

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**



**EFICIENCIA Y EFICACIA EN LA
ADMINISTRACIÓN DEL
PLAN DE ESTUDIO, ESCUELA DE
EDUCACIÓN UCV,
Período 1996-2007**

Tutora:
Mercedes Camperos C.

Autora:
Luz de Mayo Nieves Santos

Caracas, mayo 2011

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**EFICIENCIA Y EFICACIA EN LA
ADMINISTRACIÓN DEL
PLAN DE ESTUDIO, ESCUELA DE
EDUCACIÓN UCV,
Período 1996-2007**

Autora: Luz de Mayo Nieves Santos

Trabajo que se presenta para optar al grado de
Magister Scientiarum en Evaluación de la Educación

Tutora

Profra. Mercedes Camperos C.



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del Jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela para examinar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana: **LUZ DE MAYO NIEVES**, Cédula de Identidad Nro. V-4.887.290, bajo el título: **"EFICIENCIA Y EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO, ESCUELA DE EDUCACIÓN UCV, PERÍODO 1996-2007"**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al Grado de Magister Scientiarum en Evaluación de la Educación, dejan constancia de lo siguiente:

1. Leído como fue dicho Trabajo por cada uno de los miembros del Jurado, este fijó el dieciséis (16) del mes de mayo del año en curso a las 8:30 antes meridiem, para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que ésta hizo en el aula 19 del piso 3 de la Comisión de Estudios de Postgrado, mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió **SATISFACTORIAMENTE** a las preguntas que le fueron formuladas por el Jurado, todo ello conforme a lo dispuesto en los Artículos 45, 50, 51 y 53 del Reglamento de Estudios de Postgrado vigente.

2. Finalizada la defensa pública del Trabajo de Grado, el Jurado decidió **APROBARLO** por considerar que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado. Para dar este veredicto, el Jurado estimó que la obra examinada:

- 1) Es un tema relevante que genera reflexión y anima a la toma de decisiones en relación con sus resultados.
- 2) El trabajo fue tratado teórica y metodológico de manera coherente.
- 3) La autora puso en evidencia claridad y fluidez, tanto en el contenido escrito del trabajo como en el dominio oral del mismo.

Por lo antes expuesto, el jurado por unanimidad decidió otorgarle la **CALIFICACIÓN DE EXCELENTE** por su excepcional calidad.

En fe de lo cual se levanta la presente Acta, en Caracas, a los dieciséis (16) días del mes de mayo de dos mil once, dejándose también constancia de que, conforme a lo dispuesto en la normativa jurídica vigente actuó como Coordinador del Jurado, el Tutor del Trabajo de Grado, el **Prof. Mercedes Camperos**.



PROF. NORA OVELAR
C.I. : 6.149.702



PROF. MARIXA DELGADO DE ESCALONA
C.I.: 3.546.358



PROF. MERCEDES CAMPEROS
(Tutora-Coordinadora)
C.I.:2.950.614

*"50 Aniversario de la Restitución de la Autonomía Universitaria
60 años- Escuela de Bibliotecología y Archivología
30 años- Escuela de Arte*

MC/NO/MDDE/rf.-



AGRADECIMIENTOS

*...los actos míos son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros, ...
Octavio Paz, Piedra de Sol*

A la profesora Mercedes Camperos, quien asume la tutoría desde el conocimiento, la experiencia y el corazón. Ella revisa, corrige, y vuelve a corregir, pero además, y sobre todo, comprende... no olvida que esos trabajos revisados, esos análisis, esos capítulos, tienen detrás un ser humano, allí está la magia de su saber, su comprensión genera aliento y nuevas energías cuando casi desfallecemos. Maestra y amiga, con Mercedes Camperos, los aprendizajes son para la vida, imposible no volverse mejor persona.

A Agnelymar Peñaloza, su ayuda ha sido de inmenso valor; si uno piensa que algo es imposible, debería esperar hasta preguntarle a ella si lo puede hacer.

A la Escuela de Educación, a sus autoridades, directivos y coordinadores, por acoger la realización de este estudio y brindar la confianza indispensable para el mismo.

A mis compañeros de la Maestría y a los profesores, entre todos construimos nuestros aprendizajes.

A mi familia, sin su apoyo sería imposible haber emprendido siquiera la Maestría, a ellos también los han trastocado los trasnochos y las prisas.

Gracias, mil gracias a todos...

Luz de Mayo Nieves Santos

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**EFICIENCIA Y EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL
PLAN DE ESTUDIO, ESCUELA DE EDUCACIÓN UCV,
Período 1996-2007**

RESUMEN

Esta es una investigación evaluativa, cuyo objetivo principal fue evaluar la administración del plan de estudio de la Escuela de Educación UCV. Se determinó el nivel de eficiencia y eficacia en la ejecución de este currículum durante el período 1996 – 2008. Del marco teórico surgió el primer resultado de la investigación, el referente evaluativo, el cual fue validado por un panel de expertos. Metodológicamente se partió de la reconstrucción del modelo ideal o referente (deber ser) para el desarrollo curricular. También se verificó lo que ha ocurrido en la realidad (ser) durante la administración de este plan de estudio (período 1996 – 2008). El contraste entre modelo y realidad concreta permitió determinar el nivel de eficiencia y eficacia, alcanzado por la administración del plan de estudio de la Escuela. Se trabajó con variables cualitativas y variables cuantitativas. Para determinar la eficacia se hizo una revisión exhaustiva de los expedientes de los estudiantes, utilizando como fuente la Data de la Oficina de Control de Estudios de la Escuela de Educación UCV. Para la eficiencia, se aplicaron cuestionarios a las coordinaciones de las instancias pertinentes dentro de la Escuela y sus centros regionales. Finalmente, se hicieron las propuestas para el mejoramiento y consecuente incremento de la eficiencia y la eficacia en la administración de este currículum. La evaluación abarcó las tres modalidades de estudio que ofrece la Escuela: Presencial, Estudios Universitarios Supervisados y Componente Docente; con regímenes de estudio anual y semestral. Los resultados muestran una alta eficacia en la modalidad Presencial, y baja eficacia para las otras dos modalidades. En los resultados de la eficiencia se manifiestan carencias en el apoyo institucional para la ejecución del plan de estudio y para el apoyo académico de los estudiantes. Esta investigación evaluativa puede contribuir a optimizar la propuesta de reforma curricular, en fase de diseño, para la Escuela de Educación de la UCV. Asimismo, constituye un aporte para el mejoramiento de la eficiencia en el desarrollo de los currícula.

