

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR



TESIS DE MAESTRIA

**“LA INFLUENCIA DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR
Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UMSA”**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN: PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

POSTULANTE: Lic. Josefina Gladys Bustamante Pacari
TUTOR GUÍA: Dr. Alberto Figueroa Solíz Ph. D.

La Paz – Bolivia

Julio, 2010

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
 <i>Capítulo Uno: MARCO TEÓRICO</i>	
1.1 Ejecución curricular.....	16
1.1.1 El currículo: consideraciones generales.....	16
1.1.2 Componentes del currículo.....	18
1.1.3 Las personas que intervienen en el currículo.....	19
1.1.4 Los procesos del trabajo curricular.....	20
1.1.5 Niveles de concreción del diseño curricular.....	21
1.2 Desempeño docente.....	23
1.2.1 La evaluación del desempeño docente.....	26
1.2.2 Funciones de la evaluación del desempeño docente.....	29
1.2.3 Fines de la evaluación del desempeño docente.....	31
1.2.4 Modelos de evaluación del desempeño docente.....	36
1.2.5 Instrumentos de evaluación del desempeño docente.....	38
1.3 Rendimiento académico.....	42
1.3.1 El rendimiento académico estudiantil.....	43
1.3.2 Características del rendimiento académico.....	45
1.3.3 Tipos de rendimiento académico.....	46
1.3.4 Medidas de rendimiento académico.....	49
1.3.5 Determinantes del rendimiento académico.....	54
1.4 Marco referencial o contextual de la investigación.....	62
1.4.1 Antecedentes históricos de la carrera de Ciencias de la Educación.....	63
1.4.2 Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación.....	64
1.4.3 Fines y objetivos de la carrera de Ciencias de la Educación.....	65
1.4.4 Visión y Misión de la carrera de Ciencias de la Educación.....	66
1.4.5 Perfil profesional y/o de formación.....	67
1.4.6 Infraestructura de la carrera de Ciencias de la Educación.....	69

<i>Capítulo Dos: MARCO METODOLÓGICO</i>	71
2.1 Planteamiento metodológico.....	71
2.1.1 Método de investigación.....	71
2.1.2 Tipo de investigación.....	72
2.1.3 Diseño de investigación.....	72
2.2 Planteamiento de la hipótesis de investigación.....	74
2.2.1 Hipótesis general.....	74
2.2.2 Hipótesis específicas.....	76
2.3 Identificación y clasificación de las variables.....	76
2.3.1 Identificación de variables.....	77
2.3.2 Clasificación de variables.....	77
2.4 Definición conceptual y operacional de las variables.....	78
2.4.1 Definición conceptual de las variables.....	78
2.4.2 Definición operacional de las variables.....	79
2.5 Población, muestra y sujetos de estudio.....	81
2.5.1 Población de estudio.....	81
2.5.2 Muestra de estudio.....	82
2.5.3 Sujetos de estudio.....	83
2.6 Contexto espacial y temporal.....	85
2.6.1 Contexto espacial.....	85
2.6.2 Contexto temporal.....	88
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	86
2.7.1 Diseño de los instrumentos de investigación.....	86
2.7.2 Fuentes de información.....	94

2.8 Procedimiento metodológico.....	94
2.8.1 Primera etapa: proyecto y prueba piloto.....	95
2.8.2 Segunda etapa: trabajo de campo.....	95
2.8.3 Tercera etapa: sistematización y análisis de datos.....	97
2.9 Diseño y análisis estadístico de los datos.....	97
2.9.1 Diseño de tabulación de los datos.....	97
2.9.2 Proceso de análisis de los datos.....	98
Capítulo Tres: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	99
3.1 Análisis e interpretación de la ejecución curricular en la población examinada.....	102
3.1.1 Descripción general de la distribución de la población examinada respecto a la percepción estudiantil de la ejecución curricular.....	102
3.1.2 Descripción de la distribución, según materias, de la población estudiada con relación a la percepción estudiantil de la ejecución curricular.....	104
3.1.3 Consolidado de datos con relación a la percepción estudiantil de la ejecución curricular.....	115
3.2 Análisis e interpretación de la percepción del desempeño docente en la población estudiada.....	117
3.2.1 Descripción general de la distribución de la población estudiada con referencia a la percepción estudiantil del desempeño docente.....	117
3.2.2 Descripción de la distribución, según asignaturas, de la población examinada con referencia a la percepción estudiantil del desempeño docente.....	119
3.2.3 Consolidado de datos con referencia a la percepción estudiantil del desempeño docente.....	130
3.3 Análisis e interpretación del rendimiento académico en la población estudiada.....	132
3.3.1 Descripción general de la distribución de la población estudiada con respecto al rendimiento académico estudiantil.....	132

3.3.2	Descripción de la distribución, según materias, de la población estudiada con respecto al rendimiento académico estudiantil.....	134
3.3.3	Consolidado de datos con respecto al rendimiento académico estudiantil.....	145
3.4	Proceso de contraste de hipótesis.....	147
3.4.1	Análisis de regresión simple entre Y y X_1 ; y Y y X_2	148
3.4.2	Análisis de regresión múltiple entre Y y X_1 y X_2	154
3.5	Discusión de los resultados.....	158
3.5.1	La ejecución curricular y el rendimiento académico.....	158
3.5.2	El desempeño docente y el rendimiento académico.....	159
3.5.3	Adopción de las decisiones.....	160
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	161
1.	Conclusiones.....	161
2.	Recomendaciones.....	166
	ASIENTO BIBLIOGRÁFICO.....	169
1.	Referencias bibliográficas referidas al tema de investigación.....	169
2.	Bibliografía referida a la metodología de investigación.....	175
	ANEXOS	

LISTA DE CUADROS

	PÁG.
Cuadro N° 1: Ficha técnica del Plan de Estudios 1997 de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE en la UMSA	64
Cuadro N° 2: Infraestructura e inmobiliario de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE en la UMSA	70
Cuadro N° 3: Diseño metodológico de la investigación	71
Cuadro N° 4: Diseño de la investigación	73
Cuadro N° 5: Hipótesis de investigación y matriz de consistencia	75
Cuadro N° 6: Clasificación de las variables de investigación	77
Cuadro N° 7: Operacionalización de la variable independiente Ejecución Curricular	79
Cuadro N° 8: Operacionalización de la variable independiente Desempeño Docente	80
Cuadro N° 9: Operacionalización de la variable dependiente Rendimiento Académico	81
Cuadro N° 10: Distribución de la población del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, según paralelos y sexo	82
Cuadro N° 11: Descripción de la muestra de estudio, según sexo y estado civil de los participantes	82
Cuadro N° 12: Descripción de los sujetos de estudio: estudiantes de primer semestre del paralelo "B", de primer año, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	83
Cuadro N° 13: Escala de coeficiente de correlación para el Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular	89
Cuadro N° 14: Coeficiente de confiabilidad del Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular	89
Cuadro N° 15: Escala de coeficiente de correlación para el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente	92
Cuadro N° 16: Coeficiente de confiabilidad del Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente	92

LISTA DE TABLAS

	PÁG.
TABLA N° 1: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre ejecución curricular en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	103
TABLA N° 2: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Investigación Educativa	104
TABLA N° 3: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación	106
TABLA N° 4: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Sociología General	108
TABLA N° 5: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Historia de la Educación Boliviana	110
TABLA N° 6: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación	112
TABLA N° 7: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Taller de Lenguaje	115
TABLA N° 8: Resultados del consolidado de datos con relación a la ejecución curricular	116
TABLA N° 9: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre desempeño docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	118
TABLA N° 10: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Investigación Educativa	119
TABLA N° 11: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación	121
TABLA N° 12: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Sociología General	123

TABLA N° 13: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana	125
TABLA N° 14: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación	127
TABLA N° 15: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en Taller de Lenguaje	129
TABLA N° 16: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con referencia al desempeño docente	131
TABLA N° 17: Puntajes promedios y desviación estándar del rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	133
TABLA N° 18: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Investigación Educativa	134
TABLA N° 19: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación	136
TABLA N° 20: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Sociología General	138
TABLA N° 21: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Historia de la Educación Boliviana	140
TABLA N° 22: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación	142
TABLA N° 23: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Taller de Lenguaje	144
TABLA N° 24: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con respecto al rendimiento académico	146
TABLA N° 25: Resultados del análisis de correlación simple entre el Rendimiento académico y la Ejecución Curricular	149
TABLA N° 26: Resultados del análisis de regresión simple entre Rendimiento académico y Ejecución Curricular	150

TABLA N° 27: Resultados del análisis de correlación simple entre el Rendimiento académico y la Desempeño Docente	152
TABLA N° 28: Resultados del análisis de regresión simple entre Rendimiento académico y Desempeño Docente	153
TABLA N° 29: Resultados del análisis de regresión múltiple entre Rendimiento académico, Ejecución Curricular y Desempeño Docente	155
TABLA N° 30: Coeficientes del modelo de regresión múltiple para las variables Ejecución Curricular, Desempeño Docente y Rendimiento Académico	157
TABLA N° 31: Análisis de eficiencia del modelo de regresión múltiple	157

LISTA DE GRÁFICOS

	PÁG.
GRÁFICO N° 1: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre ejecución curricular en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	102
GRÁFICO N° 2: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Investigación Educativa	105
GRÁFICO N° 3: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación	107
GRÁFICO N° 4: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Sociología General	109
GRÁFICO N° 5: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Historia de la Educación Boliviana	111
GRÁFICO N° 6: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación	113
GRÁFICO N° 7: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Taller de Lenguaje	115
GRÁFICO N° 8: Resultados del consolidado de datos con relación a la ejecución curricular	116
GRÁFICO N° 9: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre desempeño docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	117
GRÁFICO N° 10: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Investigación Educativa	120
GRÁFICO N° 11: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación	122
GRÁFICO N° 12: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Sociología General	124

GRÁFICO N° 13: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana	126
GRÁFICO N° 14: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación	128
GRÁFICO N° 15: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Taller de Lenguaje	130
GRÁFICO N° 16: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con referencia al desempeño docente	130
GRÁFICO N° 17: Puntajes promedios y desviación estándar del rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA	132
GRÁFICO N° 18: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Investigación Educativa	135
GRÁFICO N° 19: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación	137
GRÁFICO N° 20: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Sociología General	139
GRÁFICO N° 21: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Historia de la Educación Boliviana	141
GRÁFICO N° 22: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación	143
GRÁFICO N° 24: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con respecto al rendimiento académico	146
GRÁFICO N° 25: Diagrama de dispersión simple correspondiente a las variables Rendimiento académico y Ejecución Curricular	149
GRÁFICO N° 26: Diagrama de dispersión simple correspondiente a las variables Rendimiento académico y Desempeño Docente	152

LISTA DE ANEXOS

ANEXO N° 1: Cuestionario de evaluación de la ejecución curricular

ANEXO N° 2: Clave de corrección y conversión del cuestionario de evaluación de la ejecución curricular

ANEXO N° 3: Valores del cuestionario de evaluación de la ejecución curricular para el cálculo a mano de (r)

ANEXO N° 4: Cuestionario de evaluación del desempeño docente

ANEXO N° 5: Clave de corrección y conversión del cuestionario de evaluación del desempeño docente

ANEXO N° 6: Valores del cuestionario de evaluación del desempeño docente para el cálculo a mano de (r)

ANEXO N° 7: Actas de notas de las asignaturas de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA

ANEXO N° 8: Plan de estudio 1997 de la carrera de Ciencias de la Educación aprobado en presectorial

ANEXO N° 8: Plan de estudio 1997 de la carrera de Ciencias de la Educación aprobado en presectorial

ANEXO N° 9: Fotografías de los ambientes de la Universidad Mayor de San Andrés

ANEXO N° 10: Fotografías de los ambientes de la carrera de Ciencias de la Educación

ANEXO N° 11: Fotografías de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la primera etapa de la investigación

ANEXO N° 12: Fotografías de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la segunda etapa de la investigación

ANEXO N° 13: Fotografías de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la tercera etapa de la investigación

ANEXO N° 14: Fotografías de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en actividades de interacción social

ANEXO N° 15: Calificaciones obtenidas respecto a la ejecución curricular

ANEXO N° 16: Calificaciones obtenidas respecto al desempeño docente

ANEXO N° 17: Calificaciones obtenidas respecto al rendimiento académico

Resumen

El propósito de este estudio *ex post facto* fue determinar si la ejecución curricular y el desempeño docente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación en la “Universidad Mayor de San Andrés”, durante el primer semestre de 2008. Teóricamente se apoya en la idea de que las instituciones de educación superior universitaria desempeñan un rol de suma importancia en la formación profesional de recursos humanos del más alto nivel y en la creación, desarrollo, transformación y adaptación de tecnología, de manera que lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna se constituye en un imperativo para el desarrollo nacional.

La hipótesis de investigación que se formuló fue: Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

El proceso metodológico que siguió el estudio fue de tipo descriptivo – correlacional y se respaldó en el diseño no experimental (transeccional correlacional causal) con una muestra no probabilística intencional de 64 estudiantes de primer semestre, del primer año de estudios, de la carrera de Ciencias de la Educación. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular (CEEC), el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD) y las actas de notas o calificaciones. Los resultados del análisis estadístico demostraron la validez y la confiabilidad de ambos cuestionarios.

Los resultados obtenidos indican, en primer lugar, que *no existe correlación alguna* entre las variables ejecución curricular y rendimiento académico de los estudiantes y, en segundo lugar, que *existe correlación significativa* entre las variables desempeño docente y rendimiento académico estudiantil. Ciertamente, el *análisis de regresión simple*, por variables, indicó que el nivel de rendimiento académico fue bueno; pero que no tuvo relación alguna con la ejecución curricular (nivel satisfactorio) como la tuvo con el desempeño del docente en el aula (nivel de actuación buena). Sin embargo, de los datos analizados, mediante el *modelo de regresión múltiple*, se desprendió la conclusión general: que existe influencia significativa tanto de la ejecución curricular como del desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA. Por ello se recomienda destacar la importancia de la evaluación de la ejecución curricular y de la formación permanente del docente, y es que sólo un profesor de calidad puede garantizar una educación de calidad, más allá de que las condiciones materiales puedan ser deficientes.

Summary

The purpose of this ex – post fact study was determined if the curricular execution and holding professor they influence to first semester student's academic former of Education Science Career from San Andres University, during the first semester of 2008. Theoretically it relies on the idea that highlight education institutions carry out an important role in the professional formation of high level of human resources and the creation development, transformation and technology adaptation, so that they can appropriately answer to the modern society requirements it is so important for the national development.

The hypothesis formulated was: exists significant influence from curricular execution and teacher's work in the first level students' academic performance of the Educational Sciences career of the San Andres University.

The methodological process was descriptive – correlational and it is supported in the no experimental design (causal, correlational, transactional) with a sample no probabilistic of 64 students from first semester of first year from Educational Sciences career. The instruments used were: Evaluation questionnaire of curricular execution (EQCE) and the teachers' work questionnaire (TWQ) and the qualification or record. The results from statistical analysis demonstrated the validity and confiability of both questionnaires.

The results obtained to indicate firstly there is not correlation between the execution curricular variable and students' academics performance; secondly there is significant correlation between the teacher's work and students' academical performance. Certainly, the back simple analysis for variables indicated that the academical performance is good, but, It was not relationship with the curricular execution (satisfactory level) as it was the teacher's performance in the classroom (good performance level). However, the analyzed dates means the back multiple model, we got the general conclusion: there is significant influence as curricular execution and teacher's performance as students' performance from first semester of the Educational Sciences career of San Andres University, for their reason, it recommends highlight the importance of evaluation of curricular execution and the teacher's permanent formation because a hight level professor can guarantee an quality education, forwards the deficiency matererials.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente trabajo de grado titulado:

**“LA INFLUENCIA DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR Y EL DESEMPEÑO
DOCENTE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE LA
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UMSA”**

Presentado por la postulante:

Lic. Josefina Gladys Bustamante Pacari

Tesis de grado para optar al título de:

Magíster Scientiarum en Educación Superior

Ha sido.....Según
reglamento de trabajo de grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación
en Educación Superior (CEPIES) por el siguiente tribunal:

Presidente:.....

Director CEPIES:.....

Tribunal:.....

Tribunal:.....

Tribunal:.....

Tutor:.....

La Paz,.....

La Paz – Bolivia

2010

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Compromiso de autoría:

Al presentar la presente tesis como uno de los requisitos de acuerdo a Reglamento de Postgrado de la Universidad Boliviana, la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) y del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES) para la obtención del Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior, autorizo al CEPIES y/o la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés y del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, para que haga de la tesis un documento disponible para su consulta de acuerdo a las normas universitarias.

Lic. Josefina Gladys Bustamante Pacari
C.I. 4917746 L.P.

La Paz, julio de 2010

Dedicatoria
A mi hija
Maria Teresa
Mi compañera de estudio.

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a todas las personas que de alguna manera han formado parte de la historia de este trabajo, sobre todo, por darme la oportunidad de mostrar mi agradecimiento.

*Al Dr. José Gustavo Calderón Valle
Por su generosidad y predisposición a ayudar hasta donde haga falta.*

*A la Dra. Janet Rocio Pinto Calderón
Por su cariño, ánimos, solidaridad y preocupación por mi.*

*Al Dr. Raúl Gregorio Pereira Delgadillo
Por compartir conmigo sus conocimientos sobre investigación educativa.*

*Al Dr. Marcelino Zabala Espejo
Por sus orientaciones, revisiones y críticas en el proceso de esta investigación.*

*Al Dr. Alberto Leandro Figueroa Solíz
Por su tiempo, para dedicarme todo lo que fue necesario; su asesoría desinteresada; y su ayuda que me brindó como tutor de tesis.*

*Al Lic. Orlando Huanca Rodríguez
Por el trato amable y su disposición a colaborar.*

*Al Mg. Sc. Leonardo Peñaranda Adriázola
Por su asesoramiento desinteresado en el área de estadística.*

*A autoridades, estudiantes y administrativos de la carrera Ciencias de la Educación de la
UMSA.*

INTRODUCCIÓN

1. Descripción de la problemática

Tomando en cuenta el papel de la educación en general como factor clave para el desarrollo, la Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de recursos humanos altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Dos de los principales factores que condicionan un buen proceso de enseñanza son la ejecución curricular y la actividad del docente, y en éste último, es en el que se tiene depositado la responsabilidad de formar recursos humanos. En la actualidad se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Y ciertamente, la preocupación por la función, formación y desempeño del personal docente de la enseñanza superior ha llevado a los países del mundo a considerar este aspecto como fundamental dentro de la problemática educativa y a la priorización de la formación y capacitación pedagógica como estrategia prioritaria.

Es así que en la Conferencia Mundial de Educación para todos y la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje (realizada en Jomtiem, Tailandia, el año 1990) los países participantes estuvieron de acuerdo que *“según los resultados que se deseen obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados”*¹ y reconocieron que *“las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966)”*². En esta Conferencia Mundial ya se reconoce el rol vital de los maestros como algo particularmente importante.

¹ Art. 5 de la *“Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”*, celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990 en el territorio tailandés por invitación del Gobierno Real de Tailandia.

² Art. 7, inc. c. Ídem.

Asimismo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (que tuvo lugar en París, Francia, el año 1998), los participantes se comprometieron a *“contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”*³. También, se comprometieron a *“...establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza...”*⁴. En esta Conferencia Mundial también se reconoce que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado ya que es uno de los principales protagonistas en las instituciones de educación superior.

Del mismo modo, en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (aprobado en la Habana, Cuba, el año 2002) los Ministros de Educación afirmaron que *“los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos”*⁵. Asimismo el Informe Delors (1996) reitera que *“Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso”*. En efecto, existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes. Por tanto, según Hargreaves (2003), *“si los maestros son, más que otras personas, las claves del cambio educativo”*, para asegurar el derecho de los estudiantes a aprender, los países están frente al desafío de formular e implementar políticas y estrategias dirigidas a contar con un cuerpo docente que disponga de las competencias profesionales y éticas para hacerse cargo del aprendizaje de los estudiantes y responder por los resultados de su trabajo. Esas políticas, a su vez, *“deben asegurar las condiciones necesarias para un ejercicio pleno y satisfactorio de la*

³ Art. 1, inc. f de la *“Conferencia Mundial sobre Educación Superiores el siglo XXI: visión y acción”*, realizada del 5 al 9 de octubre de 1998 en la sede de la UNESCO en París.

⁴ Art. 10, inc. a. Ídem.

⁵ El PRELAC, fue aprobado y firmado por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en La Habana en Noviembre del 2002 y representa la carta de navegación de los países de la región para alcanzar las metas de Educación para Todos y mejorar la calidad de sus sistemas educativos.

*profesión docente*⁶. En consecuencia la concepción renovada del rol de los docentes es reafirmada por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) al colocar el fortalecimiento del protagonismo de los docentes como el segundo foco estratégico en el cual los países deben poner atención para avanzar hacia la consecución de las metas de Educación para Todos.

De igual manera, en el Anteproyecto de Ley de la Educación Boliviana: Avelino Siñani y Elizardo Pérez (aprobado en Sucre, Bolivia, el año 2006) los participantes consensuaron como un fin de la educación boliviana *“desarrollar una educación productiva, práctica-teórica para generar procesos de producción propios, como factores de una formación integral de hombres y mujeres creativos, emprendedores, comprometidos, con vocación de servicio a la comunidad y al Estado Plurinacional boliviano”*⁷. Y, al mismo tiempo, propusieron como uno de los objetivos de la educación boliviana *“desarrollar políticas educativas de formación permanente y actualización, en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional”*⁸. En este sentido se aluden a la función, la formación y la actualización profesional, del docente, como factores claves en la calidad del desempeño de los maestros.

Sin embargo y a pesar de estos acuerdos, compromisos y consensos, la situación educativa en cuanto a la calidad de desempeño y métodos docentes en la enseñanza superior universitaria en Bolivia han sufrido pocos cambios. En las aulas universitarias, persiste la práctica pedagógica tradicional del docente como centro de esa práctica, que tiene el poder y el conocimiento, y es el responsable de la transmisión del programa formal que se basa en el pasado. En cuanto a la ejecución curricular es eminentemente expositiva, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación docente estudiante es autoritaria, se fundamenta en la concepción del estudiante como receptor pasivo y repetidor de la información, como objeto del conocimiento. Por ello, la educación superior universitaria, aún en la actualidad, es criticada por ser memorística, arbitraria y enciclopédica, por tanto no permite una formación integral de los estudiantes.

⁶ UNESCO/OREALC (2007) *La educación un asunto de derechos humanos*, documento presentado a la Reunión de Ministros de Educación del PRELAC, marzo de 2007. en Buenos Aires – Argentina.

⁷ Art. 2, inc. 10 del *“Anteproyecto de Ley de la Educación Boliviana: Avelino Siñani y Elizardo Pérez”* documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación realizado del 10 al 15 de julio de 2006 en la ciudad de Sucre.

⁸ Art. 3, inc. 12. Ídem.

Al respecto Daniel Jiménez (2007:6), en su investigación titulada: “Influencia de las teorías psicopedagógicas constructivistas en los procesos mediadores de la práctica docente en educación superior de la UMSA”, afirma que *“al analizar el rol del docente de la Universidad... en la UMSA ha tendido a ser profesionalista olvidando ser una institución pedagógica, donde no se exige en los concursos y méritos para la docencia, el requisito de tener formación pedagógica”* (sic). Este autor refuerza esta idea con la afirmación de que *“...se puede comprobar que la docencia se reduce a las horas pizarra donde se repiten contenidos que no responden a la realidad y a la formación cualitativa de los estudiantes. La docencia no ha superado su carácter informativo, es más, la participación docente en espacios de formación pedagógica es una de las grandes falencias en el sistema universitario, lo que lleva a una desintegración de las funciones académicas, sin perder el carácter pedagógico de los mismos”* (Jiménez, 2007:12). Ciertamente, la evaluación de las competencias pedagógicas del docente, la estructuración de los contenidos procedimentales y la implementación de innovaciones metodológicas en la enseñanza son aún grandes desafíos para la educación superior.

Por otra parte y en palabras de Jorge Mostajo (2007:1), en su investigación: “Determinación del rendimiento académico en la carrera de ingeniería agronómica a estudiantes que aprobaron los cursos pre-facultativos en el período lectivo 1992 a 1997”, sostiene que *“...el lugar más apropiado en espacio y tiempo, constituye el Curso de Formación Docente a Nivel de Maestría, del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior⁹..., permitiendo que docentes de diferentes Facultades conozcan mejor el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”* (sic) y que por ende *“...el desempeño docente debería mejorar, sin embargo, el escaso número de profesores con Formación Docente en Educación Superior, por la ausencia de políticas de motivación, económica e institucionales con el propósito que los docentes asistan a los cursos de Formación Docente...”* (Mostajo, 2007:10), no permiten la superación de esta problemática.

⁹ El Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, CEPIES, *“fue creado mediante Resolución N° 3 del Congreso Interno de la UMSA de fecha 26 de octubre de 1988, como Centro de Formación Docente, dependiente del Vicerrectorado, aprobado su estructura y diseño curricular mediante Resolución HCU N° 176/94 del 24 de noviembre de 1994, y HCU N° 277/97 del 22 de octubre de 1997, como una Unidad de Estudios de Post Grado en Educación Superior e investigación sobre la Universidad, a nivel de Maestría con varias salidas intermedias, como Diplomados y Especialidad, dentro del marco general definido en los objetivos de la Universidad Mayor de San Andrés”* (CEPIES, 2007:1).

Ante esta realidad, se evidencia que en nuestro país el sistema de educación superior universitario enfrenta importantes problemas de calidad del desempeño docente. Aunque, según Rodríguez y Weise (2006:89) *“es posible que esta situación haya cambiado considerablemente ya que en los últimos años, la Universidad Pública ha determinado que para ejercer docencia en dichas universidades es necesario contar al menos con una especialidad en Educación Superior, lo que ha hecho que muchos docentes se vean obligados a mejorar su nivel de formación y su grado académico”*. Pero, estos mismos autores concluyen que *“existen serios problemas respecto a la calidad y cantidad del docente así como su condición y dedicación horaria... la condición docente es precaria, no se establecen criterios académicos en la carrera docente, ni políticas que la incentiven”*. (Rodríguez y Weise, 2006:94)

Esta situación tiene su impacto en el ámbito interno y externo de la educación universitaria. Dentro del aula, las consecuencias de esta problemática se expresan en determinadas situaciones. En el caso de la enseñanza superior están expresadas en las calificaciones que obtienen los estudiantes a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Fuera del aula, las repercusiones se expresan en los impactos que la formación recibida por los titulados tiene en la vida social; es decir, la utilidad que dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios. Ambos aspectos (también denominados rendimiento interno y externo) constituyen los parámetros de referencia que se emplean con mayor frecuencia para evaluar la calidad del desempeño docente y, por ende, el rendimiento académico de la enseñanza superior.

2. Formulación del problema

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, el presente estudio pretende responder a la siguiente interrogante de investigación:

2.1 Problema fundamental

- ✓ ¿Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA)?

2.2 Problemas complementarios

Además, se intenta buscar respuestas a las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Cuál es el nivel de ejecución curricular en el primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA?
- ✓ ¿Cuál es el nivel de desempeño docente en el primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA?
- ✓ ¿Cuál es el nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA?
- ✓ ¿Qué relación existe entre la ejecución curricular y el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA?
- ✓ ¿Existe relación entre la calidad de desempeño profesional del docente con el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA?

3. Formulación de objetivos

Los objetivos del presente estudio son:

3.1 Objetivo general

El propósito general que se persigue en esta investigación, se orienta a:

- ✓ Determinar si la ejecución curricular y el desempeño docente influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA).

3.2 Objetivos específicos

A partir de la finalidad expuesta los objetivos específicos que orientan el estudio son los siguientes:

- ✓ Establecer el nivel de ejecución curricular en las asignaturas que cursan los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
- ✓ Determinar el nivel de desempeño docente en las materias que cursan los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
- ✓ Establecer el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas correspondientes al primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
- ✓ Analizar la influencia de la ejecución curricular en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.
- ✓ Analizar la influencia del desempeño profesional del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA.

4. Justificación del estudio

El presente estudio tiene la mayor importancia y pertinencia en el actual contexto, puesto que hace énfasis en aspectos muy relacionados con la enseñanza superior universitaria. Por ello, la justificación del estudio se expone en torno a cuatro razones principales: teórica, metodológica, práctica y social.

A nivel teórico, el presente estudio permite indagar el desarrollo teórico de las variables de estudio: ejecución curricular, desempeño docente y rendimiento académico en

educación superior universitaria. Con respecto a la ejecución curricular, algunos autores (Moroni, 2002:14) sostienen que *“uno de los aspectos importantes de la administración y gestión educativa es el acceso al conocimiento de la situación real para identificar puntos críticos y áreas problemáticas así como niveles de cumplimiento”*; pero, en nuestro medio, no se realiza ni se conoce este seguimiento, al cumplimiento de planes y programas, que se refleje en la calidad del producto educativo. En relación al desempeño docente existe *“un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes”* (Valdés, 2002:13), y es una variable determinante para el logro del salto cualitativo de la educación de calidad. Y, respecto a la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes *“es un paso fundamental de cualquier proceso educativo ya que nos permite determinar el grado de asunción de los objetivos propuestos, la dirección que toman los aprendizajes de los alumnos y la consideración que el mejor criterio de la eficacia del maestro es el aprendizaje del alumno”* (Page, 1990:22), y que se constituye en una de las preocupaciones nucleares a la hora de abordar el tema de la calidad de la Enseñanza Superior Universitaria. En este sentido, este estudio es significativo, específicamente, en el ámbito cognoscitivo de las Ciencias de la Educación, pues brinda conocimientos que permiten la comprensión de la Enseñanza Superior Universitaria que se produce en nuestro contexto.

A nivel metodológico, la investigación permite determinar la validez y la confiabilidad de los instrumentos de investigación propuestos: el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular, el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente y las notas o calificaciones obtenidas por los estudiantes. Respecto a la Evaluación de la Ejecución Curricular, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, propone que *“la diversificación de los modelos de educación superior, se constituyen en una necesidad para dar lugar a distintos modos de enseñanza, que la pertinencia de la educación superior debe medirse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones educativas y los resultados que estas le ofrecen”* (UNESCO, 1998; citado en CEUB, 2008:210). Con relación a la Evaluación del Desempeño Docente Valdés (2002:10) sostiene que *“en la búsqueda de la calidad, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y, por tanto, propicia su desarrollo futuro al mismo tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación”*. Y, respecto a las notas o calificaciones diremos que

constituyen en si mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un estudiante, que certifica la calidad de formación profesional, en el ámbito de las instituciones de educación superior. Así, la pertinencia del presente estudio radica en torno a la situación educativa actual de Bolivia con referencia a la problemática planteada y su abordaje metodológico.

A nivel práctico, la presente investigación permite construir un marco de referencia para la formulación de propuestas pedagógicas para la cualificación de la Enseñanza Superior Universitaria, a través de la calidad del desempeño docente, lo cual incidirá, a su vez, en los niveles de rendimiento académico en estudiantes de Educación Superior. Como consecuencia, se considera que, se permite la reflexión alrededor de los problemas que se encontraron en torno al trabajo docente como: la deficiente formación de docentes, el escaso reconocimiento social y económico de la tarea docente, el paso simplista del docente de su formación a su profesión, la escasa actualización del docente en ejercicio, la falta de herramientas metodológicas con las que cuenta para sistematizar su experiencia dentro del aula, su actitud espontánea de repetir o reproducir conocimientos, entre otros. Y es que, ciertamente, para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren. En esta perspectiva, el estudio del tema planteado es interesante y pertinente dada la incidencia que puede tener este tipo de estudios en el campo práctico de la educación.

A nivel social, el estudio permite reflexionar acerca de uno de los grandes problemas que enfrentan actualmente las naciones: el acceso a una educación superior de calidad. La enseñanza superior universitaria es, a la vez, uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Además a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigen cada vez más competencias profesionales que requieren de un nivel elevado de estudios. Las universidades pueden ayudar a resolver algunos de los problemas de desarrollo que se plantean a la sociedad. Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresas del futuro y a una buena parte del cuerpo docente. Esa responsabilidad de las universidades en el progreso de todas las sociedades palpable

sobre todo en los países en desarrollo, donde la labor de investigación en las instituciones de enseñanza superior es la base esencial de los programas de desarrollo, de la formulación de políticas y la formación de los recursos humanos. Por ello, esta investigación es relevante ya que permite promover la idea de que la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior, esto es, a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los docentes y consecuentemente el incremento de la calidad de la educación.

En definitiva, la presente investigación es relevante y pertinente porque proporciona información, no sólo a los responsables de la administración universitaria, sobre el resultado de la percepción estudiantil acerca de la ejecución curricular y el desempeño docente, sino también a los docentes responsables de las materias y a la comunidad universitaria en general, en su participación durante el proceso de Enseñanza Superior Universitaria.

5. Alcances y limitaciones de la investigación

En esta sección se exponen las proyecciones y los impedimentos que tiene la investigación y que llevaron a identificar los factores evitables e inevitables que pueden influir en los resultados del estudio.

5.1 Alcances del estudio

Las proyecciones de esta investigación alcanzan a:

- ✓ Promover la evaluación del desempeño profesional del docente y la evaluación de la ejecución curricular, aspectos muy influyentes, para el logro del salto cualitativo de la educación superior de calidad.
- ✓ Estimular el planteamiento de proyectos de innovación pedagógica en cuanto a la promoción, incentivo y priorización de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior universitaria.

- ✓ Proporcionar una valiosa fuente de información a estudiantes, docentes e investigadores de las ciencias de la educación que deseen profundizar o proponer nuevos estudios sobre el tema.
- ✓ Propiciar la ampliación de los resultados de la presente investigación mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en otras carreras de Ciencias de la Educación del sistema universitario.
- ✓ Brindar lineamientos para la innovación pedagógica en cuanto al desempeño docente y la ejecución curricular en el primer semestre en particular y en toda la carrera de Ciencias de la Educación, de la “Universidad Mayor de San Andrés”, en general.

5.2 Límites del estudio

Las limitantes que tiene la presente investigación son:

- ✓ La dificultad en la obtención de las actas de notas o calificaciones de los estudiantes del primer año de estudio y el poco apoyo de los docentes para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de medición.
- ✓ La escasez de material bibliográfico, sobre las tres variables enfocadas a la enseñanza superior universitaria, pues la mayoría de los mismos están orientadas a la educación primaria, lo cual produjo bastante retraso al inicio del estudio.
- ✓ La inexistencia de instrumentos estandarizados o validados para medir el desempeño de los docentes y la ejecución curricular en la carrera, pues las que existen, y esto es en la mayoría de las instituciones de educación superior, no son accesibles, tampoco refieren su fundamento teórico ni su confiabilidad.
- ✓ La ausencia de antecedentes de la investigación relacionados con estudios sobre el desempeño docente y la ejecución curricular y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y, especialmente, de estudios descriptivo correlacionales.

- ✓ La falta de consideración, en el presente estudio, de las variables relacionadas con las características propias de los estudiantes, no descartándose que podrían influir en el rendimiento académico, por su naturaleza multidimensional.

6. Relación usuario beneficiario

Con la presente investigación se beneficiarán:

- ✓ Los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, pues tendrán la oportunidad de conocer las características de su rendimiento académico y mejorar sus estrategias de aprendizaje. Pues la mejora en el rendimiento académico implica a corto plazo el desarrollo intelectual, mayor estatus, movilidad social y mejores ingresos; y a largo plazo efectuar un aporte efectivo a la sociedad, contribuyendo a su desarrollo y crecimiento económico y social.
- ✓ Los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación, pues tendrán una visión sobre su práctica docente, sobre el desarrollo de planes y programas de estudio y mejorar sus estrategias de enseñanza. Los mismos les permitirán proponer soluciones, cualificando así su desempeño y por ende de la calidad académica universitaria.
- ✓ La carrera de Ciencias de la Educación en particular, pues contará con información sobre sus propios procesos y productos. Tomando en cuenta que desempeña un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos para el Sistema Educativo Plurinacional.
- ✓ La comunidad universitaria en general, porque las mejoras en la calidad de desempeño docente repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes. Y, a su vez, la docencia de calidad repercute en la mejora del desempeño laboral del egresado a través del desarrollo de competencias profesionales requeridas por las instituciones, organizaciones y empresas de desarrollo.

- ✓ La comunidad científica, ya que, tendrá al alcance conocimiento sistemático base para futuros estudios o para la elaboración de proyectos de innovación pedagógica en el ámbito de la enseñanza superior universitaria.

7. Delimitación de la investigación

La delimitación de nuestro objeto de estudio se distingue específicamente, de otros objetos de interés, por los siguientes aspectos:

7.1 Delimitación temática

La ejecución curricular y el desempeño docente y sus repercusiones en el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

7.2 Delimitación espacial

Primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación en la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA), La Paz, Bolivia.

7.3 Delimitación temporal

En el primer semestre de la gestión académica I/2008.

Estos aspectos demarcadores sirven de referencia a otras investigaciones que se realicen en un futuro no muy lejano y/o que, en otro contexto espacial y temporal, se aborde un estudio del mismo objeto de conocimiento.

8. Estructuración de la investigación

El cuerpo del informe de investigación está estructurado en varios apartados y sus correspondientes anexos. Así en el **apartado inicial**, titulado *Introducción*, se presenta el problema motivo de interés, la formulación del problema, el planteamiento de los objetivos, la justificación del estudio, los límites y alcances de la investigación y, finalmente, el contenido de cada uno de los apartados del informe de investigación.

Indudablemente, estos son los elementos constituyentes que afianzan la problemática general abordada.

El **capítulo uno**, que titula *Marco teórico*, expone la estructura interpretativa, que sustenta el desarrollo de la investigación y el análisis e interpretación de los resultados, referidos a: la ejecución curricular, su concepto, componentes y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario; el desempeño docente, su definición y valoración a través de la evaluación del desempeño que permite la correlación presumida; el rendimiento académico, su concepto y determinantes que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes universitarios; y, finalmente, el marco referencial o contextual de la investigación. Ciertamente, estas son las variables que se vinculan al objeto de estudio y tienen mucha relevancia en la presente investigación educativa.

El **capítulo dos**, que lleva por título *Marco Metodológico*, explica los lineamientos metodológicos desarrollados en el estudio y que hacen referencia al método, el tipo y diseño de investigación, la hipótesis que se sostiene, las variables y su correspondiente definición conceptual y operacional, la muestra y sujetos de estudio, el contexto de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de información, el procedimiento propiamente dicho, el diseño y el análisis de los datos. Sin duda, estos son los elementos constitutivos del marco metodológico de la presente investigación.

El **capítulo tres**, titulado *Presentación y análisis de resultados*, describe los develamientos de la investigación, con base en los datos cuantitativos recogidos para su análisis descriptivo e inferencial, que se objetivizan a través de los cuadros estadísticos. Los resultados permiten responder a las preguntas de estudio, la consecución de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas. Con estos propósitos, puesto que se trata de instrumentos distintos, el tratamiento estadístico fue diferenciado para cada variable y la exposición recurre a las tablas e ilustraciones como medios didácticos que facilitan la comprensión de los mismos. Ciertamente, estos son los hallazgos encontrados mediante el trabajo de campo y de gabinete para obtener una idea clara del objeto de estudio.

En el **penúltimo apartado**, que titula *Conclusiones y recomendaciones*, se presentan, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, las principales ideas, que se afirman como saberes inéditos que sustentan el estudio efectuado; y las esenciales recomendaciones sobre las áreas, el diseño y las acciones que el estudio del tema tratado amerita. Naturalmente, se considera que, ambas serán tomadas en consideración como posibles alternativas de solución al problema planteado por estudiantes, docentes e investigadores de las ciencias de la educación.

Y en el **apartado final**, que titula *Asiento bibliográfico*, se detallan las fuentes bibliográficas que sustentan el marco referencial, teórico y metodológico de la presente investigación. Innegablemente, su revisión puede motivar la realización de nuevas investigaciones para profundizar en el conocimiento de la temática abordada. A continuación se adjuntan los *Anexos* que se constituyen en fuentes de verificación del estudio y estos son: los documentos respaldatorios, los instrumentos empleados, las claves de corrección y conversión, las fotografías tomadas y los criterios estadísticos analizados, que hacen referencia al proceso de la investigación llevada a cabo.

Por último, se espera que esta investigación sea un aporte significativo en la tarea del educador, en particular, y en el ámbito de las instituciones de educación superior universitaria, en general. Nuestra aspiración es que en el educador se propicie cambios con respecto a la concepción de los estudiantes, las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico. Del mismo modo, en la educación superior se propicie mejoras y transformación hacia la educación de calidad, la formación inicial y continua de los docentes y la evaluación de la calidad del desempeño docente en las aulas. Con este pensamiento es que se considera que no deben dejarse de lado estos importantes aportes que, de algún modo, están mostrando los requerimientos educativos de nuestra sociedad en tiempos de profundos cambios estructurales.

CAPÍTULO UNO

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se expone la estructura interpretativa, que sustenta el desarrollo de la investigación y el análisis e interpretación de los resultados, referidos a: la ejecución curricular, su concepto, componentes y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario; el desempeño docente, su definición y valoración a través de la evaluación del desempeño docente que permite la correlación presumida; el rendimiento académico, su concepto y determinantes que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes universitarios; y, finalmente, el marco referencial o contextual de la investigación. Ciertamente, estas son las variables que se vinculan al objeto de estudio y tienen mucha relevancia en la presente investigación educativa.

1.1 Ejecución curricular

De acuerdo con Álvarez de Zayas (2004:9-10) la Universidad es la *“institución cuya misión consiste en la conservación, el desarrollo y la promoción de la cultura de la humanidad. A partir de esta función totalizadora de la Universidad, y el papel que debe desempeñar en cualquier nación, de acuerdo con el nuevo orden económico mundial, la Universidad en la actualidad es precisamente la institución encargada, en buena medida, de mejorar la posición competitiva de toda la nación en el mercado mundial y local, por su función de formar los recursos humanos de la sociedad y desarrollar, introducir y promover los adelantos de la ciencia, el arte y la tecnología”*. En este sentido, una de las dimensiones claves del currículo es la ejecución curricular, sin dejar de lado las otras dos dimensiones: el diseño curricular y la evaluación curricular. Y es que, la ejecución curricular dinamiza procesos de autoperfeccionamiento que influyen en las relaciones de comunicación y los estilos de dirección, sobre la destreza y suficiencia profesional, es en resumen la implicación reflexiva y autorreflexiva del docente en su desempeño profesional y educación permanente.

1.1.1 El currículo: consideraciones generales

En las aulas actuales de nuestro país aún se encuentran docentes, en la enseñanza superior universitaria, cuya práctica se traduce en los diversos momentos evolutivos de

la concepción del currículo: identificación con planes y programas, conjunto de experiencias de aprendizaje previstas o planificadas, conjunto de actividades y procesos que orientan la formación de los educandos, búsqueda de alternativas que permitan mayor participación de docentes y estudiantes en la construcción curricular.

En estos momentos, y a través de la revisión bibliográfica realizada, se sabe que la investigación educativa está buscando una reconceptualización del currículo, a partir de una vinculación estrecha de éste con la práctica profesional. El docente analiza su propia práctica y la confronta con los planteamientos teóricos más recientes. De este modo, puede detectar limitaciones, plantear problemas y buscar soluciones más eficaces. Esta investigación “protagónica” se complementa con una “etnográfica”, realizada por un profesor observador, que le permite mayores niveles de objetividad.

Desde esta perspectiva, cada docente ayuda a producir saberes pedagógicos validados en su quehacer cotidiano, que puedan ser sistematizados e interpretados en primera instancia por un grupo institucional de apoyo. Esta investigación se gestaría al interior del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad y constituiría la base para una diversificación curricular que asegure una creciente pertinencia y calidad a todo el proceso.

En este sentido, los estudiantes serían entrenados para manejar este modo de participar en la elaboración del currículo, como diversificadores ayudantes en permanente diálogo institucional con los expertos de la Universidad.

Tomando en cuenta lo anterior, se entiende que *“el Currículo constituye el plan de acción para la formación del profesional, a partir del cual se planifica, organiza, dirige, se regula y controla el proceso de enseñanza – aprendizaje, para la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad, teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso. En el mismo se integran de manera sistémica la parte de la cultura que se enseña y que está influida por determinados enfoques pedagógicos, psicológicos y filosóficos, que se enmarca en un tiempo y espacio determinado”*. (Álvarez de Zayas, 2004:9-10). Plan de acción que, en la enseñanza superior universitaria, se mantiene en permanente

actualización y creación de nuevos saberes sobre la base de una estrecha relación entre la investigación, la docencia y la interacción social.

En esta concepción integral del currículo, se distingue un *currículo diseñado*, contenido en los llamados documentos curriculares, de un *currículo realizado* (logrado, enseñado y aprendido, vivido) y de un *currículo evaluado*, que informa sobre el proceso y los resultados.

Por otra parte, se diferencia el *currículo* educativo intencional (diseñado, producido y evaluado) de un *currículo escondido u oculto*, constituido por el conjunto de aprendizajes no formales, más o menos espontáneos, que se producen en el contacto diario con el ambiente educativo, familiar y comunitario y con los medios de comunicación social e informatizados. Ellos están en permanente interacción con el aprendizaje intencionado de la institución, muchas veces apoyando y completando lo diseñado, pero otras veces interfiriendo y hasta obstaculizando determinados logros, especialmente en el terreno de lo afectivo y actitudinal.

