

la profesión, el aporte educativo que recibe favorece su desempeño laboral, mientras continúa formándose, y, a su vez, con la práctica laboral el estudiante está en mejores condiciones de comprender algunos aspectos de los cursos.

El sistema de becas oficia de facilitador, otorga oportunidades a los estudiantes de bajos recursos, tanto de Montevideo como a los que provienen o estudian en el interior. “Yo ingresé a la Universidad con una beca de ayuda económica de la Udelar. Había trabajado durante mi vida de estudiante secundario. Mi mejor performance estudiantil fue mientras usufruqué la beca”.

Por último, los factores motivacionales se conceptúan sin discusión alguna como indispensables, no solo en el ámbito educativo sino en los ámbitos de la vida diaria. “Si no pensamos que estamos haciendo lo correcto para nosotros, difícilmente tengamos éxito”.

### 5.3.- Síntesis

Los cursos seleccionados corresponden a las materias de Contabilidad de Costos, Teoría Contable Superior y Auditoría. Las asignaturas corresponden al ciclo contable, del tercer, cuarto y quinto año de la carrera de Contador Público, Plan 1990.

Se relevaron las condiciones de aula en la cual son dictados los cursos, y se ha concluido que poseen las condiciones necesarias para dicho dictado.

Se realizaron 6 encuestas a informantes calificados acerca del desempeño estudiantil: los catedráticos de las tres materias seleccionadas, un ex decano de la Facultad, a dos referentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y a una asistente académica de amplia trayectoria en el servicio.

La temática se desarrolló en torno a tres ejes:

- i. motivos por los cuales el alumnado elige una carrera contable, en lo que hubo una amplia coincidencia de que esta otorga la posibilidad de inserción laboral.

- ii. medidas por parte de la Facultad para mejorar el desempeño estudiantil: se observó que se adoptaron medidas para mejorar dicho desempeño y para el mejoramiento de la enseñanza, se constató la incorporación de TIC, y la diversificación de las modalidades de curso, entre otros.
- iii. factores que inciden o no en el desempeño estudiantil: la masividad, la calidad y actitud de los docentes, las modalidades del dictado de cursos, la información previa al ingreso a la Facultad, la formación, la estructura del hogar, las referencias profesionales, el capital educativo, la situación laboral y económica de los estudiantes, el sistema de becas, los factores motivacionales, estudiantes por sexo y las condiciones edilicias fueron los temas consultados básicamente. Sobre los dos últimos no se expresa con claridad su influencia o se interpreta que esta es parcial (instalaciones edilicias).

De la encuesta realizada a los docentes, surge que en promedio de las cátedras de Contabilidad de Costos y de Teoría Contable Superior son grado 1. Sin embargo en Auditoría son grado 2. En cuanto a la antigüedad, en Contabilidad de Costos y en Auditoría el promedio es de casi 6 años y en Teoría Contable Superior de 10 años.

Mayoritariamente los docentes expresaron que su estímulo para dar clases es por vocación. Los de Auditoría presentan el logro de prestigio como la segunda causa, con un 42%. Todos coinciden, no obstante, en que las condiciones para ser buen docente son: vocación, conocimiento de la materia y capacidad pedagógica. Como factores influyentes en el desempeño estudiantil destacan: dedicación, compromiso, responsabilidad del estudiante; y consideran que las condiciones edilicias afectan.

Los docentes generalmente no realizan cursos del área de educación. La modalidad de dictado de clase magistral es la más utilizada en Teoría Contable Superior y Auditoría. Y la mayoría de los docentes logran identificar a los estudiantes.

De la información procesada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, donde los estudiantes expresan su opinión, surge que la mayoría evalúa como buena la vinculación entre las clases prácticas y teóricas; así como del vínculo con otras asignaturas. También se evalúa como positivo el desarrollo del contenido del programa, las técnicas de enseñanza utilizadas, la calidad de los materiales proporcionados, así como el aporte realizado por los cursos a la formación de los estudiantes, lo mismo sobre la organización y funcionamiento general de las

cátedras, la concordancia entre la bibliografía y el contenido de los cursos. Igualmente la mayoría considera que los docentes son buenos, que ayudan a la comprensión de la materia, que exponen con claridad, que dominan la asignatura, que tienen buena disposición para atender al estudiante, que promueven la participación, que utilizan recursos didácticos y que cumplen el horario.



## CAPITULO 6. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue identificar qué factores pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, permitiendo este estudio servir de base para futuras consideraciones educativas, en la medida de lo posible.

Para ello se ha recurrido a bibliografía existente que permitió identificar algunos factores que parecen afectar el desempeño de los estudiantes, como el hecho de que trabajen y el grado de afectación según la carga horaria, el capital educativo de los padres y/o familiares cercanos, la estructura del hogar, la influencia de las modalidades de enseñanza-aprendizaje, la influencia del personal docente, algunos de los componentes actitudinales psicosociales de motivación de los estudiantes, el impacto de los apoyos estudiantiles, la información previa al ingreso, estudiantes por sexo, las condiciones en las que son dictadas las clases y el ocio, básicamente.

Se realizaron 655 encuestas a estudiantes (Anexo nro. 1), 109 encuestas a estudiantes que habían perdido la primer revisión de Contabilidad de Costos (Anexo nro. 2), 27 a docentes y 6 a informantes calificados, las cuales se llevaron a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2011. También se seleccionaron tres cursos principales del área contable de la Carrera de Contador, Contabilidad de Costos, correspondiente al tercer año; Teoría Contable Superior, correspondiente al cuarto año y Auditoría, del quinto año de la carrera.