DESCRIPTORES: Investigación evaluativa. Calidad de la educación superior. Evaluación de plan de estudio. Eficiencia y eficacia.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
 Capítulo I. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA...	7
 Capítulo II. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
OBJETIVOS.....	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos.....	26
 Capítulo III. MARCO TEÓRICO.....	27
ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	28
Consideraciones sobre el concepto de Plan de Estudio. El Plan de Estudio de la EE-FHE- UCV.....	37
El Plan de Estudio de la Escuela de Educación. Descripción de sus características.....	38
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS COMPONENTES.....	40
La calidad de la educación superior.....	40
La eficiencia y la eficacia como expresiones de la calidad en la educación superior.....	47

La calidad en las instituciones universitarias formadoras de docentes.....	51
LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA: SUS MANIFESTACIONES EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	57
La eficiencia ¿cómo se entiende y cómo se manifiesta en la educación superior?.....	57
La eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE- UCV.....	61
La revelación de la eficiencia o ¿cómo se expresan sus dimensiones?.....	62
Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta.....	62
Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio.....	64
Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio.....	70
La eficacia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV.....	74
Las manifestaciones de la eficacia: ¿hacia dónde mirar en búsqueda de los resultados?.....	75
Una mirada a la problemática: alta deserción = bajo egreso, un hecho inevitable.....	76
EL REFERENTE EVALUATIVO.....	84
El modelo ideal para la administración del Plan de estudio de la EE-FHE-UCV.....	84
Los estándares de evaluación.....	86
Capítulo IV. MARCO METODOLÓGICO.....	94
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	94
EL CAMINO RECORRIDO.....	96

Objetivo Específico 1.....	97
Objetivo Específico 2.....	99
Objetivo específico 3.....	102
Objetivo Específico 4.....	103
Capítulo V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	104
LA EFICIENCIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV.....	105
La eficiencia de la modalidad de estudio Presencial.....	105
Visión integral de la eficiencia en la modalidad Presencial.....	111
La valoración de la eficiencia de la modalidad Presencial.....	114
La eficiencia en la modalidad de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS).....	115
Las manifestaciones de la Dimensión 1.1: Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta.....	119
Las manifestaciones de la Dimensión 1.2: Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio.....	120
Las manifestaciones de la Dimensión 1.3: Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio.....	121
Visión integral de la eficiencia en la modalidad de Estudios Supervisados.....	122
La valoración de la eficiencia de la modalidad de Estudios Supervisados.....	123
La eficiencia en la modalidad del Componente Docente.....	124

Visión integral de la eficiencia en la modalidad del Componente Docente.....	126
La valoración de la eficiencia de la modalidad del Componente Docente.....	128
Conociendo más se puede mejorar más: otras manifestaciones...	129
La gestión de las tesis de grado.....	130
Los recursos para el funcionamiento de los EUS.....	131
Los servicios informáticos.....	132
Los servicios audiovisuales.....	135
Visión integral de la eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV.....	137
Los acercamientos al deber ser.....	138
Los distanciamientos del deber ser.....	139
LA EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV.....	142
La eficacia en la modalidad de estudio Presencial.....	143
El comportamiento global de la matrícula según estatus: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.....	143
Los promedios de calificaciones en la modalidad Presencial.....	152
El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad.....	154
El rendimiento por asignaturas.....	157
Una visión a las menciones de la modalidad Presencial...	163
La modalidad Presencial vista por menciones: comportamiento global de la matrícula según estatus: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.....	166

Los promedios de calificaciones por menciones de la modalidad Presencial.....	170
El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en las menciones.....	172
El rendimiento por asignaturas en las menciones.....	173
La valoración de la eficacia de la modalidad Presencial..	177
El recorrido de la eficacia de la modalidad Presencial a partir del año 1996.....	179
La eficacia en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS).....	180
El comportamiento global de la matrícula según: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.....	181
Los promedios de calificaciones en la modalidad EUS...	189
El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en los EUS.....	192
El rendimiento por asignaturas.....	193
Otras áreas críticas por regiones.....	215
La regularidad en la oferta de las asignaturas de los EUS.....	216
La valoración de la eficacia de la modalidad EUS.....	219
El recorrido de la eficacia de la modalidad EUS a partir del año 1996.....	221
La eficacia en la modalidad del Componente Docente.....	237
El comportamiento global de la matrícula según: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.....	237
Los promedios de calificaciones en la modalidad Componente Docente.....	242
El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en el Componente Docente.....	243

El rendimiento por asignaturas.....	246
La regularidad en la oferta de las asignaturas de Componente Docente.....	249
La valoración de la eficacia de la modalidad Componente Docente.....	250
El recorrido de la eficacia de la modalidad Componente Docente a partir del año 1996.....	251
La Escuela de Educación: una visión conjunta de la Administración del Plan de Estudio.....	252
Capítulo VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	262
DE LA EFICIENCIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV.....	263
En cuanto a la regularidad en la apertura de las asignaturas.....	263
Los mecanismos de nivelación y los de recuperación.....	264
Las tutorías con suficiencia y seguimiento.....	267
Los servicios Vs. los servicios de calidad.....	268
DE LA EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO EN LA EE-FHE UCV.....	269
La eficacia por modalidad de estudio.....	270
DEL PROCESO DE EVALUACIÓN.....	274
DE LOS APRENDIZAJES QUE QUEDAN: CONTRATIEMPOS Y SATISFACCIONES.....	276
REFERENCIAS.....	279
ANEXOS.....	286