1.1.2 Componentes del currículo

Según Gutiérrez (2003:77-79) los componentes del currículo son los siguientes:

- ✓ *“Competencias. Son las capacidades complejas que integran actitudes y capacidades intelectuales y procedimentales y permiten una actuación eficiente en la vida diaria y en el trabajo.*
- ✓ *Contenidos. Son los bienes culturales sistematizados que han sido seleccionados como insumos para la educación de un grupo humano concreto. En el currículo de formación profesional, están organizados por áreas interdisciplinarias.*
- ✓ *Metodología. Se recoge el aporte de las actuales corrientes constructivistas, especialmente en lo siguiente: énfasis en el aprender más que en el enseñar, construcción del propio aprendizaje significativo al relacionar lo nuevo con lo que ya se posee, el estudio y trabajo en grupo potencian el aprendizaje, el error y el conflicto deben utilizarse como fuentes de nuevos aprendizajes.*

- ✓ *Organización del tiempo y espacio. Se distribuye el tiempo en unidades o períodos no menores de dos horas pedagógicas seguidas, que aseguren la posibilidad de realizar estudios más articulados y profundos. Utiliza el tiempo libre para tareas complementarias, tanto en biblioteca como en campo, en laboratorio y similares. Aprovecha los diversos espacios disponibles, siendo el aula el lugar por excelencia para el trabajo de planificación y reflexión en común, para lo cual debe ubicar a docentes y estudiantes de modo que se comuniquen permanentemente entre sí. A medida que las Universidades adquieran medios informatizados en cantidad suficiente, el tiempo y el espacio deben replantearse en función de su óptimo aprovechamiento. Hay que considerar que en otras partes del mundo ya es un hecho la universidad virtual, que no debe desaparecer de nuestro horizonte.*

- ✓ *Regulación de la infraestructura, instalaciones, equipos y materiales. El currículo debe incluir normas para que las características de la infraestructura, instalaciones, equipos y materiales constituyan elementos de máxima eficacia para estimular el logro de las competencias previstas”. (Gutiérrez, 2003:77-79)*

1.1.3 Las personas que intervienen en el currículo

De acuerdo con Álvarez de Zayas (2004:35) el currículo se construye para promover el desarrollo integral de las personas. En este sentido, según Gutiérrez (2003:85) las personas que intervienen en el currículo son:

- ✓ *“Los estudiantes. Son aquellos cuya función principal es aprender.*

- ✓ *Los formadores. Son los profesionales que facilitan, orientan y acompañan el aprendizaje.*

- ✓ *La comunidad. Se constituye el contexto familiar, escolar, local y nacional, en cuyo seno se realiza el aprendizaje; la comunidad mundial influye de diversos modos, pero especialmente a través de los medios de comunicación social y de los informatizados.*

- ✓ *Los gerentes y administradores del proceso. Lo constituyen desde el Ministerio de Educación hasta la Dirección y administración de la Universidad. Influye de igual modo la investigación a nivel mundial, a través de la bibliografía e internet y la acción de organismos internacionales, desde la UNESCO hasta el BID y el Banco Mundial". (Gutiérrez, 2003:85).*

1.1.4 Los procesos del trabajo curricular

Para diseñar, producir y evaluar aprendizajes de calidad, se han considerado los siguientes procesos (Díaz Barriga, 2000:68):

- ✓ *"Para diseñar el currículo: la investigación, que le abre los horizontes posibles, la orientación, que le precisa el horizonte a elegir y el diseño propiamente dicho, que articula anticipadamente las acciones que harán posible el logro del horizonte elegido.*
- ✓ *Para producir los aprendizajes constitutivos del currículo: la implementación, que permite contar con las condiciones necesarias para tal aprendizaje y la ejecución, que constituye el proceso mismo de logro.*
- ✓ *Para evaluar, el monitoreo y evaluación, que informa sobre el proceso y los resultados". (Díaz Barriga, 2000:68)*

Describimos estos procesos del siguiente modo:

- ✓ *"Investigación curricular: detecta la situación de partida del trabajo curricular, identifica las características de personas y componentes, descubre las relaciones exitosas y problemáticas y las variables dinamizadoras de los procesos, ubica en el contexto social global. De este modo informa sobre el horizonte posible y sobre el espectro de posibilidades a tener en cuenta para la toma de decisiones fundamentales. Puede concretarse en un diagnóstico.*

- ✓ *Orientación del currículo: establece la intencionalidad del trabajo curricular, elegido entre el espectro de posibilidades ofrecido por la investigación. Se traduce en una política curricular, en perfiles educativos y en el manejo de la transversalidad.*
- ✓ *Diseño curricular: ubica anticipadamente en el tiempo las acciones consideradas capaces de provocar que los estudiantes logren las competencias previstas, es decir, que pasen de la situación diagnosticada a la señalada en el perfil educativo.*
- ✓ *Implementación curricular: pone en condiciones de óptimo funcionamiento todo aquello que se necesita para pasar del diseño a la ejecución curricular: normas, infraestructura, capacitación de profesores, equipos, materiales, difusión a la comunidad, etc.*
- ✓ *Ejecución curricular: proceso en el que se realiza la actividad educativa prevista para producir aprendizajes e ir generando el desarrollo de las competencias consideradas en el plan de acción.*
- ✓ *Monitoreo y evaluación: diseña el acompañamiento, control y realimentación del aprendizaje de cada estudiante, asegurando óptima calidad en los resultados. Mientras que la investigación abre horizontes, el monitoreo y evaluación controla y realimenta lo diseñado y lo que intervino imprevistamente". (Díaz Barriga, 2000:68-70)*

1.1.5 Niveles de concreción del diseño curricular

La estructuración por niveles es coherente con la consideración de un currículo abierto, en lo que las administraciones educativas definan aspectos prescriptivos mínimos, que permitan una concreción del diseño curricular a diferentes contextos, realidades y necesidades. Al respecto Gutiérrez (2003:85) afirma que el diseño curricular se realiza en los siguientes niveles de concreción:

a) El primer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Macro

Este nivel corresponde al sistema educativo en forma general; que involucra al nivel máximo que se realiza el diseño curricular. Para las instituciones de educación superior públicas en Bolivia, este nivel en los lineamientos que brinda el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Aunque, ciertamente, *“es responsabilidad de las administraciones educativas realizar el diseño curricular base (enseñanzas mínimas, indicadores de logros, etc.), el mismo debe ser un instrumento pedagógico que señale las grandes líneas del pensamiento educativo, las políticas educacionales, las grandes metas, etc.; de forma que orienten sobre el plan de acción que hay que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo”*. (Gutiérrez, 2003:86). Estas funciones requieren que el diseño base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los docentes y justifique, asimismo su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos configuran la naturaleza de ese documento.

b) El segundo nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Meso

Este nivel se materializa en el proyecto de la institución educativa o instancias intermedias. En la educación superior universitaria boliviana, este nivel de concretiza en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este documento es en el que se *“especifica entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”*. (Gutiérrez, 2003:86). El mismo responde a situaciones y necesidades de los estudiantes de la comunidad universitaria de la región y del país, el mismo se caracteriza por ser concreto, factible y evaluable.

Entre sus objetivos están:

- ✓ *“Adaptar y desarrollar las prescripciones curriculares de la administración educativa (Diseño Curricular Base) a las características específicas del centro.*
- ✓ *Contribuir a la continuidad y la coherencia entre la actuación educativa del equipo de profesores, que ofrecen docencia en los diversos niveles educativos.*

- ✓ *Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el profesorado*. (Gutiérrez, 2003:87).

También le da importancia al reglamento de régimen interno, que es un elemento normalizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica por medio de la formalización de la estructura del centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones a través de las cuales se ordena la convivencia del colectivo.

c) El tercer nivel de concreción del diseño curricular es el Nivel Micro

Este nivel es conocido por algunos autores como programación de aula. En las Instituciones de educación superior, este nivel se concretiza en los planes de trabajo de las asignaturas impartidas. En él se determinan los objetivos didácticos, contenidos, actividades de desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada área que se materializará en el aula. Ciertamente, *“resulta de adecuar el currículo institucional a las necesidades y posibilidades concretas de aprendizaje de los estudiantes. Su elaboración está a cargo del respectivo docente, con participación creciente de los estudiantes”*. (Gutiérrez, 2003:87). Entre los documentos que se confeccionan están los planes anuales, los planes de trabajo semestral y las unidades didácticas.

1.2 Desempeño docente

Según Gómez Dacal (1987; citado en Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1996:656) *“entre los factores que condicionan la calidad de la educación ocupa un primerísimo lugar el docente, lo que explica la atención que hoy se presta a todo lo que determina su eficacia, especialmente a su formación y perfeccionamiento”*, y por supuesto, su desempeño en el aula. Y es que uno de los principales actores en el proceso de enseñanza es el docente, en él se ha depositado durante siglos la responsabilidad de formar recursos humanos. En esta perspectiva diversos estudios concluyen que podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas de textos escolares, construirse magníficas instalaciones; obtener excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes, no podrá tener lugar el perfeccionamiento de la educación. En este sentido, la calidad educativa está directamente vinculada a la calidad

del desempeño docente. De ahí la importancia de evaluar el desempeño docente, conocer la calidad de los docentes y determinar la calidad de la educación¹⁰ que se imparte en una institución de educación superior.

En la educación superior la calidad del docente universitario¹¹ cobra mayor importancia ya que la educación impartida a este nivel, impacta directamente sobre la productividad y la economía del país. La planeación y evaluación del trabajo en las instituciones de educación superior han sido consideradas como estrategias para el aseguramiento de la calidad. Fundamentalmente, han sido dirigidas a las actividades del personal docente a fin de impulsar su mejor desempeño.

Ahora bien, el término *desempeño*, según recoge el *Diccionario de la Lengua Española* en su acepción tercera, hace alusión al “*ejercicio práctico de una persona que ejecuta las obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio*” (DRAE, 2001:709). Por su parte, Micronet lo define como “*cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer*” (Micronet, 1995 – 2006). Por lo tanto, el desempeño docente¹² con una visión renovada e integral puede entenderse como “*el conjunto de acciones educativas que ejecuta el docente para facilitar el aprendizaje (tales como planificación curricular, empleo de estrategias didácticas, selección y uso de medios y materiales didácticos y evaluación del aprendizaje) y que involucra el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con los estudiantes*”. (Crespo, 2005:11)

Ciertamente el desempeño, o la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la forma

¹⁰ El concepto de calidad de la educación debe ser entendido como: “...*el mecanismo que asegura a sí mismo y a otros, el cumplimiento de sus objetivos y metas, que deben ser alcanzadas de manera consistente. El concepto de calidad en la educación significa que: a) la calidad es un rasgo distintivo y excepcional; b) es excelencia y mantenimiento de altos estándares; y c) asume que hay criterios contra los cuales las instituciones deben ser medidas. El resultado de la educación trae como consecuencia unas competencias mínimas*”. (Órtales, 2002:85)

¹¹ Es docente universitario, “*aquel profesional con grado académico y título en provisión nacional que está dedicado a tareas de enseñanza universitaria, investigación, interacción social y administración académica de acuerdo con los fines y objetivos de la Universidad Autónoma*”. (Huarachi, 2002:113)

¹² Al respecto Robalino y Körner (2006:375) sostienen que el desempeño docente “*depende de un conjunto de factores entre los cuales está la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, obviamente, además de otros, igualmente determinante como son, por ejemplo: las condiciones de trabajo, los niveles salariales, la carrera profesional, la evaluación del desempeño, la autoestima, el reconocimiento social, la salud, los cuales deben ser considerados integralmente para avanzar en procesos serios de mejora del desempeño*”.

como cada uno actúa en su contexto, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de la tarea. No obstante, las actitudes, valores, saberes y habilidades no se transfieren, sino que se construyen, se asimilan y desarrollan, cada persona puede proponerse el mejoramiento de su desempeño y el logro de niveles cada vez más altos. Este reto se convierte en el referente que orienta la construcción del mejor desempeño de la persona, en este caso del docente universitario.

En este sentido, la importancia indiscutible de la labor del docente universitario justifica, entonces, la necesidad de su evaluación, entendida como un proceso mediante el cual se reúne y analiza información objetiva y se emite un juicio de valor para la toma de decisiones fundamentadas para mejorar el proceso educativo. Evaluar la calidad del desempeño docente es una práctica generalizada y cada vez más difundida en la educación superior en muchos países, originada con el fin de dar respuesta a factores externos e internos y también para subsanar errores educativos al retroalimentar al docente y mejorar la planeación y conducción de sus cursos. En Bolivia, esta práctica es relativamente reciente¹³ y la investigación se ha orientado principalmente a la identificación de criterios y la validación de instrumentos de evaluación docente. Y es que una educación de calidad, sin duda, implica poner énfasis en la figura del docente, en su práctica pedagógica, sus métodos de enseñanza y en las destrezas que debe dominar.

En coherencia con la definición conceptual dada para el estudio, mencionamos tres dimensiones del desempeño docente: la dimensión de las capacidades pedagógicas, la dimensión de la responsabilidad laboral y la dimensión de las relaciones interpersonales (Valdés, 2002:14):

La primera *dimensión de las capacidades pedagógicas* es fundamental. Y se refiere a *“aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los estudiantes, en función de los objetivos que plantea la sociedad a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas tanto de carácter instructivo como educativas, y en condiciones de plena comunicación entre el docente, el estudiante, el colectivo educativo y pedagógico,*

¹³ Así por ejemplo, el “*Reglamento de Evaluación Docente*”, de la Universidad Mayor de San Andrés, recién fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 3 de julio de 1985. (Valverde, 2003:9)

la familia y las organizaciones estudiantiles". (García y Lisardo, 1996:15). Estos autores nos sugieren que para poder operacionalizar de manera adecuada las capacidades pedagógicas en un grupo de indicadores que posean consistencia interna y externa, debemos partir de tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las principales características de la actividad pedagógica?

La *dimensión de la responsabilidad laboral* es importante. Se trata del grado de cumplimiento que logra en su primer deber como trabajador de la docencia, asistir puntualmente a la escuela y sus clases; y del grado de participación del docente en las sesiones de trabajo metodológico que se realizan con otros profesores de su facultad o de la universidad, si contribuye o no al enriquecimiento del acervo pedagógico de sus colegas. (Valdés, 2002:14)

La *dimensión de las relaciones interpersonales*. El término proceso pedagógico *"incluye los procesos de enseñanza y educación organizados en su conjunto, y dirigidos a la formación de la personalidad; en este proceso se establecen relaciones sociales activas entre pedagogos y educandos, y su influencia recíproca, subordinados al logro de los objetivos planteados por la sociedad"*. (García y Lisardo, 1996:14). En estas relaciones desempeñan un papel esencial las relativas a las relaciones docente – estudiante, no sólo en el marco de la clase, sino también en el trabajo que el docente desarrolla fuera de la clase, y que va dirigido a la formación multilateral de la personalidad. Es en este contexto que ocupa un lugar destacado la dirección por el maestro de la actividad docente de los estudiantes.

1.2.1 La evaluación del desempeño docente

Jiménez (2008:45) considera que *"la complejidad del concepto de desempeño docente se debe a que es, igual que muchos otros fenómenos psicológicos y sociales, una acción humana imposible de aislar para estudiarla y evaluarla en un contexto particular"*. Por lo tanto, el desempeño docente, por ser una actuación del hombre, es observable y mensurable y lo primordial es saber que cuando se habla de medir es, como dice Chiavenato (2000:76), evaluar el comportamiento del rol de docente.

En esta perspectiva, en este estudio se acoge la definición conceptual de Valdés (2002:29) de la evaluación del desempeño docente, definido como *“un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los estudiantes el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con estudiantes”*. Esta definición proporciona una clave para la determinación de las dimensiones que debe comprender la operacionalización de la variable “desempeño profesional del docente”, y por lo tanto resulta muy útil para la construcción de una definición operacional del referido concepto.

Sin embargo, muchos autores han abordado en sus trabajos, los aspectos relativos a la evaluación del desempeño docente como la valoración de la capacidad que tiene el docente para efectuar actividades, deberes y obligaciones propias de su quehacer. Ellos coinciden en que la evaluación del desempeño docente no es una tarea fácil debido a la multidimensionalidad de factores que intervienen en el proceso educativo y además, por la dificultad de medida de esos factores, pues no existen instrumentos de medición universalmente conocidos.

Ahora bien, Gago (2002:65) opina que *“sólo evaluando es posible identificar la medida en que se logran los propósitos, se conocen las causas del buen éxito o del fracaso, permite tomar decisiones para mejorar; además, es un hecho inevitable, pues de una u otra forma siempre se evalúa”*. Lo fundamental al respecto es evaluar bien; con base en evidencias confiables y en forma sistemática; con la participación de los implicados y con la asunción de las responsabilidades respectivas.

Por ello, es necesario tener una visión clara del proceso de evaluación que inicia con una necesidad de la institución educativa, bien sea por el interés de los miembros de la comunidad educativa o de las instancias externas. *“En la medida en que la necesidad por evaluar se encuentre mejor delimitada, los objetivos de estudio serán entonces más claros, las preguntas por responder más precisas, y los métodos y técnicas por aplicar mejor seleccionados”* (Valenzuela, 2005:49). Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente necesita de un marco de referencia para facilitar su mejor comprensión, lo que hace imperioso poseer un modelo de evaluación. Con relación a este asunto Montenegro (2003:31) opina que *“tener un modelo es contar con una estructura que*

permita evaluar el desempeño con parámetros previamente establecidos, de tal manera que el docente sepa de antemano qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué". Asimismo Vera (1989) plantea las mismas cuestiones que Montenegro, adicionando el ¿quién evalúa? al responder la pregunta ¿en qué consiste la evaluación de la enseñanza?

Por un lado, para Colina, et al. (2008:103) la respuesta al qué evaluar *"conduce a identificar una definición conceptual y operacional de la variable evaluación del desempeño docente. Para responder al cómo evaluar, se debe establecer la metodología incluyendo su enfoque epistemológico, instrumentos de medición, fuentes de información y las técnicas para el análisis de los datos. El cuándo evaluar se refiere a la planificación de la evaluación a través de los objetivos y lleva a decidir los momentos, etapas o tiempos más idóneos para su aplicación. La respuesta del para qué evaluar precisa las funciones y fines de la evaluación y la de quién evalúa, determina las personas que intervienen en el diseño e instrumentación de la misma"*.

Por otro lado, Montenegro (2003:30) sostiene que *"evaluar el desempeño de los docentes, es un proceso cuya finalidad es emitir juicios de valor sobre el cumplimiento de sus responsabilidades en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, se tiene que hacer un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar los avances alcanzados en relación a los logros propuestos con los estudiantes y al desarrollo de sus áreas de trabajo"*. Tales criterios en la evaluación estarán referidos a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo y toma en cuenta aquellos aspectos propios de las funciones de docentes, estos se ubican en dos grandes categorías:

- ✓ *"El saber, que responde a preguntas tales como: ¿Sabe lo que enseña?, ¿Sabe cómo enseñarlo?, ¿Conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes?, ¿Se preocupa por actualizarse en su área y por conocer y analizar críticamente las estrategias pedagógicas?, ¿Conoce cuáles son las estrategias, decisiones o actuaciones más apropiadas para orientar el desarrollo de una organización o grupo de trabajo?"*

- ✓ **El hacer**, que responde a preguntas tales como: *¿Hace lo que se ha comprometido a hacer en razón del cargo que ocupa en la institución escolar y del lugar que le corresponde como miembro de la comunidad educativa?, ¿Utiliza estrategias metodológicas y didácticas propias del área o nivel en el que se desempeña, acordes con las características y contexto de los estudiantes?, ¿Es respetuoso y cooperativo en su relación con los estudiantes, colegas y demás integrantes de la comunidad educativa?*”. (Montenegro, 2003:30 – 33)

1.2.2 Funciones de la evaluación del desempeño docente

En opinión de Valdés (2002:4) y coincidiendo con Colina, et al. (2008:103) *“cuando un sistema educativo decide establecer un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente, la primera pregunta que debe hacerse es: ¿para qué evaluar?”* Se trata de un asunto delicado, entre otras, por las siguientes razones:

a) Por las inquietudes que despierta un proceso de este tipo

Los docentes, en principio, se resisten a ser evaluados. *“Un planteamiento apresurado, acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada de protestas y resistencia activa, tanto de ellos como sus organizaciones sindicales y profesionales, que truncarán toda posibilidad de procesos útiles para la mejora”*. (Valdés, 2002:4)

b) Por los efectos secundarios que puede provocar

La evaluación del desempeño de los docentes, según la manera de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para el desarrollo de los estudiantes en general y para sus aprendizajes en particular. Evidentemente, *“si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice quedar bien ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporte”*. (Valdés, 2002:4). Una actuación no comprendida y sin embargo asumida, por la presión de una evaluación de su desempeño, no supondrá

mejoras en la calidad de la enseñanza, sino trabajo externalista o de fachada, pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorsionadoras para una educación de alta calidad.

c) Por problemas éticos

Si queremos que la evaluación tenga valor formativo para todos los implicados en las acciones evaluadas, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de las evidencias que afloran durante la acción evaluadora. Según Valdés (2002:5) aquí *“estamos en presencia de un dilema de carácter ético difícil de resolver. Por un lado, el derecho de los docentes a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber”*. En otros términos, el problema está en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor y la conveniencia de que los estudiantes sean informados sobre algo que les atañe tan directamente como la acción docente de la que son parte esencial.

En opinión de Valdés (2002:4) la salida a tal dilema no está en optar por una posición extrema, sino en reconocer el proceso de enseñanza y aprendizaje como responsabilidad común de profesores y estudiantes que han de potenciar, más que relaciones jerárquicas y transmisoras – receptoras del saber, comunidades de aprendizaje mutuo. Desde esta óptica, la privacidad como mezcla de lo personal y lo profesional deja de tener sentido situándose el análisis de toda acción evaluadora en el ámbito público del aula, donde las responsabilidades y actuaciones son, inevitablemente, cooperativas y de dominio público.

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar qué funciones debiera cumplir un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente. De acuerdo con Valdés (2002:5) una buena evaluación profesoral debe cumplir las siguientes funciones:

- ✓ ***Función de diagnóstico:*** *La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del docente en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de carrera y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.*

- ✓ **Función instructiva:** *El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del docente. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.*
- ✓ **Función educativa:** *Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por colegas, padres, estudiantes y directivos del centro educativo, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.*
- ✓ **Función desarrolladora:** *Esta función en nuestra opinión se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente lo intersíquico pasa a ser intrapsíquico. En otras palabras, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento". (Valdés, 2002:4-5)*

El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. En este sentido, el carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad.

1.2.3 Fines de la evaluación del desempeño docente

Las instituciones de educación universitaria plantean la calidad en la educación superior acorde con las tendencias que promueve la UNESCO donde se reconoce a los sistemas de evaluación del desempeño docente con dos propósitos elementales: *“por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y, por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente”*. (Robalino y Körner, 2006: 91). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo. Sin

embargo, en la aplicación práctica de sistemas de evaluación del desempeño de los docentes y en la literatura que trata este importante tema, se pueden identificar varios posibles fines de este tipo de evaluación. De acuerdo con Valdés (2002:6) entre dichos fines o propósitos figuran los siguientes:

a) Mejoramiento de la enseñanza en el aula

Los profesores son importantes defensores de este punto de vista. El mismo entraña un desarrollo educativo continuo a lo largo del cual una persona puede mejorar, una preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, y un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional.

Cuando se integran eficazmente desarrollo del personal, evaluación del profesorado y mejora de la escuela, ello lleva a una mayor eficacia. Muchos de los directivos educativos no han pensado nunca en integrar los esfuerzos de eficacia o mejora del centro educativo en el proceso de evaluación para el crecimiento profesional de los docentes. Esto ocurre porque tienen una tendencia a añadir nuevas iniciativas en vez de examinar de qué forma se podrían adaptar los esfuerzos de mejora a los procesos de evaluación existentes.

Resulta especialmente adecuado integrar la evaluación del profesorado y la mejora de la escuela en aquellos sistemas educativos en que se están utilizando modelos de evaluación que sirven para establecer objetivos. En dichos contextos, se puede pedir a los docentes que hagan de la mejora del centro educativo parte de su objetivo de crecimiento y, por tanto, parte del proceso de evaluación. La mejora del centro educativo proporciona otra opción a la hora de que los docentes determinen sus objetivos de rendimiento.

En esta línea Valdés (2002:40) plantea que *“los esfuerzos del profesorado tienden a tener una mayor influencia cuando persiguen un objetivo tan deseado que estimule la imaginación y dé a la gente algo en lo que desee trabajar, algo que todavía no sepa hacer, algo de lo que pueda enorgullecerse cuando lo consiga”*. Resumiendo, las iniciativas de mejora del centro educativo que suelen tener éxito son los esfuerzos basados en la comunidad educativa que centra su atención en un número realista de

objetivos prioritarios que abordan las necesidades del estudiante y motivan al personal de la misma. Estos objetivos prioritarios proporcionan el centro de atención para las actividades de mejora, que se pueden integrar en el proceso de evaluación.

Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia del centro educativo, éstos se integran en el proceso de evaluación haciendo que los docentes desarrollen unos objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades identificadas en los objetivos prioritarios. En algunos sistemas educativos, esto se lleva a cabo pidiéndoles a los docentes que consideren la opción de escribir unos objetivos de rendimiento que aborden necesidades críticas de mejora. Tanto si los objetivos se desarrollan individualmente como si los desarrollan en equipo, es importante que los docentes reflexionen sobre cómo se pueden satisfacer las necesidades de mejora del centro educativo y que aportaciones personales se podría hacer a esta.

b) Responsabilidad y desarrollo profesionales

Los docentes y sus asociaciones profesionales son los defensores principales de este punto de vista. Entraña una fuerte visión de la enseñanza como profesión con sus propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para la persona consagrada. Aún cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.

Según Casassus y Arancibia (1997:40), *“la evaluación de profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional. El primero de ellos implica la reunión de datos para determinar el grado en que los docentes han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben lograr”*. El interés por la responsabilidad ha tendido a dominar los pensamientos y las acciones de los directivos responsables de la evaluación de los profesores. *“El interés de la evaluación para el propósito del desarrollo profesional, sin embargo, ha ido aumentando en años recientes”* (Casassus y Arancibia, 1997:40). Dicha evaluación tiene, como foco central de atención, la reunión de datos para ayudar a crecer a

aquellos docentes que son, por lo menos, mínimamente competentes en su trabajo.
¿Por qué es importante la evaluación para el desarrollo profesional?

Bacharach (1989:32), identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores. A continuación exponemos de manera sintética estos principios:

- ✓ ***“Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento.*** Este principio consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo. Una ventaja derivada de centrar la atención en la evaluación basada en las capacidades en vez de en el rendimiento es que la primera garantiza, al menos mínimamente, que incluso los estudiantes con un rendimiento más bajo tengan la oportunidad de aprender con un docente capacitado.
- ✓ ***Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme.*** Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un docente o un grupo de docentes en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del docente, debemos abandonar la práctica típica de utilizar criterios idénticos para evaluar a docentes principiantes y veteranos.
- ✓ ***Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas.*** Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetiva en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas.

- ✓ **Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas.** *Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de cómo un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor". (Bacharach, 1989:32-35)*

c) Control administrativo

Los directivos de los centros educativos son los defensores principales de este punto de vista. Entraña considerar la enseñanza como una situación de empleo que requiere supervisión y control del docente por la unidad administrativa. Las decisiones extremas que resultan como consecuencia del control administrativo del desempeño de los docentes son la permanencia o el despido de los mismos de la actividad docente. Al diseñar un modelo de evaluación del profesorado que refleje la importancia crucial de esta decisión, existen por lo menos dos formas de enfocarlo. La primera consiste en preguntar: ¿Existen razones para negar la permanencia de este docente en la enseñanza? Esta manera de formular el problema constituye el marco en el cual se toma la decisión de despedir a un docente que ya ocupa una plaza en propiedad. Este enfoque negativo hacia la decisión encamina a los evaluadores hasta las deficiencias en el rendimiento del docente y garantiza que esta clase de profesionales, si se identifican y documentan las causas de su bajo rendimiento, no permanezcan en la docencia.

Otra manera alternativa de enmarcar este problema es plantear la cuestión del siguiente modo: ¿Existen pruebas evidentes de que este docente merezca permanecer en la enseñanza? Este enfoque hacia el problema centra la atención en establecer si existen suficientes pruebas que demuestren que el docente en cuestión es competente en el papel que ha de desempeñar dentro del aula, en el aula y en la sociedad en general. Ayuda a los evaluadores a buscar la eficacia, no la ineptitud.

Este segundo enfoque es bastante más probable que cumpla los objetivos en cuanto a la creación de un cuerpo docente de alta calidad. Este enfoque, al contrario del primero, no asume que la prueba de deficiencias documentadas sea prueba de la competencia de un docente, ni asume tampoco que el docente que tenga una etapa insatisfactoria, necesariamente no puede mejorar su desempeño.

La permanencia de un docente en la enseñanza debiera ocurrir cuando permanecen las condiciones siguientes: se utilizan múltiples fuentes de evidencias para evaluar la competencia del docente y estas fuentes múltiples llevan a la misma conclusión, es decir se trata de un docente competente; cada fuente de evidencias se obtiene en distintos momentos y los resultados en relación con su desempeño son similares; y el docente es evaluado en una diversidad de contextos. Este tipo de diseño debería poner el énfasis en prácticas que aumenten las oportunidades de mejora de los que tienen deficiencias en su rendimiento.

d) Pago por mérito

En este punto de vista se estima que los docentes necesitan el reconocimiento y la motivación que proporcionan los incrementos salariales. Los defensores principales de este punto de vista son el público en general y los funcionarios del gobierno que lo representan. Ellos desean con frecuencia utilizar el rendimiento de los estudiantes como indicador del mérito para el que los aumentos de sueldo sirven de recompensa. La aplicación de este criterio puede entrañar la creación de una escala profesional con una serie de pasos vinculados con el desempeño.

La búsqueda de criterios de evaluación siempre más objetivos, y de estándares para establecer distinciones objetivas entre los distintos niveles de mérito respecto a un criterio dado, es una absoluta necesidad a la hora de conceder subidas salariales de una forma justa y equilibrada. Por ello, antes de poder considerar cómo compensar a los docentes, debemos tener en cuenta cómo evaluarlos. Un sistema de compensación sólo puede ser bueno si el sistema de evaluación que lo justifica lo es.

1.2.4 Modelos de evaluación del desempeño docente

Existen cuatro modelos de evaluación del desempeño docente en la investigación educativa que Valdés (2002:14-15) presenta:

a) El Modelo centrado en el perfil del docente

Este modelo se fundamenta en la elaboración, con la participación y consenso de estudiantes, padres, directivos y docentes, de un perfil de un “profesor ideal”. No

obstante, las características de este “profesor ideal” son difíciles de alcanzar debido a la dificultad de cumplirlas en la práctica.

b) El Modelo centrado en los resultados obtenidos

La principal característica de este modelo se basa en la verificación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus estudiantes. Es importante estimar el producto del docente, pero es injusto considerar al docente como el único responsable y además, se corre el riesgo de no tomar en cuenta aspectos propios del docente tales como: estrategias utilizadas en el proceso educativo y esfuerzos para el manejo de grupos con dificultades.

c) El Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

Este modelo se apoya en la identificación de la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. Las críticas a este modelo se centran, por un lado, en la subestimación del producto del docente y por el otro, en la subjetividad tanto del observador al momento de llevar a cabo sus registros como del estudiante con su opinión, ya que se puede beneficiar o perjudicar al docente por razones distintas a su efectividad.

d) El Modelo de la práctica reflexiva

Se fundamenta en un concepto de la enseñanza como la reflexión ante una cantidad de sucesos donde el docente encara, precisa y resuelve problemas, lo que hace que crezca continuamente. Es un modelo muy completo ya que busca la mejora en todo el proceso; sin embargo, no involucra el producto de su labor.

Los modelos anteriores son limitados pues analizados individualmente resulta que las debilidades de uno son las fortalezas del otro. Al respecto, varios autores coinciden con Montenegro (2003) y Valdés (2002), en la integración de estos modelos tomando los elementos que potencien sus ventajas y minimicen sus desventajas.

En función de lo establecido, para Colina et al. (2008:105) *“el modelo de evaluación del desempeño docente debe integrar criterios determinados previamente mediante la reflexión supervisada, la consulta a la comunidad educativa sobre las características que deben evaluarse en un profesor para referenciarlo a un ideal y que además incluya los resultados alcanzados por sus estudiantes y su comportamiento en el aula”*. Y ciertamente, este modelo integral u holístico le proporcionará información al docente sobre el qué, cómo, cuándo, quién y para qué de la evaluación.

Por otro lado, *“en un proceso de evaluación se toma como punto de partida el para qué evaluar pues la perspectiva de una evaluación formativa, orientada al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos para mejorar la actividad, será distinta de la llamada sumativa, que se centra en los resultados: lograr el ingreso, la permanencia o la promoción en un puesto”* (Bretel, 2002; citado en Rueda, 2004:440). Del mismo modo muchos autores consideran que las dos perspectivas de evaluación son importantes ya que se complementan.

Con todo ello, es posible concluir que no existe un modelo único común de lo que se considera un “docente de calidad”. De tal forma que actividades análogas en contextos similares, son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial; idea que debería ser sometida a una seria reflexión por parte de las autoridades universitarias.

1.2.5 Instrumentos de evaluación del desempeño docente

Indudablemente, como se ha descrito líneas arriba, se nota un consenso en que la evaluación del desempeño docente no sólo puede realizarse desde la perspectiva de un modelo ni a través de un solo medio o instrumento¹⁴. Y es que, mediante la revisión de la literatura correspondiente, se ha podido detectar varios instrumentos de obtención de información con propósitos valorativos que pueden ser aplicados a la evaluación del desempeño docente. Al respecto Robalino y Körner (2006:103) sostienen que *“son ocho los procedimientos de obtención de información más utilizados para la evaluación*

¹⁴ Así por ejemplo, en la Universidad Mayor de San Andrés, según el *“Reglamento de Evaluación Docente”*, se toma en cuenta como base de la evaluación: *“a) un informe memoria del docente, en base a formato estándar; b) un informe del Jefe de Carrera sobre los aspectos administrativos de la labor docente; y c) un informe documentado sobre la evaluación estudiantil de la cátedra”*. (Valverde, 2003:9)

externa del desempeño docente: observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente”.

De acuerdo con Robalino y Körner (2006:104) *“dadas las claras limitaciones técnicas que se derivan de la utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente, en todos los países se utilizan varios instrumentos de manera combinada”.* Sin embargo, también es frecuente que no se establezcan reglamentariamente instrumentos de evaluación, sino que se deje a cada institución educativa o autoridad local la utilización de sus propios procedimientos. Con todo, analicemos brevemente algunos de los instrumentos más comúnmente utilizados en la evaluación del desempeño docente en los países latinoamericanos. (Robalino y Körner, 2006:104)

a) Observación en el aula

Un procedimiento muy habitual para obtener informaciones sobre el desempeño del profesor es observar cómo se desenvuelve en su contexto más habitual de trabajo: el aula. Esta observación puede ser formal, preparada de antemano, o informal, sin una preparación previa; puede utilizarse un protocolo de observación cerrada o recoger de forma abierta las percepciones del evaluador. La observación puede ser desarrollada por directivos, por inspectores, por colegas o por expertos, y suelen tratarse de dos o tres sesiones de observación de una hora.

b) Entrevistas a los profesores

Un instrumento más, son las escalas de evaluación aplicadas tanto de manera escrita, en forma de cuestionarios, como oralmente a modo de entrevista. Pueden ser cuantitativas o cualitativas, y suelen utilizarse para valorar estrategias de conducción del aula, habilidades instructivas, personalidad del docente, preparación académica y profesional, actitudes e intereses, etc.

c) Informe de la dirección del centro

También es frecuente en muchos países que se solicite a la dirección del centro o del departamento un informe donde se señalen tanto las capacidades del docente como el desempeño de la tarea que ha desarrollado. Así, por ejemplo, en Chile tanto el director como el jefe de su establecimiento realizan cada uno un informe acerca de su desempeño profesional como docente, a partir de una pauta estructurada referida a diferentes aspectos contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

d) Test y pruebas estandarizadas

En algunos países se utilizan pruebas estandarizadas o test para analizar las habilidades básicas, así como los conocimientos pedagógicos y académicos de los docentes. Este es el caso, por ejemplo, de Bolivia donde los profesores de estado se someten a una evaluación anual que les sirve para el ascenso en el escalafón, ascenso que lleva aparejado un incremento salarial.

e) Portafolio del profesor

El portafolio, en su concepción original, es una recopilación de documentos variados sobre el desempeño del profesor, de tal forma que pueden incluirse documentos de planificación, notas escritas de los padres, apuntes o materiales de trabajo, resultados de los estudiantes, etc., en síntesis, se constituye una colección de experiencias vividas por el docente en el desempeño de su labor profesional. En los últimos años se está extendiendo su uso como instrumento de evaluación externa pero, sobre todo, como herramienta para la auto reflexión por parte del profesorado.

A pesar de que no es posible considerar el portafolio como un sistema que en sí mismo se constituya como el único sistema para la evaluación externa, sí que ayuda a obtener información útil que puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente. Por ello, es muy útil cuando la finalidad de la evaluación es la orientación y mejora del desarrollo profesional del educador.

f) Pruebas de rendimiento a los dicentes.

Aunque mucho menos frecuente, por las duras críticas que ha sufrido por parte de los estudiosos, otra información susceptible de ser utilizada para la evaluación externa del desempeño docente, es estudiar el impacto del trabajo sobre los estudiantes, es decir, considerar los resultados académicos de los estudiantes. Este procedimiento es utilizado, por ejemplo en California, donde se estudia el progreso de los estudiantes en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, al igual que en Puerto Rico.

g) Entrevistas y cuestionarios dirigidos a los estudiantes o a sus familias

Otra estrategia utilizada por algún país, es la de obtener información sobre el desempeño de los docentes mediante la aplicación de cuestionarios cerrados dirigidos a los alumnos o a sus familias. Así acontece, por ejemplo en Cuba.

h) Autoevaluación

Por último, en algunos países como en España o en Chile, se pide a los propios profesores que hagan un informe que recoja su propia autoevaluación. Así, por ejemplo, en Chile se emplean cuestionarios con reactivos donde se reflejan los dominios y descriptores utilizados para la autoevaluación de los docentes. (Robalino y Körner, 2006:104-107).

En función de todo lo expuesto, en la presente investigación se utilizó como fuente de información a los estudiantes. Revisando la literatura correspondiente encontramos que la estrategia más ampliamente investigada y empleada, incluso en nuestro medio, es la evaluación que hacen los estudiantes, desde su particular punto de vista, de las actividades docentes de los profesores en el aula. Al respecto Martínez-González et al. (2007:376) sostienen que este procedimiento de evaluación “...ha mostrado ser una fuente de información consistente, válida y útil para retroalimentar y mejorar la docencia”.

1.3 Rendimiento académico

Desde la perspectiva de Díaz, Rodríguez, Escudero, Apodaca, Vidal y Arias (2001:17) *“el rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior”*, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa. En lo que a calidad de la educación superior se refiere, y partiendo de los distintos cuestionamientos que se le hacen al sector público en cuanto a la relación costo – beneficio social, despertó en las autoridades universitarias un interés particular por los resultados académicos de sus estudiantes, cuyo estudio y análisis constituyen herramientas sólidas para construir indicadores que orienten la toma de decisiones en educación superior.

Los estudios del rendimiento académico en la educación superior *“parecen ser en la coyuntura mundial actual aún más valiosos, debido al dinamismo que experimenta el sector universitario en el marco de una sociedad caracterizada por el rápido avance del conocimiento, la fluidez en la transmisión de la información y los cambios acelerados en las estructuras sociales”* (Garbanzo, 2007:44). En este contexto adquiere valor la calificación del capital humano y ello va en estrecha vinculación con los resultados e investigaciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Ciertamente, las investigaciones sobre el desempeño estudiantil permiten conocer un gran número de variables que entran en juego en lo que a calidad¹⁵ y equidad de la educación superior pública se refiere, por lo que aportan importantes elementos que repercuten en la gestión y prestigio institucional, sobre todo cuando la inversión estatal es fundamental.

En materia de rendimiento académico en la educación superior, la mayoría de los estudios son cuantitativos, con un marcado interés en el campo económico y son pocas las investigaciones que hacen un abordaje cualitativo del problema. No obstante, sus resultados han permitido identificar factores que favorecen o limitan el desempeño académico. Es así que se procede a especificar los hallazgos de la investigación

¹⁵ Se define a la educación de calidad como aquella que *“asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para confrontarles para la vida adulta”*. (UNICEF, 2008:11)

respecto de componentes asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios que inciden en mayor o menor grado en los resultados y notas que es importante considerar en estudios de este tipo.

1.3.1 El rendimiento académico estudiantil

Indudablemente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior universitaria. Al respecto Garbanzo (2007:46) afirma que el rendimiento académico *“es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas”*. Y se mide *“mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico”*. (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000; y Vélez van, Roa, 2005)

Las notas o calificaciones obtenidas, como un indicador que certifica el logro alcanzado, *“son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales”* (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004:334). Sin embargo, cada universidad determina criterios evaluativos propios, para obtener un promedio ponderado (valoración) de las materias que cursa el estudiante universitario, donde se toman en cuenta elementos como la cantidad de materias, el número de créditos y el valor obtenido en cada una de ellas, que generalmente se denomina *“nota de aprovechamiento”*. En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final.

Por sus características, hay consenso en la comunidad de especialistas de lo difícil que resulta identificar el rendimiento académico en la educación superior, debido a que es problemático y confuso identificar el rendimiento académico con las notas. Díaz, et al., (2001:18) advierten al respecto que *“se debe diferenciar entre el rendimiento académico*

inmediato (refiriéndose a las calificaciones que obtienen los estudiantes), y el mediato (refiriéndose a los logros personales y profesionales de los graduados)”.

Latiesa (1992; citado en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004: 335), hace una valoración más amplia del rendimiento académico, pues lo evalúa en relación con el éxito, retraso y abandono, y en un sentido más estricto por medio de las notas. Y es que según ésta autora *“la valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra desde el punto de vista del aprendizaje, y se valora con una nota”*, cuyo resultado se desprende de la sumatoria de la nota de aprovechamiento del estudiante en las diferentes actividades académicas, a las que se sometió en un ciclo o semestre académico determinado.

Ahora bien, existen muchas definiciones del rendimiento académico como autores que se ocuparon de este tema. Así por ejemplo, Kaczynska (1986:46) afirma que es *“el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos estudiantes, ...el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los estudiantes”*. Por su parte Novaez (1986:12) sostiene que es *“el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica”*, y que el concepto de rendimiento, *“estaría ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación”*. Mientras que Chadwick (1979:67) lo define como *“la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza y aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado”*. En tanto que Cortés (1987; citado en Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1996:1234) indica que es *“el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación”* y que en el mismo intervendrían *“...además del nivel intelectual, variables de personalidad... y motivacionales, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal, sino que ésta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud”*.

Resumiendo, considerando las distintas perspectivas teórico-metodológicas sobre el tema de estudio abordado, se entiende que el rendimiento académico es el *“nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante que queda reflejado en las notas o*

calificaciones que pueden adoptar valores cuantitativos (en una escala de 1 al 100) y cualitativos (sobresaliente, distinguido, bueno, suficiente y reprobado)”¹⁶. Esta definición responde a la necesidad de una definición más operativa y, se afirma que, aporta a este entramado conceptual cierta funcionalidad. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una “*tabla imaginaria de medida*” para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como el desempeño docente, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, entre otras variables de estudio.

Aunque Garbanzo (2007:48) advierte que “*las observaciones sobre la influencia de los sistemas educativos en el rendimiento académico suelen ser arriesgadas*”. Se critica por la falta de adecuación contextual de los diferentes estudios, argumentando que el rendimiento no solo tiene efectos diferenciales según un contexto determinado, sino que hay que tomar en cuenta los criterios de evaluación con que se presentan los estudios, ya que su metodología condiciona los resultados. De ahí la dificultad de realizar generalizaciones en torno a un tema tan complejo en contextos disímiles.

1.3.2 Características del rendimiento académico

Las definiciones analizadas se acercan a otro aspecto importante, en relación con el rendimiento académico, sus características. En esta misma perspectiva García y Palacios (1991:76), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, concluyen que “*hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social*”. En general, el rendimiento académico, según estos autores, es caracterizado del siguiente modo:

¹⁶ Esta definición, que sustenta el presente estudio, se apoya en el Reglamento Estudiantil de la Universidad Boliviana que al respecto dice: “*Las calificaciones numéricas se otorgarán en una escala de 1 a 100 puntos y las conceptuales otorgarán aprobado o reprobado*” (Art. 54) y que “*la nota mínima de aprobación en las calificaciones numéricas, será de 51 puntos y se obtendrá mediante promedio ponderado de las calificaciones obtenidas por el estudiante en los trabajos asignados en las pruebas parciales y en la prueba final*” (Art.55); el Reglamento General de Evaluación Estudiantil (Huarachi, 2002:109); y la investigación “*Bajo rendimiento estudiantil en 2° año en la carrera de Enfermería de la UMSA*”. (Rivera, 2007:100-131)

- ✓ *“El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno;*
- ✓ *En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento;*
- ✓ *El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración;*
- ✓ *El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; y*
- ✓ *El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente”. (García y Palacios, 1991:76)*

Conocer las diferentes características que constituyen el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa. La determinación de indicadores de índole cuantitativa y cualitativa no implica que los factores asociados al rendimiento académico que se tomen en cuenta sean exclusivos del campo universitario. Por su complejidad, algunos de ellos son fácilmente adaptables a otras realidades, lo que muestra su capacidad explicativa y analítica en relación con el éxito académico en cualquier sector educativo, independientemente de si se trata de instituciones públicas o privadas.

1.3.3 Tipos de rendimiento académico

El análisis del concepto y de las características del rendimiento académico conducen a considerar desde una perspectiva analítica los distintos tipos de rendimiento que se pueden dar dentro del proceso educativo, ya que aquél puede emplearse legítimamente como índice de valoración de diversos aspectos o actividades de éste. Según Álvaro Page, et al., (1990:21) esto quiere decir *“que en la actividad educativa se pueden evaluar, y por tanto valorar, no solamente la productividad del alumno, sino también la acción de cuantos elementos personales e instrumentales contribuyen al buen término*

de la educación". En este sentido Martín González (1986:24; citado en Álvaro Page, et al., 1990:22) apunta la existencia de diferentes tipos de rendimiento escolar, *"en función tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica o sintética de los elementos intervinientes en el proceso educativo"*.

El fijarse en el estudiante supone decir que una justa valoración de su rendimiento debería tener en cuenta *"los diversos ámbitos en que la personalidad del sujeto ha de ser educada, formada y enseñada"* (Fernández, 1976:11). Así, desde la óptica del currículum, existen tantos tipos de rendimiento académico cuantos ámbitos de la personalidad del alumno a enseñar, formar o educar se consideren. De la propuesta de Taba (1977:23) se perfilan *"los ámbitos cognoscitivos (dominio de los conocimientos, desarrollo de las capacidades y hábitos) y afectivos (cultivo y vivencia de la propia personalidad del alumno)"*. Las taxonomías educativas como las de Bloom (1972), Kratwohl y otros (1972) y Armstron, y otros (1973) proponen *"los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor"*. Otros estudios y aportaciones, en el campo de los objetivos, prefieren considerar cada una de las áreas instructivo – formativas del currículum y formular sus objetivos en función de criterios como conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes y aptitudes, etc., que el estudiante debe llegar a *"saber"*, *"dominar"*, *"aplicar"*, *"vivenciar"*, etc. ...

Álvaro Page, et al., (1990:22) consideran que, por otra parte, *"según se tenga en cuenta al estudiante considerado aisladamente o bien al conjunto de ellos que forman un curso o grupo escolar, se puede hablar de rendimiento individual o grupal"*. Tanto la perspectiva individual como la grupal son importantes para el docente a la hora de comprobar su grado de eficacia en el aprendizaje de los estudiantes y, consecuentemente, para replantearse o no su propia estrategia didáctica.