Los 655 estudiantes encuestados presentan algunas características: un 44% de los que cursan Contabilidad de Costos (estudiantes de 3ro.) pertenecen a la generación 2009, lo que indica que vienen con la carrera proyectada. Los de Teoría Contable Superior (estudiantes de 4to.) ya presentan un desfase de un año (24%, del 2007) y los de Auditoría (estudiantes de 5to) también presentan un año de desfase (24%, del 2006). Sin embargo al analizar las edades ya en tercer año se nota una diferencia de un año de retraso, lo que indicaría que hubo una permanencia mayor en secundaria. Lo que parece concordar con los datos del Censo 2012 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, para la carrera de Contador Público.

Mayoritariamente son uruguayos, solteros, sin hijos ni personas a su cargo, más de la mitad son de Montevideo y viven con los padres. Respecto del tipo de institución al que concurrieron, se

nota un aumento de los que tuvieron educación pública, todo concordante con el censo 2012 con el perfil de la carrera mencionado anteriormente.

De las 655 encuestas, sólo 367 pudieron identificarse (por medio del documento de identidad) con la base de bedelía, para poder obtener las calificaciones de esos estudiantes y realizar inferencias.

A continuación se mencionarán las conclusiones más importantes de los factores analizados y de los que surgieron al analizar la información obtenida (para los 367 estudiantes):

a.- Respecto del **factor trabajo**, se encontró que la mayoría de los estudiantes trabaja, que la tarea que realizan está relacionada con sus estudios universitarios, que no realizan trabajos temporales y que no se encuentran buscando trabajo.

No parece que vean afectado su aprendizaje por el hecho de trabajar, posiblemente esto sea más nítido en aquellos que hacen tareas relacionadas con sus estudios. Sin embargo cuando analizamos la carga horaria, los estudiantes que trabajan entre 31-40 horas parecen no verse afectados, y pero si la cantidad de horas pasa de 41 se vislumbra una cierta influencia negativa, aunque los estudiantes con calificación doce no se ven afectados.

También es importante recordar que entre la opinión de los informantes calificados muchos consideraron que las razones por las cuales los estudiantes eligen la carrera de Contador Público es porque la inserción laboral se realiza en forma rápida.

Este factor implica un aspecto positivo y uno negativo: por un lado los estudiantes obtienen experiencia sobre lo que están estudiando, por otro lado, esa experiencia les quita tiempo para los estudios.

b.- Analizadas las **formas de financiación** de los estudiantes, se percibe que estas provienen mayoritariamente de la familia y del trabajo. A medida que avanzan en la carrera el origen principal de sus finanzas pasa a ser el laboral. Conocen la existencia de **becas**, y destacan que las que más interés presentan son las de material de estudios, locomoción, alimentos y alojamiento, aunque expresan que la tenencia de una beca estudiantil no influiría en el desempeño.



Son pocos los que tienen una beca (del universo encuestado), y esta tiene una tendencia positiva, pero es muy bajo el porcentaje de los que la poseen respecto de los que no la tienen. La comparación tendría que ser entre el comportamiento del estudiante con beca y su conducta si no la tuviera, lo que no es posible de realizar. De todos modos al brindar la posibilidad de que alguien pueda mejorar, ya justifica la existencia de ellas, a nivel individual mejora la calidad de vida de ese individuo y de la sociedad en su conjunto.

c.- Al analizar el impacto del **capital educativo**, se profundizó en la educación de los padres. Considerando la educación del padre, aquellos estudiantes cuyo padre completó la educación primaria, tiene nivel terciario completo o Universidad completa, tienen una tendencia mayor, tanto en porcentaje para cada calificación como en calificación, sobre los estudiantes cuyos padres no la completaron. Con Secundaria sucede exactamente lo contrario: aquellos cuyos padres no la completaron son los que tienen la tendencia mayor. Para el caso de los estudios de la madre sucede lo mismo, pero en forma mucho más contundente.

Como características generales, podemos señalar que el nivel educacional del padre presenta una importante proporción de nivel de Secundaria y luego de nivel universitario, mayoritariamente trabajan en la actividad privada, la mitad o más son del interior del país, con una edad promedio de 55 años. El nivel educacional de la madre indica porcentajes similares para los niveles de Secundaria, nivel terciario y nivel universitario. Mayormente su ocupación es como “profesionales científicas e intelectuales”. Trabajan en la actividad privada, son del interior del país y tienen un promedio de 52 años.

d.- En cuanto a la **estructura del hogar**, se consideraron el estado civil de los estudiantes, el hecho de tener o no personas a su cargo (hijos, padres, etc.) y con quién viven.

Mayoritariamente los estudiantes están solteros, no tienen hijos ni personas a su cargo y viven con los padres. Sin embargo los que tienen hijos, están en pareja y/ o tienen personas a su cargo obtienen menor calificación. Profundizando en este tema, advertimos que los estudiantes que están en pareja obtuvieron las calificaciones más bajas, posiblemente por los cambios y mayores responsabilidades, siempre considerando el universo encuestado.

e.- En cuanto a la influencia de las **modalidades de enseñanza-aprendizaje** sobre el rendimiento escolar, los estudiantes consideran que la clara explicación del profesor, la modalidad de teórico-práctico y los grupos entre 20 y 40 alumnos son los elementos más valorados. Coincidentemente las modalidades teórico-práctico son las que tienen mejores calificaciones.