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. UCV Área Educación: matrícula, egresados, tasa bruta de graduación. Años 2001-2008.....	15
Tabla 2. Universidades Oficiales Área Educación: matrícula, egresados, tasa bruta de graduación. Año 2002.....	16
Tabla 3. Repitencia y deserción en Educación Básica. Años 2001-2005.....	18
Tabla 4. Repitencia y deserción en Educación Media Diversificada. Años 2001-2005.....	18
Tabla 5. Deserción en Universidades.....	77
Tabla 6. Modelo para eficiencia.....	89
Tabla 7. Modelo para eficacia.....	90
Tabla 8. Estándar para eficiencia.....	91
Tabla 9. Estándar para eficacia.....	92
Tabla 10. Estándares globales para eficiencia y para eficacia.....	93
Tabla 11. Tabulación y resultados de las respuestas: Coordinación Académica EE-FHE-UCV.....	106
Tabla 12. Tabulación y resultados de las respuestas: Coordinación General de EUS.....	107
Tabla 13. Tabulación y resultados de las respuestas: Unidad de Educación e Informática.....	108
Tabla 14. Tabulación y resultados de las respuestas: Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI).....	108
Tabla 15. Tabulación y resultados de las respuestas: Centros Regionales de Estudios Universitarios Supervisados (EUS).....	117

Tabla 16. Unidad de Educación e Informática: Horario de atención.....	134
Tabla 17. Unidad de Educación e Informática: Equipos.....	134
Tabla 18. Unidad de Educación e Informática: Mobiliario.....	134
Tabla 19. Unidad de Educación e Informática: Materiales e insumos.....	134
Tabla 20. Tabulación respuestas CERI: tipos de servicios prestados.....	135
Tabla 21. Tabulación respuestas CERI: tipos de usuarios y servicios que se les presta.....	135
Tabla 22. Tabulación respuestas CERI sobre equipos: existencia, condiciones y préstamo.....	136
Tabla 23. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante los años 1.996 al 2008. Modalidad Presencial.....	145
Tabla 24. Proporción de Estudiantes por Cohorte, según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008 Modalidad: Presencial. Estatus: Desertores (D).....	148
Tabla 25. Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1.996 al 2008. Modalidad Presencial.....	153
Tabla 26. Proporción de Estudiantes por Cohorte, según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008 Modalidad: Presencial. Estatus: Egresados (E).....	156
Tabla 27. % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. 1996-2008.....	159
Tabla 28. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus años 1.996 al 2008. Modalidad Presencial por Mención.....	168
Tabla 29. Comportamiento de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus, años 1996-2008. Modalidad Presencial por Mención.....	169
Tabla 30. Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1.996 al 2008. Modalidad Presencial por Mención.....	171
Tabla 31. % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. Mención: Preescolar y 1ra. Etapa de Básica. 1996-2008.....	174

Tabla 32. % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. Mención: Desarrollo de los Recursos Humanos. 1996-2008.....	175
Tabla 33. % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. Mención: Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. 1996-2008.....	176
Tabla 34. Comparación desarrollo curricular de la modalidad Presencial.....	179
Tabla 35. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación durante los años 1.996 al 2008. Cantidad de estudiantes de EUS por Centro Regional.....	183
Tabla 36. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante años 1996-2008. Modalidad EUS.....	184
Tabla 37. Comportamiento de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus, años 1996-2008. Modalidad EUS por Centro Regional.....	185
Tabla 38. Proporción de Estudiantes por Cohorte , según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008. Modalidad: Estudios Universitarios Supervisados (EUS) Estatus: Desertores (D).....	187
Tabla 39. Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008. Modalidad EUS.....	190
Tabla 40. Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008. Modalidad EUS por Centro Regional.....	191
Tabla 41. Proporción de Estudiantes por Cohorte, según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996-2008. Modalidad: Estudios Universitarios Supervisados (EUS). Estatus: Egresados (E).....	194
Tabla 42 (1/3). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008. Región: CAPITAL. Materias Obligatorias.....	200
Tabla 43 (1/3). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008. Región: BARQUISIMETO. Materias Obligatorias.....	203

Tabla 44 (1/3). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008. Región: BARCELONA. Materias Obligatorias.....	206
Tabla 45 (1/3). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008. Región: BOLÍVAR. Materias Obligatorias.....	209
Tabla 46 (1/3). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008. Región: AMAZONAS. Materias Obligatorias.....	212
Tabla 47 (1/3). Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS. Capital.....	222
Tabla 48 (1/3). Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS. Barquisimeto.....	225
Tabla 49 (1/3). Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS. Barcelona.....	228
Tabla 50 (1/3). Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS. Bolívar.....	231
Tabla 51 (1/3). Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS. Amazonas.....	234
Tabla 52 Comparación desarrollo curricular de la modalidad EUS global.....	221
Tabla 53. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus. Años 1996 al 2008. Modalidad Componente Docente.....	240
Tabla 54. Proporción de Estudiantes por Cohorte, según semestres consumidos en la realización de la carrera, Escuela de Educación, 1996-2008. Modalidad Componente Docente. Estatus Desertores (D).....	241
Tabla 55. Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008. Modalidad Componente Docente.....	242
Tabla 56. Proporción de Estudiantes por Cohorte, según semestres consumidos en la realización de la carrera, Escuela Educación, 1996-2008. Modalidad Componente Docente. Estatus Egresados (E).....	245
Tabla 57 (1/2). % de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad Componente Docente. 1996-2008. Materias Obligatorias. Mención: Todas.....	247