Otros dos posibles tipos de rendimiento *"son el objetivo y el subjetivo en función de la forma de apreciación del trabajo escolar"* (Álvaro Page, et al., 1990:22). El objetivo requiere la utilización de instrumentos normalizados, y en él sólo se intenta apreciar el grado de dominio o la valía intelectual del sujeto. El subjetivo, por el contrario, se lleva a cabo mediante la apreciación o juicio del docente, interviniendo en el mismo, como es lógico, todo tipo de referencias personales del propio sujeto.

La expresión de rendimiento del estudiante puede hacerse, igualmente desde una doble vertiente. De un lado, cabe que la valoración se haga de un modo analítico por lo que sería necesario evaluar todas y cada una de las áreas instructivo – formativas que componen el currículum. En este caso, el alumno, como ocurre en nuestra realidad escolar actual, tendría una calificación para cada asignatura. Por otro lado estaría una valoración sintética del rendimiento mediante la cual una sola nota pretendería ser un índice ponderado de lo que un sujeto ha rendido en el conjunto de las materias cursadas (Álvaro Page, et al., 1990:22).

Cuando la valoración del rendimiento se realiza utilizando criterios internos, se puede hablar de rendimiento *satisfactorio o insatisfactorio*, según que cada alumno en concreto consiga o no lograr un nivel instructivo – formativo en coherencia o relación óptima con sus capacidades y posibilidades personales. Cuando se pondera el rendimiento acudiendo a un nivel objetivo previamente determinado, puede hablarse de rendimiento *suficiente o insuficiente* (García Hoz, 1971; citado en Álvaro Page, et al., 1990:23), conforme el alumno haya o no alcanzado dicho nivel deseable y mínimo, que instancias ajenas a él mismo se han encargado de fijar “a priori”.

El rendimiento académico; sin embargo, no tiene por qué identificarse exclusivamente con el del estudiante; también puede hablarse del rendimiento del docente, del rendimiento de los recursos didácticos (reflejado en los programas y planes de estudio y en la metodología didáctica empleada), de rendimiento de las instituciones escolares (aspectos de infraestructura, estructura, logística, funcionales y organizativos..., etc.), y por último cabe hablar, en un orden de menor a mayor complejidad estructural, de rendimiento del sistema educativo. A este respecto Romero y González-Anleo distinguen ocho indicadores de la dimensión de la variable “rendimiento del sistema educativo”: “tasas de graduación en educación secundaria y postsecundaria”, “tasas de aprovechamiento de los distintos niveles educativos”, “edad de comienzo y terminación de estudios en los distintos niveles educativos”, “niveles de supervivencia en la graduación de estudios secundarios y postsecundarios”, “alumnos repetidores en los distintos niveles educativos”, “absentismo por niveles educativos”, “desempleo profesional y empleo en una rama de actividad distinta de la formación adquirida” y “subempleo profesional”. (1974:249-250; citado en Álvaro Page, et al., 1990:23)

1.3.4 Medidas de rendimiento académico

Si el concepto de rendimiento académico encierra tantas variables, tipos y características, su medida, en principio se presume complicada. En este sentido Álvaro Page et al. (1990:24) sostienen que *“la medida del rendimiento lleva a plantearse cuestiones del tipo: ¿cómo se puede obtener una medida objetiva y fiable de todo lo que encierra el concepto de rendimiento escolar?; al evaluar a los alumnos ¿se obtiene realmente una medida cuantitativa y/o cualitativa de lo que rinden?; ¿qué tipo de evaluación puede resultar idóneo o más válido que los demás?”*. En cualquier caso, se puede afirmar que *“la búsqueda de una medida válida del rendimiento académico es una empresa imposible de realizar residiendo la razón en las ambivalencias, o mejor polivalencias, intrínsecas al sistema educativo. Cada nivel, e incluso cada materia y cada profesor, persiguen a la vez varios objetivos que no se pueden maximizar al mismo tiempo y es, a la vez, base para los niveles siguientes. Además, cada profesor y cada colegio tienen (y que lo tengan es un valor conscientemente perseguido), un amplio margen de interpretación de los objetivos legalmente fijados”*. (Carabaña Morales, 1979:34)

Toda la investigación sobre rendimiento académico parte de la consideración de una serie de determinantes a partir de los cuales se pueden comprobar los efectos o logros alcanzados por la acción educativa. El rendimiento académico es indiscutiblemente un concepto multidimensional, en donde convergen distintas variables y distintas formas de medición. Dependiendo de las variables previamente seleccionadas por un modelo causal y de las medidas de rendimiento utilizadas, se tendrán concepciones diversas sobre el tema, que conducirán a estrategias de análisis e interpretación determinadas. De acuerdo con Álvaro Page et al. (1990:24) *“normalmente las medidas más utilizadas para el rendimiento académico han sido, por una parte, las calificaciones escolares y, por otra, las distintas pruebas objetivas o tests de rendimiento creados “ad hoc”¹⁷”*.

En este tipo de análisis se consideran, sobre todo, los componentes de contenido cognitivo, no contemplándose aspectos tales como las actitudes, el autoconcepto, la

¹⁷ Ad hoc. “Lat. Para esto. Para este propósito especial. Expresión de aplicación variada; puede referirse a una organización, a un argumento para un caso concreto, para un vestido, un trabajo, etc.” (Diccionario Océano, Locuciones usuales).

satisfacción, las expectativas, etc. Considerada esta limitación en la medida, el criterio más utilizado por los investigadores es el de emplear como posibles medidas predictoras del rendimiento, tanto las calificaciones escolares como distintas pruebas objetivas, precisamente para poder contrarrestar la diversidad de criterios de evaluación que, de hecho, contaminan los resultados reales en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se analizan por separado estas dos medidas de rendimiento, describiendo sus características, ventajas e inconvenientes.

a) Notas o calificaciones

Las notas o calificaciones constituyen en si mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un alumno en el ámbito de la institución educativa. Cada una de estas instituciones, a su vez, configura un sistema diferenciado de evaluación, con el que las certificaciones académicas adquieren un valor sustantivo y distinto según los niveles, las edades, las áreas y los docentes. Para Álvaro Page, et al. (1990:25) la forma más directa de llegar a esas notas o calificaciones es *“a través de exámenes o pruebas de evaluación, que presentan, de suyo, graves defectos de elaboración, ya que los niveles de conocimientos exigidos a la hora de realizar la evaluación los decide el profesor, normalmente con criterios muy subjetivos, con lo cual se invalida la posible comparación inter – centros y, a veces también, intra – centros”*.

De esta forma, el rendimiento académico queda entendido como lo que los estudiantes obtienen en un curso tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares. *“Estas notas son también producto social, en cuanto que responden a lo estipulado por la legislación educativa y son un indicador de la capacidad productiva del estudiante”* (Álvaro Page, et al., 1990:25). Esta productividad, en ocasiones aun potencial, va a configurar las posibilidades sociales y profesionales del estudiante.

Hecha esta precisión, hay que tener siempre en cuenta que las notas o calificaciones poseen un valor relativo como medida de rendimiento, ya que no existe un criterio estandarizado para todos los centros, para todas las asignaturas, para todos los cursos y para todos los docentes. Es, por tanto, la subjetividad que lleva consigo toda calificación, lo que caracteriza a esta medida de rendimiento. Así por ejemplo, Geinsiger

y Rabinowitz (1979), mostraron que los profesores difieren en la asignación de las calificaciones consistentemente; Goldman (1974:11), afirma que *“existe una diferencia persistente en el promedio de las calificaciones según las escuelas”*; Ingenkamp (1974), comprobó cómo influye la subjetividad del profesor en la asignación de las calificaciones, etc.

Son muchos los estudios que ponen de manifiesto la gran variabilidad de los criterios que se siguen en la asignación de notas o calificaciones, lo que lleva a desacreditar, o por lo menos a relativizar, la equidad y exactitud de este método como medida del rendimiento. De acuerdo a Álvaro Page, et al. (1990:25-26) entre los factores que están afectando a la objetividad de las calificaciones se podrían citar:

- ✓ *“El cansancio a la hora de corregir numerosos exámenes o pruebas, que hace que al final esa corrección o sea más descuidada, o se utilice un criterio muy diferente.*
- ✓ *El juicio positivo o negativo que previamente tenga el profesor sobre el alumno, condiciona también el rendimiento y la puntuación que se obtiene (lo que se conoce por “efecto Pigmalión”¹⁸).*
- ✓ *El profesor también puede estar influido por el efecto de contraste, acentuando las diferencias que distinguen a los individuos.*
- ✓ *Otro tipo de cuestiones como pueden ser la letra, la limpieza, la organización del examen, el orden, el cuidado y originalidad de las respuestas, etc.”.* (Álvaro Page, et al., 1990:26)

Todos estos factores junto con otros, *“como pueden ser el tipo de centro, el hábitat, el origen social, la formación de los profesores, etc., hacen de las calificaciones escolares una medida muy limitada del rendimiento, siempre determinada por las diferencias individuales, por el nivel de exigencia del centro y por la envergadura de las materias o asignaturas, así como por el talante de los profesores que las imparten”* (Álvaro Page, et al., 1990:26). Ciertamente, de todo esto, se puede concluir que las notas no alcanzan un grado suficiente de fiabilidad, validez y objetividad que permita tomar decisiones

¹⁸ El efecto Pigmalión, teoría formulada en 1968 por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, se refiere a *“las expectativas del profesor y que son las inferencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro, y de la conducta en general, de sus estudiantes”*. (Arancibia,1997:228)

individuales e institucionales con respecto al rendimiento; sin embargo, son las mejores medidas con que podemos contar.

b) Pruebas objetivas

Reciben este nombre porque *“las respuestas dadas a las preguntas formuladas pueden ser calificadas correctamente, sin depender del juicio del profesor o examinador”* (Cortés, 1987; citado en Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1996:1234). Se entiende por “objetividad”, por tanto, la condición que hace de una prueba, un instrumento independiente de la opinión personal. Para que una prueba sea objetiva en alto grado debe reunir una serie de requisitos técnicos, pues la objetividad es difícil de obtener y sólo se logrará en cierta medida.

Estas pruebas deben tener especificadas las respuestas unívocas correspondientes a cada pregunta. Es posible que en una prueba aparezca una combinación de diversas preguntas. Este es el caso, sobre todo, de las pruebas pedagógicas elaboradas para medir un conjunto de objetivos en un área del saber.

Según Álvaro Page, et al. (1990:27) estas pruebas objetivas *“pueden ser estandarizadas o no estandarizadas”*. Las segundas son aquéllas que se elaboran para una situación particular de clase sin cumplir con el principio de aplicación en gran escala, con elaboración estadística de los resultados. Casi todas las pruebas no estandarizadas, después de varias aplicaciones en diferentes situaciones y sometiendo los resultados a un cuidadoso tratamiento estadístico y a una revisión y reelaboración de sus diversos elementos, se convierten en pruebas estandarizadas.

Según Lemus (1974; citado en Álvaro Page, et al., 1990:28), para que las pruebas puedan considerarse estandarizadas deben tener las siguientes características:

- ✓ *“Estar compuestas de ítems o elementos seleccionados sobre la base de los objetivos específicos de la instrucción.*
- ✓ *Los resultados de cada ítem en particular y los de toda la prueba en general deben ser analizados estadísticamente a efecto de determinar su grado de dificultad y de validez.*

- ✓ *La prueba debe ir acompañada de instrucciones para su aplicación y calificación, y de normas para la interpretación de los resultados*". (Lemus, 1974)

Las pruebas objetivas, como medidas del rendimiento, ofrecen mayores ventajas; entre éstas destaca su grado de objetividad, debido a que las respuestas son cortas y precisas, sin la influencia subjetiva del profesor; estas pruebas poseen un alto grado de validez, debido a que cumplen específicamente los propósitos para los que fueron elaboradas; con estas pruebas, el profesor puede realizar una exploración mayor de los conocimientos del estudiante y de una cantidad más amplia de materia en un tiempo relativamente breve.

En general, parece que la utilización de pruebas objetivas, como medidas del rendimiento académico, es más provechosa en cuanto que sus resultados son susceptibles de ser comparados entre los centros y, dentro de los mismos centros, a distintos niveles, cursos y estudiantes. Además, el hecho de no intervenir la opinión del profesor para evaluar ese rendimiento, las convierten en una medida más fiable y válida, que logra los objetivos para los que fueron creadas y elimina toda clase de sesgos resultantes de las diferentes pautas evaluativas entre los centros educativos.

No obstante, las pruebas objetivas presentan también una serie de limitaciones, entre las que se puede destacar el hecho de que no puedan ser evaluados ciertos aspectos del rendimiento académico de esta forma (composición y redacción, organización y sistematización de la materia, etc.); estimulan la memorización abstracta de datos; entra bastante en juego el factor azar y entrañan gran dificultad en su elaboración para que la prueba cubra unos requisitos mínimos de fiabilidad y validez.

Según lo anteriormente señalado, ambas medidas presentan aspectos positivos y negativos, y que hemos, en función de esas ventajas y limitaciones, elegido entre una u otra medida o bien, decidimos por el empleo de las notas o calificaciones, que ha sido la opción adoptada en nuestra investigación. Nuestra decisión también se apoya en Álvaro Page, et al. (1990:28) que sostienen, con base a una revisión exhaustiva de las investigaciones realizadas en España sobre rendimiento académico desde 1975, que *"el 68.61% de estos estudios tomaron como medida las notas o calificaciones; el 5.81% las*

pruebas objetivas y el 6.97% consideraron ambos como medidas del rendimiento (el 13.95% no especificaron la medida considerada)”.

En general todos los autores están de acuerdo en que, a pesar de las dificultades que traen consigo, las notas o calificaciones son las mejores medidas con que podemos contar, siempre y cuando esas calificaciones no reflejen el concepto tradicional que de ellas se ha tenido como reflejo de una concepción “bancaria” de la educación en la que *“se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión, en una educación de este tipo, el educador es el que sabe, los educandos los que no saben, el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados, el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente”* (Freire, 1968:30).

Si las notas o calificaciones reflejan el tipo de educación a que Freire en su obra *“Pedagogía del oprimido”* se refiere, entonces esa evaluación del rendimiento académico *“considera solamente los componentes de carácter cognitivo y no contempla otros como las actitudes, el autoconcepto, o las expectativas”* (Álvaro Page et al., 1990:13). Por ello, al evaluar el rendimiento académico, con la finalidad de mejorarlo, *“se deben analizar en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, como pueden ser entre otros, factores socioeconómicos, amplitud de los programas de estudio, metodologías de enseñanza utilizadas, dificultad de emplear una enseñanza personalizada, conceptos previos que tienen los estudiantes, o el nivel de pensamiento formal de los mismos”.* (Benítez, Jiménez y Osicka, 2000:44)

1.3.5 Determinantes del rendimiento académico

El rendimiento académico, por ser multidimensional, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Según Garbanzo (2007:47) *“pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales, que presentan subcategorías o indicadores”.*

a) Determinantes personales

En los determinantes personales “se incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales” (Garbanzo, 2007:47). A continuación se describen sintéticamente algunos factores asociados al rendimiento académico de índole personal, agrupados en la categoría denominada *determinantes personales*, que incluyen diversas competencias.

- ✓ “La **competencia cognitiva** se define como la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su percepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales. Está relacionada con la influencia ejercida en el entorno familiar e incide en distintas variables que se asocian con el éxito académico tales como: la persistencia, el deseo del éxito, expectativas académicas del individuo y la motivación (Pelegrina, García y Casanova, 2002).

- ✓ La **motivación** es otro determinante que se subdivide en distintas facetas: motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control. Así la motivación académica intrínseca del estudiante juega un papel significativo en el desempeño académico. Mientras que la motivación extrínseca se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación. Del mismo modo, las atribuciones causales se refieren a la percepción que tiene el individuo sobre el desarrollo de la inteligencia y, en consecuencia, de los resultados académicos. Además las percepciones de control constituyen en la percepción del estudiante sobre el grado de control que se ejerce sobre su desempeño académico y pueden ser cognitivas, sociales y físicas. (Pelegrina, García y Casanova, 2002).

- ✓ Las **condiciones cognitivas** son estrategias de aprendizajes que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes. Se definen como condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

- ✓ *El **autoconcepto académico** está fuertemente vinculado con la motivación del estudiante y sus resultados académicos. Se define como el conjunto de percepciones y creencias que una persona posee sobre sí misma, es así como la mayoría de variables personales que orientan la motivación parten de las creencias y percepciones que el individuo tiene sobre aspectos cognitivos.*

- ✓ *En la **autoeficacia percibida** se dan casos de estudiantes que por distintas razones carecen de autoeficacia. Esta condición se presenta cuando hay ausencia de un estado de motivación intrínseca que permita al estudiante cumplir con un desempeño académico aceptable. Se asocia con estados de agotamiento, desinterés y falta de proyección con sus estudios, y es conocido como burnout, que es la fatiga o la sensación de estar “quemado” por las actividades académicas. La motivación y el compromiso de los estudiantes con el logro académico son fundamentales en sus resultados. (Pérez, Ramón, Sánchez, 2000).*

- ✓ ***Bienestar psicológico:** estudios como los de Oliver (2000) señalan una relación importante entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Estudiantes con mejor rendimiento académico muestran menos burnout y más autoeficacia, satisfacción y felicidad asociadas con el estudio y es común en aquellos estudiantes que no proyectan abandonar los estudios. Se ha encontrado que cuanto mayor rendimiento académico haya habido en el pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, y este, a su vez, incidirá en un mayor rendimiento académico y viceversa.*

- ✓ *La **asistencia a clases** se refiere a la presencia del alumno en las lecciones. En la investigación realizada por Pérez, Ramón y Sánchez (2000) con estudiantes universitarios, se encontró que la motivación está asociada a la asistencia a clases, y que la ausencia a las lecciones se relaciona con problemas de repetición y abandono a los estudios. Cuanta mayor asistencia, mejor calificación; la asistencia es una de las variables más significativas que influye en el rendimiento académico del alumno.*

- ✓ La **inteligencia** es una de las variables más estudiadas dentro de los determinantes de índole personal. Incluye pruebas de comprensión verbal y razonamiento matemático (pruebas psicométricas). La inteligencia es un buen predictor de los resultados académicos, que sobresale en el rendimiento académico, lo cual produce una relación significativa entre inteligencia y rendimiento académico; sin embargo, los coeficientes de correlación son moderados, lo que podría asociarse con la influencia recibida de variables como las sociales e institucionales. (Castejón, Pérez, 1998)

- ✓ **Aptitudes:** al igual que la inteligencia, las aptitudes son variables comúnmente estudiadas dentro de los determinantes de índole personal. Se asocian a habilidades para realizar determinadas tareas por parte del estudiante, mediante diferentes pruebas (Castejón, Pérez, 1998).

- ✓ El **sexo:** no se puede afirmar del todo una relación directa con el rendimiento académico y el sexo; sin embargo, hay estudios que le dan a la mujer una ligera tendencia al rendimiento superior que a los hombres (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; González, 1996; citado en Garbanzo, 2007:51).

- ✓ **Formación académica previa a la universidad:** diferentes estudios explican que el rendimiento académico previo a la universidad es un claro indicador del éxito académico en los estudios universitarios. Se han estudiado en esta variable indicadores como las calificaciones obtenidas en la educación secundaria, incluyendo pruebas de bachillerato. El rendimiento académico previo a la universidad constituye uno de los indicadores con mayor capacidad predictiva en el rendimiento académico en estudiantes universitarios y tiene mucho que ver la calidad educativa de la institución de la que proviene el estudiante.

- ✓ **Nota de acceso a la Universidad:** estudios realizados en la enseñanza superior asociados al rendimiento académico enfatizan el valor de la nota obtenida en las pruebas de admisión a la universidad como un predictor de los más importantes en el rendimiento académico, junto con los rendimientos académicos previos a la universidad". (Garbanzo, 2007:47-53)

b) Los determinantes sociales

Según Garbanzo (2007:53) esta categoría hace referencia a *“aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales”*. En las siguientes líneas describimos resumidamente los factores asociados al rendimiento académico de índole social, agrupados en la categoría denominada *determinantes sociales*.

- ✓ ***“Diferencias sociales.*** *Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos. Marchesi (2000) cita un informe de la OCDE-CERI de 1995, donde señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico; advierte que; sin embargo, no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las educativas, aduciendo que hay otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden incidir en forma positiva o negativa en lo que a desigualdad educativa se refiere.*
- ✓ ***El entorno familiar*** *ocupa un lugar importante. Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica. Un ambiente familiar propicio, marcado por el compromiso, incide en un adecuado desempeño académico, así como una convivencia familiar democrática entre padres e hijos. Se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico; no sucede lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares autoritarios e indiferentes, de parte de sus padres.*
- ✓ ***Nivel educativo de la madre:*** *si bien es cierto que el nivel educativo de los progenitores incluye a la madre, se ha separado con especial interés el nivel educativo de la madre por ser una variable de relevancia en esta temática, como*

lo indican Marchesi (2000); Castejón y Pérez, (1998); quienes consideran que: a) cuanto mayor sea el nivel académico de la madre, mayor percepción de apoyo hacia sus estudios tienen los hijos e hijas, lo cual suele reflejarse en el rendimiento académico alcanzado y b) cuanto mayor nivel educativo tenga la madre, mayores exigencias académicas les plantea a sus hijos, un poco sustentado en la creencia que ellas mismas poseen de que cuanto más asciendan sus hijos académicamente, mayores posibilidades de éxito futuro tendrán. Este tipo de madres les dan mayor importancia a los deberes académicos, como un medio de incrementar el rendimiento académico de sus hijos, muy distinto a lo que suele suceder con aquellas madres con ausencia o menores niveles educativos.

- ✓ **Capital cultural:** hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus recursos didácticos como acceso al Internet, a literatura, relaciones familiares marcadas por discusiones que propician el saber, por la búsqueda constante de experiencias que enriquezcan un ambiente educativo; todo este capital cultural contribuye a resultados académicos positivos.

- ✓ **Contexto socioeconómico:** numerosos estudios han permitido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico; sin embargo, en este punto hay que tener cuidado, ya que si bien es cierto el contexto socioeconómico afecta el nivel de calidad educativa, pero que de ningún modo lo determinan si atienden a otras causales, se requerirán estudios específicos para conocer otro tipo de correlaciones, que permitan hacer con exactitud esta determinación causal (Seibold, 2003).

- ✓ **Variables demográficas:** condiciones como la zona geográfica de procedencia, zona geográfica en la que vive el estudiante en época lectiva entre otros, son factores que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa. Trabajos como el de Carrión (2002), con estudiantes universitarios en Cuba, analizaron variables demográficas, dentro de las cuales se pudo concluir que variables como la procedencia del alumno es un predictor relevante del rendimiento académico”. (Garbanzo, 2007:53-56)

c) Determinantes institucionales

Esta categoría es definida por Carrión (2002; citado en Garbanzo, 2007:56), como *“componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros”*. Al igual que las categorías denominadas personales y sociales, los factores de índole institucional, que inciden en el rendimiento académico del estudiante, pueden presentar interrelaciones que se producen entre sí, y entre variables personales y sociales. A continuación sintéticamente se describen los factores asociados al rendimiento académico de índole institucional, agrupados en la categoría denominada *determinantes institucionales*.

- ✓ **“Elección de los estudios según interés del estudiante:** *se refiere a la forma o vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si fue su primera elección, si fue por traslado de carrera o por no haber encontrado cupo en otra carrera por ejemplo. Esta subcategoría se encuentra traslapada con los determinantes personales, pues tanto tiene que ver un asunto de orientación vocacional como con la capacidad de la universidad en la asignación de cupos, que al final lo viene a determinar la calificación alcanzada en las pruebas de acceso y específicas de cada carrera universitaria.*

- ✓ **Complejidad de los estudios:** *se refiere a la dificultad de algunas materias de las distintas carreras o áreas académicas que usualmente las universidades las clasifican basándose en estadísticas de aquellas materias con mayores índices de reprobación; la variable de este tipo fue estudiada por Rodríguez, Fita y Torrado (2004) con estudiantes universitarios y mostró relaciones importantes. La complejidad de los estudios también fue abordada por Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau S., Gumbau, Grau R. (2005) con estudiantes universitarios en la Universidad de Jaume I, donde se destacó la complejidad de los estudios como una variable importante en el rendimiento académico.*

- ✓ **Condiciones institucionales:** los estudiantes también pueden ver afectado su rendimiento académico con aspectos relacionados con la universidad misma. Un estudio realizado por Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Gumbau S., Gumbau y Grau R. (2005) con estudiantes universitarios en la Universidad de Jaume I, indican que elementos como: condiciones de las aulas, servicios, plan de estudios y formación del profesorado, se presentan como obstaculizadores del rendimiento académico; que a su vez también pueden ser facilitadores.
- ✓ **Servicios institucionales de apoyo:** se refiere a todos aquellos servicios que la institución ofrece al estudiantado, principalmente según su condición económica, como lo son: sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros.
- ✓ **Ambiente estudiantil:** un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico. Se destacó la solidaridad, el compañerismo, y el apoyo social como importantes elementos que inciden positivamente.
- ✓ **Relaciones estudiante profesor:** las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos. Al respecto Castejón y Pérez (1998) hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico.
- ✓ **Pruebas específicas:** se refiere a aquellas carreras universitarias que establecen además de las pruebas de admisión a la universidad, pruebas específicas de aptitud con la carrera que el estudiante desea cursar. Carrión (2002) les atribuye a las pruebas que de una u otra forma determinan el ingreso al estudiante un valor importante en materia de rendimiento académico. Estas pruebas principalmente se asocian con los cupos disponibles, como un criterio más de selección". (Garbanzo, 2007:56-58)

Después de haber realizado esta sistematización en torno a factores asociados al rendimiento académico, es importante advertir que, dada la complejidad del tema, es posible que valiosos indicadores se hayan dejado por fuera y, que en las relaciones que se suelen dar entre los distintos factores por más relaciones que parezcan tener, no es posible hablar de una generalización, pues los resultados podrían ser muy diferentes según el conjunto de las relaciones causales, las poblaciones que se estudien y sus contextos. Por lo general estudios orientados hacia el rendimiento académico, utilizan, en su metodología modelos de regresión múltiple y se encontró en ellos facilidades para analizar las relaciones experimentadas entre la interacción de las variables involucradas, a fin de tratar de llegar a determinar cuáles son los factores que con mayor peso predictivo permiten una mejor explicación con el objeto de estudio. Estudios orientados hacia el rendimiento académico poseen un alto valor para comprender en mayor medida el complejo mundo de la calidad de la educación superior pública, cuestionada por distintos sectores y desde ópticas diferentes.

1.4 Marco referencial o contextual de la investigación

El marco referencial o contextual¹⁹ está referido al contexto de la carrera de Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) en la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA)²⁰, donde se realizó la observación, la investigación y el análisis de las variables que permitieron comprender la calidad educativa que se brinda en la educación superior universitaria. Los datos que se presentan son resultado de un diagnóstico realizado y la recopilación de la información de distintas fuentes. Seguidamente se presenta información sobre: los antecedentes históricos, el Plan de Estudios, los fines y objetivos, la visión y misión, el perfil profesional y/o de formación y la infraestructura con que cuenta actualmente la mencionada carrera.

¹⁹ Entendida como el “conjunto o marco de patrones (medidas) dentro de los cuales se determinan y juzgan las características de cualquier experiencia o conducta, ya de un individuo, ya de un grupo... y se refiere a lo que rodea, a la referencia territorial, al contexto socioeconómico, cultural y político de un determinado objeto, hecho, proceso o fenómeno de estudio”. (Agreda, 2003:107)

²⁰ En adelante se utilizarán las abreviaturas de FHCE de la UMSA que se refieren a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

1.4.1 Antecedentes históricos de la carrera de Ciencias de la Educación

La “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA), como Casa de Estudios Superiores, inicialmente fue denominada Universidad de La Paz. Fue creada con todos los honores y privilegios, mediante Decreto Supremo del 25 de octubre de 1830 firmado por el Mariscal Andrés de Santa Cruz y el titular del Ministerio del interior, Don Mariano Enrique Calvo. *“En fecha 13 de agosto de 1831, la Asamblea Constituyente de Bolivia emitió un Decreto mediante el cual la Universidad Menor de La Paz se erige en mayor con los mismos privilegios que goza la de San Francisco Xavier de Chuquisaca”* (Plan Estratégico Institucional 2007-2011, 2008:49-51). En sus inicios la Universidad Mayor de San Andrés contaba con 6 facultades, una división de extensión universitaria y un instituto Politécnico:

- ✓ *“Facultad de Arquitectura con 6 Departamentos*
- ✓ *Facultad de Ciencias de la Salud con 12 departamentos*
- ✓ *Facultad de Ciencias Sociales con 4 departamentos*
- ✓ *Facultad de Ciencias Puras y Naturales con 5 departamentos*
- ✓ *Facultad de Tecnología con 6 departamentos*
- ✓ *Facultad de Humanidades con 5 departamentos (Filosofía, Historia, Literatura, Lingüística y Pedagogía)”*. (Plan Estratégico Institucional 2007-2011, 2008:49-51)

Sin embargo, *“si bien la carrera de Ciencias de la Educación se fundó en los orígenes de la Facultad de Humanidades, no empezó a funcionar como tal hasta 1972”* (Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007:40). Fundada como carrera de Pedagogía, luego de una serie de procesos de discusión y fundamentación interna, cambia a su denominación actual de Ciencias de la Educación en 1979 a raíz de la presectorial de las carreras de Pedagogía de La Paz y Cochabamba, adoptando un nuevo plan de estudios que crea tres áreas de pre-especialidad: Psicopedagogía, Planificación y Administración Educativa y Educación No Formal (Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007:47). La carrera en la actualidad se encuentra trabajando con el plan de estudios de 1997, el cual establece un currículo por objetivos y contenidos mínimos por asignaturas.

1.4.2 Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación

El plan de estudios de 1997 de la carrera de Ciencias de la Educación fue “*aprobado durante las jornadas académicas... que se realizaron entre el 19 al 23 de octubre de 1997*” (Plan Curricular Anual de la carrera de Ciencias de la Educación, 2003:19). El plan de estudio aprobado “...*entró en vigencia el año 1998, según resolución de Consejo de Carrera N° 205/97, con los alumnos nuevos, los estudiantes antiguos y aquellos que debían materias realizaron el traspaso al nuevo plan de manera voluntaria y los que abandonaron la carrera se sometieron al plan en vigencia de manera obligatoria*” (Ídem, 2003:20); (para ver en detalle el mencionado Plan de Estudios aprobado en presectorial, Véase Anexo N° 8). La ficha técnica del Plan de Estudios 1997, vigente actualmente, es la siguiente:

Cuadro N° 1
Ficha técnica del Plan de Estudios 1997 de la
carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE en la UMSA

Nivel:	Licenciatura
Duración:	5 Años, 10 semestres
Modalidad:	Semestral
Título:	Licenciado en Ciencias de la Educación
Modalidad de titulación:	Tesis de Grado, Internado Rotatorio, Proyecto de Grado, Graduación por Excelencia y Trabajo Dirigido ²¹ .
Modalidad de ingreso:	Examen de Dispensación – Curso Prefacultativo
N° materias, plan común:	36 materias
Seminarios integrados:	10 seminarios
Idiomas:	3 niveles
Seminarios de área:	9 seminarios
Práctica profesional:	300 horas
Preespecialidades:	Administración educativa, Educación alternativa y popular, Psicopedagogía, Educación a distancia.
Total de materias:	58 materias

Fuente: Cuadro elaborado en base a la Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007:46.

²¹ Las alternativas de graduación que la carrera Ciencias de la Educación brinda a sus estudiantes están consignadas en el “Reglamento de Titulación en Ciencias de la Educación” editado el 2008, el mismo contrasta con la única modalidad de graduación con que se contaba hasta esa gestión como es la Tesis individual y que se regía por el último reglamento aprobado en 1993 (Carrera Ciencias de la Educación, UMSA, 2008:4).

Al respecto Choque (2008:57) sostiene que el Plan de Estudios es la estructuración del *“proceso de enseñanza-aprendizaje que en su desarrollo garantiza la formación de cierto tipo de profesional que sea capaz de insertarse en el campo profesional”*. En este sentido, en el Plan de Estudios están determinadas las vías y maneras de llevar a cabo el perfil profesional. Y es que se dirige a la formación de un sistema de capacidades, valores y cualidades del estudiante para hacer posible la realización exitosa de una actividad profesional en un contexto histórico-social concreto.

1.4.3 Fines y objetivos de la carrera de Ciencias de la Educación

Los fines y objetivos de la carrera de Ciencias de la Educación, señalados en el Plan Curricular Anual de Ciencias de la Educación (2003:20) y asumidos a plenitud en la Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2007:40-45) son:

- ✓ *“Formar profesionales idóneos críticos, con alto sentido de responsabilidad social que se comprometan con las necesidades de la educación boliviana.*
- ✓ *Generar y desarrollar una educación nacional, auténticamente liberadora y democrática, mediante la interacción de la teoría y la práctica educativa.*
- ✓ *Participar activamente en los procesos de transformación socioeducativas, en función de los intereses de las clases populares y de las nacionalidades originarias y de acuerdo con los fines y objetivos de (la) universidad boliviana.*
- ✓ *Concienciar sobre la importancia de la educación en los procesos de revalorización y construcción de la identidad, independencia y desarrollo nacional.*
- ✓ *Elaborar propuestas alternativas para transformar y mejorar la calidad educativa, de nuestra realidad nacional.*
- ✓ *Investigar científicamente la realidad educativa en el contexto de la realidad educativa para conocer, interpretar, proponer soluciones y transformar la sociedad en función de la liberación nacional y latinoamericana.*
- ✓ *Elaborar, ejecutar y evaluar las políticas y estrategias educativas de desarrollo que respondan a la realidad nacional y los adelantos científicos en el marco de la autonomía universitaria.*
- ✓ *Interactuar con los agentes educativos de manera efectiva, con el fin de ampliar su visión sobre la problemática educativa en los diferentes niveles y áreas educativas.*

- ✓ *Construir una mejor interpretación y enriquecimiento de nuestras diferencias, étnico-culturales y lingüísticas para la elaboración de alternativas educativas de acuerdo a nuestra realidad.*
- ✓ *Contribuir al enriquecimiento del patrimonio bibliográfico mediante la publicación de trabajos de investigación, memorias, tesis, en ciencias de la educación.*
- ✓ *Promover la valoración regional con alternativas educativas concretas para el departamento y a nivel nacional.*
- ✓ *Desarrollar estrategias que permitan la interacción de la carrera con la sociedad.*
- ✓ *Contribuir a que el profesional en Ciencias de la Educación sea un consumidor de la educación”. (Plan Curricular Anual de Ciencias de la Educación, UMSA, 2003:20 – 21)*

Estos fines y objetivos, naturalmente, se desprenden de los fines de la Universidad que prioritariamente busca la formación de profesionales idóneos en todas las áreas del conocimiento científico y tecnológico, desarrollando funciones formativas de enseñanza y aprendizaje, donde investigación, interacción y docencia son sustantivas a las tareas que emprenden las Universidades que pertenecen al Sistema Universitario Nacional.

1.4.4 Visión y Misión de la carrera de Ciencias de la Educación

Se asume que tanto la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en general, como cada una de las carreras, en particular, que comprende la Facultad, tienen una visión²² y misión²³ definidas y que todas las actividades desarrolladas contienen elementos, procedimientos y tareas tendientes al logro de los mismos. A continuación exponemos ambos aspectos esenciales de la carrera de Ciencias de la Educación.

²² Entendemos que se adopta la definición del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB, explicitada en el Plan Nacional de Desarrollo Universitario 1998-2002 el que concibe a la Visión como *“la percepción imaginaria del futuro de la institución universitaria que se expresa en aspiraciones generales de lo que espera en los diversos ámbitos de trabajo. Esta visión de futuro contempla dos aspectos: la proyección de lo que la universidad debería ser en el futuro y como se logrará que la universidad alcance este futuro deseado”*. (CEUB, 1998:31)

²³ Del mismo modo se entiende que la *“misión es una declaración explícita del propósito que debe alcanzar la universidad en un cierto tiempo. Se puede entender como la visión expresada en términos temporales”*. (CEUB, Op. cit., 32)

La *Visión* de la carrera de Ciencias de la Educación está planteada de manera clara en varios documentos, entre ellos podrían citarse el “Plan Curricular Anual 2003” y la “Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2004 – 2007” donde se señala textualmente como:

“Ubicarse entre las mejores carreras de Ciencias de la Educación y Pedagogía a nivel departamental y nacional desarrollando en forma eficiente y eficaz la docencia, investigación científica y tecnológica, la interacción social y la administración académica y general para habilitarse a la acreditación nacional e internacional. Hacer de sus profesionales líderes sociales, empresariales en el campo educativo a nivel departamental y nacional, de tal manera que hegemonicen permanentemente los nuevos paradigmas de la innovación y creatividad pedagógica” (2007:33).

La *Misión* de la carrera de Ciencias de la Educación, también, está explicitada en el Plan Curricular Anual de la carrera (2003:34) y más recientemente está escrita en la Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2004 – 2007, y concretamente se señala:

“Conservar, transmitir y desarrollar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos en el campo educativo. Formar recursos humanos en educación, calificados que participen eficazmente en la discusión y solución del funcionamiento del sistema productivo, organización y transformación de la sociedad hacia la satisfacción de Necesidades Humanas Fundamentales, principalmente de los más débiles” (2007:33).

1.4.5 Perfil profesional y/o de formación

El *perfil profesional*²⁴ del Licenciado en Ciencias de la Educación debe estar en un marco de conciencia social, conocimiento científico, ética profesional, criticidad, creatividad y compromiso con la transformación de la educación nacional (Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2004 – 2007, 2007:44). Además,

²⁴ En general se admite que el Perfil Profesional hace referencia a “los rasgos que cada profesional debe tener al concluir la carrera, es decir a un desempeño deseado que implica abrazar una profesión. Debe expresar los conocimientos, aptitudes y habilidades que deben tener los profesionales de una cierta rama para su desempeño”. (Sangüesa, 2001:48)

podemos encontrar ampliamente explicitado en el Periódico Ciencias de la Educación (marzo 2008:3) en el que se señala que la carrera busca:

- ✓ *“Un profesional con capacidad y excelencia en la formación científica con identidad y posición ideológica y política comprometido con el proceso de cambio y transformación reflejado en su accionar pedagógico dentro de la sociedad.*
- ✓ *Un profesional con opción política definida, analítico, crítico con capacidad de interpretación y valoración de las diferencias multiculturales y pluriculturales, para la elaboración de propuestas educativas en base a diagnósticos acorde a nuestra coyuntura actual.*
- ✓ *Un profesional idóneo con alto sentido de responsabilidad, formado integralmente y comprometido para responder a las necesidades de la realidad nacional.*
- ✓ *Un profesional con vocación de servicio, sensible y comprometido con los diversos niveles político, económico, social y cultural para contribuir activamente en la transformación de la educación boliviana.*
- ✓ *Un profesional que valore los saberes y conocimientos, tecnologías y valores de los pueblos y naciones indígenas y originarias como potencial de aporte al conocimiento nacional y universal, sin dejar de lado los productos del avance científico tecnológico mundial”. (Carrera Ciencias de la Educación, UMSA, 2008:3)*

El *perfil de formación*²⁵ del cientista en educación tiene como objetivos (Periódico Ciencias de la Educación, marzo 2008:3):

- ✓ *“Contribuir y coadyuvar en la construcción del sujeto político de cambio individual y colectivo en diferentes ámbitos educativos, con capacidad de interpretar crítica y reflexivamente la realidad.*

²⁵ El perfil de formación (que en algunos casos también se le llama perfil académico) *“define los conocimientos y las habilidades que debe desarrollarse en el proceso de formación”* (Sangüesa, 2001:49).

- ✓ *Cultivar un espíritu científico-investigativo, capaz de analizar e interpretar los problemas de la realidad socio-educativa y establecer alternativas metodológicas en permanente relación teoría-práctica.*
- ✓ *Promover la construcción de pedagogías contextualizadas, recuperando y sistematizando experiencias, proyectos y prácticas educativas con espíritu innovador.*
- ✓ *Diseñar, monitorear y evaluar planes, programas y proyectos educativos en contextos culturales diversos.*
- ✓ *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) como recursos técnicos pedagógicos en procesos educativos e investigación.*
- ✓ *Asesorar en la definición y consenso de políticas públicas y normativas relacionadas a la educación". (Carrera Ciencias de la Educación, UMSA, 2008:3)*

A este propósito son cinco las áreas curriculares que configuran la formación académica del cientista en educación: Investigación, Pedagógico curricular, Biopsicológica, Sociocultural-histórico política y Problemas y proyectos educativos.

1.4.6 Infraestructura de la carrera de Ciencias de la Educación

La carrera de Ciencias de la Educación cuenta con ocho aulas, para el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual sin duda es insuficiente para atender a una población estudiantil de más 2.067 estudiantes (Plan Curricular Anual, 2003:123). En el siguiente cuadro se puede constatar, según documentos oficiales publicados, la cantidad de infraestructura y mobiliario con que cuenta la mencionada carrera (Véase Cuadro N° 2):

Cuadro Nº 2
Infraestructura e inmobiliario de la
carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE en la UMSA

Piso 12 Monoblock Central			
1	Aula	Capacidad	70 Alumnos
1	Aula	Capacidad	70 Alumnos
1	Aula	Capacidad	35 Alumnos
1	Aula	Capacidad	35 Alumnos
Piso 9 Monoblock Central			
1	Aula	Capacidad	70 Alumnos
1	Aula compartida (Turismo)	Capacidad	70 alumnos
Pabellón H y Edificio Hoy 5to. Piso			
1	Aula en pabellón H	Capacidad	70 Alumnos
1	Aula Edificio Hoy 5to. Piso	Capacidad	35 Alumnos
Piso 12 Monoblock Central			
1.	Dirección		
1.	Secretaría		
1.	Oficina de Kardex		
Piso 12 Monoblock Central			
1.	Laboratorio de Computación y el Centro de Documentación de Educación Popular San Andrés (CEDEPSA).		
Soportes de Tecnología Educativa			
9	Televisores		
2	Video - Reproductoras		
1	Reproductora de Transparencias		
1	Data Display y cañon		
1	Ecran		
5	DVD		
1	Computadora Dirección		
1	Computadora secretaria		
5	Computadoras kardex		
13	Computadoras		

Fuente: *Plan Curricular Anual de la carrera de Ciencias de la Educación, UMSA, 2003:123.*

CAPÍTULO DOS MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explican los lineamientos metodológicos desarrollados en el estudio y que hacen referencia al método, el tipo y diseño de investigación, la hipótesis que se sostiene, las variables y su correspondiente definición conceptual y operacional, la muestra y sujetos de estudio, el contexto de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de información, el procedimiento propiamente dicho, el diseño y el análisis de los datos. Sin duda, estos son los elementos constitutivos del marco metodológico de la presente investigación.

2.1 Planteamiento metodológico

El marco metodológico del presente estudio se sustentó en el método científico y la definición del diseño se estructuró en función a: el tipo de investigación, el procesamiento de la información, el momento de recolección de datos y el tipo de datos que se analizaron. A continuación se presentan, en forma sintética, los aspectos constitutivos del estudio en el siguiente cuadro (Véase Cuadro N° 3):

Cuadro N° 3
Diseño metodológico de la investigación

Método	Tipo/información	Tipo/tiempo	Diseño
Hipotético – deductivo	Descriptivo – correlacional	Transeccional o transversal	No experimental Transeccional correlacional causal

Fuente: *Elaboración propia en base a la bibliografía revisada.*

2.1.1 Método de investigación

El presente estudio se llevó a cabo bajo los lineamientos del método científico. El método básico de investigación fue el *hipotético – deductivo*, asociado a estudios descriptivos no experimentales, porque parte de planteamientos teóricos generales para llegar a situaciones particulares, en otras palabras, de lo general a lo particular. Este método *“trata de enfatizar el hecho de que en el proceso de adquisición de nuevos*

conocimientos la ciencia actúa de ambas formas y las dos partes de un único método” (León y Montero, 2002:10). Sin embargo, también se empleó el método inductivo, pues parte de determinados acercamientos a realidades particulares con el afán de generalizar los resultados a otros ámbitos, contextos y sujetos. Pues también es imperativa la valoración de la experiencia como punto de partida para la generación del conocimiento (Zorrilla, et al., 1999:22).

2.1.2 Tipo de investigación

Este estudio fue del tipo *descriptivo – correlacional*, porque la base del análisis comparativo del fenómeno estudiado fue describir la influencia de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico estudiantil. Además en base a este proceso se logró determinar la influencia de las dos variables independientes sobre la variable dependiente, lo cual permitió medir cada variable presuntamente relacionada y después también medir y analizar la correlación (Hernández, et al., 2003:121). Asimismo tuvo un alcance descriptivo ya que se buscó describir una situación, evento o hecho, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Y es que, *“en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (vélgase la redundancia) describir lo que se investiga”* (Hernández, et al., 2003:118).

2.1.3 Diseño de investigación

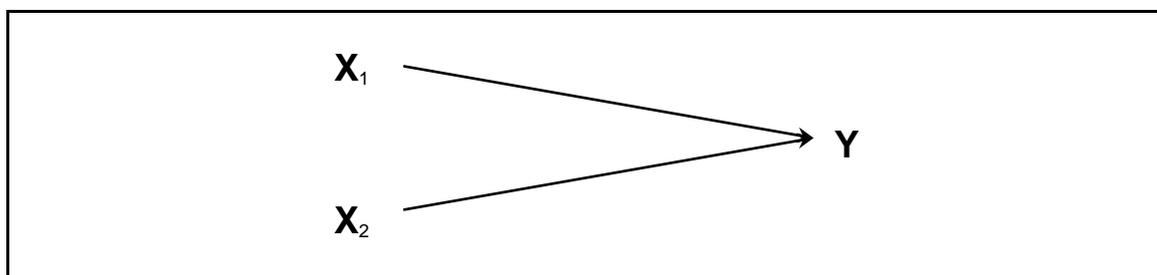
El diseño²⁶ de investigación que siguió este estudio fue el *no experimental* o ex post – facto, pues se logró describir situaciones educativas tal y como se dieron en su contexto natural y principalmente no se manipularon las variables para generar cambios. En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental *“las variables independientes ya han ocurrido y no es*

²⁶ El diseño es una herramienta de la que hacemos uso tanto en la vida profesional como en la vida cotidiana. *“Así, por ejemplo, el arquitecto no podrá construir edificios y casas si es que no elabora previamente un “plano” de la obra a realizar. Del mismo modo, el pintor elabora un “boceto” de lo que será la pintura definitiva. En nuestra vida cotidiana, el hacer un viaje o ir al mercado son actividades que se preparan elaborando una lista de lugares de visitas o de cosas a comprar. Es algo así como una “guía para la acción”. Es un puente entre la teoría y la práctica”.* (INFOPER, 2005:14)

posible manipularlas; el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Hernández, et al., 2003:267-268). Se eligió este diseño por la necesidad de conocer y describir la situación actual de los procesos educativos y sus connotaciones en las variables de estudio. En otros términos, se buscó “después del hecho” (post facto) relacionar la variable dependiente con las variables independientes.