Es interesante apuntar que la Facultad viene tomando medidas en el sentido de diversificar las modalidades y los horarios.

Como características individuales de los alumnos podemos señalar que estudian solos (lo que aumenta al avanzar en la carrera), han logrado hacer amigos en la Facultad y estudian con ellos (excepto para la modalidad semipresencial que presenta diversidad de opiniones), conocen la plataforma EVA e intercambian mails con los docentes.

e.- Acerca de las características de los **docentes** (grados, años de docencia, formación), se visualiza que la media del grado de los docentes encuestados, de las cátedras de Contabilidad de Costos y de Teoría Contable Superior, es 1, con una leve diferencia hacia arriba de la segunda. Sin embargo en Auditoría es levemente mayor a 2. En cuanto a la antigüedad, en Contabilidad de Costos y en Auditoría el promedio es casi 6 años y en Teoría Contable Superior 10 años.

La mayoría de los docentes expresó que daba clases por vocación, los de Auditoría presentan el prestigio como la segunda causa, con un 42%. Todos coinciden en que las condiciones para ser docente son: vocación, conocimiento de la materia y capacidad pedagógica. Como factores influyentes en el desempeño estudiantil destacan: dedicación, compromiso, responsabilidad del estudiante, y consideran que las condiciones edilicias afectan.

Pocos (sólo dos) son los docentes con cursos del área de educación. La modalidad de dictado de clase magistral es la más utilizada en Teoría Contable Superior y Auditoría. Y mayoritariamente los docentes logran identificar a los estudiantes.

De la información procesada por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, donde los estudiantes expresan su opinión, se puede advertir que generalmente la opinión es buena en cuanto a la vinculación entre las clases prácticas y teóricas, respecto del vínculo con otras asignaturas,

sobre el desarrollo del contenido del programa, sobre las técnicas de enseñanza utilizadas, sobre la calidad de los materiales proporcionados, respecto del aporte realizado por los cursos a la formación de los estudiantes, sobre la organización y funcionamiento general de las cátedras, y sobre la concordancia entre la bibliografía y el contenido de los cursos. Consideran globalmente que los docentes son buenos, que ayudan a la comprensión de la asignatura, que exponen con claridad, que dominan la materia, que tienen buena disposición para atender al estudiante, que promueven la participación, que utilizan recursos didácticos y que cumplen el horario.

La gran mayoría de los estudiantes considera que los docentes son buenos (tanto de la asignatura como el docente del curso), opinan que sí les afecta la personalidad del docente, que no les afecta la edad del profesor, que ayuda el hecho de que el docente fomente el debate e invite a los alumnos a participar, que desarrolla tareas con un desafío razonable, que fomenta la interacción entre los alumnos, que facilita la tarea de aprendizaje del alumno, que influye que el docente utilice diferentes actividades y métodos. Afirman que los docentes estimulan el interés y la participación, motivan la autonomía y autodeterminación, y estimulan el aprendizaje, aunque se consideran como un alumno más y no un alumno identificado por el docente.

La Facultad viene tomando medidas con el objetivo de mejorar la enseñanza y para ello la Unidad de Apoyo a la Enseñanza viene ofreciendo varios cursos de apoyo a los docentes. Tal vez con un requisito de asistencia o alguna otra consideración para la renovación de los cargos, estos cursos fueron más concurridos por los docentes.

f.- Para analizar los componentes actitudinales psicosociales de **motivación** de los estudiantes, se les pidió a estos que eligieran qué aspectos de personalidad y profesionalidad consideran que influyen en la motivación. Fue así que colocaron en primer lugar la buena preparación profesional en la materia que dictan luego, que sea responsable (que prepare las clases, que cumpla el programa, que conteste consultas, etc.), que sea entusiasta, pedagógicamente bien preparado, simpático y cercano. Opinan que el rol principal del docente debe ser el de transmisor de conocimientos, orientador y motivador. Consideran que la forma más motivadora de los docentes es dominando la materia y resolviendo dudas. El método más valorado es la explicación del profesor, la resolución de ejercicios en segundo lugar y finalmente el trabajo en grupo y los debates.

También opinan que facilita el aprendizaje el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los estudiantes a participar, que utilice diferentes actividades y métodos en el aula; aunque opinan mayoritariamente que los docentes no desarrollan tareas con un desafío razonable. Los estudiantes con mejores calificaciones consideran mejor a aquellos docentes que tienen un estilo participativo y estimulan el interés. Los estudiantes con bajas calificaciones consideran que el docente no fomenta el aprendizaje, ni la interacción entre los estudiantes y no los estimula.

g.- Se relevaron las **condiciones de aula**, en la cual son dictados los cursos, las que se consideran poseen las condiciones necesarias para dicho dictado. Casi todos los salones presentan similares condiciones, sólo dos salones no poseen cañón instalado, pero existen esos recursos en Bedelía para poder utilizarse.

h.- Mayoritariamente los alumnos realizan algún otro estudio o practican algún **deporte**: fútbol y gimnasia. Quienes realizan otros estudios se inclinan por los idiomas.

Varios estudios internacionales indican que los estudiantes que realizan deportes, estudian música o practican yoga, presentan mejores calificaciones. Se observó que los que practican deportes ampliamente obtienen mejores calificaciones. Los otros dos factores, música y yoga, no pudieron ser encontrados.

i.- Considerando el nivel de **información que han tenido los estudiantes previo al ingreso a la Universidad**, sólo un 50% la ha obtenido y se vislumbra una tendencia al aumento en las generaciones más jóvenes.