Tabla 58. Comparación desarrollo curricular de la modalidad Componente Docente.....	252
Tabla 59. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación durante los años 1996 al 2008. Cantidad de estudiantes por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Componente Docente).....	254
Tabla 60. Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante los años 1996 al 2008.....	256
Tabla 61. Cantidad y porcentaje de graduados acorde al tiempo estipulado en Plan de Estudio, por cohorte, por modalidad.....	261
Tabla 62. EE Eficacia por modalidad de estudios.....	272

FIGURAS

Figura 1. Asignatura Sociología de la educación, tendencia de rendimiento.....	161
Figura 2. Asignatura Estadística aplicada a la educación, tendencia de rendimiento.....	161
Figura 3. Presencial, distribución de la matrícula por menciones.....	163
Figura 4. Presencial tendencia de la matrícula por menciones.....	164
Figura 5. Presencial distribución de la deserción por menciones.....	167
Figura 6. Presencial Egresados tendencia de la escolaridad por menciones.....	172
Figura 7. EUS Matrícula anual distribución porcentual por estatus, años 1996-2008.....	188
Figura 8. EUS global, rendimiento de asignaturas Estadísticas, 1996-2008.....	195
Figura 9. EUS Capital Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008.....	196
Figura 10. EUS Barcelona Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008.....	197
Figura 11. EUS Amazonas Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008.....	197

Figura 12. EE Matrícula global, tendencia por modalidad de estudios, 1996-2008.....	253
Figura 13. EE Matrícula global, distribución porcentual por estatus, 1996-2008.....	257
Figura 14. EE Estudiantes que no han culminado la Tesis, 1996-2008.....	259

INTRODUCCIÓN

La Propuesta de Modificación del Diseño Curricular de la Escuela de Educación de la UCV (EE-FHE-UCV), propició desde 2007 un escenario para la reflexión y discusión en procura del mejoramiento de la calidad de estos estudios. El diseño curricular a reformar está en vigencia desde 1996, lo que implica que el plan de estudio tiene a la fecha 15 años en ejecución, lapso suficiente para auspiciar un estudio evaluativo.

Ante la expectativa de reforma curricular, surgió, de manera lógica, la necesidad de conocer cómo se había desarrollado el currículum que se quiere modificar. ¿Cuáles habrían sido los aciertos y cuáles las fallas? ¿En qué medida se habrían cumplido los propósitos, objetivos y metas? ¿Qué aspectos de la administración del plan de estudio requerirían fortalecerse y cuáles necesitarían cambiarse? Sin duda, se hacía necesario contar con información detallada acerca del recorrido estudiantil por dicho plan de estudio. En definitiva, era preciso saber en qué grado la administración de este plan de estudio había sido eficiente y eficaz; y por tanto, cuál sería su nivel aproximado de calidad. Todas éstas eran interrogantes que carecían de respuesta, puesto que no se conocía a ciencia cierta la calidad del desarrollo del currículum que está operativo en la EE-FHE-UCV desde 1996.

Estudios preliminares en esta misma EE-FHE-UCV, daban cuenta de la necesidad de mejorar el desarrollo del currículum, y por tanto, de evaluar este plan de estudio a partir de 1996, fecha de la última reforma. Además, es necesario recordar que la demanda social de profesionales de la educación, compromete a la institución a dar lo mejor de sí para satisfacer las necesidades y requerimientos - presentes y emergentes- de la sociedad. Estas necesidades se expresan en calidad de formación y cantidad de educadores formados.

En este escenario, la presente investigación evaluativa se propuso determinar cómo había sido, en términos de eficiencia y eficacia, la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV durante el período 1996-2008. Esto, con el ánimo de contribuir a la mejora de la calidad de los estudios, en la medida en que se pudiera contar con información sobre base científico-técnica para administrar el plan de estudio de la mejor manera posible.

Los estudios evaluativos del currículum, parecieran centrarse en la evaluación del diseño, más que en la ejecución del currículum. En consecuencia, se desatiende el seguimiento a la administración del plan de estudio. Pero es claro, que aún el mejor diseño requiere una acertada administración de su plan de estudio para lograr los fines y propósitos deseados. De igual forma, las modificaciones o reformas curriculares, en ocasiones no contemplan la evaluación del currículum anterior. Este desconocimiento propicia la recurrencia, cuando no la permanencia, de situaciones problemáticas que parecieran no mejorar a pesar de las buenas intenciones, los cambios efectuados, las reformas y demás. Es

necesario conocer y comprender lo que acontece, a fin de poder actuar en consecuencia, siempre buscando mejorar. En esta línea se inscribe el sentido y propósito de esta investigación evaluativa que aquí se presenta.

En concordancia con lo expuesto, el objetivo de la investigación fue determinar la eficiencia y eficacia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, al verificar el grado de congruencia entre el modelo deseable de desarrollo curricular y lo ejecutado en la realidad.

Como es propio de toda investigación evaluativa, el estudio comenzó por reconstruir y validar el modelo ideal de una administración curricular eficiente y eficaz, sin perder de vista el contexto. Este proceso constituyó una investigación en sí misma, que arrojó como primer gran resultado el referente evaluativo que orientaría desde ese momento el resto del estudio. El referente señaló – EL DEBER SER-, y bajo esta luz se procedió a verificar qué tanto la realidad –EL SER- en la ejecución del plan de estudio, se acercaba al primero.

La investigación evaluó la administración del currículum en la EE-FHE-UCV en las tres modalidades de estudio: Presencial, Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y Componente Docente. Además, dentro de la modalidad Presencial, se evaluaron las tres menciones; y dentro de EUS, los cinco centros regionales.