Según la recolección de los datos de la investigación, en el marco de un estudio no experimental, el diseño que se adecuó a este estudio fue el *transeccional correlacional causal* debido a que los datos obtenidos fueron recogidos en un solo momento y en un tiempo único. En otras palabras este diseño tuvo “como propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación, asimismo puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores” (Hernández, et al., 2003:169). El diseño transeccional correlacional causal se representa gráficamente de la siguiente manera (Véase Cuadro N° 4):

Cuadro N° 4
Diseño de la investigación



Fuente: Adaptación libre a partir del texto de Hernández, et al., 2003:275.

El estudio fue, específicamente, de tipo *transeccional* o *transversal* porque el proceso de recolección de datos se realizó en un mismo momento, aplicando las encuestas a todos los sujetos de estudio, de estudiantes del Paralelo “B” de primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA. En palabras de Hernández et al. (2003:270) es transversal debido a que se recolectaron “datos en un solo momento, en un tiempo único. [Para]...describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado... Es como tomar una fotografía de algo que sucede”.

2.2 Planteamiento de la hipótesis de investigación

Para realizar un planteamiento correcto de la respuesta tentativa al problema de investigación fue necesaria la formulación de determinados supuestos. En este sentido, el tipo de hipótesis²⁷ que se expone, según los objetivos de la investigación, corresponde a las hipótesis estadísticas de correlación. Las hipótesis estadísticas son la transformación de las hipótesis de investigación, nulas y alternativas en símbolos estadísticos. Se pueden formular solamente cuando los datos del estudio que se van a recolectar y analizar para probar o disprobar las hipótesis son cuantitativas (números, porcentajes, promedios). Es decir, *“el investigador traduce su hipótesis de investigación y su hipótesis nula (y cuando se formulan hipótesis alternativas, también éstas) en términos estadísticos...”* (Hernández, et al., 2003:162). Trabajados en una matriz de consistencia, las hipótesis del presente estudio fueron las siguientes (*también Véase Cuadro N° 5*):

2.2.1 Hipótesis general

Teniendo en cuenta el objetivo general, la hipótesis que orientó esta investigación se formuló en los siguientes términos:

- ✓ **Hipótesis de Investigación (H_i):** *“Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

- ✓ **Hipótesis Nula (H₀):** *“No existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

²⁷ Entendemos que *“las hipótesis son tentativas de explicación de los hechos y fenómenos a estudiar que se formulan al comienzo de una investigación mediante una suposición o conjetura verosímil destinada a ser probada por la comprobación de los hechos”.* (Ander Egg, 1982:96; citado por Malavé, 2002:42)

Cuadro Nº 5
Hipótesis de investigación y matriz de consistencia

HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	FUENTES
<i>Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.</i>	Ejecución Curricular	Aplicación del plan de trabajo	Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular	Estudiantes del Paralelo “B”, del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, de la gestión académica I/2008.
		Consecución de los objetivos		
		Cumplimiento de contenidos		
		Aplicación de la metodología		
		Empleo del sistema de evaluación		
		Utilización de la bibliografía		
	Desempeño Docente	Capacidades pedagógicas	Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente	Estudiantes del Paralelo “B”, del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, de la gestión académica I/2008.
		Responsabilidad laboral		
		Relaciones interpersonales		
	Rendimiento Académico	Nota ó calificación final, obtenida por los estudiantes, en Escala de 1 a 100, referida a cada una de las asignaturas y a su respectivo promedio.	Actas de Notas o calificaciones	Docentes del Paralelo “B”, del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, de la gestión académica I/2008.
Valoración final, lograda por los estudiantes, considerando el promedio de las calificaciones alcanzadas en seis materias.				

Fuente: *Elaboración propia en base al análisis de la hipótesis general de investigación.*

2.2.2 Hipótesis específicas

- ✓ **H₁:** *“La ejecución curricular influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

Esto es: $R_{xz} \neq 0$ (“Ambas variables están correlacionadas; su correlación no es igual a cero”).

- ✓ **H₀:** *“La ejecución curricular no influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

Esto es: $R_{xz} = 0$ (“Las dos variables no están correlacionadas; su correlación es cero”).

- ✓ **H₂:** *“El desempeño docente influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

Esto es: $R_{yz} \neq 0$ (“Ambas variables están correlacionadas; su correlación no es igual a cero”).

- ✓ **H₀:** *“El desempeño docente no influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”.*

Esto es: $R_{yz} = 0$ (“Las dos variables no están correlacionadas; su correlación es cero”).

2.3 Identificación y clasificación de las variables

Ciertamente, todo fenómeno de la realidad, en tanto proceso, está en constante variación. No obstante, cuando la variación de estos fenómenos es observada, analizada y controlada para su conocimiento o intervención en un proceso de investigación, se constituye en variable. En consecuencia, *“la variable es una propiedad*

que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández, et al., 2003:143). En este sentido, las variables del presente estudio que se identificaron y clasificaron fueron las siguientes:

2.3.1 Identificación de variables

La identificación de las variables que se analizaron, para las cuales se describieron los indicadores para que el conocimiento abstracto se convierta en un conocimiento medible y verificable en la realidad, siguió el siguiente proceso:

- ✓ **Variables independientes:**
 - Ejecución curricular
 - Desempeño docente
- ✓ **Variable dependiente:**
 - Rendimiento académico

2.3.2 Clasificación de variables

La clasificación de las variables de estudio, que se identificaron en la presente investigación, se detalla de la siguiente manera (Véase Cuadro N° 6):

Cuadro N° 6
Clasificación de las variables de investigación

Variables	Clasificación				
	Por la función que cumple en la hipótesis	Por su naturaleza	Por el método de estudio	Por la posición de la característica	Por los valores que adquiere
Ejecución curricular	Independiente	Activa	Cuantitativa	Continua	Dicotómica
Desempeño docente	Independiente	Activa	Cuantitativa	Continua	Politómica
Rendimiento académico	Dependiente	Activa	Cuantitativa	Continua	Politómica

Fuente: *Elaboración propia en base al análisis de las variables de investigación.*

2.4 Definición conceptual y operacional de las variables

Con el propósito de organizar el procedimiento de investigación, fue necesario realizar una definición conceptual y operacional de las variables de estudio. No obstante, ambas definiciones no fueron normativas, sino sensibilizadoras. Es decir, que fueron referentes que ayudaron a generar nuevos conocimientos y a construir nuevas categorías. A continuación se exponen ambas definiciones.

2.4.1 Definición conceptual de las variables

La definición conceptual u conceptualización de las variables consiste en describir el término o variable con otros términos. *“Son definiciones de diccionario o de libros especializados. Cuando describen la esencia o las características reales de un objeto o fenómeno se les denomina definiciones reales. Las definiciones reales constituyen la adecuación de la definición conceptual a los requerimientos prácticos de la investigación”* (Kerlinger, 1975; citado en Hernández, et al., 2003:100). En este sentido las definiciones conceptuales, que permitieron la operacionalización, de las variables del estudio, fueron las siguientes:

a) Conceptualización de la primera variable independiente

Ejecución curricular es *“la etapa del proceso de planificación que se realiza una vez aprobado el plan de acción, que consiste en poner en funcionamiento las entidades y organismos administrativos para que se realice las acciones destinadas a cumplir las metas previstas en el plan de acción”*. (Miranda, 1997:58)

b) Conceptualización de la segunda variable independiente

Desempeño docente es *“el conjunto de acciones educativas que ejecuta el docente para facilitar el aprendizaje y que involucra el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con los estudiantes”*. (Crespo, 2005:11)

c) Conceptualización de la variable dependiente

Rendimiento académico es “el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante que queda reflejado en las notas o calificaciones que pueden adoptar valores cuantitativos (en una escala de 1 al 100) y cualitativos (sobresaliente, distinguido, bueno, suficiente y reprobado)”. (Cortés, 1987; en Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1996:380)

2.4.2 Definición operacional de las variables

La definición operacional u operacionalización de las variables es un proceso por el cual se definen los indicadores a medirse y las actividades para medirlos. En otros términos, “se operacionaliza las variables para superar el grado de abstracción que presentan inicialmente las variables para ser entendida, medida y verificable” (Tintaya, 1999:80). A continuación se presentan, a través de cuadros ilustrativos, las operacionalizaciones de las variables del estudio:

a) Operacionalización de la primera variable independiente

La primera variable independiente, “ejecución curricular”, incluyó seis dimensiones y seis indicadores que fueron los siguientes (Véase Cuadro N° 7):

Cuadro N° 7
Operacionalización de la variable independiente
Ejecución Curricular

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALAS	INSTRUMENTO
Plan de trabajo	- Aplicación del plan de trabajo	Nivel de ejecución, según puntaje obtenido, en los ítems de un cuestionario	≥ a 12,00 Puntos (Muy satisfactorio)	Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular (CEEC), de elaboración propia, compuesto por 14 preguntas.
Objetivos de aprendizaje	- Consecución de los objetivos de la asignatura		09,00 a 11,99 Puntos (Satisfactorio)	
Contenidos	- Cumplimiento de contenidos		06,00 a 08,00 Puntos (Poco satisfactorio)	
Metodología	- Aplicación de la metodología propuesta en el plan		≤ a 05,00 Puntos (Insatisfactorio)	
Evaluación	- Empleo del sistema de evaluación			
Bibliografía	- Utilización de las referencias bibliográficas			

Fuente: Elaboración propia en base al estudio de la primera variable independiente de la investigación.

b) Operacionalización de la segunda variable independiente

La variable independiente, “*desempeño docente*”, comprendió tres dimensiones y ocho indicadores que se presentan a continuación (Véase Cuadro N° 8):

Cuadro N° 8
Operacionalización de la variable independiente
Desempeño Docente

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALAS	INSTRUMENTO
Capacidades pedagógicas	- Acciones realizadas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Nivel de efectividad, según puntaje obtenido, en los ítems de un cuestionario	≥ a 130 Puntos <i>(Actuación muy buena, excelente)</i>	Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD), de elaboración propia, compuesto por 30 preguntas.
Responsabilidad laboral	- Estimular la participación - Aceptar las expresiones de los estudiantes - Atender las consultas individuales - Respetar las normas establecidas - Reforzar los logros y respuestas correctas		109 a 129 Puntos <i>(Actuación buena, en general)</i> 88 a 108 Puntos <i>(Actuación mediana)</i>	
Relaciones interpersonales	- Sistema de relaciones interpersonales docente – estudiante. - Responsabilidad y emocionalidad resultados de la labor educativa del docente.		67 a 87 Puntos <i>(Actuación pobre, en general)</i> ≤ a 66 Puntos <i>(Actuación muy mala, mala)</i>	

Fuente: *Elaboración propia en base al estudio de la segunda variable independiente del estudio.*

c) Operacionalización de la variable dependiente

La variable dependiente, “*rendimiento académico*”, incluyó dos dimensiones y dos indicadores que fueron los siguientes (Véase Cuadro N° 9):

Cuadro Nº 9
Operacionalización de la variable dependiente
Rendimiento Académico

DIMENSIONES	INDICADORES	MEDIDORES	ESCALAS ²⁸	INSTRUMENTO
Valoración Cuantitativa	- Nota ó calificación final, obtenida por los estudiantes, en Escala de 1 al 100, referida a cada una de las asignaturas y a su respectivo promedio.	Nivel de aprovechamiento, según puntaje obtenido, de los estudiantes en seis asignaturas.	≥ a 90 Puntos (<i>Sobresaliente</i>)	Actas de Notas en las que están consignados el promedio y la valoración final de las calificaciones obtenidas en seis asignaturas.
Valoración Cualitativa	- Valoración final, obtenida por los estudiantes, considerando el promedio de las calificaciones alcanzadas en seis materias.		75 a 89 Puntos (<i>Distinguido</i>) 62 a 74 Puntos (<i>Bueno</i>) 51 a 61 Puntos (<i>Suficiente</i>) ≤ a 50 Puntos (<i>Reprobado</i>)	

Fuente: *Elaboración propia en base al estudio de la variable dependiente de la investigación.*

2.5 Población, muestra y sujetos de estudio

2.5.1 Población de estudio

El universo o población de estudio “es el conjunto que se encuentra conformado por todas las unidades de observación o todas las características que son de interés, por tanto, relevantes para la investigación” (Koria, 2007:101). Así pues, para esta investigación, la población seleccionada estuvo constituida por todos los estudiantes, que cursaban el primer semestre, del primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA. Población adulta joven comprendida entre las edades de 18 a 27 años, distribuida en dos paralelos: “A” y “B”, cuyo número de estudiantes oscilaba entre 67 y 64 personas respectivamente, y que los mismos se encontraban matriculados y asistían regularmente a clases en los turnos correspondientes (mañana y tarde). Estos datos se pueden visualizar en el siguiente cuadro (Véase cuadro Nº 10):

²⁸ Esta escala de calificaciones es la misma que emplea Magdalena Rivera (2007) en su tesis: “Bajo rendimiento estudiantil en 2º año en la carrera de Enfermería de la UMSA 2006”. Tesis de Maestría en Psicopedagogía. La Paz, Bolivia: CEPIES – UMSA.

Cuadro N° 10
Distribución de la población del primer año de la carrera de
Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, según paralelos y sexo

Paralelo	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
A	20	47	67
B	25	39	64
TOTAL	45	86	131

Fuente: *Elaboración propia en base a las listas oficiales de la carrera de Ciencias de la Educación, para el primer semestre de la gestión académica I/2008.*

2.5.2 Muestra de estudio

La muestra de estudio, también denominada población muestral, “es el conjunto de elementos que se toman de una población para, después de su estudio, llegar a conclusiones válidas sobre toda la población” (Koria, 2007:236). Para el presente estudio se determinó una muestra selectiva o de criterio, que tiene un carácter no probabilística²⁹. En este sentido, la muestra estuvo conformada por 64 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA quienes cursaban el primer semestre en el paralelo “B”, según plan curricular, del primer año en la mencionada institución. Por ello, esta muestra es de tipo no probabilística intencional porque los sujetos no fueron elegidos al azar, sino los grupos ya estaban formados (Véase cuadro N° 11).

Cuadro N° 11
Descripción de la muestra de estudio,
según sexo y estado civil de los participantes

Estado civil	Total	Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Soltero/a	52	20	32	25 M + 39 F 64
Casado/a	9	4	5	
Concubinado/a	3	1	2	
TOTAL	64	25	39	Estudiantes

Fuente: *Elaboración propia en base a las listas oficiales de la carrera de Ciencias de la Educación, para el primer semestre de la gestión académica I/2008.*

²⁹ La muestra no probabilística es “cuando la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra para los propósitos de la investigación”. (Yuni y Urbano, 2006:41)

La ventaja bajo el enfoque cuantitativo de una muestra no probabilística es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. Además, para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, *“las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran (si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo) obtener los casos (personas, contextos y situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos”*. (Hernández, et al., 2003:327)

2.5.3 Sujetos de estudio

En la presente investigación los sujetos de estudio fueron 64 estudiantes de primer semestre del primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, pertenecientes al paralelo “B”, del turno de la tarde, de la gestión académica I/2008. Concretamente, los sujetos de estudio fueron los estudiantes del primer semestre, 64 estudiantes, de los cuales 25 fueron hombres y 39 mujeres. El cuadro N° 12 da cuenta de esta distribución:

Cuadro N° 12
Descripción de los sujetos de estudio
Estudiantes de primer semestre del paralelo “B”, de primer año,
de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA

Género	N° de estudiantes		Porcentaje acumulado
	Frecuencia	Porcentaje	
Varones	25	39 %	39 %
Mujeres	39	61 %	100 %
TOTAL	64	100%	100 %

Fuente: *Elaboración propia en base a las listas oficiales de la carrera de Ciencias de la Educación, para el primer semestre de la gestión académica I/2008.*

Ahora bien, para una adecuada determinación y selección de la muestra se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

a) Criterios de inclusión

- ✓ Estudiantes del Paralelo "B", del primer semestre de la gestión académica I/2008, matriculados en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA.
- ✓ Estudiantes que asisten regularmente a pasar clases en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, y en las seis materias, según plan curricular, correspondiente al primer semestre del primer año de estudio de la carrera.
- ✓ Estudiantes comprendidos entre las edades de 18 a 27 años de edad y que están inscritos por primera vez en las asignaturas correspondientes, al primer año según plan curricular, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA.

b) Criterios de exclusión

- ✓ Estudiantes que no se encuentran matriculados en la gestión académica I/2008, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA.
- ✓ Estudiantes que no asisten a clases con regularidad a las seis materias, según plan curricular, correspondientes al primer semestre del primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA.
- ✓ Estudiantes menores de 18 años y mayores de 27 años de edad y/o que estén repitiendo las asignaturas correspondientes al primer semestre, según plan curricular, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA.

c) Razones de elección

Las razones para elegir a los sujetos de estudio fueron las siguientes:

- ✓ Porque son estudiantes con un mismo nivel académico, con edades parecidas, de un mismo curso y del mismo turno.

- ✓ Porque es un curso básico que va iniciando la formación profesional del cientista en educación, por lo mismo los estudiantes tienen la posibilidad y necesidad de cumplir expectativas de estudio en el, recién ingresado, ámbito universitario.
- ✓ En este semestre, los estudiantes debieran alcanzar niveles satisfactorios de desarrollo de sus competencias en las distintas asignaturas, según el desempeño profesional de los docentes.

2.6 Contexto espacial y temporal

En este apartado se describe el ambiente o contexto en el que se realizó el trabajo de campo. A continuación se describen el contexto espacial y temporal del estudio.

2.6.1 Contexto espacial

La investigación se llevó a cabo en los ambientes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA (turno tarde), ubicado en la Avenida Villazón de la zona central de la ciudad de La Paz. En el primer año de estudio de la gestión académica I/2008, la carrera de Ciencias de la Educación albergaba aproximadamente a 160 estudiantes distribuidos en dos paralelos: paralelo "A" (turno mañana) y paralelo "B" (turno tarde). El primer semestre de estudios se desarrolló en el aula 04-02-04 del edificio antiguo, ubicado detrás del Monoblock Central de la UMSA. Esta aula, ubicada en el segundo piso del mencionado edificio, poseía una infraestructura con ventanales con vista al este y al oeste. El mobiliario del mismo constaba de 70 pupitres personales, ubicados uno tras otro con vista al amplio pizarrón acrílico, un estante que contenía medios y materiales tecnológicos de enseñanza como ser un televisor, un reproductor de DVD y un retroproyector y, también, se encontraba una mesa metálica con una silla para el docente.

2.6.2 Contexto temporal

La presente investigación abarcó un lapso de tiempo entre los meses de febrero y agosto de la gestión 2008. Durante todo este tiempo se desarrollaron las tres etapas de investigación (para su ampliación véase el punto 2.8 en este capítulo). Cabe hacer notar

que el trabajo de campo se realizó durante la finalización del primer semestre de la gestión académica I/2008, en el turno tarde. En este lapso de tiempo se estableció un panorama real de las variables en la población estudiada.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de investigación³⁰ que se emplearon para la recolección de la información se desarrollaron de acuerdo con las características y necesidades que se requirieron para cada una de las variables. En otras palabras, fue un proceso de búsqueda y selección de las técnicas y los instrumentos para las variables independientes que están representadas por la “*ejecución curricular*” y el “*desempeño docente*” y la variable dependiente representada por el “*rendimiento académico*”.

2.7.1 Diseño de los instrumentos de investigación

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de dos cuestionarios, los cuales permitieron conocer el estado real y la percepción, respecto de la ejecución curricular y el desempeño docente, que tienen cada uno de los estudiantes que componen nuestra población de estudio. Los cuestionarios elaborados, por la investigadora, para el estudio fueron los siguientes: el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular (CEEC) y el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD); y en cuanto al rendimiento académico se consideraron las actas de notas o calificaciones, obtenidas de la carrera de Ciencias de la Educación, de los estudiantes del Paralelo “B” de primer semestre, correspondientes a la gestión académica I/2008. Respecto a los cuestionarios mencionados se efectuaron para cada uno el respectivo estudio de validez y confiabilidad, pues ello brindó la seguridad y garantía sobre la exactitud de los resultados. A continuación se exponen descripciones detalladas de los instrumentos utilizados:

³⁰ Las técnicas e instrumentos de recolección de información deben estar bien definidos; “*las primeras, son las diversas maneras de obtener los datos requeridos para llevar a cabo la investigación, y los instrumentos son los medios materiales previstos para registrar la información*”. (Malavé, 2002:79)

2.7.1.1 Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular

a) Descripción del instrumento

El Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular (CEEC) consta de 14 preguntas, los mismos son de tipo cerrado, es decir con respuestas dicotómicas (SI – NO), que brindan información acerca de las percepciones que tienen los estudiantes respecto al desarrollo de la asignatura mediante la evaluación de las categorías didácticas (Véase Anexo N° 1). Su aplicación duró aproximadamente 10 minutos de trabajo efectivo de los examinados.

b) Ficha técnica

- ✓ **Autor:** Elaborado por la investigadora para el presente estudio.
- ✓ **Año de Edición:** 2008.
- ✓ **Campo de aplicación:** El cuestionario puede aplicarse a estudiantes de educación superior universitaria.
- ✓ **Forma de Administración:** Individual y colectiva.
- ✓ **Duración:** 10 a 15 minutos aproximadamente.
- ✓ **Objetivo:** Explora el desempeño de las distintas categorías didácticas que hacen a la ejecución curricular.
- ✓ **Áreas que explora:** Los objetivos establecidos en el plan de trabajo semestral, el contenido, la metodología, el sistema de evaluación, sus criterios y aplicación, así como la utilidad de la bibliografía.

c) Calificación

Las respuestas se califican dicotómicamente: uno (1) para el SI y cero (0) para el NO; una vez que el sujeto haya terminado de contestar se califica el cuestionario colocando un punto a las respuestas que fueron significativamente emitidas por los estudiantes y que son consideradas como ejecución curricular muy satisfactorio, y con cero a las respuestas emitidas por los estudiantes y que denotan una ejecución insatisfactoria, estos puntajes se colocan en la columna de puntaje directo para luego realizar la sumatoria total del instrumento y ubicar la percepción del sujeto en la categoría

correspondiente según la clave de corrección (Véase Anexo N° 2). En otras palabras, esta variable de estudio asume las siguientes valoraciones:

- ✓ Puntaje de \geq a 12,00 Puntos se considera muy satisfactorio.
- ✓ Puntaje de 09,00 a 11,00 Puntos se considera satisfactorio.
- ✓ Puntaje de 06,50 a 08,00 Puntos se considera poco satisfactorio.
- ✓ Puntaje de \leq a 05,00 Puntos se considera insatisfactorio.

d) Validez y confiabilidad

La validez, en términos generales, “*se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir*” (Hernández, et al., 2003:346). Con el propósito de determinar la validez de contenido, una vez elaborado el instrumento, fueron consultados docentes con la experiencia requerida, a manera de juicio de expertos. Posteriormente con las sugerencias recibidas y las modificaciones realizadas, se aplicó la encuesta a un grupo de 20 estudiantes para finalmente realizar los reajustes necesarios, para su aplicación a toda la población en estudio. Respecto a la validez de constructo, se utilizó el siguiente procedimiento: correlacionar cada una de las valoraciones con la valoración general de la ejecución curricular.

La confiabilidad de un instrumento de medición “*se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales*” (Hernández, et al., 2003:346). Con este propósito se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular (CEEC) a una muestra de 30 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE en la UMSA, cuyas características eran similares a la población examinada, a manera de una prueba piloto. Para establecer el coeficiente de confiabilidad, que garantiza la consistencia interna de este instrumento de medición, se utilizó el procedimiento denominado “*método de mitades partidas*” (Véase Anexo N° 3). Una vez ordenados los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems del cuestionario, seguidamente para obtener el coeficiente de cada mitad se aplicó la siguiente fórmula de correlación (r_{xy}):

$$r_{xy} = \frac{N \sum (XY) - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

r = Coeficiente de correlación.

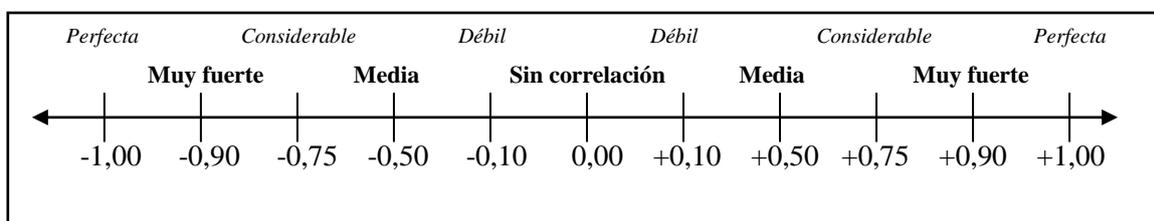
N = Número de sujetos.

X = Es el total de respuestas correctas a los ítems pares por cada individuo.

Y = Es el total de respuestas correctas a los ítems impares por cada individuo.

Ahora bien, el coeficiente de correlación de Pearson (r) muestra el grado de correlación en una escala de +1 a -1 donde (Véase Cuadro N° 13):

Cuadro N° 13
Escala de coeficiente de correlación para el
Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular



Fuente: *Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica sobre metodología.*

En el Cuadro N° 14 se presenta el coeficiente de confiabilidad obtenido en cada mitad del Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular:

Cuadro N° 14
Coeficiente de confiabilidad del
Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular

$$\sum X^2 = 1818 \quad \sum Y^2 = 1400 \quad \sum XY = 1524$$

De donde:

$$r_{xy} = \frac{1524}{\sqrt{(1818)(1400)}}$$

$$r_{xy} = 0.95$$

Fuente: *Elaboración propia en base al análisis estadístico realizado.*

Tomando en cuenta que el coeficiente r de Pearson produce resultados que oscilan entre -1.00 a +1,00 (donde un valor de +1,00 significa *correlación positiva perfecta*, y un

valor de -1,00 indica una *correlación negativa perfecta*), y dado que el “coeficiente de correlación”, calculado a través del procedimiento descrito, fue de 0,95 lo que significa que el instrumento goza de una consistencia interna *significativamente alta* con un error de 0,05 ($gl = 28$; $< 0,005$, una cola), por tanto su aplicación es recomendable.

2.7.1.2 Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente

a) Descripción del instrumento

El Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD) está constituido por 30 ítems, con cinco alternativas de respuestas, que brindan información acerca de las acciones desarrolladas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir el desempeño docente. (Véase Anexo N° 4). Los ítems de este instrumento de investigación tienen grados de respuesta que va de 1 a 5; siendo: (1) pésimo, (2) malo, (3) regular, (4) bueno y (5) excelente. El tiempo de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos.

b) Ficha técnica

- ✓ **Autor:** Elaborado por la investigadora para el presente estudio.
- ✓ **Año de Edición:** 2008.
- ✓ **Campo de aplicación:** El cuestionario puede aplicarse a estudiantes de educación superior universitaria.
- ✓ **Forma de Administración:** Individual y colectiva.
- ✓ **Duración:** 15 a 20 minutos aproximadamente.
- ✓ **Objetivo:** Explora las acciones desarrolladas por el docente en el salón de clases en las asignaturas y los horarios correspondientes.
- ✓ **Áreas que explora:** Las capacidades pedagógicas, responsabilidad laboral y las relaciones interpersonales que despliega el docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

c) Calificación

El puntaje total para cada una de las dimensiones del instrumento de investigación se obtiene asignando los siguientes valores: P=1, M=2, R=3, B=4 y E=5 para

posteriormente asignar un valor global descrito con lo que, en cuanto a desempeño docente, se obtienen cinco puntuaciones. En otras palabras, cada ítem debe ser valorado en base a los valores anteriormente descritos y luego obtener la suma de cada una de las dimensiones (Véase Anexo N° 5). La interpretación de la calificación se realiza de acuerdo al siguiente detalle:

- ✓ Puntaje de \geq a 130 Puntos se considera actuación muy buena a excelente.
- ✓ Puntaje de 109 a 129 Puntos se considera actuación buena, en general.
- ✓ Puntaje de 88 a 108 Puntos se considera actuación mediana.
- ✓ Puntaje de 67 a 87 Puntos se considera actuación pobre, en general.
- ✓ Puntaje de \leq a 66 Puntos se considera actuación muy mala a mala.

d) Validez y confiabilidad

Si el instrumento de investigación tiene validez, *“logra captar significativa, satisfactoriamente y con la exactitud suficiente aquello que es objeto de estudio”* (García, 2002:33). En esta perspectiva, el proceso de validación de este instrumento consistió en determinar: a) la validez de contenido, a través de la cual se estableció que el instrumento refleje todos los aspectos teórico – conceptuales respecto a la variable *“desempeño docente”*, pues en esencia obedece a la totalidad conceptual de los indicadores medidos de manera lógica, secuencial y coherente con el fundamento teórico y, b) la validez de constructo, el procedimiento utilizado consistió en la correlación entre los ítems y el puntaje total.

La confiabilidad *“define la capacidad que el instrumento tiene para lograr resultados semejantes aplicando las mismas preguntas respecto a los mismos hechos o fenómenos”* (García, 2002:34). Con este propósito se aplicó el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD) a una muestra de 30 estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, cuyas características eran similares a la población examinada, a manera de una prueba piloto. Para establecer el coeficiente de confiabilidad, que garantiza la consistencia interna de este instrumento de medición, se utilizó el procedimiento denominado *“método de mitades partidas”* (Véase Anexo N° 6). Una vez ordenados los datos se obtuvo de ellos la sumatoria, desviación estándar, el promedio y la varianza de cada uno de los ítems del cuestionario,

finalmente para obtener el coeficiente de cada mitad se aplicó la siguiente fórmula de correlación (r_{xy}):

$$r_{xy} = \frac{N \sum (XY) - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2] [N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

Donde:

r = Coeficiente de correlación.

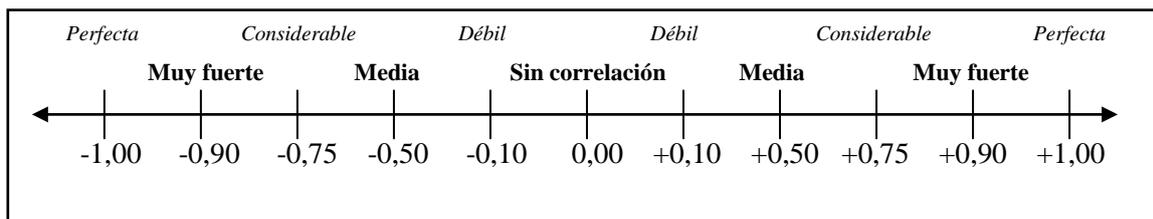
N = Número de sujetos.

X = Es el total de respuestas correctas a los ítems pares por cada individuo.

Y = Es el total de respuestas correctas a los ítems impares por cada individuo.

Ahora bien, el coeficiente de correlación de Pearson (r) muestra el grado de correlación en una escala de +1 a -1 donde (Véase Cuadro N° 15):

Cuadro N° 15
Escala de coeficiente de correlación para el
Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente



Fuente: *Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica sobre metodología.*

En el Cuadro N° 16 se presenta el coeficiente de confiabilidad obtenido en cada mitad del Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente:

Cuadro N° 16
Coeficiente de confiabilidad del
Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente

$\sum X^2 = 94848$	$\sum Y^2 = 94803$	$\sum XY = 97068$
De donde:		
$r_{xy} = \frac{97068}{\sqrt{(94848)(94803)}}$		
$r_{xy} = 0.99$		

Fuente: *Elaboración propia en base al análisis estadístico realizado.*

Tomando en cuenta que el coeficiente r de Pearson produce resultados que oscilan entre -1,00 a +1,00 (donde un valor de +1,00 significa *correlación positiva perfecta*, y un valor de -1,00 indica una *correlación negativa perfecta*), y dado que el “coeficiente de correlación”, calculado a través del procedimiento descrito, fue de 0,99 lo que significa que el instrumento goza de una consistencia interna *significativamente alta* con un error de 0,05 ($g/ = 28; < 0,005$, una cola), por tanto su aplicación es recomendable.

2.7.1.3 Actas de Notas o calificaciones

Las actas de notas o calificaciones son los documentos, otorgadas por kardex de la carrera de Ciencias de la Educación, en los que están consignados el promedio y la valoración final de las puntuaciones finales obtenidas por los estudiantes de primer semestre en seis distintas asignaturas. En tal sentido, las calificaciones fueron obtenidas por medio de las actas de notas de las respectivas asignaturas de estudio publicadas por los docentes al finalizar la gestión académica I/2008 (Véase Anexo N° 7). La escala de calificaciones, base para establecer el nivel de rendimiento académico, fue determinada en base a la conceptualización y operacionalización de ésta variable en los marcos teórico y metodológico respectivamente, la que en la práctica se obtiene del promedio de las notas obtenidas por los estudiantes en las materias consideradas en el estudio. La valoración, para efectos de interpretación, se da de la siguiente manera:

- ✓ Puntaje de \geq a 90 Puntos se considera Sobresaliente.
- ✓ Puntaje de 75 a 89 Puntos se considera Distinguido.
- ✓ Puntaje de 62 a 74 Puntos se considera Bueno.
- ✓ Puntaje de 51 a 61 Puntos se considera Suficiente.
- ✓ Puntaje de \leq a 50 Puntos se considera Reprobado.

Toda la información necesaria sobre las tres variables de estudio se recogió y se tabuló en una matriz elaborada en el paquete MS EXCEL. De ahí que la fuente principal como son las propias actas de notas fue imprescindible. Este hecho, aunque inicialmente puede ser considerado como una ventaja dado que no implica la construcción de instrumentos de recogida de información, constituyó uno de los condicionantes más serios que tuvo esta investigación. Dado que, por ejemplo, muchos docentes no

entregaban las actas de notas en el tiempo correspondiente o previsto por la circular emanada por la dirección de carrera.

2.7.2 Fuentes de información

Las fuentes de información estuvieron constituidas por:

- ✓ Plan de estudio vigente (1997). (Véase Anexo N° 8)
- ✓ Cuestionarios dirigidos a los estudiantes. (Véase Anexos N° 1 y 4).
- ✓ Actas de notas o calificaciones de las asignaturas en estudio.
- ✓ Planes de trabajo semestral (sílabos) de las materias en estudio.
- ✓ Listas oficiales de estudiantes inscritos y matriculados para el primer semestre del primer año de estudio de la carrera, en la gestión académica 2008.

2.8 Procedimiento metodológico

La aprobación del proyecto de investigación, que fue sustentado en la modalidad de pre-defensa del perfil de tesis a la finalización del ciclo formativo de la Maestría según normativa del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (CEPIES), formalizó el inicio de nuestro estudio. Las observaciones y sugerencias realizadas por el tribunal revisor permitieron efectuar los ajustes necesarios en relación al eje temático que fue planteado en el proyecto. Además, los aspectos constitutivos de la investigación se redefinieron en función a la programación de las actividades académicas de la carrera de Ciencias de la Educación, que permitieron enfocar y desarrollar la investigación de manera más operativa. Sin olvidar los ajustes estratégicos, esto es en el tema de selección de los sujetos de estudio, fuentes primarias y procedimientos de recolección de los datos que fundadamente exige este tipo de estudio. El procedimiento metodológico³¹ del presente estudio demandó tres etapas de investigación, como respuesta a la necesidad de demostrar las hipótesis planteadas.

³¹ La palabra “procedimiento” significa “la manera de hacer”, es decir, la forma en que se propone realizar la investigación. “Con frecuencia se denomina “metodología” a esta sección, nombre que es completamente inadecuado, ya que la metodología es el estudio de los métodos y técnicas. En este apartado se señalan las etapas fundamentales que siguió el proceso”. (García, 2002:37)

2.8.1 Primera etapa: proyecto y prueba piloto

La primera etapa consistió en un primer acercamiento a la situación desde una perspectiva teórica y práctica, esto es mediante: a) la consulta bibliográfica y su concreción en el proyecto de investigación y b) la inserción en la situación a estudiarse y la aplicación de la prueba piloto. En otros términos, esta etapa se resume en la realización de dos actividades.

La primera está referida a la formulación del proyecto de investigación. Esto implicó la autorización y contactos correspondientes con la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA en donde se realizó el estudio, la explicación de los objetivos y procedimiento a las autoridades correspondientes y una previa observación general a la institución con el propósito de clarificar el objeto de estudio específico (Véase Anexo N° 9). Y la segunda actividad tiene que ver con la determinación de la confiabilidad de los instrumentos de investigación mediante la aplicación de una prueba piloto (Véase Anexo N° 10). Para la cual se consideró los siguientes aspectos: la revisión bibliográfica (para elaborar las preguntas de los cuestionarios) y la aplicación de los cuestionarios a los sujetos de estudio (para conocer en una primera aproximación las dificultades de estructura y contenido de los instrumentos de investigación) (Véase Anexo N° 11). Una vez subsanada las dificultades y considerada las sugerencias y observaciones del tribunal lector se procedió con la siguiente etapa de la investigación.

2.8.2 Segunda etapa: trabajo de campo

Esta etapa contempló la recolección de la información mediante la investigación por encuesta³² utilizando los instrumentos elaborados para el efecto: el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular, el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente y la obtención de las Actas de notas o calificaciones de las seis asignaturas correspondientes al primer semestre de la carrera Ciencias de la Educación (Véase Anexo N° 12).

³² La encuesta es definida como “la técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar. El instrumento a través del cual se realiza esta indagación es el cuestionario que consiste en un proceso estructurado de recolección de información a través de la respuesta de una serie predeterminada de preguntas”. (Yuni y Urbano, 2006:65)

A finales del primer semestre de la gestión académica I/2008 se aplicó el primer instrumento de investigación. Este instrumento es el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular (CEEC) que consiste en un cuestionario con dos opciones de respuesta: SI ó NO, y consta de 14 preguntas acerca del contenido, los objetivos, evaluación y otros aspectos de la variable independiente. En el proceso de aplicación del instrumento se aceptaron algunas preguntas sobre la forma de llenado, mas no de contenido. Al mismo tiempo, se observó los comportamientos de los estudiantes en el proceso del llenado de los mismos. Los estudiantes procedieron a leer el instructivo y posteriormente a contestar las preguntas del cuestionario.

A la siguiente semana se procedió a la aplicación del segundo instrumento que es el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDD), cuestionario de tipo cerrado que se aplicó al mismo grupo y bajo las mismas condiciones en las que se aplicó el primer instrumento de investigación. En otros términos, la aplicación del cuestionario se dio en la misma aula y a la misma hora y en los respectivos horarios de clase. No se otorgó tiempo límite para su llenado; no obstante, la duración del mismo fue corta (15 minutos aproximadamente). El cuestionario consistió en una serie de 30 preguntas con respuestas múltiples (Pésimo, Malo, Regular, Bueno y Excelente) relacionadas con las prácticas pedagógicas que desarrollaban los docentes en las asignaturas impartidas en el primer semestre de la carrera.

Las actas de notas o calificaciones, documento de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, nos permitieron obtener los promedios de los puntajes logrados por los estudiantes en las distintas asignaturas al finalizar el semestre que comprende de febrero a julio. El primer semestre del primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación, según plan curricular, comprende las siguientes materias con sus respectivas siglas: Investigación Educativa I (CCE-110), Introducción a las Ciencias de la Educación (CCE-120), Fundamentos Psicológicos de la Educación (CCE-150), Historia de la Educación Boliviana (HIS-134), Sociología General (CSO-107) y Taller de Lenguaje I (TL-100) (Véase Anexo N° 7).

Con toda la información recolectada se prosiguió con la siguiente y última etapa de la investigación.

2.8.3 Tercera etapa: sistematización y análisis de datos

Esta etapa consistió en la elaboración de resultados y conclusiones. Luego de la aplicación de los instrumentos de investigación, a los sujetos de estudio, se procedió al tratamiento estadístico, esto es el vaciado, la sistematización y el análisis de los datos. Para el efecto, se recurrió a la aplicación MS Excel, para la construcción de la matriz inicial de los datos, y al paquete SPSS, versión 11.5.1 para Windows, para la presentación de tablas e ilustraciones, esto debido a la calidad de su presentación. Esto requirió un trabajo de gabinete mediante la elaboración de cuadros y relaciones estadísticas, la interpretación de las mismas desde una perspectiva teórica – práctica y la elaboración y redacción de las conclusiones y recomendaciones pertinentes (Véase *Anexo N° 13*).

Por último, la redacción del documento final se efectuó en base al estilo APA – HARVARD, el cuál guió la presentación de citas bibliográficas, la ubicación de las fuentes de referencia y la estructura del documento.

2.9 Diseño y análisis estadístico de los datos

En este apartado se describe la fase del proceso de análisis estadístico de la información que consistió en el tratamiento e interpretación de los datos a partir de los resultados obtenidos y que sentaron las bases para formular las conclusiones y recomendaciones que emergieron del presente trabajo de investigación.

2.9.1 Diseño de tabulación de los datos

El diseño de tabulación de los datos consistió en determinar cómo se manejarán los datos, cómo se cruzaran los resultados obtenidos y qué resultados de las variables se presentarán para dar respuesta al problema y proporcionar soporte a la consecución de los objetivos de investigación. Para el efecto, el procesamiento de la información consistió en el ordenamiento, clasificación y codificación de los datos. Se utilizó el término asociación para hacer referencia a la relación de variables de naturaleza cualitativa y ordinal; y en cambio se empleó el término correlación cuando se hizo mención a las variables cuantitativas en sentido estricto. Ciertamente, los coeficientes

de correlación son medidas que nos indicaron la existencia o no de correlación entre las variables, como también nos indicaron la naturaleza de esa relación (positiva o negativa).

2.9.2 Proceso de análisis de los datos

En lo referente al proceso de análisis de los datos, éste incluyó un análisis de tipo descriptivo e inferencial sobre las puntuaciones obtenidas en los ítems que componen cada uno de los instrumentos de investigación, así como las puntuaciones promedio obtenidas por medio de las actas de notas o calificaciones. El análisis descriptivo consistió en la presentación de manera resumida del comportamiento de las variables de estudio a través de las medidas de la media y la desviación estándar. Mientras que el análisis inferencial ayudó a encontrar significatividad en la correlación de los resultados. En otras palabras, los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS, versión 11.5.1 para Windows, y la graficación se realizó en el programa MS EXCEL, de los que se obtuvieron tablas uni y bidireccionales, los indicadores estadísticos (media y desviación estándar), y las pruebas estadísticas (t de student, análisis de varianza, análisis de regresión y el modelo de correlación). Cabe señalar que el nivel de significación que se consideró para el presente estudio fue del 0,05 valor recomendado para las investigaciones de ciencias sociales y educativas.

CAPÍTULO TRES

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación, con base en los datos cuantitativos recogidos para su análisis descriptivo e inferencial, que se objetivizan a través de los cuadros estadísticos. Los resultados permiten responder a las preguntas de estudio, la consecución de los objetivos y la verificación de las hipótesis planteadas. Con estos propósitos, puesto que se trata de instrumentos distintos, el tratamiento estadístico fue diferenciado para cada variable y la exposición recurre a las tablas e ilustraciones como medios didácticos que facilitan la comprensión de los mismos. Ciertamente, estos son los hallazgos encontrados mediante el trabajo de campo y de gabinete para obtener una idea clara del objeto de estudio.

A continuación se presentan, ordenados en cinco secciones, los resultados de la información recopilada a través de los instrumentos aplicados en la investigación.

En primer lugar, en la tabla N° 1 hasta la tabla N° 8 y en los gráficos N° 1 hasta el N° 8, se muestran los resultados de los datos obtenidos mediante el Cuestionario de Evaluación de Ejecución Curricular aplicado a estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”. Cada indicador del mismo, alude a una categoría didáctica de un desarrollo curricular adecuado y lo que se busca es identificar el nivel de ejecución curricular y sus elementos característicos en asignaturas de primer semestre del primer año de estudio de la carrera. En este sentido, los resultados se presentan y analizan considerando tres momentos: a) el análisis de los resultados generales; b) el análisis de los resultados específicos; y c) la exposición del consolidado de datos. Las categorías de “*nivel de ejecución*”, que se convirtieron de las puntuaciones directas, fueron: *Muy satisfactorio*; *Satisfactorio*; *Poco satisfactorio*; e *Insatisfactorio*. Para este efecto, se realizó una tabulación en puntajes promedios, ilustrándose en tortas, para luego inferir y determinar la influencia de la variable ejecución curricular en la variable rendimiento académico.

En segundo lugar, los resultados del Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente, son presentados e interpretados usando el apoyo de la tabla N° 9 hasta la tabla N° 16 y de los gráficos N° 9 hasta el N° 16. De igual manera, cada indicador del

cuestionario de evaluación busca identificar el nivel de desempeño profesional del docente y sus elementos característicos en materias que cursan los estudiantes de primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación. En esta perspectiva, los resultados se presentan y analizan tomando en cuenta tres momentos: a) el análisis de los resultados generales; b) el análisis de los resultados específicos; y c) la presentación del consolidado de resultados. Las categorías de “*nivel de efectividad*”, que se convirtieron de las puntuaciones directas, fueron: *Actuación muy buena a excelente; Actuación buena, en general; Actuación mediana; Actuación pobre, en general; y Actuación muy mala a mala*. Para el efecto, se realizó una tabulación en puntajes promedios, ilustrándose en diagrama de barras, para luego inferir y determinar la repercusión de la variable desempeño docente en la variable rendimiento académico.

En tercer lugar, a partir de la tabla N° 17 hasta la tabla N° 24, así como el gráfico N° 17 hasta el gráfico N° 24, se describen y analizan los datos obtenidos por medio de las actas de notas o calificaciones correspondientes a los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. Del mismo modo, la escala de notas o calificaciones es la medida que busca identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en asignaturas que cursan en el primer semestre de la carrera. En esta sección, los resultados también se exponen y analizan considerando tres momentos: a) el análisis de los resultados generales; b) el análisis de los resultados específicos; y c) la exposición del consolidado de datos. Las categorías de “*nivel de aprovechamiento*”, que se convirtieron de las puntuaciones directas, fueron: *Sobresaliente; Distinguido; Bueno; Suficiente; y Reprobado*. Para este efecto, se realizó una tabulación en puntajes promedios, ilustrándose en diagrama de barras, para luego inferir y determinar la influencia de las variables independientes en ésta variable.

En cuarto lugar, apoyados en la tabla N° 25 hasta la tabla N° 30 y en los gráficos N° 25 y 26, se exponen e interpretan los resultados obtenidos mediante el *análisis de regresión simple* y el *análisis de regresión múltiple*. Estas técnicas estadísticas se emplearon con el objeto de determinar si las variables independientes (ejecución curricular y desempeño docente) tienen repercusiones en la variable dependiente (rendimiento académico). Así pues, tanto el *análisis de regresión simple* como el *análisis de regresión múltiple*, se efectuaron entre estas variables respecto a procesos académicos que desarrollan estudiantes y docentes de primer semestre del primer año de estudio en la

carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”. En esta perspectiva, los resultados se presentan y analizan tomando en cuenta dos momentos importantes. En el primero, y para su análisis respectivo, se exponen los resultados de la aplicación de la primera técnica estadística (*que corresponden a las hipótesis específicas*); en el segundo los resultados del empleo de la segunda técnica estadística (*que corresponde a la hipótesis general planteada*); y además, recalcando que, por el tipo de investigación, se trata de encontrar correlaciones. Cabe señalar que el nivel de significancia que hemos elegido para nuestro estudio es del 0,05 que es el valor recomendado para las investigaciones en ciencias sociales y educativas. Estos resultados se presentan en forma cuantitativa para luego ser analizados en forma cualitativa.