Sin embargo el porcentaje crece cuando se trata de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (60-70%). Se puede decir que el tener información previa influye, ya que mayoritariamente, los que la tenían obtuvieron una mejor calificación que los que no la tenían. Sólo el 37% comentó que la información obtenida fue suficiente.

La Facultad viene tomando medidas al respecto, pero cuando los estudiantes ya ingresaron a la misma, apoyando a las nuevas generaciones con cursos introductorios y la formación de pares de tutores.

Quizás sería importante que la Facultad tomara medidas en este sentido. Existen instituciones de secundaria que traen a sus estudiantes por una recorrida por la Facultad, tal vez podría crearse una actividad permanente en la cual se brindara esa información. Según la opinión de algunos estudiantes el apoyo es fundamental sobre todo en los primeros años, para lo cual podrían tomarse dos medidas: reuniones con la familia para que se informe y así brinde un mejor apoyo al entender mejor la situación por la que están pasando los estudiantes (escollo salvado cuando la familia proviene de un ámbito universitario) y se designen tutores que acompañen a los estudiantes a lo largo de su carrera.

j.- Parece existir una leve tendencia hacia las calificaciones promedio para la carrera de cinco en los **estudiantes que provienen de instituciones públicas**, pero los estudiantes que tienen una calificación superior a 6 provienen, mayoritariamente, de institutos privados; lo que se verifica también cuando se consideran las asignaturas por separado. Se observa alguna diferencia en la composición de los estudiantes: los de Auditoría (de mayor antigüedad en la Facultad) presentan un porcentaje similar entre alumnos de colegios privados y de colegios públicos, sin embargo en C. de Costos, priman los de instituciones públicas. Para verificar esta tendencia deberían analizarse varias generaciones.

k.- Al considerar el factor **del rezago**, se advierte que cuando los estudiantes llegan a Contabilidad de Costos, sólo el 51% se encuentra en la generación que le corresponde, pero para llegar a un 67%, se deben incluir una generación más. En Auditoría, el porcentaje de alumnos que van con la generación que les corresponde baja a un 21%, pero para llegar al 64% de los estudiantes debemos sumar dos generaciones más, verificando como se amplía la brecha entre la generación y la edad de los estudiantes; lo mismo sucede con Teoría Contable Superior. Las mejores calificaciones promedio son obtenidas por aquellos estudiantes cuya edad se encuentra acorde con su generación.

l.- El factor **estudiantes por sexo** da por resultado que las mujeres superan a los varones en mayor porcentaje para cada calificación, y cuando consideramos las notas máximas este porcentaje es notoriamente mayor.

m.- Profundizando en **cómo estudian los estudiantes**, observamos que aquellos que en promedio en la carrera obtuvieron la calificación entre 3 y 5 no estudian fuera del horario de clases, tienen dificultades por falta de tiempo y de organización. No obstante, generan algunas

estrategias como estudiar en equipo, concurren a clases particulares, y abandonan otras actividades; revisan materiales y tratan de controlar los nervios (30%).

n.- Consultados los alumnos sobre las **razones por las que dejaron los cursos** (anteriormente), todos consideran como primera causa razones de trabajo y estudio simultáneos. Para C. de costos, la segunda causa es porque no le entendían al docente, luego que no le gustaba el docente (31%, 25%). Sin embargo para T. C. Superior, la causa era porque no le gustaba el docente y/o porque había demasiado material para estudiar (24%, 21%); y en Auditoría se mencionan problemas personales y demasiado material para estudiar (37%, 25%).

Se indagó a los estudiantes del curso de Recuperación de Costos y afirmaron que el motivo más sobresaliente de la pérdida del primer parcial de dicha materia fue la falta de estudio (70%), en segundo lugar “la revisión no estuvo acorde al nivel dictado en el curso” (41%) y en tercer lugar “el formato de la prueba no fue el adecuado” (21%).

ñ.- Como **factores positivos de las cátedras**, el más destacado fue la calidad de los docentes (Auditoría), la relación entre los estudiantes (T. C. Superior) y la disponibilidad de materiales (C. de Costos). Como el factor más negativo están los horarios de los cursos (Auditoría) y la cantidad de alumnos para las otras dos materias.

Consultados 4 estudiantes que obtuvieron una muy buena calificación en C. de Costos en el curso 2010, mencionaron como factores que afectan negativamente: la masividad, los docentes que no saben transmitir los conocimientos, la falta de una buena base de algunos estudiantes y la información sobre la Universidad y la Facultad. Como factores positivos se señaló la modalidad teórico-práctica, el sistema de becas, los buenos docentes y el capital educativo. Presentan dudas sobre si la estructura familiar afecta, consideran que el trabajo se presenta como un factor positivo (genera experiencia) y un factor negativo (reduce el tiempo disponible para estudio) y estiman que el sexo no es un factor de incidencia. Aunque las condiciones edilicias afectan, en particular en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración son buenas y no afectarían.