Metodológicamente, este estudio se inscribe dentro de lo que se conoce como investigación evaluativa, por tanto se diferencia de otras investigaciones,

especialmente porque es una investigación totalmente orientada (por el referente evaluativo). Además, para este tipo de estudios, se requiere informar y contar con el consentimiento de las instancias involucradas. La investigación evaluó el proceso (eficiencia) y los resultados (eficacia), por ello se trabajó con variables cualitativas y variables cuantitativas, respectivamente. Las fuentes de información fueron, por una parte, instancias de la EE-FHE-UCV como: Coordinación Académica, Coordinación General de EUS, Coordinaciones de los Centros Regionales de EUS, Unidad de Educación e Informática y Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI). También, se tuvo como fuente la Base de Datos suministrada por la Oficina de Control de Estudios de la EE-FHE-UCV, complementada con la Data de Egresados de la UCV.

Según el referente validado, los resultados señalaron la marcada diferencia entre la modalidad de estudios Presencial, que alcanza un nivel de alta eficacia; y las otras dos modalidades, EUS y Componente Docente, que mostraron baja eficacia. En una muy breve síntesis, se puede decir que el Presencial logra altas tasas de graduación y de egresados en tiempo previsto; igualmente presenta baja deserción. Por el contrario, la baja eficacia de los EUS viene dada por la altísima deserción y las muy bajas tasas de egreso y de graduados a tiempo. En el caso del Componente Docente, la eficacia se ve muy afectada por la baja tasa de egresos y los excesivos tiempos efectivos de graduación. En esta última modalidad, se agrega el gran porcentaje de estudiantes que habiendo concluido los cursos regulares, no han culminado el Trabajo de Grado. En lo concerniente a

calificaciones, los promedios de las tres modalidades se encuentran dentro de lo estimado como básico o moderado.

Con respecto a la evaluación de la eficiencia (siempre a la luz del referente) una de las principales carencias es la falta de regularidad en la apertura de las asignaturas en la modalidad EUS. Esto es muy relevante porque dos tercios de la matrícula de la EE-FHE-UCV, corresponden a esta modalidad. Otros criterios de eficiencia no logrados, son los mecanismos de nivelación y de recuperación, para aquellas áreas detectadas como críticas dentro del plan de estudio. Estos mecanismos no se implementan en ninguna de las modalidades. La principal área crítica se detectó en las asignaturas que se denominaron *las Estadísticas*. Por otra parte, los servicios ofrecidos para apoyar el plan de estudio (biblioteca, informáticos, audiovisuales), están presentes, pero no logran satisfacer la demanda en cantidad ni cobertura.

Esta muy apretada síntesis que se acaba de ofrecer, corresponde a la visión global de la EE-FHE-UCV, pero la evaluación hecha al interior de cada modalidad, propició llegar al nivel de detalle, con lo que se acrecienta la utilidad de la evaluación, como vía hacia el mejoramiento.

Las propuestas que se ofrecen van en sentido de mejorar los indicadores de eficiencia, para contribuir a mejorar los de eficacia; y en suma elevar la calidad de los estudios. Asimismo, se propone efectuar continuamente el seguimiento y la evaluación a la ejecución del plan de estudio.

El estudio que se presenta está estructurado en seis capítulos. El Capítulo I, está referido al planteamiento y justificación del problema. El Capítulo II explicita el propósito y los objetivos de la investigación. El tercer Capítulo, lo conforma el marco teórico, presentando las bases teórico-conceptuales que sustentaron la reconstrucción del modelo ideal o referente evaluativo. El Capítulo IV especifica el marco metodológico, y se explican las diferencias entre la investigación evaluativa (donde se inscribe este estudio), y otras investigaciones. Además, siguiendo la guía de los objetivos específicos, se expone el recorrido hecho para lograr cada uno de ellos. La presentación y el análisis de los resultados, conforman el Capítulo V, allí se expone al detalle la evaluación realizada. La investigación se cierra con las conclusiones y recomendaciones, en el Capítulo VI. Finalmente se presentan las referencias y los anexos.

Resta decir que el propósito de este estudio evaluativo que se presenta a continuación, es eminentemente formativo. Por consiguiente, las propuestas no tienen otra intención que apoyar la toma de decisiones que contribuyan a elevar la calidad de los estudios de la EE-FHE-UCV.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La comunidad de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (EE-FHE-UCV) ha venido discutiendo, desde el año 2007, una propuesta para la reforma del diseño curricular, conocida como *Propuesta de Modificación del Diseño Curricular* (Propuesta 2007), la cual constituye una proposición para modificar el currículum implementado en 1996, y que se encuentra vigente a la fecha. Con más de cincuenta años de actividad, esta Escuela de Educación puede ser y es considerada una referencia para la investigación en materia de formación del docente venezolano. Por ello, la propuesta para modificar su diseño curricular debe llamar a reflexión sobre las bases que sustentan su justificación. Esta justificación debería apoyarse, entre otras cosas, en una evaluación del diseño curricular que se quiere reformar; es decir, del que se viene desarrollando desde el año 1996.

La EE-FHE-UCV ha tenido como fundamento esencial, desde su creación en 1953, la formación de Licenciados en Educación sobre bases científico – pedagógicas y filosóficas, con capacidad de producir propuestas para atender los problemas educativo-pedagógicos del país (Uzcátegui, 2004). Así, en la Escuela se han implementado varias reformas curriculares en función de adecuar sus

propuestas educativas a los diferentes contextos socio-históricos del devenir venezolano.

Se entiende así, que en atención a la pertinencia social o pertinencia externa que debe sustentar los currícula, los cambios o reformas en estos son por demás necesarios, puesto que las bases del currículum surgen de la sociedad: de las necesidades y también de los intereses sociales (Camperos, 2001a). Luego, en más de medio siglo, las variaciones del contexto local venezolano, así como el regional latinoamericano y el global mundial, sin duda, han ameritado reformas curriculares, muy especialmente si se trata de la formación de docentes.