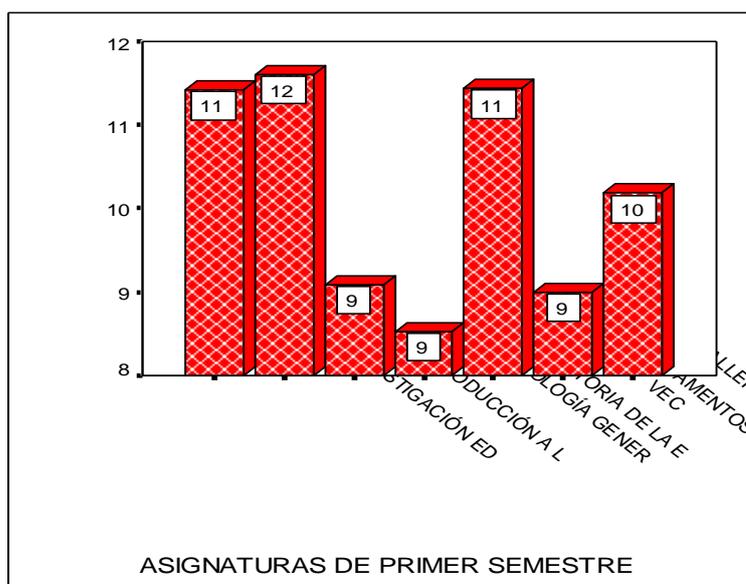
Y, por último, en quinto lugar, se discuten y analizan los resultados obtenidos en el procedimiento de contraste de hipótesis para la adopción de las decisiones. Para el efecto se consideró, en la discusión de los resultados, el *análisis de correlación simple* tanto para la ejecución curricular, el desempeño docente como para el rendimiento académico en la población examinada. Al mismo tiempo, para este procedimiento se eligió alfa de 0,05 para aceptar o rechazar la hipótesis nula (H_0) y determinar si los resultados de la muestra son *significativos*. Con este propósito, y para el análisis estadístico de los datos, obtenidos mediante los instrumentos de investigación y las actas de notas, es que el tratamiento estadístico se realizó en el paquete estadístico SPSS versión 11.5.1 para *Windows* y la graficación se efectuó en el programa MS EXCEL, de los que se obtuvieron las pruebas estadísticas: t de Student, análisis de varianza, análisis de regresión lineal y el modelo de correlación. En definitiva, como se puede constatar, el tratamiento de los datos presentados y analizados en éste capítulo van de acuerdo con el marco metodológico propuesto para el presente estudio.

3.1 Análisis e interpretación de la ejecución curricular en la población examinada

3.1.1 Descripción general de la distribución de la población examinada respecto a la percepción estudiantil de la ejecución curricular

Con relación a los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, para la evaluación del cumplimiento de la ejecución curricular, se obtuvieron las puntuaciones medias y la desviación estándar respectivamente (Véase Anexo N° 15). Del análisis de la información de los valores estadísticos descriptivos expresados en puntajes promedios (Véase Gráfico N° 1), de cada una de las asignaturas en estudio, se pueden desprender aspectos importantes a considerarse. Así, los resultados muestran que la ejecución curricular en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación obtuvo la más alta calificación (11,60), luego le siguen Fundamentos Psicológicos de la Educación (11,43), Investigación Educativa (11,42), Sociología General (9,09), Taller de Lenguaje (9,00) y la asignatura de Historia de la Educación Boliviana la más baja (8,53). De esta manera, de acuerdo a los promedios, fue posible establecer el nivel de ejecución curricular como SATISFACTORIO para cinco materias y de POCO SATISFACTORIO para una de ellas.

GRÁFICO N° 1: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre ejecución curricular en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

Asimismo, considerando los resultados generales de los valores estadísticos descriptivos y de los puntajes promedios (Véase *Tabla N° 1*), consignados según las asignaturas en estudio y del total de los 64 estudiantes, se obtuvo un nivel de ejecución curricular aceptable. Así, se puede evidenciar que la media de las puntuaciones dada para la ejecución curricular fue de 10,18 y, de acuerdo a la escala corresponde a un nivel de ejecución SATISFACTORIO, la desviación estándar de 1,60 y el rango fue de 7,50 a 13,33.

**RESULTADOS GENERALES OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR
DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA**

TABLA N° 1: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre ejecución curricular en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA

ASIGNATURAS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	64	4,00	14,00	11,4219	2,10671
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	64	4,00	14,00	11,6094	2,41436
SOCIOLOGÍA GENERAL	64	2,00	14,00	9,0937	3,04317
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	64	,00	14,00	8,5313	3,38516
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	64	6,00	14,00	11,4375	1,90967
TALLER DE LENGUAJE I	64	1,00	14,00	9,0000	2,89499
TOTAL	64	7,50	13,33	10,1823	1,60074

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

Los indicadores seleccionados fueron elementos constitutivos de la ejecución curricular, sin los cuales no hubiera sido posible desarrollarla de una manera adecuada, pues la ausencia de los indicadores remite a identificar la inexistencia de procesos de planificación, desarrollo y evaluación curricular. En este sentido, con base en los resultados, fue posible establecer la existencia de un nivel de ejecución curricular satisfactorio, desde la perspectiva de los estudiantes de primer semestre, en la mayoría de las asignaturas de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación.

3.1.2 Descripción de la distribución, según materias, de la población estudiada con relación a la percepción estudiantil de la ejecución curricular

3.1.2.1 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Investigación Educativa

Se puede afirmar, observando la tabla N° 2 y el gráfico N° 2, que el nivel de ejecución curricular, según los datos obtenidos del cuestionario de evaluación, para la materia de Investigación Educativa fue aprobatoria. Respecto al total de los encuestados, 36 estudiantes (56,25%) creyeron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, mientras que 22 estudiantes (34,38%) consideraron que fue “*satisfactorio*”, 5 estudiantes (7,81%) opinaron que fue “*poco satisfactorio*” y solo 1 estudiante (1,56%) consideró que fue “*insatisfactorio*”. Así, se puede constatar que la gran mayoría de los estudiantes consideraron como adecuada la ejecución curricular en esta materia.

RESULTADOS ESPECÍFICOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA

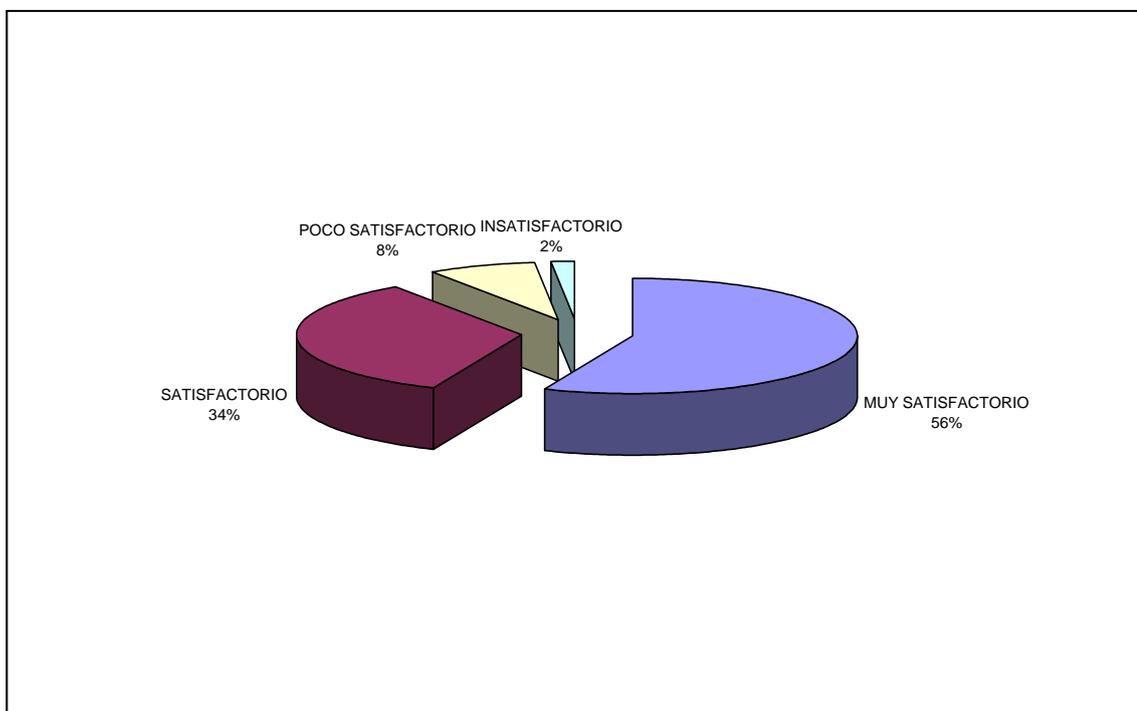
TABLA N° 2: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Investigación Educativa

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	36,00	56,25	56,25	56,25
SATISFACTORIO	22,00	34,38	34,38	90,63
POCO SATISFACTORIO	5,00	7,81	7,81	98,44
INSATISFACTORIO	1,00	1,56	1,56	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Es importante resaltar, que el 90,63% de los estudiantes consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada en la materia de Investigación Educativa. No obstante, existe un 9,37% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria en esta materia correspondiente al primer semestre del primer año de estudio de la carrera.

GRÁFICO N° 2: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Investigación Educativa



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El currículo tiene un papel importante en la calidad de la educación en general y la superior en particular, su pertinencia y relevancia está dada en la medida que exprese, en lenguaje pedagógico, la expectativa social, en cuanto a capacidades que son necesarios desarrollar en el estudiante, para formar un profesional competitivo en un mercado de constante cambio. Con este pensamiento, podemos afirmar, con base en el nivel de frecuencias de las respuestas, que el desarrollo curricular fue adecuado para la formación profesional de los futuros científicos de la educación.

3.1.2.2 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación

Se puede observar, tanto en la tabla N° 3 como en el gráfico N° 3, que el nivel de ejecución curricular, de acuerdo a los datos obtenidos por medio del cuestionario de evaluación, para la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación fue aprobatoria. Así, 40 estudiantes (62,50%) sostuvieron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, aparecen luego 20 estudiantes (31,25%) que opinaron que fue “*satisfactorio*”; en seguida ningún estudiante (0,00%) percibió que fuese “*poco satisfactorio*” y, por último, 4 estudiantes (6,25%) consideraron que fue “*insatisfactorio*”. De este modo, se puede verificar que la gran mayoría de los estudiantes universitarios consideraron como aprobatoria la ejecución curricular en esta asignatura.

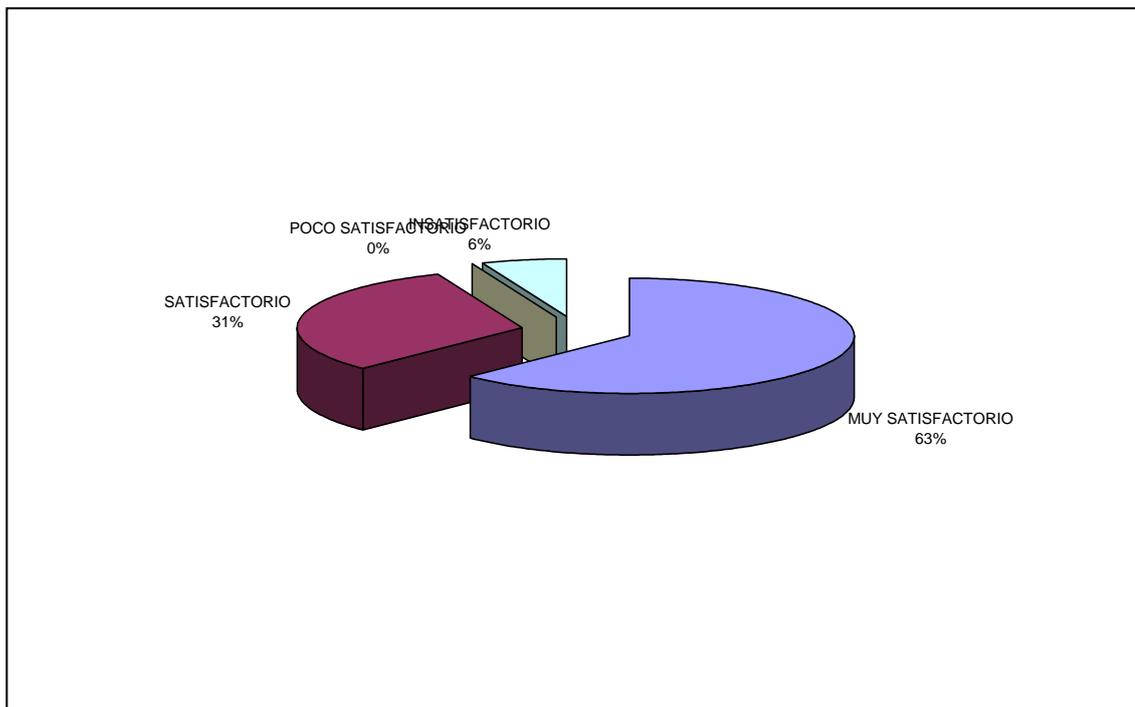
TABLA N° 3: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	40,00	62,50	62,50	62,50
SATISFACTORIO	20,00	31,25	31,25	93,75
POCO SATISFACTORIO	0,00	0,00	0,00	93,75
INSATISFACTORIO	4,00	6,25	6,25	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En este sentido, un buen porcentaje de estudiantes (93,75%) consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada o satisfactoria en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación. Sin embargo, existe un 6,25% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria, a las expectativas de los sujetos de estudio, en esta materia de primer semestre del primer año de estudio de la carrera.

GRÁFICO N° 3: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El porcentaje mayor expresa, implícitamente, que el catedrático asumió su responsabilidad laboral acorde al carácter profesional de la docencia universitaria. Esto es, que entregó el plan de trabajo académico semestral, cumplió con los objetivos propuestos, desarrolló estrategias de enseñanza acorde a la asignatura, desarrolló a cabalidad los contenidos de la asignatura, aplicó estrategias pedagógicas coherentes y aplicó un sistema de evaluación adecuado, aspectos que también estarían influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.1.2.3 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Sociología General

Los datos indican, como se puede apreciar en la tabla N° 4 y en el gráfico N° 4, que el nivel de ejecución curricular, según los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, para la asignatura de Sociología General fue aceptable. En este sentido, 15 estudiantes (23,44%) afirmaron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, luego 23 estudiantes (35,94%) sostuvieron que fue “*satisfactorio*”; 16 estudiantes (25,00%) opinaron que fue “*poco satisfactorio*”; mientras que solamente 10 estudiantes (15,63%) afirmaron que fue “*insatisfactorio*”. Así, se puede establecer que un poco más de la mitad de los estudiantes universitarios consideraron de aprobatoria la ejecución curricular en esta materia.

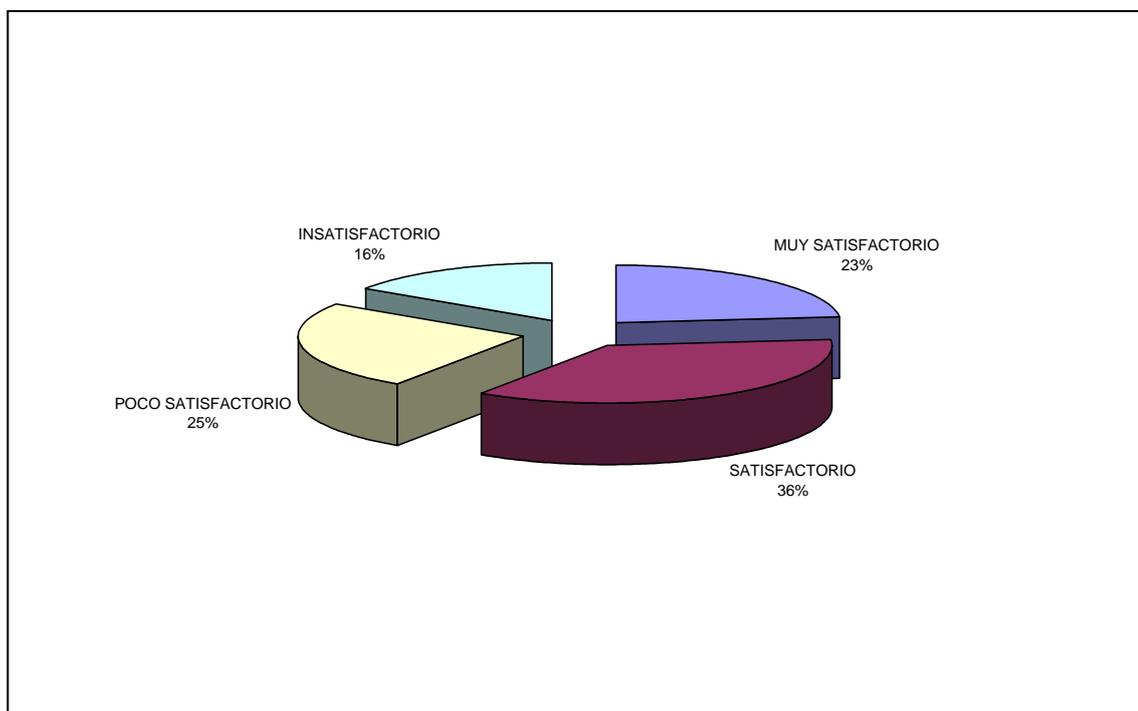
TABLA N° 4: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Sociología General

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	15,00	23,44	23,44	23,44
SATISFACTORIO	23,00	35,94	35,94	59,38
POCO SATISFACTORIO	16,00	25,00	25,00	84,38
INSATISFACTORIO	10,00	15,63	15,63	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Los resultados hallados revelan que el 59,38% de los estudiantes consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada o satisfactoria en la asignatura de Sociología General. Pero, existe un 40,62% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria, de acuerdo a las expectativas de los sujetos de estudio, en esta materia que corresponde al primer semestre del plan de estudios.

GRÁFICO Nº 4: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Sociología General



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El currículo universitario define objetivos, planes y programas, metodología y criterios de evaluación, cuya práctica requiere la administración de recursos humanos, técnicos, académicos, financieros, políticos, materiales, culturales y pedagógicos; de estos recursos dependen los resultados concretos de la carrera, expresados como capacidad de la institución y de sus egresados para incidir efectivamente en la transformación crítica de la sociedad, punto en el cual el círculo se cierra. En otras palabras, son elementos característicos de la ejecución curricular que, creemos que repercuten en el rendimiento de los estudiantes universitarios.

3.1.2.4 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Historia de la Educación Boliviana

Se puede afirmar, observando la tabla N° 5 y el gráfico N° 5, que el nivel de ejecución curricular, según los datos obtenidos del cuestionario de evaluación, para la materia de Historia de la Educación Boliviana fue aceptable. Respecto al total de los encuestados, 13 estudiantes (20,31%) creyeron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, mientras que 24 estudiantes (37,50%) consideraron que fue “*satisfactorio*”; 11 estudiantes (17,19%) opinaron que fue “*poco satisfactorio*” y 16 estudiantes (25,00%) consideraron que fue “*insatisfactorio*”. Así, se puede constatar que la mitad de los estudiantes consideraron como adecuada la ejecución curricular en esta materia.

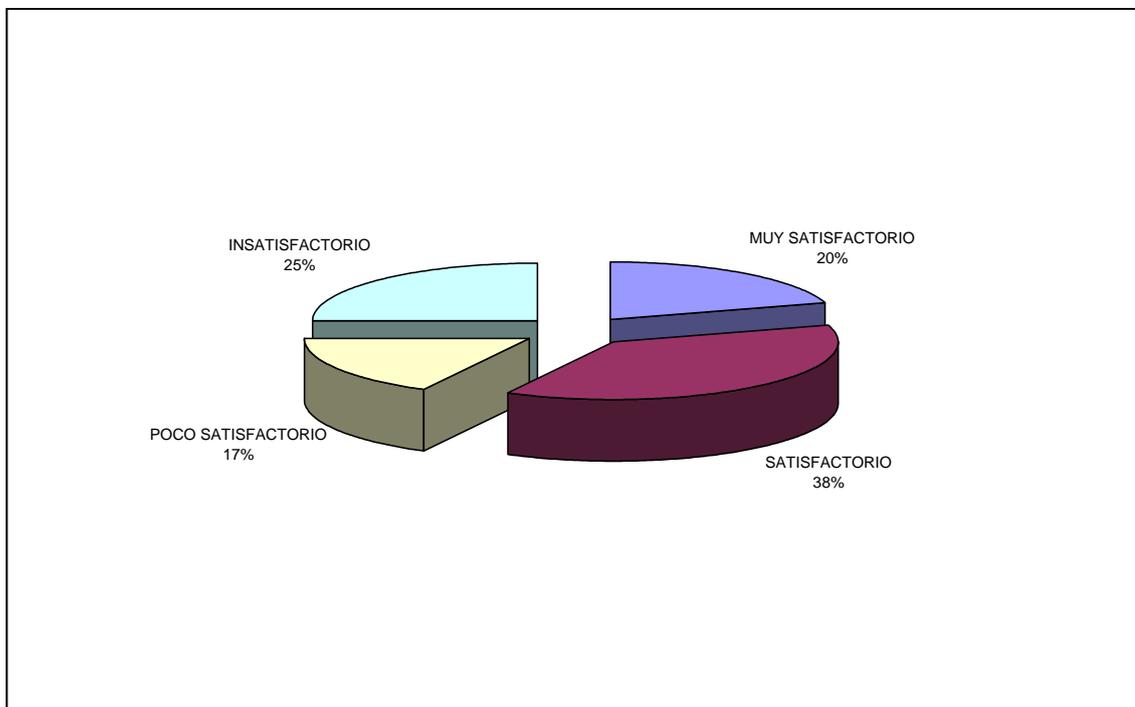
TABLA N° 5: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Historia de la Educación Boliviana

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	13,00	20,31	20,31	20,31
SATISFACTORIO	24,00	37,50	37,50	57,81
POCO SATISFACTORIO	11,00	17,19	17,19	75,00
INSATISFACTORIO	16,00	25,00	25,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Es importante resaltar, que el 57,81% de los estudiantes consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada o satisfactoria en la materia de Historia de la Educación Boliviana. No obstante, existe un 42,19% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria en esta materia correspondiente al primer semestre del primer año de estudio de la carrera.

GRÁFICO N° 5: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Historia de la Educación Boliviana



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El currículo tiene un papel importante en la calidad de la educación en general y la superior en particular, su pertinencia y relevancia está dada en la medida que exprese, en lenguaje pedagógico, la expectativa social, en cuanto a capacidades que son necesarios desarrollar en el estudiante, para formar un profesional competitivo en un mercado de constante cambio. Con este pensamiento, podemos afirmar, con base en el nivel de frecuencias de las respuestas, que el desarrollo curricular fue adecuado para la formación profesional de futuros científicos de la educación.

3.1.2.5 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación

Se puede observar, tanto en la tabla N° 6 como en el gráfico N° 6, que el nivel de ejecución curricular, de acuerdo a los datos obtenidos por medio del cuestionario de evaluación, para la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación fue aprobatoria. Así, 34 estudiantes (53,13%) sostuvieron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, aparecen luego 26 estudiantes (40,63%) que opinaron que fue “*satisfactorio*”; en seguida 4 estudiantes (6,25%) percibieron que fue “*poco satisfactorio*” y, por último, ningún estudiante (0,00%) consideraron que fue “*insatisfactorio*”. De este modo, se puede verificar que la gran mayoría de los estudiantes universitarios consideraron como aprobatoria la ejecución curricular en esta asignatura.

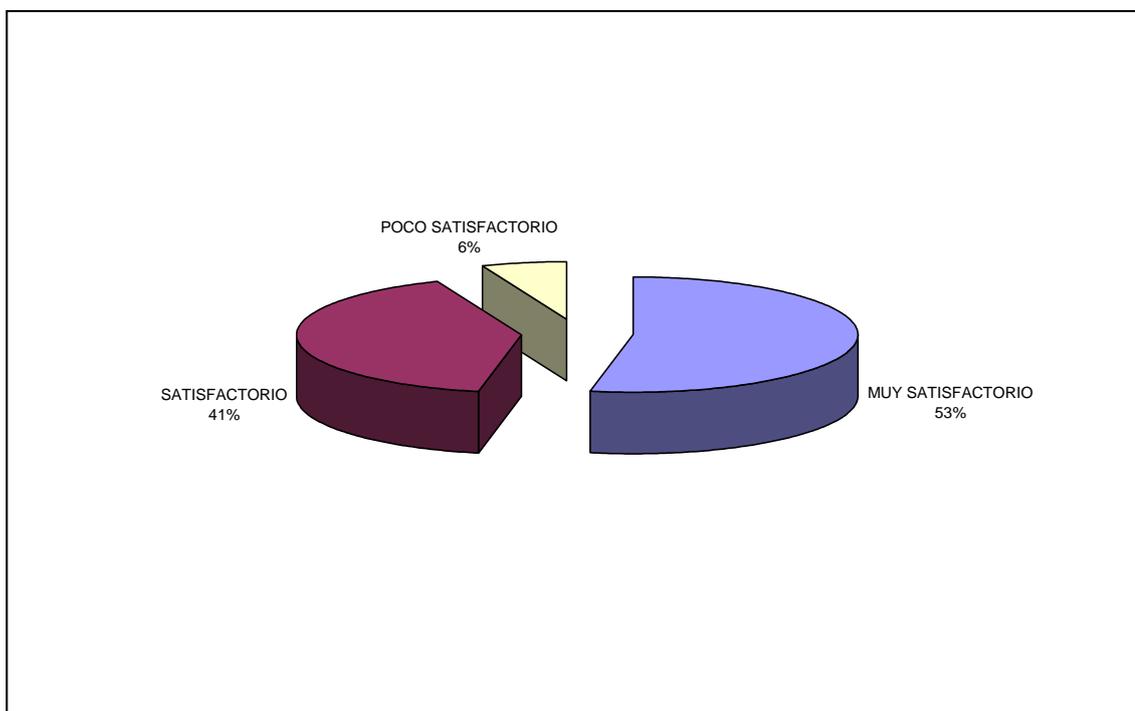
TABLA N° 6: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	34,00	53,13	53,13	53,13
SATISFACTORIO	26,00	40,63	40,63	93,75
POCO SATISFACTORIO	4,00	6,25	6,25	100,00
INSATISFACTORIO	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En este sentido, un buen porcentaje de estudiantes (93,75%) consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada o satisfactoria en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación. Sin embargo, existe un 6,25% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria, según la percepción de los sujetos de estudio, en esta materia de primer semestre del primer año de estudio de la carrera.

GRÁFICO N° 6: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El porcentaje mayor expresa, implícitamente, que el catedrático asumió su responsabilidad laboral acorde al carácter profesional de la docencia universitaria. Esto es, que entregó el plan de trabajo académico semestral, cumplió con los objetivos propuestos, desarrolló estrategias de enseñanza acorde a la asignatura, desarrolló a cabalidad los contenidos de la asignatura, aplicó estrategias pedagógicas coherentes y aplicó un sistema de evaluación adecuado, aspectos que también estarían influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.1.2.6 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con relación a la ejecución curricular en la materia de Taller de Lenguaje

Los datos indican, como se puede apreciar en la tabla N° 7 y en el gráfico N° 7, que el nivel de ejecución curricular, según los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, para la materia de Taller de Lenguaje fue aceptable. En este sentido, 11 estudiantes (17,19%) afirmaron que el nivel de ejecución curricular fue “*muy satisfactorio*”, luego 23 estudiantes (35,94%) sostuvieron que fue “*satisfactorio*”; 22 estudiantes (34,38%) opinaron que fue “*poco satisfactorio*”; mientras que solamente 8 estudiantes (12,50%) afirmaron que fue “*insatisfactorio*”. Así, se puede establecer que la mitad de los estudiantes universitarios consideraron de aprobatoria o satisfactoria la ejecución curricular en esta materia.

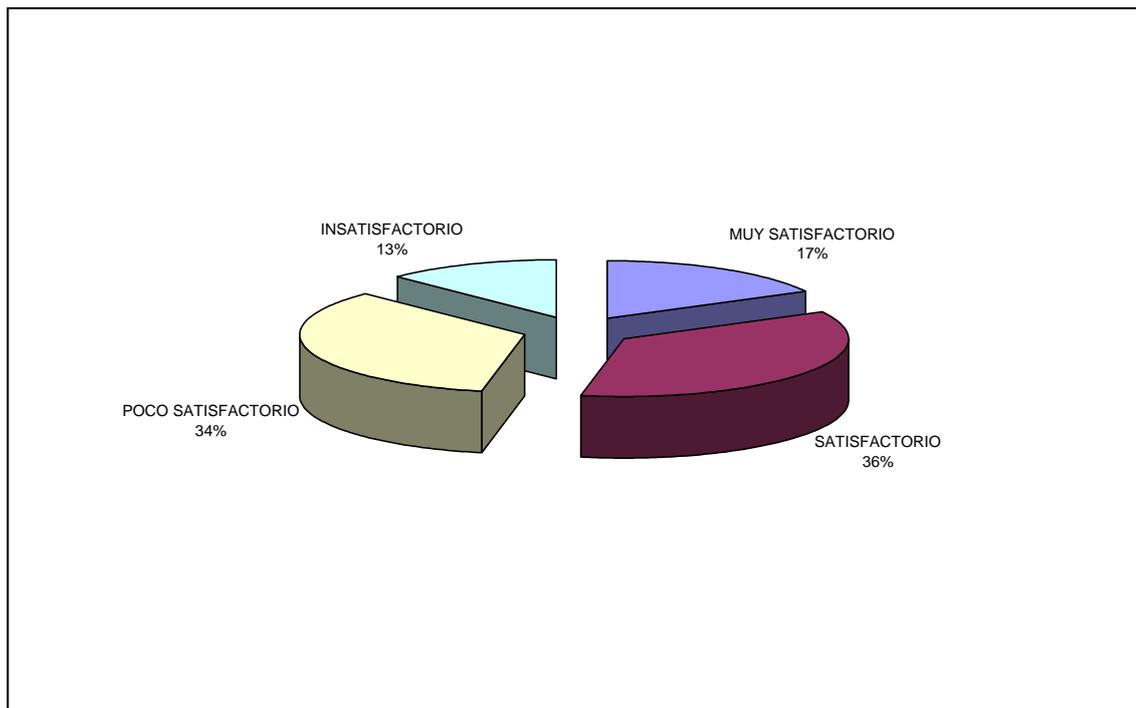
TABLA N° 7: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Taller de Lenguaje

NIVEL DE EJECUCIÓN	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY SATISFACTORIO	11,00	17,19	17,19	17,19
SATISFACTORIO	23,00	35,94	35,94	53,13
POCO SATISFACTORIO	22,00	34,38	34,38	87,50
INSATISFACTORIO	8,00	12,50	12,50	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Los resultados hallados revelan que el 53,13% de los estudiantes consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada o satisfactoria en la materia de Taller de Lenguaje. Pero, existe un 46,87% de los estudiantes que consideraron que hubo una ejecución curricular inadecuada o insatisfactoria, según las expectativas de los sujetos de estudio, en esta materia que corresponde al primer semestre del plan de estudios.

GRÁFICO N° 7: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con relación al nivel de ejecución curricular en la materia de Taller de Lenguaje



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

El currículo universitario define objetivos, planes y programas, metodología y criterios de evaluación, cuya práctica requiere la administración de recursos humanos, técnicos, académicos, financieros, políticos, materiales, culturales y pedagógicos; de estos recursos dependen los resultados concretos de la carrera, expresados como capacidad de la institución y de sus egresados para incidir efectivamente en la transformación crítica de la sociedad, punto en el cual el círculo se cierra. En otras palabras, son elementos característicos de la ejecución curricular que, creemos que repercuten en el rendimiento de los estudiantes universitarios.

3.1.3 Consolidado de datos con relación a la percepción estudiantil de la ejecución curricular

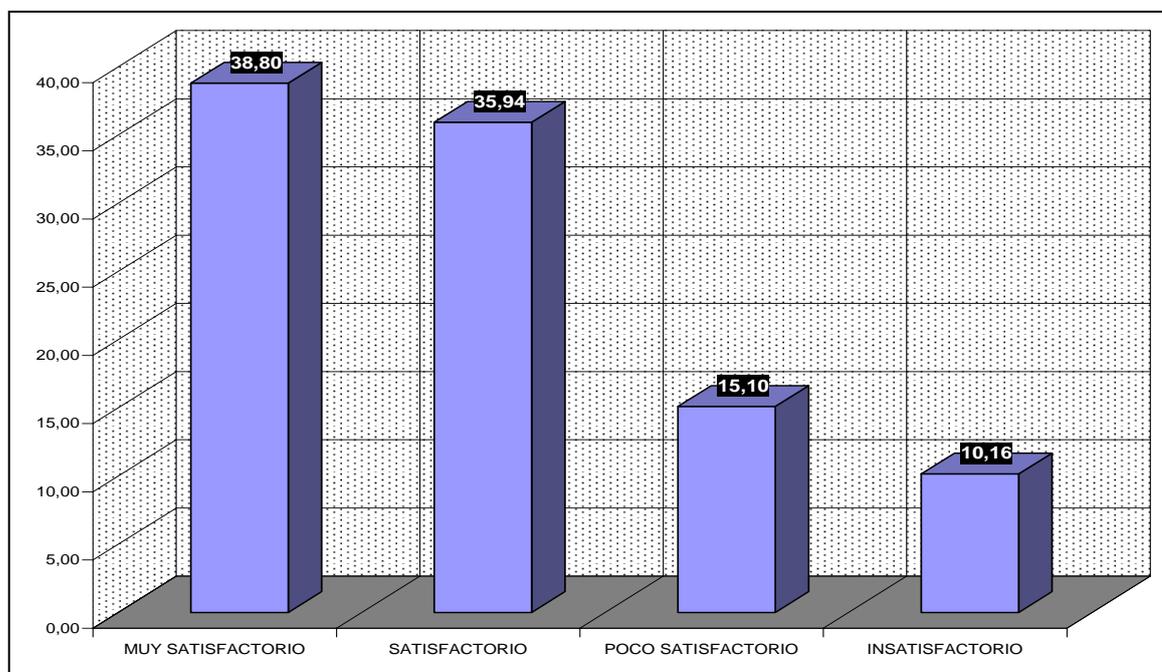
A continuación, se presenta el consolidado de los datos obtenidos con el cuestionario de evaluación de la ejecución curricular en términos porcentuales y de acuerdo a cada nivel de ejecución, mostrando sus frecuencias en relación a cada asignatura. Estos datos se plasman en la tabla N° 8. Este consolidado se realizó con el objeto de obtener

porcentajes promedio según niveles de ejecución, el mismo se concreta en el gráfico N° 8.

TABLA N° 8: Resultados del consolidado de datos con relación a la ejecución curricular

NIVEL DE EJECUCIÓN	MATERIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	MATERIA INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA SOCIOLOGÍA GENERAL	MATERIA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	MATERIA FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA TALLER DE LENGUAJE	TOTAL	PORCENTAJE
MUY SATISFACTORIO	36,00	40,00	15,00	13,00	34,00	11,00	149,00	38,80
SATISFACTORIO	22,00	20,00	23,00	24,00	26,00	23,00	138,00	35,94
POCO SATISFACTORIO	5,00	0,00	16,00	11,00	4,00	22,00	58,00	15,10
INSATISFACTORIO	1,00	4,00	10,00	16,00	0,00	8,00	39,00	10,16
TOTAL	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	384,00	100,00

GRÁFICO N° 8: Resultados del consolidado de datos con relación a la ejecución curricular



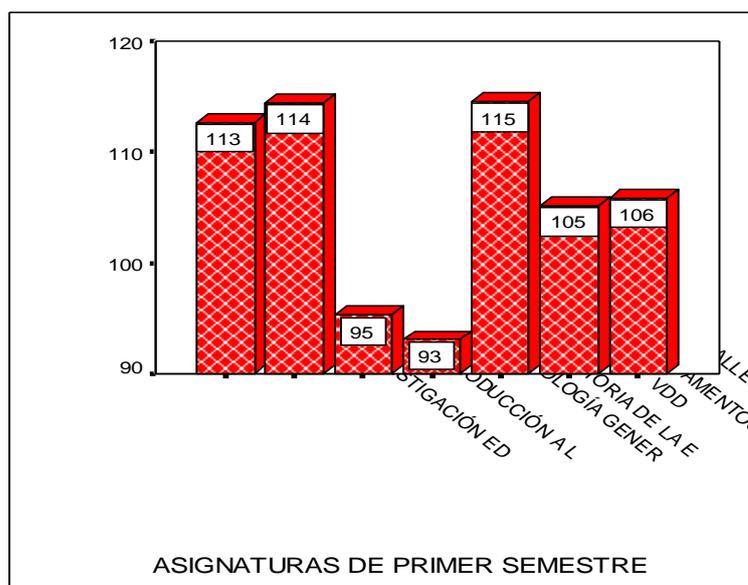
Se puede establecer, observando la tabla N° 8 y el gráfico N° 8, que el nivel de ejecución curricular en asignaturas que cursaron los estudiantes de primer semestre fue en promedio adecuada. Respecto del total de estudiantes, el 38,80% percibió que el nivel de ejecución fue “*muy satisfactorio*”, mientras que el 35,94% consideró que fue “*satisfactorio*”, el 15,10% opinó que fue “*poco satisfactorio*” y el 10,16% percibió que fue “*insatisfactorio*”. En términos generales, el 74,74% consideraron que hubo una ejecución curricular adecuada (muy satisfactoria y satisfactoria), mientras que el 25,26% opinaron que hubo una ejecución inadecuada (poco satisfactoria e insatisfactoria).

3.2 Análisis e interpretación del desempeño docente en la población estudiada

3.2.1 Descripción general de la distribución de la población estudiada con referencia a la percepción estudiantil del desempeño docente

Con referencia a los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, para la evaluación del desempeño profesional del docente, se obtuvieron las puntuaciones medias y la desviación estándar respectivamente (Véase Anexo N° 16). Del análisis de la información de los valores estadísticos descriptivos expresados en puntajes promedios (Véase Gráfico N° 9), de cada una de las materias en estudio, se pueden desprender aspectos importantes a considerarse. Así, los resultados muestran que el docente de la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación (114,53) obtuvo la más alta calificación, posteriormente le siguen Introducción a las Ciencias de la Educación (114,42), Investigación Educativa (112,70), Taller de Lenguaje (105,15) e Historia de la Educación Boliviana (93,07) que obtuvo la más baja. Es decir, de acuerdo a los promedios, fue posible determinar el nivel de desempeño docente como ACTUACIÓN BUENA para tres asignaturas y de ACTUACIÓN MEDIANA para las tres restantes.

GRÁFICO N° 9: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre desempeño docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

De la misma forma, considerando los resultados generales de los valores estadísticos descriptivos y de los puntajes promedios (Véase *Tabla Nº 9*), consignados según las materias que regentan los catedráticos y del total de los 64 estudiantes, se obtuvo un nivel de desempeño docente aceptable. Así, se puede observar que la media de las puntuaciones dada para el desempeño docente fue del orden de 105,86 y, de acuerdo a la escala establecida corresponde a un nivel de efectividad de ACTUACIÓN MEDIANA, la desviación estándar de 10,78 y el rango dio valores entre 79,00 a 133,55.

**RESULTADOS GENERALES OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO DOCENTE
DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA**

TABLA Nº 9: Puntajes promedios y desviación estándar de la encuesta estudiantil sobre desempeño docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA

ASIGNATURAS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	64	76,00	144,00	112,7031	12,11542
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	64	68,00	148,00	114,4219	16,78416
SOCIOLOGÍA GENERAL	64	58,00	137,00	95,2813	16,96539
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	64	53,00	132,00	93,0781	19,62045
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	64	80,00	142,00	114,5313	15,51238
TALLER DE LENGUAJE I	64	72,00	150,00	105,1563	15,05252
TOTAL	64	79,00	133,50	105,8620	10,78426

Las dimensiones aluden a la demostración de determinados elementos pedagógicos en la práctica docente del catedrático de la materia, demostración que otorga niveles de efectividad altos a la misma. Estos elementos se hallan expresados en los indicadores de la segunda variable en estudio y son los siguientes: capacidades pedagógicas, responsabilidad laboral y las relaciones interpersonales. Así, con base en los resultados, fue posible determinar la existencia de un nivel de desempeño docente de actuación mediana, en la percepción de los estudiantes de primer semestre, en la mitad de las materias de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación.

3.2.2 Descripción de la distribución, según asignaturas, de la población examinada con referencia a la percepción estudiantil de la ejecución curricular

3.2.2.1 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Investigación Educativa

Se puede observar, tanto en la tabla N° 10 como en el gráfico N° 10, que el nivel de desempeño docente, según la percepción de los estudiantes, en la asignatura de Investigación Educativa fue óptimo. Así, 3 estudiantes (4,69%) afirmaron que percibieron una “actuación muy buena a excelente”; 39 estudiantes (60,94%) sostuvieron que hubo una “actuación buena, en general”; 19 estudiantes (29,69%) opinaron que existió una “actuación mediana”; 3 estudiantes (4,69%) dijeron que percibieron una “actuación pobre, en general”; y, finalmente, ningún estudiante (0,00%) opinó que hubo una “actuación muy mala a mala” en cuanto al desempeño profesional del catedrático en ésta asignatura. Indudablemente, analizando los datos, la gran mayoría de los estudiantes aprobaron la acción docente que realizó el profesor en el aula.

RESULTADOS ESPECÍFICOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA

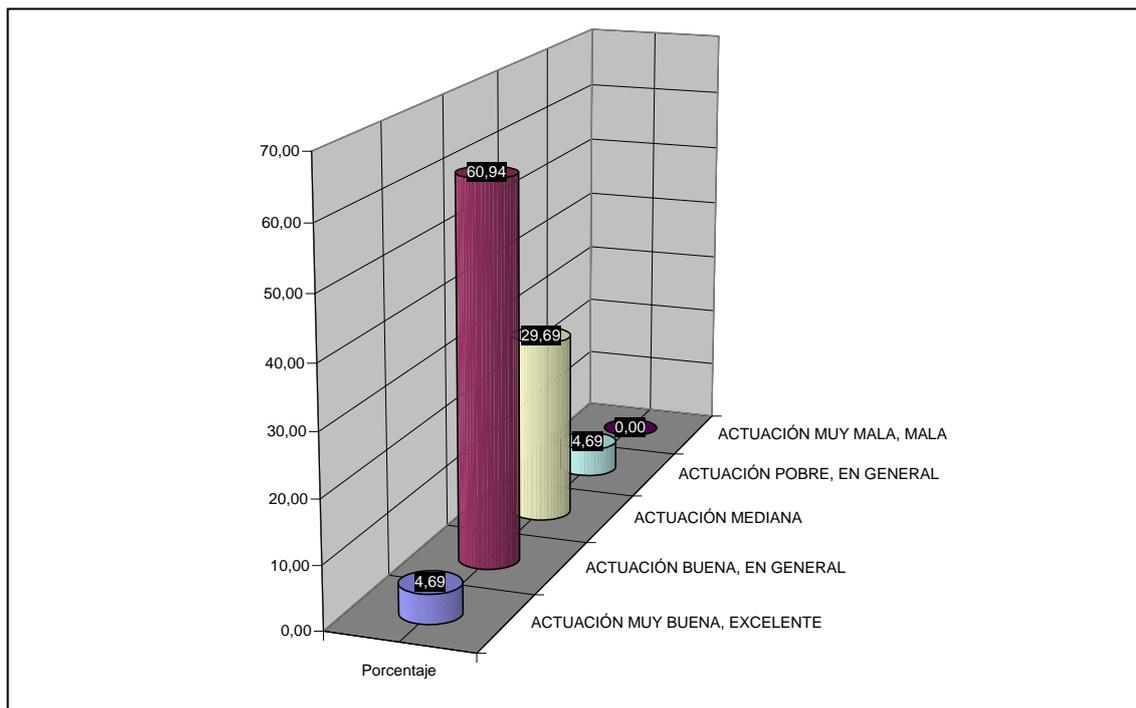
TABLA N° 10: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Investigación Educativa

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	3,00	4,69	4,69	4,69
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	39,00	60,94	60,94	65,63
ACTUACIÓN MEDIANA	19,00	29,69	29,69	95,31
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	3,00	4,69	4,69	100,00
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En otros términos, 95,31% de los encuestados tuvieron una percepción “positiva” del desempeño profesional del catedrático de la materia de Investigación Educativa. En contraposición, solamente 4,69% de los estudiantes asumieron una percepción “negativa” de las actividades docentes que ejecutó el profesor en el aula.

GRÁFICO N° 10: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Investigación Educativa



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

Con relación al desempeño profesional del maestro se pueden destacar dos aspectos. Por un lado, existe un cierto consenso en considerar que el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del profesor universitario. Por otro lado, una de las funciones de la evaluación del desempeño docente es la función de *diagnóstico* que permite caracterizar la actividad docente que deriva en acciones de capacitación, superación y actualización. En este sentido, el resultado permite observar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que los elementos característicos del desempeño profesional del docente fueron valorados positivamente por casi la totalidad de los estudiantes, lo que indica un desempeño que clara y consistentemente descolló con respecto a lo que se esperaba en los indicadores evaluados.

3.2.2.2 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación

Los resultados permiten apreciar, con el apoyo de la tabla N° 11 y del gráfico N° 11, que el nivel de desempeño docente, de acuerdo con los datos obtenidos del cuestionario de evaluación, en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación fue óptimo. En este sentido, 10 estudiantes (15,63%) declararon que el desempeño del catedrático fue de una “actuación muy buena a excelente”; 35 estudiantes (54,69%) afirmaron que hubo una “actuación buena, en general”; otros 13 estudiantes (20,31%) consideraron que hubo una “actuación mediana”; 6 estudiantes (9,38%) opinaron que hubo una “actuación pobre, en general”; y, finalmente, ningún estudiante (0,00%) opinó que hubo una “actuación muy mala a mala”. Ahora bien, analizando los datos, la gran mayoría del estudiantado aprobó la práctica docente del catedrático de ésta asignatura.