Muchas de las conclusiones a las que se llega, son coincidentes con la investigación realizada por Alberto Porto y Luciano Di Grescia (2004), en la Facultad de Ciencias Económicas y de

Administración de la Universidad Nacional de La Plata: la mayoría de quienes contestaron eran de sexo femenino; tienen hasta 23 años, son solteros/as, del país de origen (nativos), provienen de escuelas secundarias públicas, el 53% vive con sus padres, el 39% de los padres tiene educación secundaria incompleta, pocos se financian con becas, la calificación promedio de la carrera disminuye a medida que se avanza en ella, los estudiantes solteros tienen mejor rendimiento, el rendimiento baja si el estudiante tiene hijos pero no es estadísticamente significativo, los estudiantes que hacen la escuela secundaria en escuelas públicas exhiben menor rendimiento. No se coincide en cuanto a que la mayoría de nuestros estudiantes ya que para ellos sólo lo hace el 44%, así como tampoco se entiende que el rendimiento disminuye por cada hora diaria que trabaja, si se verifica una baja en el rendimiento cuando la cantidad de horas es mayor a 40 horas semanales.

En opinión de la autora de esta investigación **el factor trabajo**, que resta tiempo para el estudio, aporta experiencia y los va preparando para la práctica profesional, ya que realizan tareas relacionadas con sus estudios. Este factor que puede ser negativo en otras carreras, no se ve así para los estudiantes de Ciencias Económicas; obviamente una carga horaria alta sí tiene su repercusión.

Surgen algunos puntos, en los cuales la institución podría tomar medidas que permitieran a los estudiantes un mejor desempeño estudiantil. Uno de esos factores es el capital educativo de los padres. Los estudiantes cuyos padres culminaron sus etapas de estudio parecen tener un mejor desempeño frente a aquellos cuyos padres no las pudieron culminar; identificada esa población que tendría dificultades, las instituciones podrían tomar medidas para apoyarla. En algunas facultades, en el mundo, existe una Oficina de Orientación, Información y Apoyo al estudiante. Formada por un coordinador, un equipo de docentes y estudiantes de los últimos años, aparece en la página web de la Universidad Católica de Perú: <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/atencion-al-estudiante/oficina-de-orientacion-informacion-y-apoyo-al-estudiante/>; donde exponen respecto de su Misión: “Trabajamos para la mejora de las condiciones de aprendizaje y fomentar el desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la formación integral, tanto profesional como humana, de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales Ciencias. Todo ello se realiza a través de actividades informativas, el desarrollo de programas educativos y el servicio de tutoría personalizado”. Respecto de sus Objetivos, expresan:

- “ Elaborar el perfil del estudiante mediante la aplicación de encuestas y entrevistas, la evaluación semestral de los resultados académicos y la opinión de los docentes respecto a la actitud de los estudiantes y su rendimiento académico
- Diseñar y poner en marcha los programas de orientación y apoyo académico, y los de apoyo vocacional y de integración a la universidad
- Establecer los mecanismos necesarios para el diseño y puesta en marcha de los programas de capacitación del personal docente que realiza las funciones de tutoría, así como la del personal de apoyo que realiza las actividades informativas y de soporte administrativo.”

Los estudiantes que provienen de instituciones públicas parecen necesitar un apoyo mayor, siendo un tema que puede incluirse en la solución anterior, lo mismo puede suceder con la opinión de los alumnos donde dicen que tienen alguna dificultad con los horarios o con los docentes o cuando dicen que tienen problemas de tiempo, puede existir un tema de planificación y administración del mismo.

La información previa sobre la Universidad y sobre la Facultad, parecería tener cierta influencia, y este es un factor que implica una fácil solución: se pueden organizar **charlas informativas** y cursar invitación a los diferentes centros de enseñanza e informando a través de la prensa oral, escrita y en los distintos espacios digitales, para que puedan asistir los posibles futuros estudiantes.

Aunque la opinión en general sobre los docentes de los cursos ha sido mayoritariamente buena, en la Facultad existe una Unidad de Apoyo a la Enseñanza que ya se encuentra dictando diferentes **cursos a los docentes**. Podría implementarse algo más regular y dirigido hacia las diferentes cátedras para brindar ese apoyo, sobre todo considerando que los docentes no tienen formación en el área de educación y donde la participación de los educadores es voluntaria, dependiendo de la inquietud de los mismos, sin obligación de asistir a dichos cursos.

El deporte es un factor que surgió de la investigación, sin formar parte de los planteos originales, habiéndose verificado una relación positiva con el desempeño estudiantil. La vida actual tiene una consecuencia que es el estrés que produce. La psiquiatra chilena Patricia Fernández, de la clínica Indisa, opina que cuando alguien comienza a estresarse debe hacer actividad física, tener una actividad que lo despeje, tomarse tiempo libre y socializar, reconociendo que actividades como la meditación y el yoga ayudan. A nivel científico la



fundación belga Go for hapiness: <http://www.gavoorgeluk.be/en/2012/01/16/act-prevention/>; realizó una investigación en cinco colegios en Flandes con 400 estudiantes, que tenían entre 13 y 20 años. Se formaron dos grupos los cuales presentaban síntomas similares de estrés, ansiedad y depresión (21%-24%), se entrenó a uno de los grupos en técnicas de meditación, al cabo de un tiempo de entrenamiento el grupo con el que se trabajó descendió al 15% la cantidad de estudiantes afectados y el otro grupo aumentó al 27%. Tal vez esta sea la respuesta de la relación positiva encontrada entre el deporte y las calificaciones. Por eso sería bueno considerar por parte de la institución o de alguno de los centros que se encuentran dentro de la Facultad, como el Centro de Estudiantes, **políticas sobre actividades físicas, meditación, música o yoga**. En el caso del yoga, ya está siendo considerado por la Universidad con el proyecto Yoga en UdelaR: <http://www.bienestar.edu.uy/noticias/yoga-en-la-plaza-independencia-8-de-octubre-1245h> (8/10/2014). También, según se menciona en las redes sociales (Facebook), hay un docente de la Facultad de Ciencias Económicas, que aplica una parte de las técnicas de yoga, previo al dictado de la clase, con opinión muy favorable por parte de los estudiantes.