Bajo esta misma orientación, es oportuno recordar que toda reforma curricular implica, o debería implicar, una evaluación previa de lo que ya se tiene, lo que está en desarrollo; es decir, del currículum que está en ejecución. Esto, si se desea que los ajustes o reformas se sucedan sobre una base científico-técnica que los avale y, sobre todo, si en esencia se espera que dichos cambios se produzcan en búsqueda de mejoras.

Al presente, la situación curricular de la EE-FHE-UCV (vigente desde 1996) es la que a continuación se detalla. Se desarrollan tres modalidades de estudio: Presencial, Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y Componente Docente. En lo referente al régimen de estudio, para la modalidad Presencial, se contempla el régimen anual; mientras se mantiene régimen semestral para las modalidades EUS y Componente Docente.

En cuanto a las menciones, la modalidad Presencial ofrece tres opciones: Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica; Desarrollo de los Recursos Humanos; y Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. La modalidad de EUS no otorga mención, porque estos estudios se concibieron (y han mantenido esa tendencia) fundamentalmente a profesionalizar maestros en ejercicio. En cuanto a la modalidad del Componente Docente, son también estudios conducentes al ejercicio de la docencia directa. En este caso, sus cursantes son los estudiantes provenientes de las escuelas de la UCV adscritas al Convenio Cooperativo de Formación Docente, egresan con menciones, según su Escuela de procedencia: Matemáticas, Física, Biología, Química, Historia, Artes, Letras, Filosofía y Sociología.

El Diseño Curricular antes descrito es el que se quiere reformar y para ello la EE-FHE-UCV ha elaborado la Propuesta 2007 que, como se indicó anteriormente, ha estado en discusión en las instancias de la comunidad de la Escuela. Es probable que haya consenso y sea necesaria esa reforma, no obstante ello, con sólo buenos deseos y “sentidas necesidades” (Villarreal, 1979, p.6) no se puede consolidar un cambio curricular.

De ahí que, ante la revisión y análisis de la ya mencionada propuesta de reforma, emergieron las siguientes preguntas: ¿La Escuela había evaluado su diseño curricular actual y la ejecución del mismo? ¿Se habían presentado y analizado los resultados correspondientes a esas evaluaciones, si las hubo? ¿Se tenía conocimiento, sustentado, sobre el mejoramiento o no de la calidad de los

estudios a partir de la reforma de 1996, entendiendo como calidad, a la manera de Villarroel (2007a): con los componentes de pertinencia social, eficiencia y eficacia? En consecuencia, ¿Se tenía información sobre el grado de eficiencia y eficacia en la administración de ese plan de estudio? Respecto a estas interrogantes, se encontró que en el documento de la Propuesta 2007, aun cuando se hace referencia a seguimiento y evaluación del plan de estudio a partir de 1996, no se presentan resultados concretos de lo obtenido en esos procesos.

Ante esas circunstancias descritas, la inexistencia de informes oficiales sobre las bondades y carencias del plan del 96, en particular se consideró que la carencia de información acerca del desarrollo de ese plan de estudio y la inminente reforma curricular de dichos estudios; demandaban y hacían casi obligante una evaluación del currículum en desarrollo, que a su vez iluminara la propuesta de reforma curricular. En consecuencia, se pensó que una de las posibles evaluaciones del diseño curricular, su desarrollo y sus logros, debía contemplar, entre otros, los siguientes aspectos: ¿Cuántos han sido los egresados por año? ¿Cuántos estudiantes se han graduado por modalidad? ¿Cuál ha sido el promedio de calificaciones de cada una de las cohortes? ¿Cuál es el promedio de años o semestres que han consumido los estudiantes para conseguir la licenciatura? ¿Cuál es el número de estudiantes que se ha graduado en el tiempo previsto por el plan de estudio y cuántos presentaron retraso y qué magnitud tiene ese retraso? ¿Han existido, o no, nudos críticos atribuibles a asignaturas o componentes curriculares que hayan represado el avance estudiantil a través del plan de estudio? ¿Cuántos estudiantes abandonaron los estudios y en qué nivel del

plan de estudios lo hicieron? ¿En qué han consistido los requisitos de selección e ingreso? ¿Han existido mecanismos de nivelación para los estudiantes de nuevo ingreso? ¿Se presentaron diferencias sustanciales en todos estos aspectos señalados, al considerar las menciones y modalidades? ¿Cuál es el costo anual de un estudiante de cada una de las modalidades y menciones, cuánto cuesta realmente graduar a un licenciado en cada modalidad?

Las interrogantes anteriores se constituyeron en una muestra, por un lado, de lo que se desconocía; y por el otro, de los numerosos y variados aspectos que podían y debían ser valorados para establecer un juicio aproximado acerca de la eficiencia y eficacia del desarrollo curricular. De hacerse así, se contaría con valiosos elementos que podrían contribuir a sustentar los cambios en el diseño del currículum. En consecuencia, la Propuesta 2007 contaría con información útil que podría apoyar el diseño y ejecución del currículum de la EE-FHE-UCV en función de ese fin último que se mencionó: la formación de Licenciados en Educación sobre bases científico-pedagógicas y filosóficas, con capacidad de producir propuestas para atender los problemas educativo-pedagógicos del país (Uzcátegui 2004).

Respecto a producir propuestas para dar atención a los problemas educativos del país, se disponía de un dato que llamaba a reflexión. Era el caso que, en cincuenta años, la EE-FHE-UCV había graduado en total poco más de ocho mil Licenciados en Educación, un promedio de 164 graduados por año (Escuela de Educación 2007 y UCV, 2009). ¿Constituía eso un significativo

aporte al desarrollo nacional? Podría decirse, de manera preliminar, que poco más de ocho mil graduados en cincuenta años, por lo menos parecía insuficiente a la vista del crecimiento poblacional y la incorporación de la población al sistema escolar, especialmente desde la década del 60, cuando recién comenzaba sus actividades la Escuela de Educación.