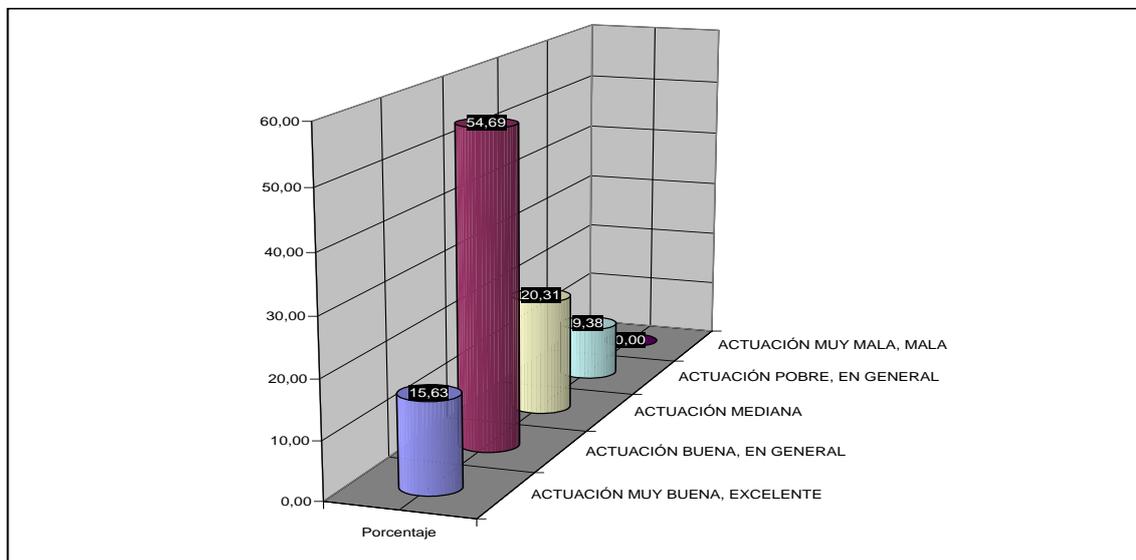
TABLA N° 11: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	10,00	15,63	15,63	15,63
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	35,00	54,69	54,69	70,31
ACTUACIÓN MEDIANA	13,00	20,31	20,31	90,63
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	6,00	9,38	9,38	100,00
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En otras palabras, 90,63% de los encuestados tuvieron una percepción “positiva” del desempeño profesional del profesor de la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación. En contraste, sólo el 9,37% de los encuestados expresaron una percepción “negativa” de la acción docente que desplegó el catedrático durante las sesiones de clase.

GRÁFICO Nº 11: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Estos datos son alentadores, ya que los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirán a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad, que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico. En este sentido, otra de las funciones de la evaluación del desempeño docente es la función desarrolladora que permite al docente autoevaluarse crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe. En esta perspectiva, el resultado permite apreciar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que las actividades desempeñadas por el catedrático fueron valoradas positivamente por la gran mayoría de los estudiantes, lo que también indica un desempeño que clara y consistentemente sobresalió con respecto a lo que se esperaba en los indicadores evaluados.

3.2.2.3 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Sociología General

Los datos muestran, y así se pueden observar en la tabla N° 12 y en el gráfico N° 12, que el nivel de desempeño docente, según los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, en la materia de Sociología General fue aceptable. Lo que cabe destacar es que sólo 1 estudiante (1,56%) declaró que percibe el desempeño del docente como “actuación muy buena a excelente”; 14 estudiantes (21,88%) sostuvieron que hubo una “actuación buena, en general”; 29 estudiantes (45,31%) opinaron que hubo una “actuación mediana”; 16 estudiantes (25,00%) afirmaron que hubo una “actuación pobre, en general”; y 4 estudiantes (6,25%) declararon que hubo una “actuación muy mala a mala”. Claro está, analizando los datos, que más de la mitad del estudiantado aprobó la práctica docente del profesor de la materia.

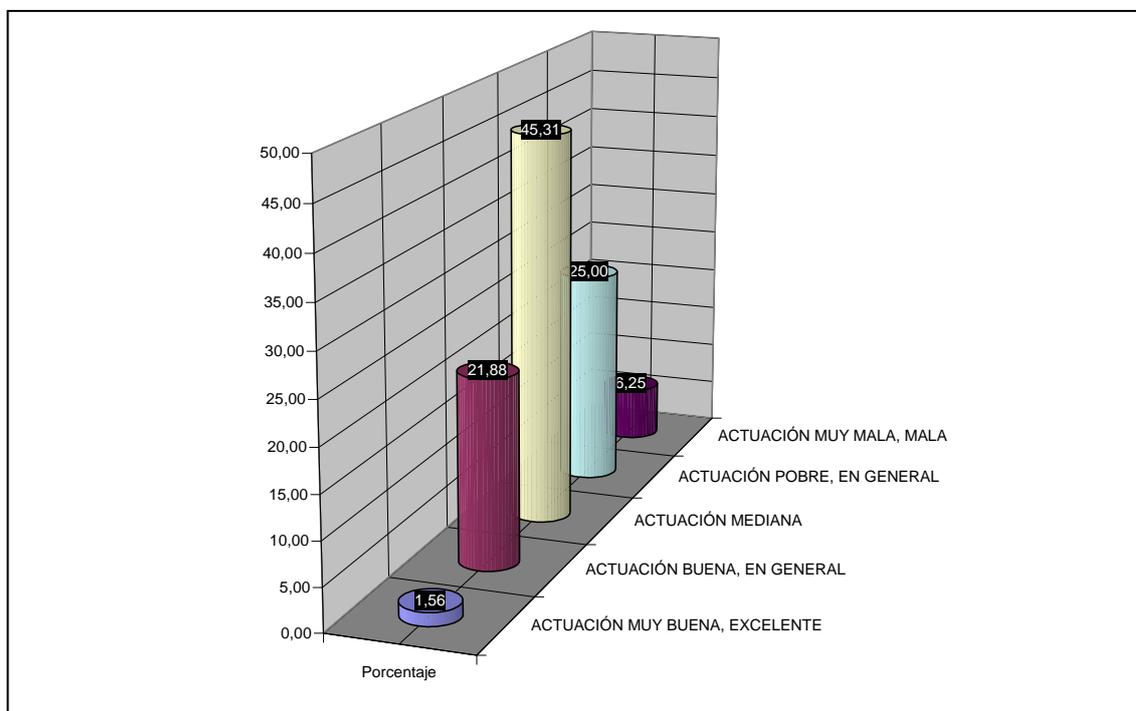
TABLA N° 12: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Sociología General

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	1,00	1,56	1,56	1,56
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	14,00	21,88	21,88	23,44
ACTUACIÓN MEDIANA	29,00	45,31	45,31	68,75
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	16,00	25,00	25,00	93,75
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	4,00	6,25	6,25	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

En otros términos, 68,75% de los estudiantes tuvieron una percepción “positiva” de las actividades docentes que desarrolló el catedrático de la materia de Sociología General. Por el contrario, el 31,25% de los estudiantes tuvieron una percepción “negativa” del desempeño docente que realizó el profesor universitario en las sesiones de clase.

GRÁFICO N° 12: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Sociología General



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

La práctica docente se conforma por un sistema complejo de acciones que se manifiestan en el ejercicio de la profesión docente, específicamente, en el contexto áulico y que repercute en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Cabe resaltar que el desempeño docente es el proceso a través del cual el catedrático se constituye y recrea cotidianamente como tal y de manera intuitiva crea cada vez nuevas estrategias didácticas, técnicas y métodos en beneficio de los estudiantes universitarios. En este sentido, el resultado permite puntualizar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que el desempeño profesional del docente fue valorada positivamente por más de la mitad de los estudiantes, lo que indica un desempeño que cumplió con lo esperado en los indicadores evaluados, con cierta regularidad (ocasionalmente). Se aprecian debilidades, pero su efecto no es severo ni permanente.

3.2.2.4 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana

Se puede observar, tanto en la tabla N° 13 como en el gráfico N° 13, que el nivel de desempeño docente, según la percepción de los estudiantes, en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana fue aceptable. Así, 1 estudiante (1,56%) afirmó que percibe una “actuación muy buena a excelente”; 15 estudiantes (23,44%) sostuvieron que hubo una “actuación buena, en general”; 24 estudiantes (37,50%) opinaron que existió una “actuación mediana”; 16 estudiantes (25,00%) dijeron que percibieron una “actuación pobre, en general”; y, finalmente, 8 estudiantes (12,50%) opinaron que hubo una “actuación muy mala a mala” en cuanto al desempeño profesional del catedrático en ésta asignatura. Indudablemente, analizando los datos, un poco más de la mitad de los estudiantes aprobaron la acción docente que realizó el profesor en el aula.

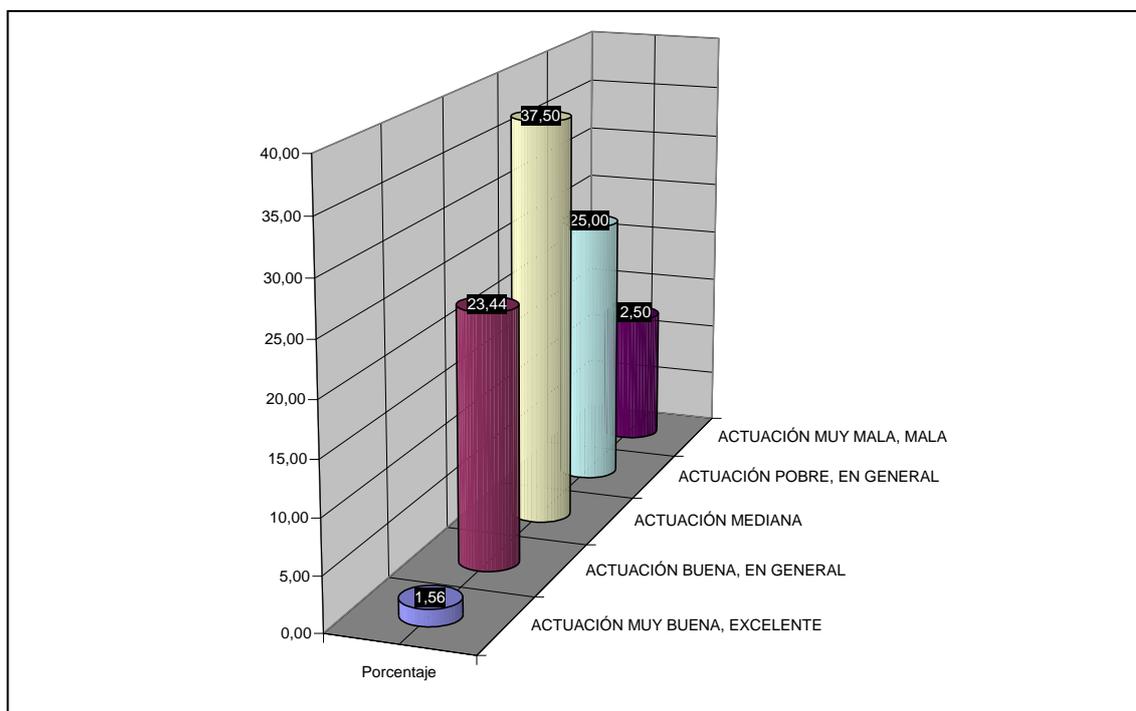
TABLA N° 13: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	1,00	1,56	1,56	1,56
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	15,00	23,44	23,44	25,00
ACTUACIÓN MEDIANA	24,00	37,50	37,50	62,50
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	16,00	25,00	25,00	87,50
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	8,00	12,50	12,50	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En otros términos, 62,50% de los encuestados tuvieron una percepción “positiva” del desempeño profesional del catedrático de la materia de Historia de la Educación Boliviana. En contraposición, 37,50% de los estudiantes tuvieron una percepción “negativa” de las actividades docentes que ejecutó el profesor en el aula.

GRÁFICO N° 13: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Historia de la Educación Boliviana



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Con relación al desempeño profesional del maestro se pueden destacar dos aspectos. Por un lado, existe un cierto consenso en considerar que el principal objetivo de la evaluación docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del profesor universitario. Por otro lado, una de las funciones de la evaluación del desempeño docente es la función de *diagnóstico* que permite caracterizar la actividad docente en un periodo determinado, constituyéndose en la síntesis de aciertos y desaciertos, de modo que sirva de guía para la derivación en acciones de capacitación, superación y actualización para erradicar las imperfecciones. En este sentido, el resultado permite observar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que los elementos característicos del desempeño profesional del docente fueron valorados positivamente por casi la mitad de los estudiantes, lo que indica un desempeño que presentó claras debilidades en los indicadores evaluados y éstas afectaron significativamente el quehacer docente.

3.2.2.5 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación

Los resultados permiten apreciar, con el apoyo de la tabla N° 14 y del gráfico N° 14, que el nivel de desempeño docente, de acuerdo con los datos obtenidos del cuestionario de evaluación, en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación fue óptimo. En este sentido, 12 estudiantes (18,75%) declararon que el desempeño del catedrático fue de una “actuación muy buena a excelente”; 31 estudiantes (48,44%) afirmaron que hubo una “actuación buena, en general”; otros 15 estudiantes (23,44%) consideraron que hubo una “actuación mediana”; 6 estudiantes (9,38%) opinaron que hubo una “actuación pobre, en general”; y, finalmente, ningún estudiante (0,00%) opinó que hubo una “actuación muy mala a mala”. Ahora bien, analizando los datos, la gran mayoría del estudiantado aprobó la práctica docente del catedrático de ésta asignatura.

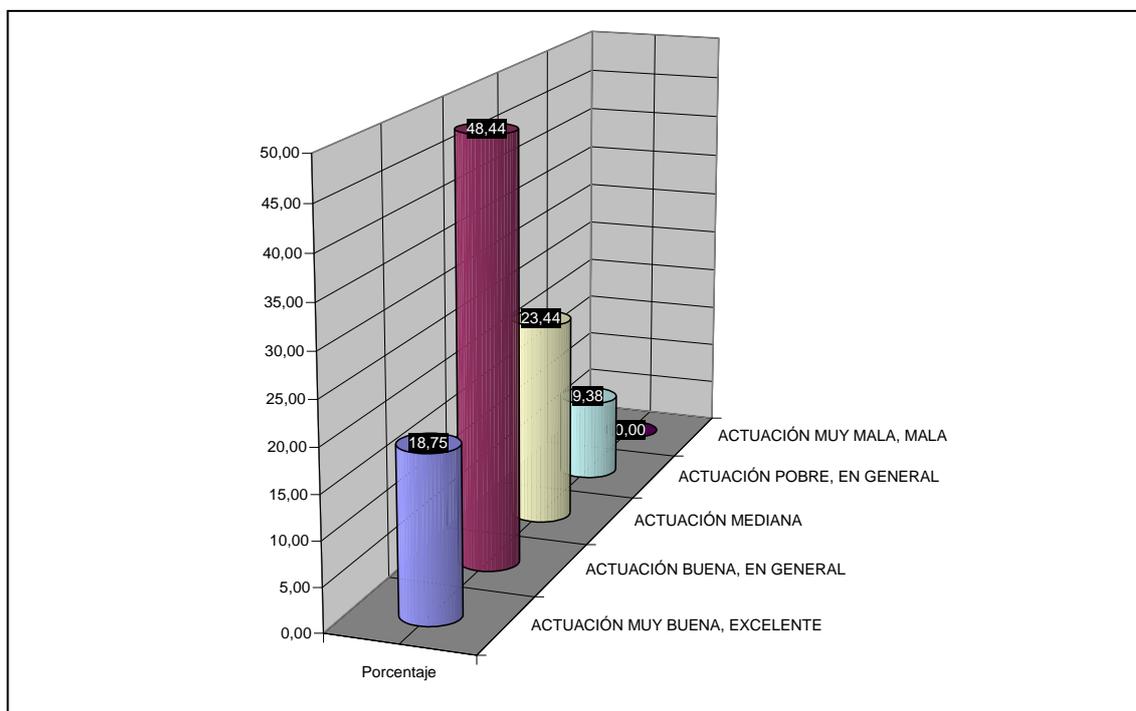
TABLA N° 14: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	12,00	18,75	18,75	18,75
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	31,00	48,44	48,44	67,19
ACTUACIÓN MEDIANA	15,00	23,44	23,44	90,63
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	6,00	9,38	9,38	100,00
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

En otras palabras, 90,63% de los encuestados tuvieron una percepción “positiva” del desempeño profesional del profesor de la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación. En contraste, sólo el 9,37% de los encuestados expresaron una percepción “negativa” de la acción docente que desarrolló el catedrático durante las sesiones de clase.

GRÁFICO N° 14: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Estos datos son alentadores, ya que los buenos resultados académicos se aceptan como un indicador de las habilidades que permitirán a un individuo progresar y tener éxito en una sociedad, que a su vez seleccionará a aquellos que contribuirán más en ella, en términos de liderazgo social y económico. En este sentido, otra de las funciones de la evaluación del desempeño docente es la función desarrolladora que permite al docente autoevaluarse crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe. En esta perspectiva, el resultado permite apreciar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que las actividades desempeñadas por el catedrático fueron valoradas positivamente por la gran mayoría de los estudiantes, lo que también indica un desempeño que clara y consistentemente sobresalió con respecto a lo que se esperaba en los indicadores evaluados.

3.2.2.6 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con referencia a la percepción del desempeño docente en la asignatura de Taller de Lenguaje

Los datos muestran, y así se pueden observar en la tabla N° 15 y en el gráfico N° 15, que el nivel de desempeño docente, según los resultados obtenidos del cuestionario de evaluación, en la materia de Taller de Lenguaje fue satisfactorio. Lo que cabe destacar es que sólo 3 estudiantes (4,69%) declararon que percibieron el desempeño del docente como “actuación muy buena a excelente”; 19 estudiantes (29,69%) sostuvieron que hubo una “actuación buena, en general”; 34 estudiantes (53,13%) opinaron que hubo una “actuación mediana”; 8 estudiantes (12,50%) afirmaron que hubo una “actuación pobre, en general”; y ningún estudiante (0,00%) declaró que hubo una “actuación muy mala a mala”. Claro está, analizando los datos, que la mayoría del estudiantado aprobó la práctica docente del profesor de la materia.

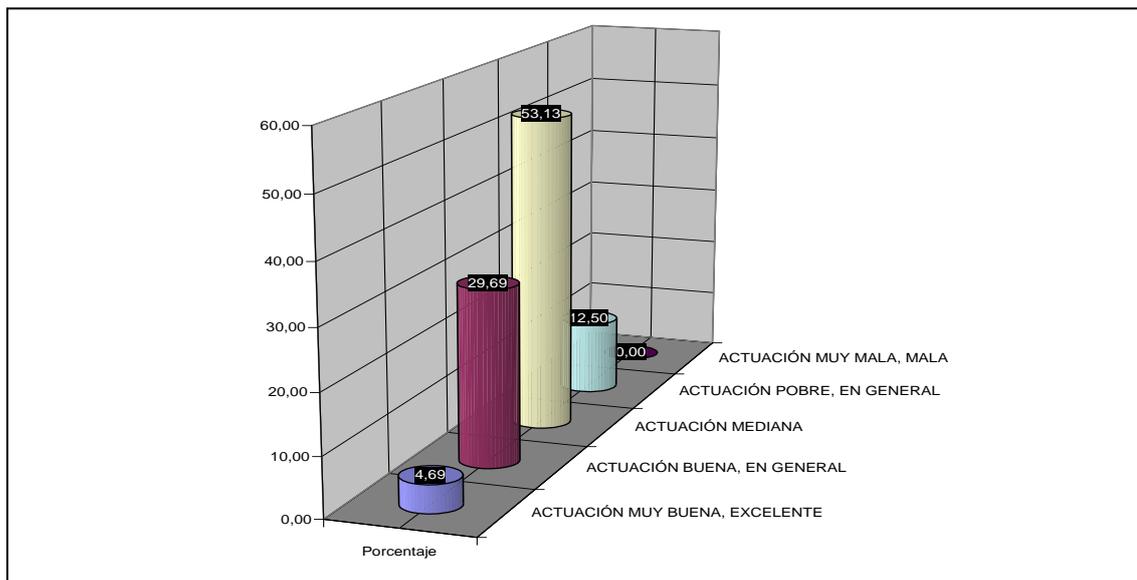
TABLA N° 15: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en Taller de Lenguaje

NIVEL DE EFECTIVIDAD	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	3,00	4,69	4,69	4,69
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	19,00	29,69	29,69	34,38
ACTUACIÓN MEDIANA	34,00	53,13	53,13	87,50
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	8,00	12,50	12,50	100,00
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En otros términos, 87,50% de los estudiantes tuvieron una percepción “positiva” de las actividades docentes que desarrolló el catedrático de la materia de Taller de Lenguaje. Por el contrario, el 12,50% de los estudiantes tuvieron una percepción “negativa” del desempeño docente que realizó el profesor universitario en las sesiones de clase.

GRÁFICO N° 15: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre con referencia al nivel de desempeño docente en la asignatura de Taller de Lenguaje



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

La práctica docente se conforma por un sistema complejo de acciones que se manifiestan en el ejercicio de la profesión docente, específicamente, en el contexto áulico y que repercute en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Cabe resaltar que el desempeño docente es el proceso a través del cual el catedrático se constituye y recrea cotidianamente como tal y de manera intuitiva crea cada vez nuevas estrategias didácticas, técnicas y métodos en beneficio de los estudiantes universitarios. En este sentido, el resultado permite puntualizar, según el nivel de frecuencia de las respuestas, que el desempeño profesional del docente fue valorada positivamente por la mayoría de los estudiantes, lo que indica un desempeño adecuado a los indicadores evaluados. Aun cuando no excepcional, se trata de un buen desempeño.

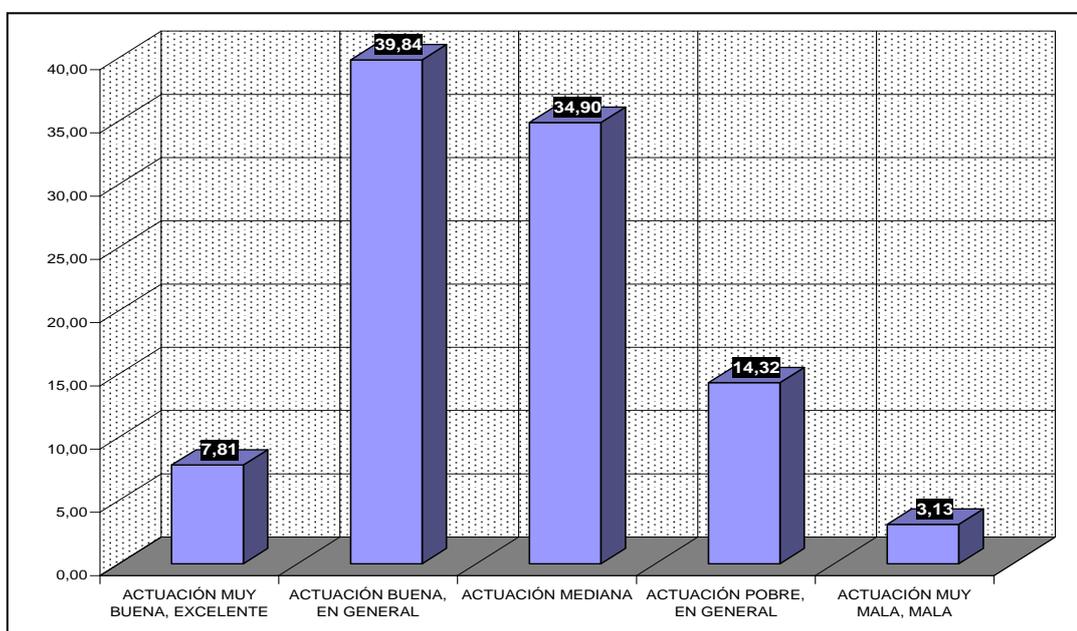
3.2.3 Consolidado de datos con referencia a la percepción estudiantil del desempeño docente

La tabla N° 16 permitió apreciar el consolidado de datos y resultados de la aplicación del cuestionario de evaluación del desempeño docente, mostrando el promedio de la frecuencia de respuestas dadas. El consolidado de datos se elaboró con el propósito de obtener el porcentaje promedio de la percepción estudiantil del desempeño docente de acuerdo a niveles de efectividad, lo cual se puede observar en el gráfico N° 16.

TABLA N° 16: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con referencia al desempeño docente

NIVEL DE EFECTIVIDAD	MATERIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	MATERIA INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA SOCIOLOGÍA GENERAL	MATERIA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	MATERIA FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA TALLER DE LENGUAJE	TOTAL	PORCENTAJE
ACTUACIÓN MUY BUENA, EXCELENTE	3,00	10,00	1,00	1,00	12,00	3,00	30,00	7,81
ACTUACIÓN BUENA, EN GENERAL	39,00	35,00	14,00	15,00	31,00	19,00	153,00	39,84
ACTUACIÓN MEDIANA	19,00	13,00	29,00	24,00	15,00	34,00	134,00	34,90
ACTUACIÓN POBRE, EN GENERAL	3,00	6,00	16,00	16,00	6,00	8,00	55,00	14,32
ACTUACIÓN MUY MALA, MALA	0,00	0,00	4,00	8,00	0,00	0,00	12,00	3,13
TOTAL	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	384,00	100,00

GRÁFICO N° 16: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con referencia al desempeño docente



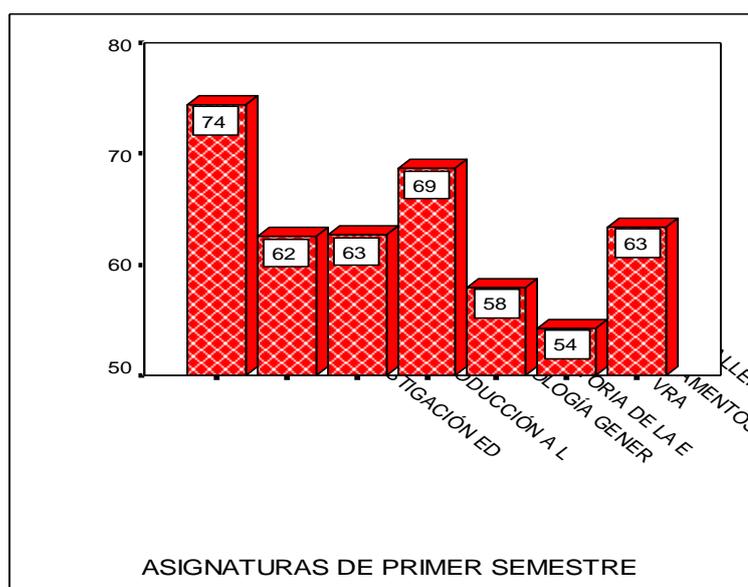
Se puede determinar, con el apoyo de la tabla N° 16 y el gráfico N° 16, que el nivel de efectividad del desempeño docente en materias que cursaron los estudiantes de primer semestre fue en promedio aceptable. En este sentido, el 7,81% declararon que el nivel de desempeño fue de una “actuación buena, en general”, el 34,90% consideraron que existió una “actuación mediana”, el 14,32% opinaron que hubo una “actuación pobre, en general” y el 3,13% declararon que existió un desempeño traducido en una “actuación muy mala a mala”. Claro está, analizando los datos, la gran mayoría de los estudiantes (82,55%) consideraron como aceptable (excelente, muy buena, buena) la práctica docente del profesorado de la carrera de Ciencias de la Educación; no obstante el 17,45% consideraron de inaceptable (pobre, mala y muy mala).

3.3 Análisis e interpretación del rendimiento académico en la población estudiada

3.3.1 Descripción general de la distribución de la población estudiada con respecto al rendimiento académico estudiantil

Con respecto a los datos obtenidos por medio de las actas de notas correspondientes a los estudiantes, para la evaluación del rendimiento académico estudiantil, se obtuvieron las puntuaciones medias y la desviación estándar respectivamente (Véase Anexo N° 17). Del análisis de la información de los valores estadísticos descriptivos expresados en puntajes promedios (Véase Gráfico N° 17), de cada una de las asignaturas en estudio, se pueden desprender aspectos importantes a considerarse. Así, los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron el promedio más alto en la asignatura de Investigación Educativa (74,39) (con menor variabilidad 8,42, sin reprobados) luego en Historia de la Educación Boliviana (68,64), Sociología General (62,65) (con mayor variabilidad, 14,48, con reprobados), Introducción a las Ciencias de la Educación (62,48), Fundamentos Psicológicos de la Educación (57,93) y la más baja en Taller de Lenguaje (54,25). De este modo, de acuerdo a los promedios, fue posible establecer el nivel de rendimiento académico como BUENO en cuatro asignaturas y REGULAR para dos de ellas.

GRÁFICO N° 17: Puntajes promedios y desviación estándar del rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.

Asimismo, considerando los resultados generales de los valores estadísticos descriptivos y de los puntajes promedios (Véase *Tabla N° 17*), consignados según las actas de notas de las materias y del total de los 64 estudiantes, se obtuvo un nivel de aprovechamiento académico estudiantil aceptable. Así, se puede constatar que la media de las puntuaciones dada para el rendimiento académico fue 63,39, que de acuerdo a la escala establecida corresponde a un nivel de aprovechamiento académico BUENO. La desviación estándar dio 9,18 y el rango de las calificaciones fue de entre 43,33 a 83,17.

**RESULTADOS GENERALES OBTENIDOS DE LAS ACTAS DE
NOTAS O CALIFICACIONES
DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA**

TABLA N° 17: Puntajes promedios y desviación estándar del rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA

ASIGNATURAS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	64	55,00	89,00	74,3906	8,42260
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	64	30,00	83,00	62,4844	13,13059
SOCIOLOGÍA GENERAL	64	30,00	97,00	62,6562	14,48614
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	64	42,00	88,00	68,6406	9,97516
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	64	22,00	92,00	57,9375	14,29827
TALLER DE LENGUAJE I	64	28,00	77,00	54,2500	10,42128
TOTAL	64	43,33	83,17	63,3932	9,18742

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Las escalas establecidas son indicadores constitutivos del rendimiento académico, sin las cuales no es posible establecerla de manera coherente, pues la ausencia de las escalas de aprovechamiento académico estudiantil remite a identificar la inexistencia de parámetros para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior universitaria. En esta perspectiva, con base en los resultados, fue posible establecer la existencia de un nivel de rendimiento académico bueno de los estudiantes de primer semestre, según las actas de notas, en la mayoría de las materias de primer año.

3.3.2 Descripción de la distribución, según materias, de la población estudiada con respecto al rendimiento académico estudiantil

3.3.2.1 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Investigación Educativa

Se puede apreciar, en la tabla N° 18 y en el gráfico N° 18, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos por medio de las actas de notas o calificaciones, en la materia de Investigación Educativa fue óptimo. Lo que cabe destacar es que el 93,75% tuvieron un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” 3 estudiantes (4,69%); aprovechamiento “distinguido” 29 estudiantes (45,31%) y aprovechamiento “bueno” 28 estudiantes (43,75%). Solamente 4 estudiantes (6,25%) se ubicaron en el nivel “suficiente” y ninguno (0,00%) en el nivel de “reprobado”. Además, se pudo constatar que en su totalidad de los estudiantes aprobaron esta materia.

RESULTADOS ESPECÍFICOS OBTENIDOS DE LAS ACTAS DE NOTAS O CALIFICACIONES DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FHCE DE LA UMSA

TABLA N° 18: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Investigación Educativa

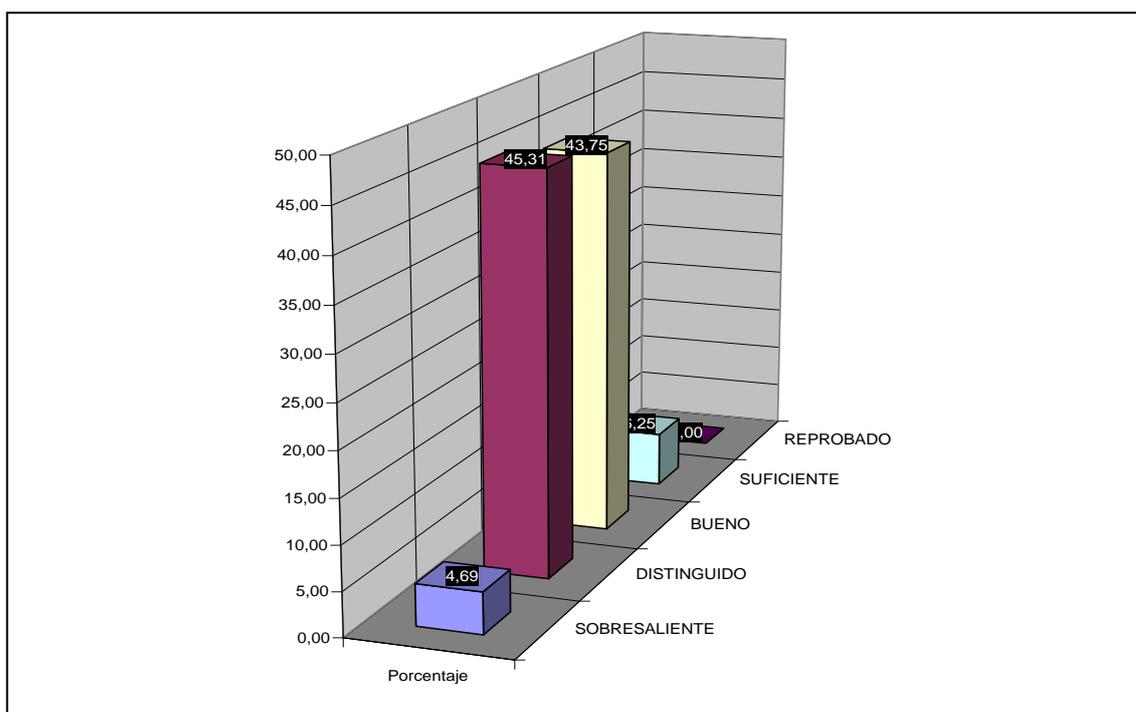
NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	3,00	4,69	4,69	4,69
DISTINGUIDO	29,00	45,31	45,31	50,00
BUENO	28,00	43,75	43,75	93,75
SUFICIENTE	4,00	6,25	6,25	100,00
REPROBADO	0,00	0,00	0,00	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final. En este sentido, los resultados fueron alentadores ya que la totalidad de los sujetos obtuvieron notas de aprobación, lo que evidencia que fueron

estudiantes de mayor responsabilidad en cuanto a sus trabajos académicos, y que tuvieron una percepción positiva del desempeño del catedrático, respecto a la materia de Investigación Educativa.

GRÁFICO N° 18: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Investigación Educativa



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia se cumplió, considerando que ésta es troncal en el área de investigación en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la materia el objetivo principal es “*introducir al estudiante universitario en la tarea de investigación científica, el lenguaje de la ciencia y adiestrarle en el manejo de técnicas y herramientas de análisis de construcción teórica y de análisis de datos útiles para la investigación en el ámbito educativo*” (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los alumnos durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía al examen final.

3.3.2.2 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación

Se observa muy claramente, en la tabla N° 19 y en el gráfico N° 19, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos de las actas de notas o calificaciones, en la asignatura de Introducción a las Ciencias de la Educación fue aceptable. Así, el 60,94% tuvieron un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” ningún estudiante (0,00%); aprovechamiento “distinguido” 15 estudiantes (23,44%); y aprovechamiento “bueno” 24 estudiantes (37,50%). Ahora bien, 15 estudiantes (23,44%) se encontraron en el nivel “suficiente” y 10 estudiantes (15,63%) se ubicaron en el nivel de aprovechamiento “reprobado”. Además, se logró constatar que solamente el 84,38% aprobó la asignatura y el 15,63% la reprobó.

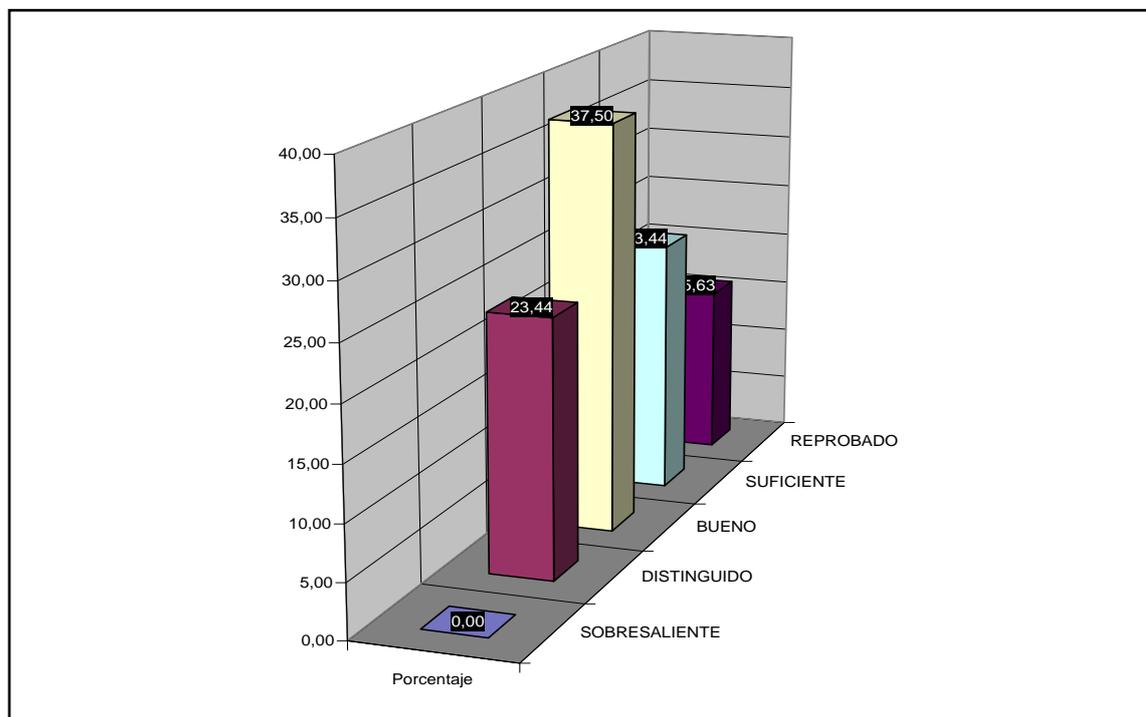
TABLA N° 19: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	0,00	0,00	0,00	0,00
DISTINGUIDO	15,00	23,44	23,44	23,44
BUENO	24,00	37,50	37,50	60,94
SUFICIENTE	15,00	23,44	23,44	84,38
REPROBADO	10,00	15,63	15,63	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En el rendimiento académico, intervienen muchas variables externas al sujeto, como el desempeño docente, el ambiente de clase, el programa educativo, etc.; pero, también las variables internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del estudiante y la motivación hacia el estudio. En este sentido, las calificaciones de reprobación de los estudiantes estarían reflejando la deficiencia e incumplimiento en los trabajos académicos como el propio desempeño del catedrático. Sin embargo, la gran mayoría de los sujetos obtuvieron notas de aprobación, lo que supone que cumplieron con los trabajos, las prácticas y los exámenes y que tuvieron una percepción positiva del desempeño del catedrático de la materia.

GRÁFICO N° 19: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia se cumplió, considerando que ésta es básica en el área pedagógica en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la materia el objetivo principal es “*conocer las principales posiciones teóricas actuales de explicación del fenómeno educativo y propiciar mayor comprensión y valoración del campo profesional de las Ciencias de la Educación para ratificar o rectificar su elección profesional*” (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los estudiantes durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía al examen final.

3.3.2.3 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Sociología General

Los datos muestran, y así se puede observar en la tabla N° 20 y en el gráfico N° 20, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos de las actas de notas o calificaciones, en la materia de Sociología General fue regular. En este sentido, por un lado apenas el 48,44% se ubicaron en un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” 4 estudiantes (6,25%); con aprovechamiento “distinguido” 9 estudiantes (14,06%); y con aprovechamiento “bueno” 18 estudiantes (28,13%). Por otro lado, 23 estudiantes (35,94%) se ubicaron en el nivel “suficiente” y 10 estudiantes (15,63%) en el nivel de aprovechamiento “reprobado”. Además, se pudo constatar que sólo el 84,38% aprobó la materia y el 15,63% la reprobó.

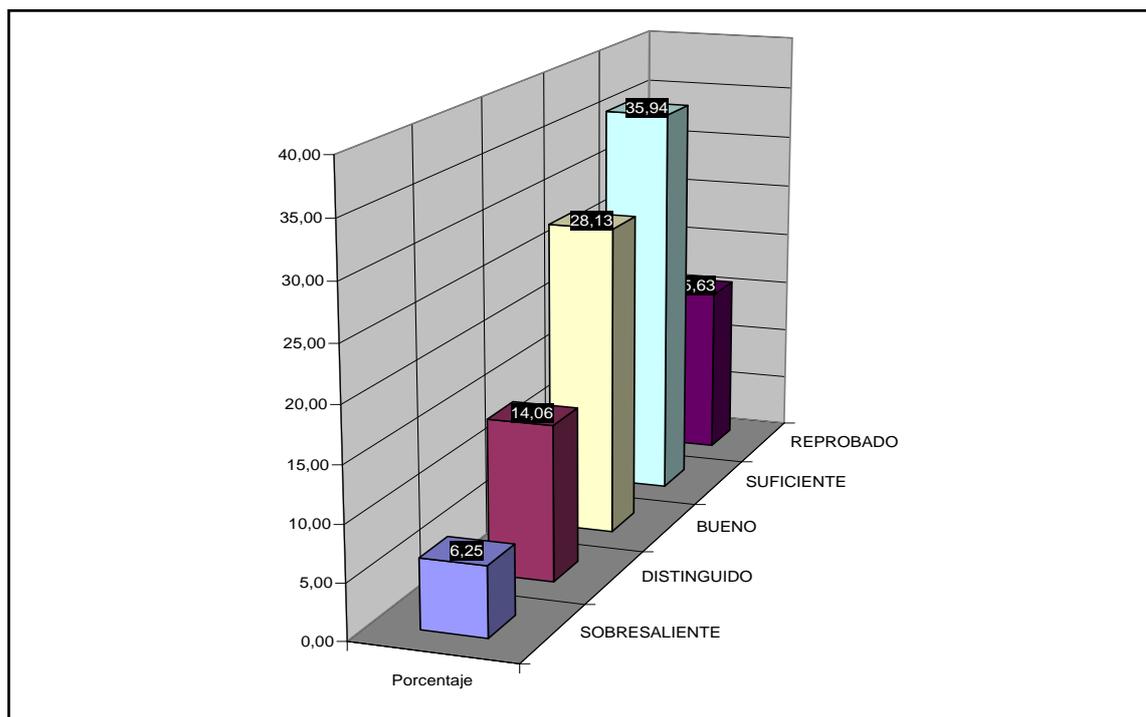
TABLA N° 20: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Sociología General

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	4,00	6,25	6,25	6,25
DISTINGUIDO	9,00	14,06	14,06	20,31
BUENO	18,00	28,13	28,13	48,44
SUFICIENTE	23,00	35,94	35,94	84,38
REPROBADO	10,00	15,63	15,63	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Las notas o calificaciones constituyen en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un estudiante en el ámbito de la educación superior universitaria. En este sentido, puesto que el porcentaje de estudiantes, con bajo rendimiento, fue de 51,57% nos hace suponer que su formación profesional en esta área fue de regular a deficiente. Es posible que este grupo de jóvenes no utilizaran técnicas de estudio, tampoco organizaran su tiempo o que tuvieran una percepción negativa del desempeño del catedrático de la materia. Sin embargo, de continuar así es posible que no terminen la carrera o que se conviertan en profesionales poco calificados.

GRÁFICO N° 20: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Sociología General



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia no se cumplió cabalmente, considerando que ésta es básica en el área sociocultural en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la asignatura el objetivo principal es “brindar a los estudiantes nociones principales en el análisis de la sociedad contemporánea” (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los docentes durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía a la evaluación final.

3.3.2.4 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Historia de la Educación Boliviana

Se puede apreciar, en la tabla N° 21 y en el gráfico N° 21, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos por medio de las actas de notas o calificaciones, en la materia de Historia de la Educación Boliviana fue aceptable. Lo que cabe destacar es que el 75,0% tuvieron un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” 1 estudiante (1,56%); aprovechamiento “distinguido” 21 estudiantes (32,81%) y aprovechamiento “bueno” 26 estudiantes (40,63%). Solamente 14 estudiantes (6,25%) se ubicaron en el nivel “suficiente” y 2 (3,13%) en el nivel de “reprobado”. Además, se logró constatar que la gran mayoría de estudiantes aprobaron esta materia.

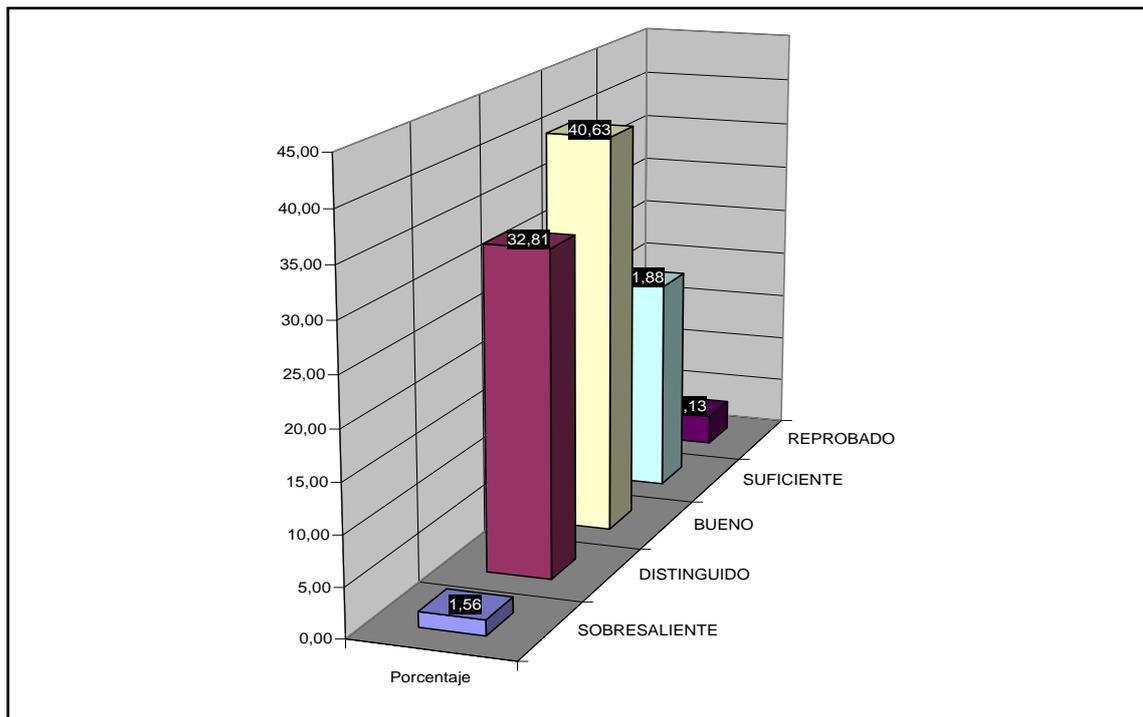
TABLA N° 21: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Historia de la Educación Boliviana

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	1,00	1,56	1,56	1,56
DISTINGUIDO	21,00	32,81	32,81	34,38
BUENO	26,00	40,63	40,63	75,00
SUFICIENTE	14,00	21,88	21,88	96,88
REPROBADO	2,00	3,13	3,13	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En las calificaciones como medida de los resultados de enseñanza hay que tomar en cuenta que son producto de condicionantes tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales, y que todos estos factores median el resultado académico final. En este sentido, los resultados fueron alentadores ya que la totalidad de los sujetos obtuvieron notas de aprobación, lo que evidencia que fueron estudiantes de mayor responsabilidad en cuanto a sus trabajos académicos, y que tuvieron una percepción positiva del desempeño del catedrático de la materia de Historia de la Educación Boliviana.