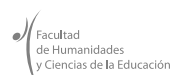
Las **becas** no han podido estudiarse profundamente, por la poca cantidad de la muestra, sin embargo, se expresa que una persona que logre avanzar y/o finalizar la carrera ya de por sí es una gran contribución para el mejoramiento de la sociedad.

El estudio de la influencia de la **estructura del hogar**, parece dar una respuesta lógica, a medida que aumentan las responsabilidades familiares. Este factor comienza a tener su repercusión en el desempeño estudiantil.

Las **condiciones de aula** son buenas y por lo tanto este aspecto no influye en el caso de los estudiantes de Ciencias Económicas.

Un componente sobre el que no se profundizó, pero que es necesaria su mención, es la **evaluación**, entendiendo por esta la emisión de un juicio sobre si los estudiantes han aprendido y en qué medida lo han hecho o si no lo lograron. Esta calificación es la que se ha tomado para medir el desempeño de los estudiantes y realizar las comparaciones y conclusiones en este trabajo; tiene paradigmas en qué basarse, modelos, existen diferentes concepciones teóricas que la sustentan y un componente de subjetividad en su aplicación.

Los estudiantes y los docentes, poseen variables y recursos que corresponden al ámbito cognitivo, como la inteligencia y las aptitudes intelectuales, el desarrollo intelectual, los procesos de percepción y atención, los procesos de representación y razonamiento, el potencial de aprendizaje. Por otro lado también hay variables y recursos en el ámbito del desarrollo personal y social, como la personalidad y el auto concepto, la motivación, la emoción, las habilidades sociales, el desarrollo de la carrera, el desarrollo vocacional, y las variables ambientales; lo que no fue posible considerar, por la bastedad de dicha temática.



## Bibliografía

- Alexander Astin, *Student Involvement: A developmental theory for higher education*. 1984.
- Anaya Nieto, Daniel. *Diagnóstico en Educación*. Editorial Sanz y Torres. España. 2002.
- Blanco, Machado, Nalbate. *Discriminación por rendimiento curricular: Aplicación al Plan 90 de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*. 1999.
- Bertoni. *Aspectos conceptuales para repensar la evaluación a nivel universitario*. Publicaciones Universitarias. FHCE. 2001.
- Camilloni, Alicia R. W. *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Revista Quehacer educativo 68. Diciembre 2004
- D'amico, R; P. Baker, 1984. *Early Labor Market Differentiation Among Terminal High School Graduates*. In: Pathways to the Future, Volume V: A Report on the National Longitudinal Surveys of Youth Labor Market Experience in 1983, P. Baker, ed., Columbus OH: Center for Human Resource Research, The Ohio State University, 1985.
- Debera, Machado, Nalbate. *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*. 2005.
- Di Grescia, L; A. Porto, M. López. *Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes*. Universidad de la Plata. Argentina. 2004.
- Di Grescia, L; A. Porto. *Dinámica del desempeño académico y deserción universitaria*. Universidad de la Plata. Argentina. 2004.
- Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR. *Memoria 2010*. <http://www.ccee.edu.uy/Memoria/FCCEE%20MEMORIA%202010.pdf>
- García Cue, José Luis; Santizo Rincón, José Antonio. *Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje*. Revista estilos de aprendizaje Nro. 5, Vol. 5, 2010. UNED. (Universidad de estudios a distancia). España. [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_5/articulos/lr\\_5\\_abril\\_2010.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lr_5_abril_2010.pdf)
- Golpe, Ana María. *Una aproximación al análisis de algunos posibles factores que afectan la evaluación*. Analizado en una cátedra de la Facultad de Ciencias Económicas de la UdelaR. 2004-2007.
- Golpe, Ana María. *Una aproximación al análisis del Modelo de Distribución Normal de la evaluación en una cátedra de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR. 2004-2007*.
- Golpe, A.; B. San Martín. *Algunas comparaciones entre Karl Popper – Gastón Bachelard – Thomas Kuhn*, trabajo presentado para el curso de Epistemología de la Maestría en Educación Universitaria. 2007
- González, L.; D. Uribe. *Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la Educación Superior chilena*. En Revista Calidad en la Educación. Nro. 17. Santiago de Chile. 2002.
- González, S; Maneiro, C. y Moreira, N. Coordinador Mg. Serna M. *Nuevas estrategias de apoyo a la enseñanza para el Nuevo Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales*. Una experiencia piloto en dos asignaturas comunes. Comisión Sectorial de Enseñanza. 2011.