Un aporte significativo de la EE-FHE-UCV al desarrollo del país, lleva a pensar, entre otros factores, en los requerimientos sociales prospectivos en cuanto a profesionales de la educación. Un indicador muy importante de la demanda de docentes es la magnitud de la población que requiere ser atendida. Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística (INE) indica en sus proyecciones de población que para el año 2015, la población venezolana en edades comprendidas desde 0 a 19 años será de aproximadamente 11,4 millones. Esta cifra representa más de un tercio (37%) de la población total del país que se espera alcance poco más de 31 millones de personas para ese mismo año 2015 (INE, 2000).

La franja etaria anteriormente señalada se corresponde con la población que deberá atenderse, dentro de muy corto tiempo, en los institutos públicos y privados de educación básica. Así lo establece, tanto la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) cuando señala en el Art. 103 la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio diversificado (República Bolivariana de Venezuela C RBV, 1999). Como también, la Ley Orgánica de Educación (LOE) al señalar en el Art. 25 que la educación básica comienza a los cero años y se prolonga hasta aproximadamente los 18 años (República

Bolivariana de Venezuela LOE, 2009). En suma, serán estos 11.4 millones de venezolanos menores de veinte años, los que demandarán atención educativa prioritaria, y la EE-FHE-UCV, aun cuando no es la única que forma docentes, si debe hacer su mejor esfuerzo para elevar en cantidad y calidad su aporte de profesionales al país.

Las instituciones universitarias deben esforzarse por mantener y graduar con la mejor calidad posible el mayor número de los estudiantes que se matriculan en ellas, la sociedad espera y necesita estos profesionales. Debe ser así en todas las universidades en general, pero muy especialmente en aquellas instituciones universitarias formadoras de docentes, ya que el aporte social de los profesionales de la educación representa, en gran medida, la posibilidad de futuro de las nuevas generaciones. Esto es más relevante aún para el caso de América Latina, y así lo señala, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL Citado por UNESCO, 2010a, p.5)

La educación es un eje clave del desarrollo. Gracias a ella es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países. El aumento de los niveles educativos de la población se asocia al mejoramiento de otros factores clave de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social.

La educación es un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. (...) Por otro lado, la educación es uno de los principales campos de reducción de desigualdades a futuro y una de las vías privilegiadas para superar la pobreza.

En concordancia, resulta ineludible abocarse al estudio y evaluación de los procesos educativos en función de ofrecer propuestas, sustentadas científicamente y pedagógicamente, a las diversas problemáticas presentes y emergentes de la educación. Conviene volver sobre el hecho de que, en Venezuela la tercera parte de la población la conforman jóvenes cuyo bienestar, el de sus futuras familias y el de la sociedad venezolana entera, se apoya en la educación. Pero no una educación meramente declarada, sino también, y sobre todo, materializada. Una educación a la que esta juventud pueda, de manera cierta, tener acceso; y en la que se les garanticen las condiciones necesarias para la prosecución de sus estudios. Debe también, ser una educación con equidad, que vele por la inclusión y participación de todos. Y por último, y no por ello menos importante, de ser una educación en la que se cuiden solícitamente la pertinencia, la eficiencia y la eficacia, todas éstas expresiones de la calidad de los estudios. Ante estos argumentos, la evaluación se erige como la manera más idónea para orientar los esfuerzos por acercarse cada vez más a una educación de calidad.

En este orden de ideas, se retoma la preocupación acerca del aporte significativo que demanda el país por parte de las universidades. Con relación a ello, un indicador sugerente en cuanto a eficiencia y eficacia respecto a la cantidad de egresados, es la tasa bruta de graduación¹, su análisis en el tiempo permite valorar los aspectos señalados. En la UCV las tasas brutas de graduación de la EE-FHE-UCV para los años 2001 al 2008, son las que se muestran a continuación,

¹ Tasa Bruta de Graduación, indica el porcentaje de egresados con respecto a la matrícula estudiantil de pregrado en el año académico t (OPSU, 2007)

donde se puede apreciar el bajo índice de graduados, no obstante, el aumento progresivo, especialmente para el año 2008. (Ver Tabla 1)

Tabla 1
UCV Área Educación: matrícula, egresados, tasa bruta de graduación. Años 2001-2008

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA ÁREA EDUCACIÓN Carreras largas Matrícula, Egresados y Tasa Bruta de Graduación Años 2001-2008			
Año	Matrícula	Graduados	Tasa Bruta de Graduación
2001	4157	142	3,4
2002	4855	389	8,0
2003	4984	100	2,0
2004	4562	290	6,4
2005	4633	337	7,3
2006	4393	315	7,2
2007	4310	411	9,5
2008	3991	588	14,7

Nota. Fuente UCV (2010a). Cálculos propios

Al revisar algunas tasas brutas de graduación en escuelas de educación de universidades oficiales venezolanas, aun cuando sólo se pudo obtener data del año 2002, se evidenció que el bajo número de egresados con respecto a la matrícula, puede considerarse un problema común en estas universidades. Así, se tiene que en el año 2002, en las principales universidades oficiales la tasa bruta de

graduación para el área de Ciencias de la Educación en carreras largas² fue la siguiente: (Ver Tabla 2)

Tabla 2
Universidades Oficiales Área Educación: matrícula, egresados, tasa bruta de graduación. Año 2002