GRÁFICO N° 21: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Historia de la Educación Boliviana



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia se cumplió, considerando que ésta es troncal en el área sociocultural en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la materia el objetivo principal es *“identificar la importancia de la historia de la educación boliviana por la trascendencia y para descubrir las causas de la actual situación educativa que atraviesa el país”* (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los estudiantes durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía al examen final.

3.3.2.5 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación

Se observa muy claramente, en la tabla N° 22 y en el gráfico N° 22, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos de las actas de notas o calificaciones, en la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación fue regular. Así pues, el 35,94% tuvieron un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” 1 estudiante (1,56%); aprovechamiento “distinguido” 7 estudiantes (10,94%); y aprovechamiento “bueno” 15 estudiantes (23,44%). Ahora bien, 26 estudiantes (40,63%) se encontraron en el nivel “suficiente” y 15 estudiantes (23,44%) se ubicaron en el nivel de aprovechamiento “reprobado”. Además, se pudo constatar que solamente el 76,56% de los estudiantes aprobaron la asignatura y el 23,44% la reprobaron.

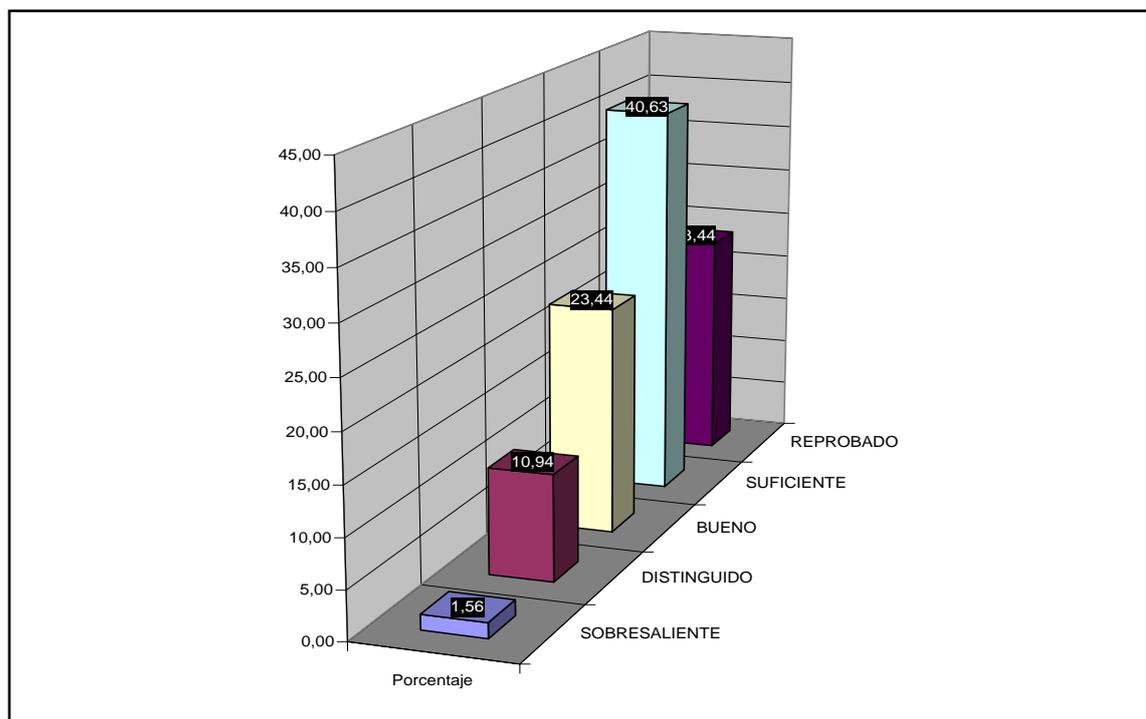
TABLA N° 22: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	1,00	1,56	1,56	1,56
DISTINGUIDO	7,00	10,94	10,94	12,50
BUENO	15,00	23,44	23,44	35,94
SUFICIENTE	26,00	40,63	40,63	76,56
REPROBADO	15,00	23,44	23,44	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

En el rendimiento académico, intervienen muchas variables externas al sujeto, como el desempeño docente, el ambiente de clase, el programa educativo, etc.; pero, también las variables internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del estudiante y la motivación hacia el estudio. En este sentido, las calificaciones de reprobación de los estudiantes estarían reflejando la deficiencia e incumplimiento en los trabajos académicos como el propio desempeño del catedrático. Sin embargo, la gran mayoría de los sujetos obtuvieron notas de aprobación, lo que supone que cumplieron con los trabajos, las prácticas y los exámenes y que tuvieron una percepción positiva del desempeño del catedrático de la materia.

GRÁFICO N° 22: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Fundamentos Psicológicos de la Educación



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia se cumplió, considerando que ésta es básica en el área biopsicológica en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la materia el objetivo principal es “*analizar los procesos básicos de la psicología y las particularidades inherentes a la conducta y del ser humano bajo un contexto socioeducativo*” (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los estudiantes durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía al examen final.

3.3.2.6 Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Taller de Lenguaje

Los datos muestran, y así se puede observar en la tabla N° 23 y en el gráfico N° 23, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, según datos obtenidos de las actas de notas o calificaciones, en la materia de Taller de Lenguaje fue deficiente. En este sentido, por un lado apenas el 21,88% se ubicaron en un nivel de aprovechamiento “sobresaliente” ningún estudiante (0,00%); con aprovechamiento “distinguido” 2 estudiantes (3,13%); y con aprovechamiento “bueno” 12 estudiantes (18,75%). Por otro lado, 38 estudiantes (59,38%) se ubicaron en el nivel “suficiente” y 12 estudiantes (18,75%) en el nivel de aprovechamiento “reprobado”. Además, se pudo constatar que sólo el 81,25% aprobó la materia y el 18,75% la reprobó.

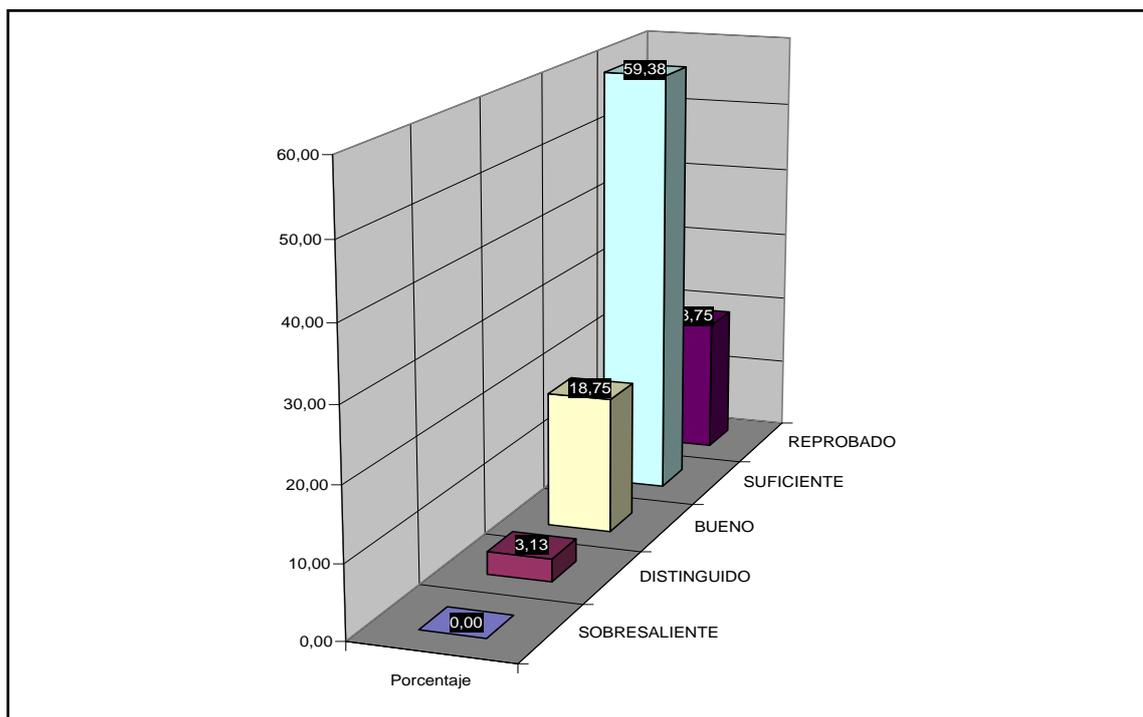
TABLA N° 23: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Taller de Lenguaje

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	No de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SOBRESALIENTE	0,00	0,00	0,00	0,00
DISTINGUIDO	2,00	3,13	3,13	3,13
BUENO	12,00	18,75	18,75	21,88
SUFICIENTE	38,00	59,38	59,38	81,25
REPROBADO	12,00	18,75	18,75	100,00
TOTAL	64,00	100,00	100,00	

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Las notas o calificaciones constituyen en sí mismas, el criterio social y legal del rendimiento de un estudiante en el ámbito de la educación superior universitaria. En este sentido, puesto que el porcentaje de estudiantes, con bajo rendimiento, fue de 78,13% nos hace suponer que su formación profesional en esta área fue de regular a deficiente. Es posible que este grupo de jóvenes no utilizaron técnicas de estudio, tampoco organizaron su tiempo o que tuvieron una percepción negativa del desempeño del catedrático de la materia. Sin embargo, de continuar así es posible que no terminen la carrera o que se conviertan en profesionales poco calificados.

GRÁFICO N° 23: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer año con respecto al rendimiento académico en la materia de Taller de Lenguaje



Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Esto nos permitió afirmar, con certeza, que el objetivo general de la materia no se cumplió cabalmente, considerando que ésta es básica en el área pedagógica en la malla curricular de la carrera. De acuerdo al programa de la asignatura el objetivo principal es “desarrollar el lenguaje escrito en la práctica comunicativa, a través de los componentes de la gramática como: la sintaxis, semántica, ortografía, morfología, grafemática, signos de puntuación y sus prácticas correspondientes” (Plan de trabajo semestral, 2008:1). Siendo que las actividades educativas realizadas por los docentes durante el semestre tenían una valoración del 80% de la evaluación total, mientras que el restante 20% correspondía a la evaluación final.

3.3.3 Consolidado de datos con respecto al rendimiento académico estudiantil

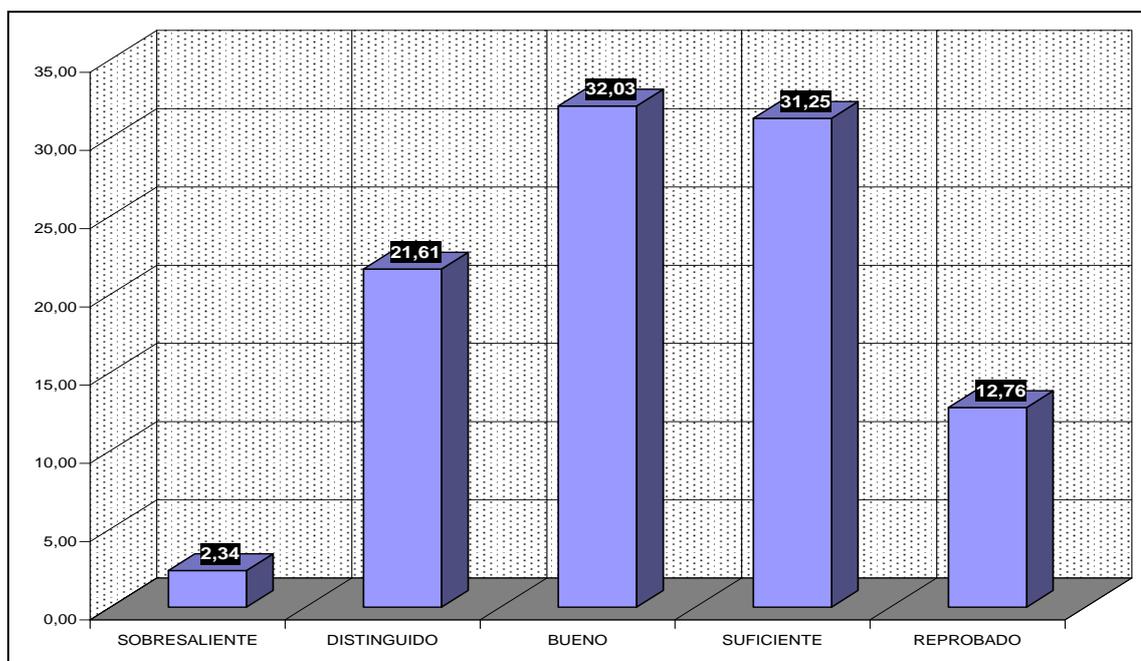
A continuación, en la tabla N° 24, se presenta el consolidado de datos obtenidos por medio de las actas de notas o calificaciones de los estudiantes por materias que los cursan. Se muestra los porcentajes en la frecuencia de respuestas en cuanto a la escala de calificaciones. Este consolidado se realizó con el afán de obtener el porcentaje

promedio de estos datos según los niveles de aprovechamiento, lo que se puede apreciar en el gráfico N° 24.

TABLA N° 24: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con respecto al rendimiento académico

NIVEL DE APROVECHAMIENTO	MATERIA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	MATERIA INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA SOCIOLOGÍA GENERAL	MATERIA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	MATERIA FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	MATERIA TALLER DE LENGUAJE	TOTAL	PORCENTAJE
SOBRESALIENTE	3,00	0,00	4,00	1,00	1,00	0,00	9,00	2,34
DISTINGUIDO	29,00	15,00	9,00	21,00	7,00	2,00	83,00	21,61
BUENO	28,00	24,00	18,00	26,00	15,00	12,00	123,00	32,03
SUFICIENTE	4,00	15,00	23,00	14,00	26,00	38,00	120,00	31,25
REPROBADO	0,00	10,00	10,00	2,00	15,00	12,00	49,00	12,76
TOTAL	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	64,00	384,00	100,00

GRÁFICO N° 24: Descripción de la distribución de los estudiantes de primer semestre en el consolidado de datos con respecto al rendimiento académico



Se puede establecer, tanto en la tabla N° 24 y en el gráfico N° 24, que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes en asignaturas que cursaron el primer semestre en promedio fue óptimo. Así pues, el 2,34% tuvo un nivel de aprovechamiento “sobresaliente”, el 21,61% aprovechamiento “distinguido”, el 32,03% aprovechamiento “bueno”, el 31,25% aprovechamiento “suficiente” y el 12,76% se ubicó en el nivel de “reprobado”. Ahora bien, analizando los resultados, el 87,23% de los estudiantes aprobaron las materias que cursaban en el primer semestre de la carrera, mientras que el 12,77% las reprobó.

3.4 Proceso de contraste de hipótesis

Para el proceso de contraste de hipótesis se consideraron la aplicación del *análisis de regresión simple* y el *análisis de regresión múltiple*. Al respecto Quezada (2008:137) señala que “*el análisis de regresión lineal es una técnica estadística que se utiliza para estudiar la relación entre variables*”. Por su parte Hernández, et al. (2006:456) indican que “*el nivel de correlación R es el estadístico apropiado para establecer el grado de covariación (correlación) entre las variables cuantitativas medidas en escala de intervalo*” y que brinda información básica que se desprende de la ecuación de regresión, simple o múltiple, que permiten estudiar las magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente. Y dado que se tienen, en el presente estudio, dos variables independientes: ejecución curricular y desempeño docente; y una variable dependiente: rendimiento académico, es que se consideraron estas técnicas estadísticas como apropiadas para su aplicación en los datos obtenidos.

En este sentido, el análisis de regresión lineal se efectuó de dos maneras. Por un lado, el *análisis de regresión simple* se realizó con una sola variable predictora primero y luego con la otra, esto es Y y X_1 ; y Y y X_2 . Por otro lado, el *análisis de regresión múltiple* se efectuó con dos variables predictoras, es decir Y y X_1 y X_2 . Estos análisis se realizaron con el objeto de indicar si existe influencia de las variables independientes sobre la variable dependiente. Además, para estos análisis, se eligió el nivel de significancia de 0,05 (quiere decir que el coeficiente es significativo en el nivel de 0,05, la probabilidad de error es menor de 5%) que es el valor mínimo recomendado para las investigaciones en ciencias sociales y pedagógicas. Así pues, P valor es significativo (*) cuando: * $P < 0,05$. En particular, las condiciones para las hipótesis específicas fueron:

a) Si P valor es menor a 0,05 se rechaza la hipótesis nula:

$H_0: R_{xz} = 0$ (“No hay correlación”).

$H_i: R_{xz} \neq 0$ (“La correlación entre las variables no es igual a cero”).

b) Si P valor es mayor ó igual a 0,05 se acepta la hipótesis nula:

$H_0: R_{yz} = 0$ (“No hay correlación”).

$H_i: R_{yz} \neq 0$ (“La correlación entre las variables no es igual a cero”).

Ahora bien, los resultados obtenidos, para una mejor y mayor comprensión, se presentan y analizan considerando dos momentos. En el primero, se presentan los resultados obtenidos del *análisis de regresión simple* entre Y y X₁; y Y y X₂. En el segundo, se presentan los datos conseguidos del *análisis de regresión múltiple* entre Y y X₁ y X₂. Con base en estos análisis se tienen resultados que se presentan en las siguientes secciones.

3.4.1 Análisis de regresión simple entre Y y X₁; y Y y X₂

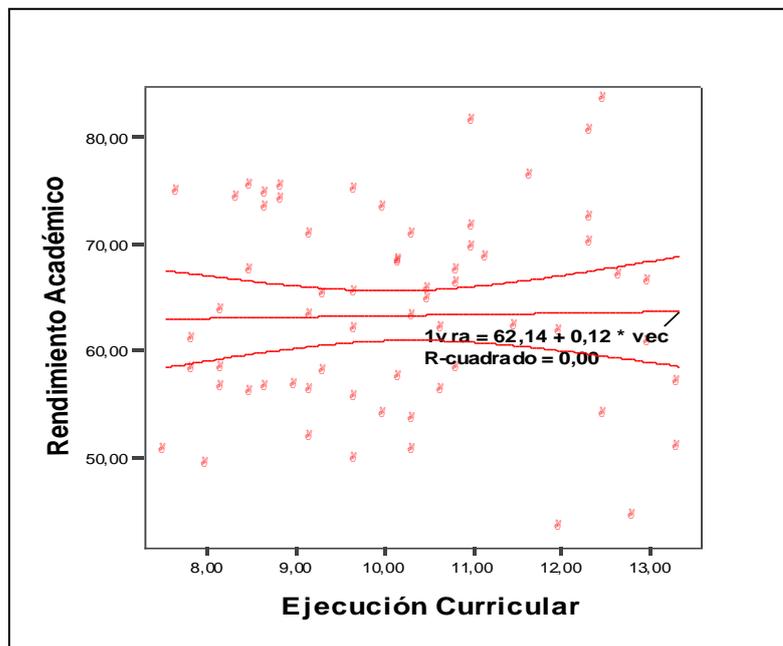
Los resultados se obtuvieron utilizando un software estadístico especializado, paquete estadístico SPSS versión 11.5.1 para *Windows*, el cual es recomendado para el tratamiento de datos en las ciencias sociales y de la educación. El presente análisis está constituido por dos incisos, ellos son:

a) Análisis de regresión simple entre la Ejecución Curricular (X₁) y el Rendimiento Académico (Y)

Este análisis permitió probar si existe influencia de la Ejecución Curricular (X₁) en el Rendimiento Académico (Y) de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. Para este análisis, valga la redundancia, se utilizó el nivel de significación del 0,05. El modelo particular, apropiado en esta situación, se denomina el *modelo de regresión simple* y presenta la siguiente ecuación: $\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 x_i + E_i$; “donde \hat{Y} (que se lee como “y gorro”) es el valor general de la variable de respuesta Y, β_0 y β_1 son los parámetros de la población, x_i es una constante conocida o valor i de la variable independiente X y E_i es un término de error aleatorio” (Wayne, 1988:341).

Después de procesar los datos obtenidos en la muestra a través del software estadístico SPSS, se presentan los siguientes resultados.

GRÁFICO N° 25: Diagrama de dispersión simple correspondiente a las variables Rendimiento académico y Ejecución Curricular



De inicio, como se observa en el gráfico N° 25, en el diagrama de dispersión se indica que el conjunto de datos, en el que constan X_1 e Y , no tienen relación. Es decir, que no existe una tendencia lineal entre el nivel de rendimiento académico y el nivel de ejecución curricular.

TABLA N° 25: Resultados del análisis de correlación simple entre el Rendimiento académico y la Ejecución Curricular

Correlaciones			
		VRA	VEC
Correlación de Pearson	VRA	1,000	,021
	VEC	,021	1,000
Sig. (unilateral)	VRA	.	,433
	VEC	,433	.
N	VRA	64	64
	VEC	64	64

Se puede apreciar, en la tabla N° 25, que el análisis de correlación de Pearson indica que “no existe correlación alguna entre las variables”. Considerando que se obtuvo $r=0,02$ ($p<0,05$) con una probabilidad de 0,05. En otras palabras, la ejecución curricular no tiene relación con el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre

de la carrera de Ciencias de la Educación. Estos resultados también se contrastaron con el análisis de regresión lineal (Véase tabla N° 26).

TABLA N° 26: Resultados del análisis de regresión simple entre Rendimiento académico y Ejecución Curricular

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	62,144	7,510		8,275	,000	47,132	77,157
	VEC	,123	,729	,021	,168	,867	-1,334	1,579

a. Variable dependiente: VRA

Donde: RA = Rendimiento Académico (Variable dependiente)

EC = Ejecución Curricular (Variable Independiente)

De acuerdo a los resultados obtenidos:

✓ $\beta_0 = \text{Constante} = 62,144$

✓ $\beta_1 = \text{Ejecución curricular} = 0,123$

Por lo tanto nuestro modelo es el siguiente:

✓ $\hat{Y} = RA = 62,144 + 0,123 EC + E_i$

En el cual, E es el error.

Respecto a la desviación estándar (Std) se encontraron los siguientes resultados:

$$RA = 7,510 = \sqrt{\text{varianza } \beta_0} = \sqrt{\text{var. } \beta_0}$$

$$EC = 0,729 = \sqrt{\text{varianza } \beta_1} = \sqrt{\text{var. } B_1}$$

Referente al coeficiente estandarizado el resultado fue el siguiente: EC ----- 0,021.

Y con respecto a la prueba t de Student se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\begin{array}{l} \beta_0 = \text{Constante:} \quad t = 8,275 = \frac{62.144}{7.510} \\ \beta_1 = \text{Ejecución curricular:} \quad t = 0,168 = \frac{0.123}{0,729} \end{array}$$

El resultado obtenido mediante la prueba t de Student nos indica que el coeficiente calculado para la ejecución curricular es estadísticamente igual a cero, lo que significa que el modelo no es utilizable para el grupo de estudiantes de primer semestre del primer año de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación. De igual modo, se obtuvo como P valor 0,867; ello quiere decir que el coeficiente de regresión simple no es significativo al nivel del 0,05. Entonces:

- ✓ P valor = 0,867*
- ✓ P = 0,867 > 0,05

Por lo tanto, en relación a la primera hipótesis específica, se acepta la Hipótesis nula (H_0) en contra de la Hipótesis de investigación (H_1) con un nivel de significancia del 5%. El coeficiente no es significativo: 0,867 es mayor que 0,05; recordemos que 0,05 es el nivel mínimo para aceptar la hipótesis de investigación.

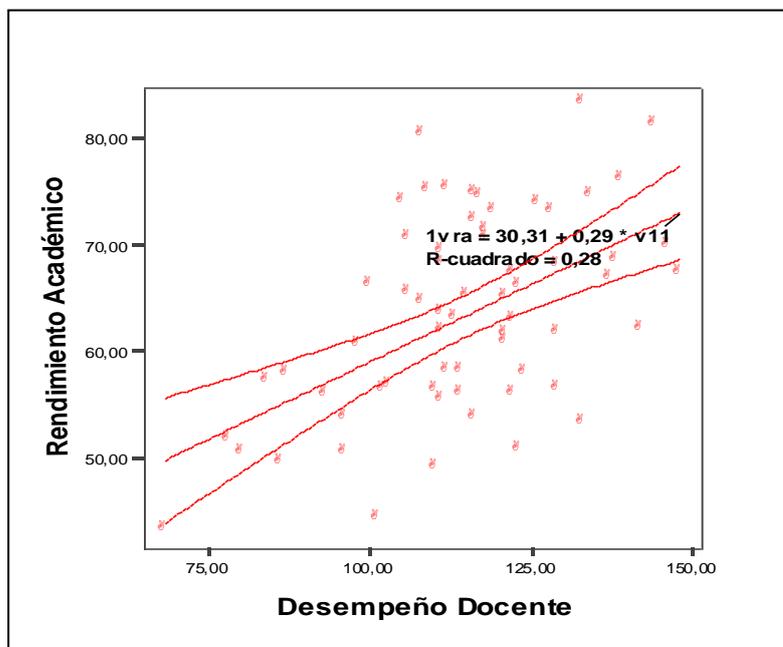
En definitiva, el *análisis de correlación simple* y el *análisis de regresión simple* nos permiten señalar que la Ejecución Curricular no influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

b) Análisis de regresión simple entre el Desempeño Docente (X_2) y el Rendimiento Académico (Y)

Este análisis permitió probar si existe influencia del Desempeño Docente (X_2) en el Rendimiento Académico (Y) de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. El presente análisis también utilizó el nivel de significación del 0,05. Nuestro *modelo de regresión lineal simple* presenta la siguiente ecuación: $\hat{Y} = \beta_0 +$

$\beta_2 x_i + E_i$. En nuestro caso el software estadístico SPSS, nos presentó los siguientes resultados.

GRÁFICO N° 26: Diagrama de dispersión simple correspondiente a las variables Rendimiento académico y Desempeño Docente



El gráfico N° 26 muestra que el diagrama de dispersión indica que existe una relación lineal directa entre el nivel de desempeño docente y el nivel de rendimiento académico.

TABLA N° 27: Resultados del análisis de correlación simple entre el Rendimiento académico y la Desempeño Docente

Correlaciones			
		VRA	VDD
Correlación de Pearson	VRA	1,000	,528
	VDD	,528	1,000
Sig. (unilateral)	VRA	.	,000
	VDD	,000	.
N	VRA	64	64
	VDD	64	64

Se puede observar muy claramente, en la tabla N° 27, que el análisis de correlación de Pearson indica que existe una “*correlación positiva media*”. Y es que se obtuvo $r=0,52$ ($p<0,05$) con una probabilidad de 0,05. Lo cual significa que a mayor (mejor) desempeño

docente, mayor el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre en la carrera de Ciencias de la Educación. Estos resultados se ratificaron en el análisis de regresión lineal desarrollado líneas abajo (Véase tabla N° 28).

TABLA N° 28: Resultados del análisis de regresión simple entre Rendimiento académico y Desempeño Docente

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	30,306	6,825		4,440	,000	16,663	43,949
	VDD	,289	,059	,528	4,899	,000	,171	,407

a. Variable dependiente: VRA

Donde: RA = Rendimiento Académico (Variable dependiente)

DD = Desempeño Docente (Variable Independiente)

De acuerdo a los resultados obtenidos:

- ✓ $\beta_0 = \text{Constante} = 30,306$
- ✓ $\beta_1 = \text{Desempeño Docente} = 0,289$

Por lo tanto nuestro modelo es el siguiente:

$$\checkmark \hat{Y} = RA = 30,306 + 0,289 DD + E_i$$

Respecto a la desviación estándar (Std) se encontraron los siguientes resultados:

$$RA = 6,825 = \sqrt{\text{varianza } \beta_0} = \sqrt{\text{var. } \beta_0}$$

$$DD = 0,059 = \sqrt{\text{varianza } \beta_1} = \sqrt{\text{var. } B_1}$$

Referente al coeficiente estandarizado el resultado fue el siguiente: DD ----- 0,528.

Y con respecto a la prueba t de Student se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\beta_0 = \text{Constante:} \quad t = 4,440 = \frac{30.306}{6,825}$$

$$\beta_1 = \text{Desempeño Docente:} \quad t = 4,899 = \frac{0.289}{0,059}$$

La prueba t de Student nos muestra resultados que indican que los coeficientes calculados para la Constante y Desempeño Docente son estadísticamente diferentes de cero, lo que significa que el modelo es utilizable para el grupo de estudiantes de primer semestre del primer año de estudio en la carrera de Ciencias de la Educación. Así mismo, se obtuvo como P valor 0,000; ello quiere decir que el coeficiente de regresión simple es significativo al nivel del 0,05. Entonces:

- ✓ P valor = 0,000*
- ✓ P = 0,000 < 0,05

Por lo tanto, con relación a la segunda hipótesis específica, se rechaza la Hipótesis nula (H_0) a favor de la Hipótesis de investigación (H_2) con un nivel de significancia del 5%. El coeficiente es significativo: 0,000 es menor que 0,05.

Por consiguiente, el *análisis de correlación simple* y el *análisis de regresión simple* nos permiten señalar que el Desempeño Docente influye significativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

3.4.2 Análisis de regresión múltiple entre Y y X_1 y X_2

Para el *análisis de regresión múltiple* entre el Rendimiento Académico (Y) y la Ejecución Curricular (X_1) y el Desempeño Docente (X_2) también se utilizó el nivel de significancia del 0,05. El modelo de regresión lineal múltiple presenta la siguiente ecuación:

$$\hat{Y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 X_{i1} + \hat{\beta}_2 X_{i2} + E_i$$

La estimación de los parámetros se obtuvo resolviendo las ecuaciones, del método de mínimos cuadrados, dadas por:

$$(X' X) \hat{\beta} = X' Y \quad n = 64$$

Donde:

$$\hat{B} = \begin{pmatrix} \hat{\beta}_0 \\ \hat{\beta}_1 \\ \hat{\beta}_2 \end{pmatrix} \quad X = \begin{pmatrix} 1 & X_{11} & X_{12} & X_{13} \\ 1 & X_{21} & X_{22} & X_{23} \\ \text{''} & \text{''} & \text{''} & \text{''} \\ \text{''} & \text{''} & \text{''} & \text{''} \\ \text{''} & \text{''} & \text{''} & \text{''} \\ 1 & X_{n1} & X_{n2} & X_{n3} \end{pmatrix}$$

En este caso el paquete estadístico SPSS presentó los siguientes resultados:

TABLA Nº 29: Resultados del análisis de regresión múltiple entre Rendimiento académico, Ejecución Curricular y Desempeño Docente

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
		B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior
1	(Constante)	32,556	8,833		3,686	,000	14,894	50,218
	VDD	,292	,060	,534	4,879	,000	,172	,412
	VEC	-,255	,628	-,044	-,405	,687	-1,510	1,001

a. Variable dependiente: VRA

Donde: RA = Rendimiento Académico (Variable dependiente)

EC = Ejecución Curricular (Variable Independiente)

DD = Desempeño Docente (Variable Independiente)

De acuerdo a los resultados obtenidos:

- ✓ $\beta_0 = \text{Constante} = 32,556$
- ✓ $\beta_1 = \text{Ejecución curricular} = - 0,255$
- ✓ $\beta_2 = \text{Desempeño docente} = 0,292$

Por lo tanto nuestro modelo es el siguiente:

$$\checkmark \hat{Y} = RA = 32,556 - 0,255 EC + 0,292 DD + E_i$$

En el cual:

- ✓ E es el error
- ✓ RA es Rendimiento Académico
- ✓ EC es Ejecución Curricular
- ✓ DD es Desempeño Docente

Respecto a la desviación estándar (Std) se obtuvieron los siguientes resultados:

$$RA = 8,833 = \sqrt{\text{varianza } \beta_0} = \sqrt{\text{var. } \beta_0}$$

$$EC = 0,628 = \sqrt{\text{varianza } \beta_1} = \sqrt{\text{var. } B_1}$$

$$DD = 0,060 = \sqrt{\text{varianza } \beta_2} = \sqrt{\text{var. } B_2}$$

Referente a los coeficientes estandarizados los resultados fueron los siguientes:

$$DD \text{ ----- } 0,534$$

$$EC \text{ ----- } - 0,044$$

Respecto a la prueba t de Student se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\beta_0 = \text{Constante:} \quad t = 3,686 = \frac{32.556}{8.833}$$

$$\beta_1 = \text{Ejecución curricular:} \quad t = -0,405 = \frac{- 0.255}{0,628}$$

$$\beta_2 = \text{Desempeño docente:} \quad t = 4,879 = \frac{0.292}{0,060}$$

El resultado obtenido mediante la prueba t de Student nos indica que los coeficientes calculados para la Constante y el Desempeño Docente, son estadísticamente diferentes de cero, lo que significa que el modelo es utilizable con las variables anteriormente mencionadas para el grupo de estudiantes de primer semestre de la carrera Ciencias de la Educación. Sin embargo, esto no ocurre con la variable Ejecución Curricular ya que ésta presenta un coeficiente calculado estadísticamente igual a cero. Así mismo hemos encontrado como P valor 0,000 ($P < 0,05$), es decir de acuerdo a los resultados obtenidos con el SPSS que a continuación se muestran (Véase *tabla N° 30*):

TABLA N° 30: Coeficientes del modelo de regresión múltiple para las variables Ejecución Curricular, Desempeño Docente y Rendimiento Académico

ANOVA ^b						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1494,326	2	747,163	11,920	,000 ^a
	Residual	3823,416	61	62,679		
	Total	5317,743	63			

a. Variables predictoras: (Constante), VEC, VDD
b. Variable dependiente: VRA

El coeficiente de regresión múltiple es significativo al nivel del 0,05. Entonces:

- ✓ P valor = 0,000*
- ✓ P = 0,000 < 0,05

Por lo tanto, con respecto a la hipótesis general, se rechaza la hipótesis nula (H_0) a favor de la Hipótesis de investigación (H_i) con un nivel de significancia del 5%. El coeficiente es significativo: 0,000 es menor que 0,05; recordemos que 0,05 es el nivel mínimo para aceptar la hipótesis de investigación.

Finalmente, el *modelo de regresión lineal múltiple* nos permite afirmar, dado que este estadístico analiza los datos como un todo, que existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

Además, el análisis de eficiencia del modelo de regresión múltiple resultó aceptable.

TABLA N° 31: Análisis de eficiencia del modelo de regresión múltiple

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,530 ^a	,281	,257	7,917

a. Variables predictoras: (Constante), VDD, VEC

Fuente: *Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación.*

Cabe señalar que el índice de eficiencia del modelo aplicado resultó aceptable, puesto que se obtuvo un R^2 (R cuadrado) de 0,281. De esta manera R^2 nos permite realizar la explicación y predicción de las variables involucradas en nuestra investigación. Por consiguiente R^2 indica que la ejecución curricular y el desempeño docente explican y predicen el comportamiento del rendimiento académico en un 28%, para los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, en la gestión académica I/2008.

3.5 Discusión de los resultados

3.5.1 La ejecución curricular y el rendimiento académico

En la presente investigación, a través del *análisis de regresión simple*, se encontró que la ejecución curricular no influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

De este modo los resultados obtenidos en la investigación, por medio del *análisis de correlación simple*, respecto a la ejecución curricular y el rendimiento académico evidencian que no existe correlación alguna entre las variables, puesto que los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación perciben niveles de ejecución curricular de “*muy buena*” a “*muy mala*”; pero que no tienen relación con el rendimiento académico estudiantil.

La respuesta al por qué del resultado obtenido podría encontrarse en las características de las materias de estudio y la falta de implicancia, en el proceso de planificación del currículo, del estudiante. Las asignaturas existentes en la carrera de Ciencias de la Educación son netamente informativas, pues sólo incentivan el desarrollo del memorismo y de la repetición mecánica dejando de lado otras habilidades que coadyuvan a un buen rendimiento académico. Asimismo, existe falta de implicancia del estudiante en la planificación curricular de las materias correspondientes a un determinado semestre, y es que el docente prepara a su criterio personal, e impone, el plan de trabajo semestral. A pesar de las innovaciones curriculares, en teoría, aún continúan los métodos y contenidos antiguos y con la misma formación magistral, pues

no existe un cambio real en las materias desde hace décadas. Las materias de estudio continúan con las mismas características de la teoría conductista y la enseñanza en educación superior universitaria también. Es una enseñanza que tiene arraigo en siglos pasados para la gente nueva del presente siglo.

3.5.2 El desempeño docente y el rendimiento académico

En el presente estudio, mediante el *análisis de regresión simple*, se determinó que el desempeño docente influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación en la “Universidad Mayor de San Andrés”.

Del mismo modo los resultados obtenidos en la investigación, a través del *análisis de correlación simple*, indican que el desempeño docente y el rendimiento académico se encuentran relacionados significativamente, ya que un mejor desempeño docente repercute en un mayor rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación.

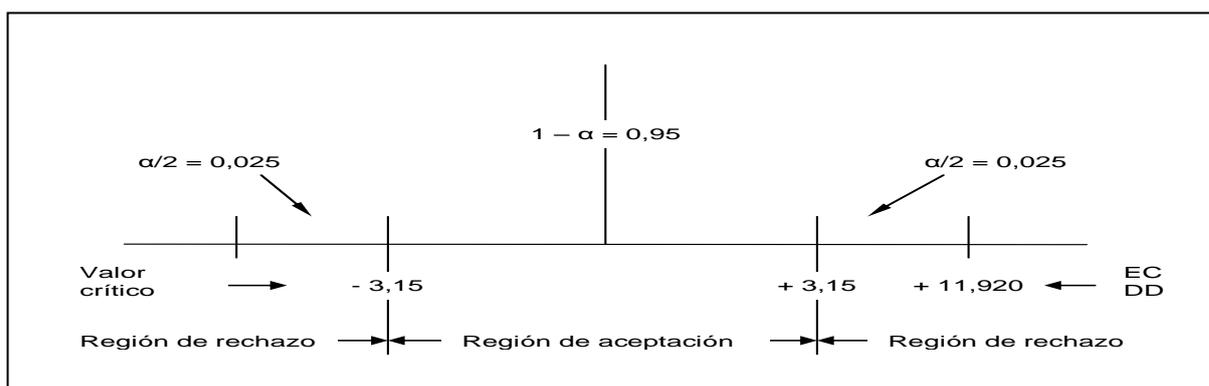
Nuestros resultados coinciden con la afirmación de que la calidad educativa, y su producto inmediato como es el rendimiento académico, están directamente vinculados a la calidad del desempeño docente. En este sentido Duarte Briceño (2006) afirma que “*la calidad de la educación depende de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior, esto es, a mayor nivel de formación se espera un mejor desempeño de los docentes y consecuentemente el incremento de la calidad de la educación*”. Por su parte Valdés (2006) sostiene que actualmente “*se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes*”. Sin embargo, es necesario advertir que en el desempeño profesional del docente universitario intervienen factores ineludibles tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en las decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre el ejercicio profesional de la docencia.

3.5.3 Adopción de las decisiones

El análisis de los resultados obtenidos, a través del *modelo de regresión lineal múltiple*, nos permitió adoptar la decisión de rechazar H_0 y concluimos que H_1 es verdadera. En otras palabras, en la presente investigación, concluimos que: “*Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés*”. Ahora bien, el *análisis de regresión simple*, de cada una de las variables independientes con la variable dependiente, nos muestra que no existe influencia significativa de la ejecución curricular sobre el rendimiento académico y que ocurre lo contrario con el desempeño docente. Sin embargo, cabe señalar que el *modelo de regresión múltiple* analiza los datos como un todo y se parte del principio de que “*el todo es más que la suma de las partes*”. En este sentido, con base en el *análisis de regresión múltiple*, podemos afirmar que la hipótesis de investigación fue comprobada.

Por consiguiente, aceptamos la hipótesis de investigación (H_i) y rechazamos la hipótesis nula (H_0). Además, la prueba F de Fisher confirma nuestra decisión. Así lo demuestra el valor hallado de $F=11,920$ que es superior al valor crítico 3,15 obtenida de la tabla de valores de F para dos grados de libertad en el eje horizontal y 62 grados de libertad en el eje vertical. En otros términos, como el valor de F calculada, 11,92, es mayor que 3,15 (es decir como 11,92 cae en la región de rechazo) rechazamos H_0 . En consecuencia, se verifica que existe una relación lineal entre la variable dependiente del modelo de regresión múltiple y el conjunto de variables independientes. Esta decisión se puede graficar del siguiente modo (Véase gráfico N° 27):

GRÁFICO N° 27: Región de rechazo y aceptación de H_0 :



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan, a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, las principales conclusiones, que se afirman como saberes inéditos que sustentan el estudio realizado; y las esenciales recomendaciones sobre las áreas, el diseño y las acciones que el estudio del tema tratado amerita. Naturalmente, se considera que, ambas serán tomadas en consideración como posibles alternativas de solución al problema planteado por estudiantes, docentes e investigadores de las ciencias de la educación.

1. Conclusiones

Con base en los resultados presentados y analizados en el presente estudio se arribó a las siguientes conclusiones:

Es posible afirmar que se alcanzó el objetivo general del presente estudio, pues, se pudo determinar que la ejecución curricular y el desempeño docente influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”, en la gestión I/2008.

Para este fin, se ha alcanzado el primer objetivo específico, pues se logró establecer el nivel de ejecución curricular en las asignaturas que cursan los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario de evaluación y su valoración en categorías de nivel de ejecución.

Los resultados permiten afirmar que el nivel de ejecución curricular, en las asignaturas que corresponden al primer semestre del primer año de estudios, fue SATISFACTORIO (puntaje promedio 10,18). En primer lugar, los resultados muestran que la materia de Introducción a las Ciencias de la Educación obtuvo la más alta calificación (11,60 puntos) e Historia de la Educación Boliviana con la más baja (8,53 puntos). En segundo lugar, observando los niveles de ejecución, los datos muestran que más de la mitad de la muestra percibió niveles muy satisfactorio y satisfactorio (74,74%) que significa que las categorías didácticas se cumplieron a cabalidad de acuerdo a las expectativas de la

clase; del mismo modo un 25,26% corresponde a los niveles poco satisfactorio e insatisfactorio, esto quiere decir que los estudiantes percibieron que se ejecutó inadecuadamente el currículo en el primer semestre del primer año de universidad. Se establece, pese a que el nivel de ejecución fue satisfactorio en promedio, que la percepción estudiantil con respecto a la ejecución curricular, de las materias analizadas, en su gran mayoría fue muy satisfactorio y satisfactorio, lo que significa, un desarrollo curricular adecuado y pertinente a las materias que corresponden al primer semestre de formación; pero, la cuarta parte percibió poco o nada satisfactorio, dado que los contenidos, la metodología y el sistema de evaluación no colmaron las expectativas de los estudiantes.

Del mismo modo, se logró el segundo objetivo específico de la investigación, ya que fue posible determinar el nivel de desempeño docente en las materias que cursan los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación mediante la elaboración y aplicación de un cuestionario de evaluación y su valoración en categorías de nivel de efectividad.

Los resultados permitieron establecer que el nivel de desempeño docente, de acuerdo a la percepción estudiantil, en asignaturas que corresponden al primer semestre de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, fue de ACTUACIÓN MEDIANA (puntaje promedio 105,86). Por un lado, los datos muestran que el docente de la asignatura de Fundamentos Psicológicos de la Educación obtuvo la más alta calificación (114,53 puntos) y el docente de Historia de la Educación Boliviana obtuvo la más baja (93,07 puntos). Por otro lado, analizando los datos, los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes percibieron niveles de actuación mediana y actuación buena en general (74,74%) que significa una actuación docente aceptable para los estudiantes; así como un 17,45% en total corresponde a los niveles de actuación pobre y actuación mala a muy mala, esto quiere decir que la percepción estudiantil con respecto al desempeño de sus catedráticos fue deficiente, en el primer semestre de la carrera. Esto determinó, aunque el desempeño de los docentes fue de actuación mediana, que sólo el 7,81% de la muestra percibió un nivel de desempeño excelente en sus catedráticos, esto significa una práctica docente coherente y pertinente en las materias que los mismos regentaron en el primer semestre de formación profesional, dejando por debajo al 92,19% con un desempeño bueno, mediano, pobre y malo.

Asimismo, también se alcanzó el tercer objetivo específico, pues, fue posible establecer el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en asignaturas correspondientes al primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación a través de la tabulación de los datos obtenidos por medio de las actas de notas o calificaciones y la valoración en categorías de nivel de aprovechamiento.

Los resultados permitieron identificar que el nivel de rendimiento de los estudiantes, en asignaturas que cursaban en el primer semestre, fue BUENO (puntaje promedio 63,39). Por un lado, los datos muestran que el promedio más alto se dio en la materia de Investigación Educativa (74,39 puntos) y la más baja en Taller de Lenguaje (54,25 puntos). Por otro lado, viendo en detalle, los resultados muestran que la mitad de los estudiantes se encontraron en los niveles bueno a distinguido (53,64%) que significa un aprendizaje regularmente logrado, según las actas de notas; así como un 44,01% en total concierne a los niveles suficiente y reprobado, que representa un nivel no satisfactorio del aprendizaje alcanzado por los estudiantes en su primer año de estudios. Esto implica, aunque el rendimiento estudiantil fue bueno en promedio, que sólo el 23,95% de la muestra alcanzó un nivel alto de rendimiento académico, lo que quiere decir, un aprendizaje satisfactorio de los contenidos estudiados en el primer semestre de formación profesional, dejando por debajo al 76,05% con un aprendizaje bueno, suficiente y deficiente.

De la misma forma, se alcanzó el cuarto objetivo específico de la investigación y de manera simultánea se logró comprobar, en relación a la primera hipótesis específica, la hipótesis nula que sostiene que la ejecución curricular NO influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

Esta afirmación se corrobora con los resultados congruentes obtenidos. Por lo que se refiere al análisis de la correlación encontrada, a través del *análisis de correlación simple*, entre el rendimiento académico y la ejecución curricular, se encontró que no existe correlación entre la variable dependiente (rendimiento académico) y la ejecución curricular de las materias que se dictan en el primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación. Además, mediante la *ecuación de regresión simple*, hallándose que la ejecución curricular no influye significativamente en el rendimiento académico de los

estudiantes de primer semestre, dado que entre ésta variable y la variable dependiente no existe una tendencia lineal positiva. Indudablemente, estos resultados no vienen a reforzar la idea de algunos autores que sostienen que el currículo tiene un papel importante en la calidad de la educación en general (Álvarez de Zayas, 2004), pues el currículo tiene su propia dinámica que responde a sus leyes internas y no está relacionada directamente con la actividad del estudiante. En otras palabras, los resultados se deben a que el currículo es muy distinto que el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste último proceso operativo es que probablemente influya significativa y directamente en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

De igual manera, se consiguió el quinto objetivo específico del estudio y de manera simultánea se alcanzó comprobar, con relación a la segunda hipótesis específica, la hipótesis de investigación que afirma que el desempeño docente influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés”.