- Goyeneche, Urrestarazú, Zoppolo. *¿Cuándo me voy a recibir?*
- IESTA. Proyecto: *Análisis de las generaciones Plan '90. Datos cuantitativos, perfil socioeconómico y desempeño de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, desde 1990 hasta 2005.*
- Información de la Biblioteca de la F. de C. Económicas. 2011-2012.
- Información de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, respecto de las evaluaciones de los alumnos hacia los docentes. 2011.
- Información del Colegio de Contadores, Economistas y Administradores del Uruguay.
- Informe Dearing. Inglaterra. 2007.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. *Censo 2012.* <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruquavencifras2012/uruguay%20en%20cifras%202012.asp>
- Jense, C. *Histología y Embriología. Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA).*
- Material proporcionado en el Curso dictado por la Prof. María Teresa Sales. Curso del Programa de Formación Pedagógico - Didáctica de docentes universitarios del área social del año 2007. Udelar.
- NAMAFOROOSH, Mohammad Naghi. *Metodología de la Investigación.* Editorial Limusa. 2da. Ed. México. 2005.
- Ozga, J.; Sukhnandan, L. *Undergraduate non completion: developing and explanatory model.* High Education Quarterly 0951-5224. V. 52, Nr. 3. 1998
- Parent, Daniel. *The causal effect of high school employment on Educational attainment in Canada.* Cirano. <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2002s-28.pdf>
- Porto y Di Grescia. *Características y Rendimiento de Estudiantes Universitarios. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.* 2000.
- PRODES. *Desempeño estudiantil y equidad en la Universidad de Venezuela.* Proyecto Alma Mater.
- Proyecto: *El rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes* (Panambi Abadie, Fabiana Espíndola, Alina Machado; Laura Nalbarte, Miguel Serna -Coordinador del proyecto-).
- Sales, María Teresa. *La evaluación desde sus supuestos básicos subyacentes.* Revista Quehacer Educativo Nro. 45.
- Sistema de gestión de bedelías. Udelar.
- Spandy, W. *Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis.* Interchange. 1970.
- Steinberg, L.; Dornbusch, S. *Negatives Correlates of part time during adolescences: Replication and elaboration.* <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1991-21049-001>. 1991.
- Tinto, Vincent. *Abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento.* Edit. Unam. 1975.

- Turner, Mark D. *The Effects of Part-Time Work on High School Students' Academic Achievement*. Paper presented at the Southern Economic Association conference, Orlando, FL, 1994.
- Urrestarazú, I. *¿Cuántos son y que características tienen los egresados y desertores de nuestra facultad? Generaciones 1990 a 2004*.
- [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy) – Censo web estudiantil 2007.
- [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy) – Ley orgánica de la Universidad de la República.
- [www.ccee.edu.uy](http://www.ccee.edu.uy) – Sitio oficial de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UdelaR.
- <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/atencion-al-estudiante/oficina-de-orientacion-informacion-y-apoyo-al-estudiante/>
- <http://www.gavoorgeluk.be/en/2012/01/16/act-prevention/>

**Prof. Lic. en Adm. – Cra. Ana María Golpe Cervelo**

**Datos de contacto de la autora:**

anagolpe@adinet.com.uy



## Índice de cuadros

Cuadro 1. Cantidad de inscriptos, según las bases del SeCIU.....	40
Cuadro 2. Cantidad de estudiantes, según las bases del SeCIU.....	41
Cuadro 3. Calificación obtenida, diferenciando a los alumnos que trabajan de los que no lo hacen por materia.....	44
Cuadro 4. Cantidad de horas que trabajan los estudiantes, por materia y agrupado por las calificaciones obtenidas.....	45
Cuadro 5. Fuente de ingresos de los estudiantes (en número de estudiantes). Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	47
Cuadro 6. Análisis del rezago por materia, considerando la generación de ingreso y la calificación promedio de la carrera.....	52
Cuadro 7. Dificultades manifestadas por los estudiantes, la primera vez que cursaron la materia donde se les efectuó el cuestionario. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	56
Cuadro 8. Estrategias desarrolladas por los estudiantes frente a las dificultades, agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	56
Cuadro 9. Principales estrategias desarrolladas por los estudiantes. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	57
Cuadro 10. Información previa obtenida sobre la universidad. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	64
Cuadro 11. Cantidad de horas semanales de estudio fuera de la facultad para los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	104
Cuadro 12.- Supuestos de los modelos evaluatorios.....	198
Cuadro 13. Escolaridad de aprobaciones de los estudiantes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos.....	216
Cuadro 14. Cantidad de materias aprobadas por parte de los estudiantes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos.....	216

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados de los cursos de contabilidad de costos, teoría contable superior y auditoría de los periodos diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012, agrupados en base a la aprobación o no. ....	41
Gráfico 2. Resultados de los cursos de contabilidad de costos, teoría contable superior y auditoría de los periodos diciembre 2011, febrero 2012 y marzo 2012, agrupados en base a la calificación obtenida.....	42
Gráfico 3. Calificación obtenida por los alumnos que trabajan y los que no trabajan, de las tres materias sumadas. ....	44
Gráfico 4. Nivel de educación alcanzado por el padre. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año). ....	48
Gráfico 5. - nivel de educación alcanzado por la madre. Agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	49
Gráfico 6. Análisis de la calificación obtenida por el estudiante, por materia, de acuerdo a la institución de la que proviene (donde curso la mayor cantidad de años). ....	51
Gráfico 7. Estudiantes por sexo, agrupados por la calificación obtenida en las materias: contabilidad de costos (3ro), t. C. Superior (4to) y auditoría (5to). ....	53
Gráfico 8. Análisis de con quién viven los estudiantes agrupados de las tres materias contabilidad de costos (3ro), t. C. Superior (4to) y auditoría (5to). ....	54
Gráfico 9. Cantidad de horas de estudio fuera de clase, de los estudiantes agrupados de las tres materias: contabilidad de costos (3er año), t.c. superior (4to) y auditoría (5to).....	55
Gráfico 10. ¿facilita su aprendizaje y motivación de la asignatura el hecho de que el profesor del curso fomente el debate e invite a los alumnos a participar? Calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas: contabilidad de costos (3ero); t. C. Superior (4to) y auditoría (5to).....	58
Gráfico 11. Estilo del docente, agrupado por las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año). ....	58
Gráfico 12. Cómo se siente el estudiante, respecto de la identificación por parte del docente. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoría (5to año).....	59

Gráfico 13. Opinión sobre el nivel de tareas desarrolladas por el docente. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año).....	60
Gráfico 14. Opinión sobre si el docente fomenta o no la interacción entre los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año).....	60
Gráfico 15. Opinión sobre si el docente facilita la tarea de aprendizaje del estudiante. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año).....	61
Gráfico 16. Realización o no de deportes de los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año). .....	62
Gráfico 17. Qué otros estudios realizan los estudiantes. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año). .....	62
Gráfico 18. Opinión sobre los materiales. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año) .....	65
Gráfico 19. Opinión sobre los contenidos de las materias. Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año). .....	66
Gráfico 20. ¿se siente satisfecho con lo aprendido? Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año).....	67
Gráfico 21. ¿las evaluaciones son adecuadas a los contenidos y metodología empleadas? Agrupados considerando las calificaciones obtenidas en cada una de las materias analizadas: costos (3er año), t. C. Superior (4to año) y auditoria (5to año).....	67
Gráfico 22. Generación según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	73
Gráfico 23. Lugar de nacimiento.....	74
Gráfico 24. Estudiantes por sexo según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	75
Gráfico 25. Estado civil de los estudiantes según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	76



Gráfico 26. Personas con las que conviven, según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	77
Gráfico 27. Zona de residencia promedio según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	78
Gráfico 28. Tipo de institución donde mayoritariamente cursaron los estudios previos según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	79
Gráfico 29. Lugar que cursó los estudios previos según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	80
Gráfico 30. Trabaja actualmente, según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	82
Gráfico 31. Cantidad de horas semanales que trabajan según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	83
Gráfico 32. Origen de los ingresos para asistir a la facultad según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	85
Gráfico 33. Becas de mayor interés.....	86
Gráfico 34. Cursos y formas de estudio., según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	86
Gráfico 35. Mejor modalidad de curso, según los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	87
Gráfico 36. Opinión general acerca de los docentes de las cátedras de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	91
Gráfico 37. Opinión acerca del docente del curso actual de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	91
Gráfico 38. Declaración sobre si “le afecta la personalidad del docente para estudiar” acumulada para los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	92
Gráfico 39. Declaración sobre si facilita que el profesor “fomente el debate e invite a los alumnos a participar” acumulado para el curso de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	93
Gráfico 40. Declaración sobre si influye que el profesor “utilice diferentes actividades y métodos” acumulado para el curso de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	94
Gráfico 41. Estilo de dictar la clase por parte de los docentes acumulado de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	94

Gráfico 42. Opinión acerca de cómo se siente considerado en el aula acumulado de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	95
Gráfico 43. Promedio de los aspectos de la personalidad y profesionalidad influyentes en la motivación para aprender en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	97
Gráfico 44. Promedio del papel principales de un profesor universitario en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	98
Gráfico 45. Promedio de las formas de motivación de los profesores en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	99
Gráfico 46. Promedio de los métodos más valorados en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	100
Gráfico 47. Opinión promedio acerca de los materiales y bibliografía de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	100
Gráfico 48. Opinión promedio acerca de los contenidos de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	101
Gráfico 49. Satisfacción con lo aprendido en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	102
Gráfico 50. Conformidad con las evaluaciones propuestas por los docentes de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	103
Gráfico 51. Dificultades percibidas en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	105
Gráfico 52. Estrategia que generan frente a dificultades en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	106
Gráfico 53. Acciones realizadas para lograr buenos resultados en parciales y exámenes en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	107
Gráfico 54. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de contabilidad de costos. ....	108
Gráfico 55. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de teoría contable superior. ....	109
Gráfico 56. Factores que impactaron positiva o negativamente en el aprendizaje en los cursos de auditoría. ....	110
Gráfico 57. Tiempo de asistencia a los cursos de los/las estudiantes recursantes en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	111

Gráfico 58. Motivos por los cuales los/ las estudiantes re-cursantes abandonan los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	112
Gráfico 59. Opinión de los estudiantes acerca de los principales motivos de la pérdida del primer parcial.....	113
Gráfico 60. Grado de los docentes encuestados de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	122
Gráfico 61. Modalidad de dictado del curso que imparten los docentes encuestados de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	123
Gráfico 62. Identificación de los alumnos por parte de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	124
Gráfico 63. Motivos para dictar clases por parte de los docentes encuestados de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	125
Gráfico 64. Opinión sobre las condiciones necesarias para ser docente por parte de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior...	126
Gráfico 65. Opinión sobre los factores que influyen en el desempeño estudiantil por parte de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior...	127
Gráfico 66. Opinión acerca de la vinculación entre las clases prácticas y las clases teóricas en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	129
Gráfico 67. Opinión acerca de las técnicas de enseñanza utilizadas en los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	130
Gráfico 68. Opinión acerca del aporte que han hecho los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior a su formación. ....	131
Gráfico 69. Opinión acerca de la valoración global de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior. ....	133
Gráfico 70. Opinión acerca de la propensión a utilizar recursos didácticos por parte de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior...	135
Gráfico 71. Opinión acerca del cumplimiento del horario por parte de los docentes de los cursos de auditoría, contabilidad de costos y teoría contable superior.....	136