Esta afirmación se confirmó con los resultados consistentes obtenidos. Al analizar la correlación existente, mediante el *análisis de correlación simple*, entre el rendimiento académico y el desempeño docente, se descubrió que el rendimiento académico correlaciona positivamente y de manera significativa con el desempeño docente. Además, al precisar estas observaciones a través de la *ecuación de regresión simple*, se encontró que el desempeño docente es la variable que se relaciona en forma muy significativa con el rendimiento académico de los estudiantes, siendo la variable predictora de la variable dependiente dentro del modelo lineal en que se ha analizado esta relación. Esto concuerda con lo encontrado en otros estudios, tanto en el país como en el extranjero, al evaluar la relación entre los comportamientos del profesor y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Colomina y Onrubia, 2001; Rivera, 2007) en los cuales el desempeño profesional de los docentes aparece fuertemente relacionado con la variable rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, con base en el *modelo de regresión múltiple* y bajo el principio de que el todo es más que la suma de sus partes, se proporcionó respuesta afirmativa a la pregunta presentada en el planteamiento del problema:

- ✓ *¿Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA)?*

De igual manera, respondiendo a la pregunta de investigación y con base en el *análisis de regresión múltiple*, se consiguió comprobar y aceptar la hipótesis general siguiente:

- ✓ *“Existe influencia significativa de la ejecución curricular y el desempeño docente en el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés”*

Y es que, además se encontró, mediante el índice de eficiencia del modelo de regresión múltiple aplicado, que las variables independientes (ejecución curricular y desempeño docente) explican y predicen el comportamiento de la variable dependiente (rendimiento académico) en un 28% para los estudiantes de primer semestre, de la carrera de Ciencias de la Educación, de la gestión académica I/2008.

2. Recomendaciones

Antes de finalizar, con base en los resultados del estudio y las conclusiones a las que se llegó, se presentan algunas recomendaciones:

- ✓ Es necesario desarrollar un programa de actividades para la evaluación de la ejecución curricular con la participación de autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo, que considere: a) la revisión de informes de avance de la gestión académica anterior; b) la designación de una comisión que supervise los horarios y ambientes al inicio de la gestión académica; c) la distribución de los planes de trabajo académico semestral, en la clase inaugural, por los docentes responsables de materia; d) la entrega de las listas oficiales de los estudiantes matriculados, por el director de carrera; e) la elaboración de un informe semestral, por asignatura, sobre el desarrollo de los cursos: logros, limitaciones y propuestas de mejora; y f) la elaboración de un informe anual, en cada asignatura, de acuerdo a formato que considere: avances, dificultades y sugerencias para un mejor desarrollo curricular, con la participación del docente y estudiantes.

- ✓ Tomar en cuenta como prioritario el tema de la evaluación de la ejecución curricular en la elaboración del Plan Estratégico Institucional (PEI) de la “Universidad Mayor de San Andrés”, visualizando objetivos, estrategias, mecanismos de seguimiento y evaluación e involucrando a la comunidad universitaria en éste propósito.

- ✓ Establecer mecanismos permanentes dirigidos a estimular al personal docente para mejorar y cualificar sus prácticas científicas, pedagógicas y didácticas, dado que están estrechamente relacionadas con el rendimiento académico, y que considere: a) la incorporación a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso que concibe y dirige contribuyendo a la profesionalización de su actividad; b) la capacitación continua y la manera como incorpora en su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje como proceso y como producto a fin de solucionarlos; y c) la participación del docente en diversas actividades de interacción social que posibiliten desarrollar nuevos proyectos de innovación pedagógica en lugares alejados o zonas rurales, contribuyendo de

esta manera a solucionar y a satisfacer las demandas del estudiantado en particular y de la sociedad en general.

- ✓ Destacar la importancia de la formación permanente de los docentes y de la evaluación del desempeño docente como formas de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como maneras de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.
- ✓ Diseñar programas de asesoría y orientación académica dirigida a reforzar el rendimiento académico y la elección profesional de los estudiantes universitarios, especialmente de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta que: a) es la base para muchos de los cursos en la carrera profesional; b) es la huella que marca el inicio de la vida universitaria en los estudiantes; y c) es un factor que es imprescindible en los debates en torno a la búsqueda de la calidad de la educación superior y a la aproximación de la realidad educativa.
- ✓ Promover el seguimiento académico semestral, mediante la creación de una página virtual y la facilitación de los certificados de notas, para que el estudiante universitario tenga información adecuada sobre su aprovechamiento académico en cada una de las materias durante la gestión académica.
- ✓ Ampliar y profundizar la investigación aquí expuesta, en otras unidades académicas de la universidad como también en otras universidades del sistema, puesto que las variables consideradas son importantes para: a) mejorar la calidad de la enseñanza superior universitaria; y b) cualificar el conocimiento aquí adquirido y proponer soluciones de largo alcance.
- ✓ Continuar desarrollando investigaciones dirigidas a conocer las diferentes variables personales (competencias cognitivas, motivación, condiciones cognitivas, autoconcepto, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, etc.) sociales (diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los padres, contexto socioeconómico, situación demográfica, procedencia, etc.) e institucionales (metodologías docentes, horarios de las distintas asignaturas,

cantidad de estudiantes por docente, servicios institucionales de apoyo, relación profesor estudiante, ambiente estudiantil, etc.) que puedan estar relacionadas con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de nuestro país; pero, profundizando desde el enfoque de la investigación etnográfica.

Para terminar cifremos nuestra esperanza, así como lo hace Martín Fernández (2001), en que *“las nuevas competencias necesarias para adaptarse al cambio rápido y constante obligarán a los profesionales de la educación a ser flexibles, adaptarse y convivir en un entorno cambiante; a aprender, desaprender y reaprender; a ser verdaderos líderes, creativos y capaces de adelantarse a la evolución de los acontecimientos”*.

ASIENTO BIBLIOGRÁFICO

En este apartado final se detallan las fuentes bibliográficas que sustentan el marco referencial, teórico y metodológico de la presente investigación. Innegablemente, su revisión puede motivar la realización de nuevas investigaciones para profundizar en el conocimiento de la temática abordada.

1. Referencias bibliográficas referidas al tema de investigación

- Alvarez de Zayas, Carlos (2003). *Diseño Curricular*. Cochabamba, Bolivia: Grupo Editorial Kipus.
- Álvaro Page, et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: Ediciones Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Carrera Ciencias de la Educación, UMSA (2008). *Perfil del cientista en educación en tiempos de la revolución sociocultural*. Periódico Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia, marzo de 2008:Pág. 3.
- Carrera Ciencias de la Educación, UMSA (2008). *Reglamento de Titulación en Ciencias de la Educación*. La Paz, Bolivia: octubre de 2008:Pág. 4.
- Casassus, Juan; Arancibia, Violeta (1997). *Claves para una Educación de Calidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Chadwick, Charles (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones Tecla.
- Chiavenato, Adalberto (2000). *Administración de recursos humanos*. Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Choque Tito, Juan (2008). *Elementos Básicos del Diseño Curricular Universitario*. Oruro, Bolivia: Latinas Editores.

- Colina, Zeleni; Medina, Niorka; Parra, Doris; Cendrós, Jesús (2008). *Modelo para la evaluación del desempeño docente en función de la docencia universitaria*. En Revista de Investigación Educativa. Vol. 12 N° 22. México, D.F.
- Delors, Jaques, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, Francia: UNESCO.
- Díaz Barriga, Frida (2004). *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México, D. F., México: Editorial Trillas, S. A.
- Díaz, Mario; Rodríguez, Sebastián; Escudero, Tomás; Apodaca, Peio; Vidal, Javier; Arias, José Miguel (2001). *Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. Oviedo, España: Ediciones Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1996). *Rendimiento académico o escolar*. México, D.F. México: Ediciones Aula XXI Santillana.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2008). *Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los derechos humanos*. Nueva York, EUA: Edición División de Comunicaciones.
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay, Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Gago, Alberto (2002). *Apuntes acerca de la Evaluación Educativa*. México, D.F. México: Secretaría de Educación Pública.
- Garbanzo, Giselle María (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. San José, Costa Rica: En Revista de Investigación Educativa, 31 (1), 43-63.

- García, Oscar; Palacios, Ramiro (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Lima, Perú: Ediciones Universidad San Martín de Porres.
- García, Ramis; Lisardo, Juan (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, Feliciano (2003) *Diseño Curricular*. La Paz, Bolivia: Editorial Gráfica Gonzáles.
- Huarachi, Adán (2002). *Reglamentos y normas universitarias. Hacia el segundo congreso*. (2ª Edición). La Paz, Bolivia: s. e.
- Jiménez, Daniel (2007). *Influencia de las teorías psicopedagógicas constructivistas en los procesos mediadores de la práctica docente en educación superior de la UMSA*. Tesis inédita de Maestría en Psicopedagogía. La Paz, Bolivia: Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior – Universidad Mayor de San Andrés.
- Jiménez, Juan (2008). *Cuatro modelos de evaluación docente*. Revista Electrónica de Psicología Científica.com. Psicología Educativa: Psicopedagogía. Grupo PSICOM. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-3501-cuatro-modelos-deevaluacion-docente.html>. Fecha de Consulta: 11/07/2008.
- Kaczynska, María (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Martínez-González, Adrián; Lifshitz, Alberto; Ponce, Raúl (2007). *Evaluación del desempeño docente en cursos de especialización médica*. En Revista Médica del Instituto Mexicano de Seguridad Social. 2008, 46 (4): 375 -382.
- Micronet (1997-2006). *Enciclopedia Universal DVD*. s. e.

- Ministerio de Educación y Culturas (2006). *Anteproyecto de Ley de la Educación Boliviana: Avelino Siñani y Elizardo Pérez*. (Documento consensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación, Sucre, realizado del 10 al 15 de julio de 2006). San Cruz, Bolivia. Impreso en El Deber.
- Monoreo, Carles (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Grao.
- Montenegro, Isabel (2003). *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Mostajo, Jorge (2007). *Determinación del rendimiento académico en la carrera de ingeniería agronómica a estudiantes que aprobaron los cursos pre-facultativos en el período lectivo 1992 a 1997*. Tesis inédita de Maestría en Psicopedagogía. La Paz, Bolivia: Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior – Universidad Mayor de San Andrés.
- Novaez, Mauricio (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México, D.F. México: Editorial Iberoamericana.
- Órnales, Carlos (2002). *Valores, calidad y educación*. México, D.F. México: Ediciones Aula XXI Santillana.
- Perez, Luño; Ramón, Jerónimo; Sánchez, Juan (2005). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Editorial Universidad Pablo de Olavide.
- Real Académica Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima (Segunda Edición). Madrid, España: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Rivera, Magdalena (2007). *Bajo rendimiento estudiantil en 2º año en la carrera de Enfermería de la UMSA 2006*. Tesis inédita de Maestría en Psicopedagogía. La Paz, Bolivia: Centro Psicopedagógico de Investigación en Educación Superior – Universidad Mayor de San Andrés.

- Robalino, Magali; Körner, Antón (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Rodríguez, Gustavo y Weise, Crista (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia*. Cochabamba, Bolivia: IESALC/UNESCO.
- Rodríguez, S.; Fita, S.; Torrado, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad*. Madrid, España: En Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza, 334, Mayo – Agosto.
- Román, Martiniano; Diez, Eloisa (1990). *Currículo y Aprendizaje: un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Madrid, España: Gráficas Monterreina, S.A.
- Rueda, Margaret (2004). *La evaluación de la relación educativa en la universidad*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Volumen 6, Número 2. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidorueda.html>. Fecha de Consulta: 05/04/2007.
- Sangüesa, Irma (2001). *Plan de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Sociales*. La Paz, Bolivia: Editorial Punto Cero SRL.
- Taba, Hilda (1977). *Elaboración de currículum*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Jontiem, Tailandia. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París, Francia: UNESCO.

- UNESCO (2002). *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Informe regional de monitoreo de EPT. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Universidad Mayor de San Andrés, UMSA (2003). *Plan Curricular Anual de la carrera Ciencias de la Educación*. La Paz, Bolivia: s. e. (documento de trabajo).
- Universidad Mayor de San Andrés, UMSA (2007). *Memoria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 2004 – 2007*. La Paz, Bolivia: SIERPE Publicaciones.
- Universidad Mayor de San Andrés, UMSA (2008). *Plan Estratégico Institucional de la UMSA 2007-2011: Herramienta para la gestión universitaria, con enfoque de transformación social*. La Paz, Bolivia: Ediciones UMSA.
- Valdés, Héctor (2002). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. En Revista Electrónica de la Organización de Estados Iberoamericanos”. México, D.F.
- Valdés, Héctor (2002). *La evaluación del desempeño profesional del docente*. Biblioteca Digital del Mineduc. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/hector_valdes.doc. Fecha de Consulta: 08/06/2007.
- Valenzuela, José (2005). *Evaluación de instituciones educativas*. México D.F., México: Editorial Trillas, S.A.
- Valverde, Beatriz (compiladora) (2003). *Normas y Reglamentos Universitarios de Personal Docente*. La Paz, Bolivia: Impresiones Mercurio.

2. Bibliografía referida a la metodología de investigación

- Agreda, Roberto (2003). *Diccionario de investigación científica*. Cochabamba, Bolivia: Editorial Talleres Gráficos KIPUS.
- Briones, Guillermo (1996). *Formación de docentes en la investigación educativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Convenio Andrés Bello.
- Coolican, Hugh (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. (2^{da}. Edición). México, D.F., México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- García Córdoba, Fernando (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México, D.F., México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- García Córdoba, Fernando (2002). *La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis*. México, D.F., México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2003). *Metodología de la investigación*. (3^{ra}. Edición). México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. (4^{ta}. Edición). México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto de Formación Permanente, INFOPER (2005). *Guía de sistematización de experiencias educativas innovadoras*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación de la República de Bolivia.
- Koria Paz, Richard (2007). *La metodología de la investigación desde la práctica didáctica*. Santa Cruz, Bolivia: Imprenta Landívar S.R.L.

- León, Orfelio; Montero, Ignacio (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Malavé Sifontes, Lenys (2002). *El trabajo de investigación*. Caracas, Venezuela: Fundación Sypal Comunicaciones.
- Méndez, Carlos (2001). *Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Murray, Spiegel (1991). *Estadística*. (2^{da}. Edición). Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- Quezada, Nel (2008). *Estadística con SPSS 16*. Lima, Perú: Empresa Editora Macro EIRL.
- Tintaya Condori, Porfirio (1999). *Operacionalización de variables*. (3^{ra}. Edición). La Paz, Bolivia: EDCON Editores.
- Wayne, Daniel (1995). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*". (2^{da}. Edición). México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Yuni, José; Urbano, Claudio (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. (2^{da}. Edición). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zorrilla, Santiago; Torres, Miguel; Cervo, Amado; Bervian, Pedro (1999). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

ANEXOS

ANEXO Nº 1
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR

Fuente: *Elaboración propia; 2008.*

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ASIGNATURA:

SEMESTRE: PARALELO: FECHA:.....

ESTIMADO ESTUDIANTE: *Se solicita su colaboración para brindar respuestas sinceras al presente cuestionario, que tiene como objetivo recabar información sobre el desarrollo de la asignatura a fin de poder identificar eventuales dificultades y proponer alternativas de solución. MARQUE CON UNA "X" SEGÚN CORRESPONDA. El tiempo de aplicación es de 10 minutos aproximadamente.*

No.	RESPECTO AL DESARROLLO DEL PLAN DE TRABAJO DE LA ASIGNATURA:	SI	NO
1	Se le hizo entrega del plan de trabajo académico semestral, durante la primera semana de clases?		
2	Los objetivos de la asignatura fueron formulados precisa y concretamente?		
3	Se incluyeron objetivos de distintos dominios y categorías?		
4	El contenido de la asignatura se cumplió en por lo menos un 90%?		
5	La selección de los contenidos fue la adecuada?		
6	Se cumplió con la metodología propuesta en el plan de trabajo de la asignatura?		
7	La metodología fue útil para su aprendizaje de la asignatura?		
8	Las actividades se adecuaron a las exigencias de los objetivos previstos?		
9	Las actividades pedagógicas implicaron procesos de comprensión, análisis, síntesis, y evaluación?		
10	Se cumplió con el horario establecido para el desarrollo de la asignatura?		
11	El sistema de evaluación se aplicó de acuerdo a lo establecido?		
12	Los instrumentos de evaluación han sido convenientemente elaborados?		
13	Las bibliografías y referencias bibliográficas, le fueron de utilidad para el desarrollo de la asignatura?		
14	La relación de materiales que Ud. requería para el desarrollo de la asignatura, las disponía desde el inicio del semestre?		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO Nº 2
CLAVE DE CORRECCIÓN Y CONVERSIÓN
DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN CURRICULAR

ÍTEM	RESPUESTA SI	RESPUESTA NO
1	1 punto	0 punto
2	1 punto	0 punto
3	0 punto	2 puntos
4	2 puntos	0 punto
5	2 puntos	0 punto
6	1 punto	0 punto
7	2 puntos	0 punto
8	1 punto	0 punto
9	2 puntos	0 punto
10	1 punto	0 punto
11	0 punto	1 punto
12	0 punto	1 punto
13	0 punto	1 punto
14	2 puntos	0 punto
Sub total	15 puntos	5 puntos
TOTAL	20 PUNTOS	

INTERPRETACIÓN:

PUNTAJE	NIVEL DE EJECUCIÓN
≥ a 12,00 Puntos	Muy satisfactorio
09,00 a 11,00 Puntos	Satisfactorio.
06,50 a 08,00 Puntos	Poco satisfactorio
≤ a 05,00 Puntos	Insatisfactorio.

ANEXO Nº 3
VALORES DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EJECUCIÓN
CURRICULAR PARA EL CÁLCULO A MANO DE (r)

Sujeto número	COLUMNA				
	A Puntuaciones X	B (Puntuaciones X) ²	C Puntuaciones Y	D (Puntuaciones Y) ²	E (X*Y)
1	8	64	5	25	40
2	7	49	8	64	56
3	9	81	9	81	81
4	8	64	9	81	72
5	9	81	7	49	63
6	10	100	6	36	60
7	8	64	4	16	32
8	7	49	8	64	56
9	7	49	5	25	35
10	8	64	4	16	32
11	5	25	7	49	35
12	8	64	6	36	48
13	9	81	8	64	72
14	8	64	4	16	32
15	7	49	8	64	56
16	9	81	7	49	63
17	8	64	6	36	48
18	7	49	7	49	49
19	10	100	5	25	50
20	9	81	8	64	72
21	7	49	6	36	42
22	5	25	7	49	35
23	6	36	6	36	36
24	5	25	8	64	40
25	7	49	8	64	56
26	10	100	7	49	70
27	7	49	8	64	56
28	7	49	8	64	56
29	8	64	4	16	32
30	7	49	7	49	49

TOTAL 30	$\Sigma X = 230$	$\Sigma X^2 = 1818$	$\Sigma Y = 200$	$\Sigma Y^2 = 1400$	$\Sigma XY = 1524$
----------	------------------	---------------------	------------------	---------------------	--------------------

Sumatoria X	230	$(\Sigma X)^2 = 52900$	Sumatoria Y	200	$(\Sigma Y)^2 = 40000$
-------------	-----	------------------------	-------------	-----	------------------------

Aplicando:

$$r_{xy} = \frac{N \Sigma (XY) - \Sigma X \Sigma Y}{\sqrt{[N \Sigma X^2 - (\Sigma X)^2] [N \Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2]}}$$

Donde:

r = Coeficiente de correlación.

N = Número de sujetos.

X = Es el total de respuestas correctas a los ítems pares por cada individuo.

Y = Es el total de respuestas correctas a los ítems impares por cada individuo.

ANEXO Nº 4
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Fuente: *Elaboración propia; 2008.*

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ASIGNATURA:

SEMESTRE: PARALELO: FECHA:

ESTIMADO ESTUDIANTE: *Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones relativas a ciertas destrezas y conductas docentes. Por favor, lea atentamente cada afirmación, y cuando responda, evite prejuicios y sea lo más objetivo posible. Su respuesta será un indicador de gran utilidad sobre aquellos aspectos y conductas que su docente necesita mejorar. Escriba su respuesta MARCANDO CON UNA "X" en la casilla correspondiente. El tiempo de aplicación es de 15 min. aproximadamente.*

I. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS		Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excel
1.	Claridad conceptual					
2.	Profundidad teórica					
3.	Fluidez en la comunicación					
4.	Facilidad para hacerse entender					
5.	Orden y secuencia en la exposición					
6.	Control de la disciplina en clase					
7.	Pertinencia para responder preguntas					
8.	Motivación para mantener el interés y la atención					
9.	Explicación acerca de la metodología del curso					
10.	Descripción del trabajo que espera del alumno					

II. RESPONSABILIDAD LABORAL		Nunca	Poco	A veces	Frecut	Siempre
11	Estimula la participación en clase					
12	Comunica los objetivos que se pretende alcanzar					
13	Comunica los temas de la materia					
14	Resuelve ejercicios					
15	Plantea ejemplos					
16	Evalúa en función de los objetivos					
17	Resuelve exámenes					
18	Devuelve exámenes					
19	Atiende a los estudiantes fuera de clases					
20	Emplea métodos y recursos apropiados					
21	Orienta sobre trabajos y prácticas					
22	Devuelve trabajos corregidos					
23	Advierte sobre la situación de cada estudiante					

III. RELACIONES INTERPERSONALES		Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excel
24	Puntualidad y cumplimiento					
25	Disposición a escuchar al estudiante					
26	Explicación suficiente sobre reclamos					
27	Entusiasmo y dedicación					
28	Trato adecuado a los estudiantes					
29	Disposición para el trabajo en aula					
30	Ecuanimidad (preferencias y antipatías)					

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN

ANEXO Nº 5
CLAVE DE CORRECCIÓN Y CONVERSIÓN
DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

PREGUNTAS	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA					PUNTAJE
	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excel	
1	1	2	3	4	5	Mínimo = 10 puntos Máximo = 50 puntos
2	1	2	3	4	5	
3	1	2	3	4	5	
4	1	2	3	4	5	
5	1	2	3	4	5	
6	1	2	3	4	5	
7	1	2	3	4	5	
8	1	2	3	4	5	
9	1	2	3	4	5	
10	1	2	3	4	5	
TOTAL PUNTAJE OBTENIDO:						

PREGUNTAS	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA					PUNTAJE
	Nunca	Poco	A veces	Frecue	Siempre	
11	1	2	3	4	5	Mínimo = 13 puntos Máximo = 65 puntos
12	1	2	3	4	5	
13	1	2	3	4	5	
14	1	2	3	4	5	
15	1	2	3	4	5	
16	1	2	3	4	5	
17	1	2	3	4	5	
18	1	2	3	4	5	
19	1	2	3	4	5	
20	1	2	3	4	5	
21	1	2	3	4	5	
22	1	2	3	4	5	
23	1	2	3	4	5	
TOTAL PUNTAJE OBTENIDO:						

PREGUNTAS	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA					PUNTAJE
	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Excel	
24	1	2	3	4	5	Mínimo = 7 puntos Máximo = 35 puntos
25	1	2	3	4	5	
26	1	2	3	4	5	
27	1	2	3	4	5	
28	1	2	3	4	5	
29	1	2	3	4	5	
30	1	2	3	4	5	
TOTAL PUNTAJE OBTENIDO:						

INTERPRETACIÓN:

PUNTAJE	NIVEL DE EFECTIVIDAD
≥ a 150 Puntos	Actuación muy buena, excelente.
109 a 129 Puntos	Actuación buena, en general.
88 a 108 Puntos	Actuación mediana.
67 a 87 Puntos	Actuación pobre, en general.
≤ a 66 Puntos	Actuación muy mala, mala.

ANEXO Nº 6
VALORES DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE PARA EL CÁLCULO A MANO DE (r)

Sujeto número	COLUMNA				
	A Puntuaciones X	B (Puntuaciones X) ²	C Puntuaciones Y	D (Puntuaciones Y) ²	E (X*Y)
1	53	2809	49	2401	2597
2	66	4356	61	3721	4026
3	59	3481	56	3136	3304
4	65	4225	65	4225	4225
5	57	3249	63	3969	3591
6	53	2809	55	3025	2915
7	52	2704	48	2304	2496
8	64	4096	62	3844	3968
9	61	3721	59	3481	3599
10	56	3136	58	3364	3248
11	55	3025	59	3481	3245
12	54	2916	53	2809	2862
13	44	1936	41	1681	1804
14	39	1521	37	1369	1443
15	61	3721	53	2809	3233
16	61	3721	61	3721	3721
17	63	3969	58	3364	3654
18	54	2916	56	3136	3024
19	43	1849	50	2500	2150
20	66	4356	64	4096	4224
21	60	3600	56	3136	3360
22	59	3481	52	2704	3068
23	54	2916	51	2601	2754
24	53	2809	53	2809	2809
25	58	3364	63	3969	3654
26	55	3025	54	2916	2970
27	72	5184	72	5184	5184
28	61	3721	52	2704	3172
29	56	3136	50	2500	2800
30	64	4096	62	3844	3968

TOTAL 30	$\Sigma X = 1718$	$\Sigma X^2 = 99848$	$\Sigma Y = 1673$	$\Sigma Y^2 = 94803$	$\Sigma XY = 97068$
----------	-------------------	----------------------	-------------------	----------------------	---------------------

Sumatoria X	1718	$(\Sigma X)^2 = 2951524$	Sumatoria Y	1673	$(\Sigma Y)^2 = 2798929$
-------------	------	--------------------------	-------------	------	--------------------------

Aplicando:

$$r_{xy} = \frac{N \Sigma (XY) - \Sigma X \Sigma Y}{\sqrt{[N \Sigma X^2 - (\Sigma X)^2] [N \Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2]}}$$

Donde:

- r = Coeficiente de correlación.
- N = Número de sujetos.
- X = Es el total de respuestas correctas a los ítems pares por cada individuo.
- Y = Es el total de respuestas correctas a los ítems impares por cada individuo.

ANEXO Nº 8
PLAN DE ESTUDIO 1997
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
APROBADO EN PRESECTORIAL

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO		QUINTO AÑO											
1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre	5to. Semestre	6to. Semestre	7mo. Semestre	8vo. semestre	9no. Semestre	10 Semestre										
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I CCE-110		INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II CCE-111		INVESTIGACIÓN EDUCATIVA III CCE-112		INVESTIGACIÓN EDUCATIVA IV CCE-113		INFORMÁTICA APLICADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CCE-114		EVALUACIÓN EDUCATIVA CCE-115		DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS CCE-185		DISEÑO DE PROYECTOS EDUCATIVOS CCE-190		ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CCE-200-210 220-230-240 250		CCE-260-270 280	
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I CCE-120		INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN II CCE-121		PEDAGOGÍA GENERAL I CCE-130		PEDAGOGÍA GENERAL II CCE-131		DIDÁCTICA GENERAL Y ESPECIAL I CCE-180		DIDÁCTICA GENERAL Y ESPECIAL II CCE-181		ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA CCE-186		FUNDAMENTOS DE PSICOPEDAGOGÍA CCE-191		EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y POPULAR CCE-300-310 320-330-340 350		CCE-360-370 380	
FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN CCE-150		FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PSI-100		PSICOLOGÍA I PSI-203		EVOLUTIVA II PSI-204		PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I PSI-211		PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II PSI-212		PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE CCE-187		ESTIMULACIÓN TEMPRANA CCE-192		PSICOPEDAGOGÍA CCE-400-410 420-430-440 450		CCE-460-470 480	
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA HIS-134		HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA HIS-135		ANTROPOLOGÍA I CCE-170		Y EDUCACIÓN CCE-171		LEGISLACIÓN EDUCATIVA CCE-140		PEDAGOGÍA COMPARADA Y SISTEMAS EDUCATIVOS CCE-133		EDUCACIÓN A DISTANCIA CCE-188		COMUNICACIÓN EDUCATIVA CCE-193		EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y POPULAR CCE-194		EDUCACIÓN A DISTANCIA	
SOCIOLOGÍA GENERAL CSO-107		SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CSO-132		ESTADÍSTICA I CCE-100		ESTADÍSTICA II CCE-101		CURRÍCULUM I CCE-116		CURRÍCULUM II CCE-117		MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ALFABETIZACIÓN CCE-189		EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y POPULAR CCE-194		EDUCACIÓN A DISTANCIA		EDUCACIÓN A DISTANCIA	
TALLER DE LENGUAJE I TL-100		TALLER DE LENGUAJE II TL-101		INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA FIL-218		FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN FIL-219		TALLER DE CREATIVIDAD Y MATERIALES EDUCATIVOS CCE-136		TÉCNICAS PARTICIPATIVAS CCE-119		IDIOMA NATIVO O EXTRANJERO I-II-III				CCE-600-610 6620-630-640 650		CCE-660-670 680	

ANEXO Nº 9
FOTOGRAFÍAS DE LOS AMBIENTES DE LA
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS



*1. Monoblock Central de la “Universidad Mayor de San Andrés” (UMSA), ubicada en la Avenida Villazón # 1995 de la ciudad de La Paz, donde se realizó la investigación
La Paz, marzo de 2008*



*2. Dirección de la carrera de Ciencias de la Educación, ubicada en el Piso 12 del Monoblock Central, a la que asisten los estudiantes para realizar sus trámites de distinta índole.
La Paz, marzo de 2008*

ANEXO Nº 10
FOTOGRAFÍAS DE LOS AMBIENTES
DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



3. *Aula del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, ubicada en el segundo piso del edificio antiguo (detrás del Monoblock Central), donde se realizó la prueba piloto de los instrumentos de investigación.*
La Paz, abril de 2008



4. *Aula 02-04-04 del primer año de la carrera de Ciencias de la Educación, ubicada en el segundo piso del edificio antiguo (detrás del Monoblock Central), donde se realizó la prueba piloto de los instrumentos de investigación.*
La Paz, abril de 2008

ANEXO Nº 11
FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN



5. *Estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, de primer semestre Paralelo “B” de la gestión académica I/2008, realizando la prueba piloto para los instrumentos de la presente investigación.*
La Paz, mayo de 2008



6. *Estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, de primer semestre Paralelo “B” de la gestión académica I/2008, realizando la prueba piloto para los instrumentos de la presente investigación.*
La Paz, mayo de 2008

ANEXO Nº 12
FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN



7. *Estudiantes de primer semestre Paralelo “B”, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, resolviendo el Cuestionario de Evaluación de la Ejecución Curricular en las distintas asignaturas.*
La Paz, junio de 2008



8. *Estudiantes de primer semestre Paralelo “B”, de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, resolviendo el Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente a los catedráticos que regentan las asignaturas.*
La Paz, junio de 2008

ANEXO Nº 13
FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA TERCERA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN



9. *Trabajo de gabinete realizado una vez obtenidos los datos de los estudiantes de primer semestre Paralelo "B", de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, para la presente investigación.*
La Paz, julio de 2008



10. *Trabajo de gabinete realizado una vez obtenidos los datos de los estudiantes de primer semestre Paralelo "B", de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA, para la presente investigación.*

La Paz, agosto de 2008

ANEXO Nº 14
FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL



- 11. Bautizo de primer año un evento que se realiza año tras año y esperado por los estudiantes que recién ingresaron a la carrera de Ciencias de la Educación de la FHCE de la UMSA de la ciudad de La Paz.
La Paz, septiembre de 2008*



- 12. Equipamiento de aula. Con este motivo se inauguró y equipó el aula de primer año con data show marca Infocus, un televisor marca Samsung, un ecrám de pared y una pizarra acrílica que mejorará el proceso académico.
La Paz, octubre de 2008*

ANEXO Nº 15
CALIFICACIONES OBTENIDAS RESPECTO A
LA EJECUCIÓN CURRICULAR

Nº ESTUDIANTE	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	SOCIOLOGÍA GENERAL	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	TALLER DE LENGUAJE I	PROMEDIO
1	10,00	13,00	5,00	6,00	10,00	8,00	8,67
2	13,00	13,00	9,00	10,00	11,00	8,00	10,67
3	10,00	10,00	4,00	5,00	11,00	11,00	8,50
4	13,00	13,00	11,00	12,00	12,00	5,00	11,00
5	12,00	4,00	8,00	7,00	10,00	8,00	8,17
6	12,00	14,00	3,00	5,00	14,00	10,00	9,67
7	14,00	11,00	8,00	11,00	10,00	8,00	10,33
8	11,00	13,00	8,00	0,00	7,00	8,00	7,83
9	12,00	11,00	8,00	9,00	13,00	8,00	10,17
10	9,00	13,00	15,00	9,00	8,00	8,00	10,33
11	12,00	13,00	10,00	6,00	12,00	11,00	10,67
12	14,00	11,00	8,00	8,00	10,00	9,00	10,00
13	12,00	12,00	13,00	4,00	13,00	9,00	10,50
14	11,00	12,00	12,00	13,00	14,00	10,00	12,00
15	12,00	11,00	3,00	5,00	10,00	7,00	8,00
16	11,00	9,00	5,00	10,00	12,00	8,00	9,17
17	13,00	13,00	8,00	12,00	7,00	5,00	9,67
18	11,00	11,00	9,00	6,00	9,00	10,00	9,33
19	14,00	13,00	10,00	9,00	13,00	11,00	11,67
20	10,00	9,00	8,00	9,00	10,00	9,00	9,17
21	11,00	14,00	8,00	13,00	12,00	11,00	11,50
22	10,00	5,00	7,00	10,00	9,00	11,00	8,67
23	8,00	11,00	11,00	10,00	10,00	12,00	10,33
24	13,00	14,00	12,00	12,00	13,00	11,00	12,50
25	12,00	13,00	12,00	11,00	13,00	5,00	11,00
26	11,00	9,00	7,00	5,00	12,00	8,00	8,67
27	10,00	10,00	10,00	4,00	12,00	4,00	8,33
28	13,00	13,00	13,00	14,00	13,00	8,00	12,33
29	13,00	14,00	7,00	7,00	13,00	8,00	10,33
30	8,00	11,00	5,00	4,00	13,00	10,00	8,50
31	14,00	14,00	11,00	11,00	11,00	14,00	12,50
32	14,00	13,00	11,00	3,00	14,00	8,00	10,50
33	7,00	12,00	10,00	10,00	12,00	7,00	9,67
34	13,00	13,00	3,00	5,00	12,00	3,00	8,17
35	10,00	14,00	10,00	10,00	13,00	9,00	11,00
36	14,00	13,00	13,00	13,00	14,00	13,00	13,33
37	13,00	13,00	10,00	8,00	12,00	9,00	10,83
38	14,00	14,00	11,00	10,00	14,00	11,00	12,33
39	12,00	5,00	6,00	5,00	10,00	7,00	7,50
40	11,00	14,00	13,00	3,00	14,00	12,00	11,17
41	12,00	14,00	12,00	9,00	13,00	14,00	12,33
42	13,00	14,00	13,00	14,00	10,00	13,00	12,83
43	11,00	11,00	9,00	3,00	11,00	8,00	8,83
44	8,00	12,00	10,00	11,00	11,00	6,00	9,67
45	11,00	12,00	13,00	12,00	14,00	14,00	12,67
46	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00
47	10,00	9,00	8,00	9,00	9,00	10,00	9,17
48	13,00	12,00	9,00	13,00	13,00	12,00	12,00
49	12,00	13,00	10,00	9,00	11,00	10,00	10,83
50	6,00	14,00	2,00	10,00	11,00	11,00	9,00
51	12,00	10,00	10,00	7,00	13,00	1,00	8,83
52	10,00	13,00	10,00	5,00	12,00	5,00	9,17
53	12,00	13,00	14,00	13,00	14,00	14,00	13,33
54	9,00	12,00	13,00	6,00	12,00	8,00	10,00
55	14,00	5,00	8,00	14,00	14,00	6,00	10,17
56	10,00	14,00	8,00	9,00	10,00	7,00	9,67
57	14,00	12,00	13,00	14,00	12,00	13,00	13,00
58	10,00	9,00	4,00	8,00	10,00	10,00	8,50
59	9,00	9,00	4,00	5,00	9,00	11,00	7,83
60	4,00	9,00	6,00	8,00	11,00	11,00	8,17
61	12,00	10,00	9,00	9,00	11,00	11,00	10,33
62	12,00	12,00	10,00	3,00	6,00	3,00	7,67
63	13,00	9,00	10,00	9,00	9,00	6,00	9,33
64	14,00	14,00	10,00	9,00	11,00	7,00	10,83
PROMEDIO	11,42	11,61	9,11	8,53	11,44	9,00	10,18
DESVEST	2,11	2,41	3,07	3,39	1,91	2,89	1,60

ANEXO Nº 16
CALIFICACIONES OBTENIDAS RESPECTO AL
DESEMPEÑO DOCENTE

Nº ESTUDIANTE	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	SOCIOLOGÍA GENERAL	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	TALLER DE LENGUAJE I	PROMEDIO
1	103,00	117,00	80,00	81,00	114,00	107,00	100,33
2	114,00	114,00	80,00	111,00	109,00	95,00	103,83
3	99,00	122,00	72,00	81,00	118,00	111,00	100,50
4	92,00	118,00	113,00	54,00	104,00	92,00	95,50
5	115,00	110,00	80,00	70,00	88,00	90,00	92,17
6	115,00	116,00	58,00	74,00	135,00	110,00	101,33
7	128,00	106,00	96,00	88,00	80,00	84,00	97,00
8	130,00	124,00	78,00	62,00	87,00	96,00	96,17
9	112,00	111,00	101,00	96,00	125,00	100,00	107,50
10	112,00	129,00	101,00	101,00	115,00	106,00	110,67
11	100,00	111,00	100,00	100,00	100,00	104,00	102,50
12	126,00	96,00	106,00	99,00	80,00	124,00	105,17
13	120,00	108,00	114,00	85,00	131,00	97,00	109,17
14	114,00	68,00	87,00	82,00	106,00	96,00	92,17
15	114,00	110,00	63,00	112,00	89,00	107,00	99,17
16	108,00	78,00	80,00	85,00	123,00	90,00	94,00
17	85,00	86,00	58,00	84,00	81,00	92,00	81,00
18	76,00	121,00	95,00	53,00	98,00	84,00	87,83
19	114,00	139,00	82,00	84,00	120,00	104,00	107,17
20	122,00	122,00	122,00	122,00	124,00	122,00	122,33
21	122,00	142,00	90,00	111,00	129,00	95,00	114,83
22	110,00	102,00	76,00	74,00	111,00	109,00	97,00
23	95,00	122,00	102,00	92,00	113,00	116,00	106,67
24	131,00	133,00	111,00	108,00	129,00	101,00	118,83
25	116,00	144,00	121,00	93,00	131,00	110,00	119,17
26	111,00	119,00	97,00	67,00	130,00	121,00	107,50
27	105,00	105,00	78,00	60,00	108,00	102,00	93,00
28	106,00	108,00	111,00	107,00	115,00	109,00	109,33
29	121,00	133,00	83,00	68,00	128,00	72,00	100,83
30	115,00	112,00	73,00	66,00	113,00	108,00	97,83
31	144,00	116,00	110,00	111,00	136,00	126,00	123,83
32	108,00	106,00	104,00	86,00	133,00	113,00	108,33
33	106,00	115,00	117,00	108,00	123,00	120,00	114,83
34	126,00	111,00	87,00	110,00	103,00	78,00	102,50
35	104,00	111,00	97,00	97,00	126,00	86,00	103,50
36	119,00	103,00	103,00	125,00	119,00	103,00	112,00
37	121,00	123,00	105,00	101,00	123,00	108,00	113,50
38	121,00	116,00	99,00	96,00	117,00	105,00	109,00
39	117,00	80,00	89,00	88,00	84,00	79,00	89,50
40	121,00	138,00	92,00	74,00	114,00	93,00	105,33
41	115,00	146,00	104,00	118,00	130,00	141,00	125,67
42	107,00	101,00	110,00	118,00	102,00	113,00	108,50
43	110,00	109,00	88,00	64,00	107,00	103,00	96,83
44	120,00	129,00	113,00	110,00	129,00	107,00	118,00
45	119,00	137,00	121,00	132,00	142,00	151,00	133,67
46	98,00	100,00	109,00	109,00	102,00	98,00	102,67
47	116,00	113,00	112,00	99,00	135,00	125,00	116,67
48	121,00	121,00	88,00	128,00	114,00	119,00	115,17
49	112,00	148,00	108,00	107,00	116,00	139,00	121,67
50	94,00	129,00	67,00	100,00	132,00	103,00	104,17
51	119,00	126,00	90,00	101,00	133,00	114,00	113,83
52	102,00	118,00	106,00	97,00	113,00	96,00	105,33
53	129,00	123,00	120,00	120,00	119,00	123,00	122,33
54	124,00	128,00	137,00	114,00	133,00	125,00	126,83
55	113,00	84,00	92,00	117,00	126,00	88,00	103,33
56	108,00	111,00	104,00	102,00	106,00	100,00	105,17
57	124,00	98,00	103,00	95,00	103,00	109,00	105,33
58	87,00	93,00	63,00	62,00	87,00	82,00	79,00
59	113,00	121,00	75,00	77,00	103,00	107,00	99,33
60	93,00	114,00	97,00	96,00	127,00	108,00	105,83
61	122,00	96,00	99,00	93,00	116,00	105,00	105,17
62	128,00	134,00	92,00	59,00	119,00	116,00	108,00
63	113,00	87,00	85,00	76,00	106,00	94,00	93,50
64	108,00	112,00	104,00	97,00	118,00	100,00	106,50
PROMEDIO	112,70	114,42	95,28	93,08	114,53	105,17	105,86
DESVEST	12,12	16,78	16,97	19,62	15,51	15,10	10,79

ANEXO Nº 17
CALIFICACIONES OBTENIDAS RESPECTO AL
RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nº ESTUDIANTE	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN I	SOCIOLOGÍA GENERAL	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN	TALLER DE LENGUAJE I	PROMEDIO
1	83,00	78,00	69,00	74,00	86,00	56,00	74,33
2	72,00	56,00	51,00	52,00	54,00	51,00	56,00
3	84,00	66,00	55,00	77,00	61,00	60,00	67,17
4	77,00	80,00	51,00	76,00	73,00	71,00	71,33
5	76,00	63,00	40,00	51,00	50,00	58,00	56,33
6	86,00	81,00	82,00	65,00	72,00	62,00	74,67
7	88,00	63,00	74,00	81,00	58,00	59,00	70,50
8	76,00	76,00	51,00	65,00	27,00	53,00	58,00
9	86,00	65,00	66,00	79,00	56,00	57,00	68,17
10	82,00	61,00	71,00	74,00	65,00	55,00	68,00
11	68,00	63,00	65,00	69,00	52,00	54,00	61,83
12	73,00	43,00	55,00	42,00	59,00	51,00	53,83
13	70,00	61,00	76,00	78,00	51,00	51,00	64,50
14	55,00	44,00	30,00	62,00	41,00	28,00	43,33
15	59,00	37,00	51,00	61,00	55,00	32,00	49,17
16	72,00	30,00	40,00	45,00	72,00	51,00	51,67
17	65,00	45,00	42,00	64,00	36,00	46,00	49,67
18	74,00	71,00	63,00	71,00	55,00	56,00	65,00
19	86,00	83,00	73,00	70,00	79,00	65,00	76,00
20	63,00	63,00	59,00	84,00	22,00	45,00	56,00
21	56,00	66,00	66,00	78,00	55,00	51,00	62,00
22	69,00	40,00	58,00	58,00	57,00	56,00	56,33
23	64,00	55,00	60,00	70,00	60,00	68,00	62,83
24	89,00	83,00	92,00	76,00	92,00	67,00	83,17
25	85,00	83,00	94,00	78,00	70,00	77,00	81,17
26	77,00	70,00	87,00	67,00	86,00	51,00	73,00
27	83,00	79,00	58,00	88,00	63,00	73,00	74,00
28	88,00	78,00	97,00	67,00	76,00	75,00	80,17
29	74,00	57,00	51,00	68,00	40,00	30,00	53,33
30	84,00	79,00	73,00	75,00	73,00	67,00	75,17
31	67,00	53,00	42,00	57,00	49,00	55,00	53,83
32	73,00	80,00	57,00	74,00	58,00	51,00	65,50
33	71,00	63,00	63,00	82,00	57,00	55,00	65,17
34	76,00	69,00	51,00	65,00	80,00	40,00	63,50
35	73,00	67,00	87,00	76,00	52,00	61,00	69,33
36	67,00	52,00	60,00	64,00	47,00	51,00	56,83
37	66,00	63,00	67,00	65,00	81,00	54,00	66,00
38	76,00	75,00	70,00	79,00	74,00	59,00	72,17
39	67,00	40,00	51,00	54,00	51,00	40,00	50,50
40	79,00	57,00	71,00	80,00	63,00	61,00	68,50
41	78,00	70,00	75,00	70,00	62,00	64,00	69,83
42	59,00	39,00	42,00	65,00	31,00	30,00	44,33
43	85,00	81,00	82,00	73,00	78,00	51,00	75,00
44	70,00	58,00	62,00	75,00	53,00	52,00	61,67
45	75,00	66,00	52,00	81,00	62,00	65,00	66,83
46	77,00	66,00	75,00	65,00	63,00	51,00	66,17
47	76,00	66,00	67,00	61,00	55,00	53,00	63,00
48	77,00	65,00	51,00	67,00	58,00	51,00	61,50
49	67,00	68,00	71,00	81,00	54,00	62,00	67,17
50	63,00	55,00	55,00	73,00	41,00	52,00	56,50
51	87,00	67,00	73,00	82,00	68,00	66,00	73,83
52	83,00	77,00	76,00	77,00	51,00	59,00	70,50
53	63,00	40,00	53,00	67,00	39,00	43,00	50,83
54	83,00	63,00	90,00	81,00	65,00	56,00	73,00
55	72,00	51,00	60,00	55,00	51,00	54,00	57,17
56	77,00	57,00	53,00	59,00	43,00	44,00	55,50
57	71,00	63,00	60,00	73,00	45,00	51,00	60,50
58	71,00	51,00	54,00	52,00	56,00	51,00	55,83
59	79,00	67,00	51,00	59,00	57,00	52,00	60,83
60	76,00	52,00	57,00	70,00	43,00	51,00	58,17
61	70,00	41,00	42,00	59,00	51,00	40,00	50,50
62	86,00	73,00	76,00	69,00	70,00	73,00	74,50
63	69,00	55,00	51,00	60,00	61,00	51,00	57,83
64	68,00	70,00	63,00	58,00	43,00	47,00	58,17
PROMEDIO	74,39	62,48	62,66	68,64	57,94	54,25	63,39
DESVEST	8,42	13,13	14,49	9,98	14,30	10,42	9,19