UNIVERSIDADES OFICIALES ÁREA EDUCACIÓN Carreras Largas Matrícula, Egresados y Tasa Bruta de Graduación. Año 2002			
Universidad	Matrícula	Graduados	Tasa Bruta de Graduación
UCV	4859	389	8,0
ULA	4871	439	9,0
LUZ	4310	498	11,6
UC	6740	697	10,3
UDO	sin datos	sin datos	
UNESR	17567	1698	9,7
UNELLEZ	2854	353	12,4
UNERM	2825	117	4,1
UPEL	46143	6056	13,1

Nota. Fuente OPSU (2010), cálculos propios

Las anteriores manifestaciones en cuanto a graduados en educación en las universidades oficiales, permiten inferir que el aporte de estas instituciones al quehacer educativo nacional, ha sido insuficiente a la luz de la demanda presente y prospectiva de profesionales de la docencia. Por otra parte, estadísticas de

² Carrera Larga: son aquellas cuyos programas de estudio tienen entre cuatro (4) y siete (7) años de duración y conducen al título de Licenciado o su equivalente (OPSU, 2007)

repetencia y deserción en educación básica³ y media diversificada⁴, hacen patente una problemática que requiere ser atendida por los docentes y especialmente, en lo concerniente a la escuela básica, por los docentes egresados de los EUS de la EE-FHE-UCV.

En las Tablas 3 y 4, se presenta la información estadística relacionada con los indicadores de repetencia y deserción en la educación básica y media diversificada a nivel nacional, donde se seleccionaron los Estados en los cuales tienen presencia los estudios supervisados. Estas tablas sirven al propósito de señalar la magnitud aproximada de las manifestaciones de repetencia y de deserción en las entidades federales del país que se corresponden con el ámbito de acción-intervención de los estudiantes que egresan de los EUS de la EE-FHE-UCV.

De acuerdo con lo que proyectan estas cifras (Tablas 3 y 4), no se puede pasar por alto el hecho de que una cuarta parte, tanto de los escolares que repiten, como de los que desertan en la educación básica y media diversificada en todo el país, pertenecen a las zonas donde la UCV tiene presencia a través de los centros regionales de los EUS; esto es, Capital, Centro Occidental (Barquisimeto), Bolívar (Ciudad Bolívar), Anzoátegui (Barcelona) y Amazonas (Puerto Ayacucho).

³ La educación básica, para el año 2005, comprendía nueve grados, de 1ro. a 9vo.

⁴ La educación media diversificada, para el año 2005, comprendía dos años, de 1ro. a 2do.

Tabla 3
Repitencia y deserción en Educación Básica. Años 2001-2005

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA SEGÚN ENTIDAD FEDERAL (Distribución absoluta) AÑOS 2001-2005								
Entidad Federal	2001/02		2002/03		2003/04		2004/05	
	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción
Distrito Capital	25183	24565	22731	34051	22272	8484	20690	10841
Amazonas	2680	931	2909	1281	3508	2167	2851	2327
Anzoátegui	25289	13627	24738	15344	23595	13259	21851	12127
Bolívar	16795	17663	18544	19314	18763	9056	16597	12753
Lara	32105	10379	29799	30619	30119	7043	27596	14302
TOTALES	102052	67165	98721	100609	98257	40009	89585	52350
Totales Nacionales	414339	155090	402993	329853	393214	213621	368810	203492
% Entidad Federal sobre Total Nacional	24,6	43,3	24,5	30,5	25,0	18,7	24,3	25,7

Nota. Fuente: Fundación Escuela de Gerencia Social (2005). MPP de Planificación y Finanzas. Cálculos propios

Tabla 4
Repitencia y deserción en Educación Media Diversificada. Años 2001-2005

REPITENCIA Y DESERCIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA SEGÚN ENTIDAD FEDERAL (Distribución absoluta) AÑO 2001-2005								
Entidad Federal	2001/02		2002/03		2003/04		2004/05	
	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción	Repitencia	Deserción
Distrito Capital	1709	4304	1761	2317	1600	1843	1696	
Amazonas	196	373	274	361	298	526	165	
Anzoátegui	1392	3164	1208	1759	1436	1724	1214	
Bolívar	866	1820	915	2115	889	1829	709	
Lara	1399	5159	873	-1236	1262	2035	1377	sin datos
TOTALES	5562	14820	5031	5316	5485	7957	5161	
Totales Nacionales	22083	43861	19412	24104	20689	36167	20390	
% Entidad Federal sobre total nacional	25,2	33,8	25,9	22,1	26,5	22,0	25,3	

Nota. Fuente: Fundación Escuela de Gerencia Social (2005). MPP de Planificación y Finanzas. Cálculos propios

Bajo esta orientación es necesario aclarar que no es suficiente con tener acceso a la escuela, y esto lo especifica claramente la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010* (UNESCO, 2010b). En el informe, este organismo da cuenta del llamado Índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) y señala que este índice fue un compromiso de los gobiernos presentes en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, celebrado en el año 2000. El IDE es “una medida compuesta del acceso a la educación, de su equidad y de su calidad” (UNESCO, 2010b, p. 314). Esta medida a su vez la conforman cuatro aspectos: a) la tasa de escolarización neta en primaria; b) la alfabetización de los adultos; c) la paridad e igualdad entre los sexos; d) la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. Al explicar este último aspecto, el informe UNESCO expone que:

...esa tasa de supervivencia guarda relación positiva evidente con el aprovechamiento escolar en diversas evaluaciones regionales e internacionales. El coeficiente de correlación entre las tasas de supervivencia y el aprovechamiento escolar en lectura es de 37%. Los sistemas educativos que son capaces de mantener a una mayor proporción de alumnos escolarizados hasta el quinto grado de primaria son los que obtienen mejores resultados, por término medio en las pruebas de evaluación. (...) la relación es aún más estrecha entre la tasa de supervivencia en quinto grado de primaria y los resultados en matemáticas (coeficiente de 52%) y ciencias (coeficiente de 57%)... (UNESCO, 2010b, p. 314)

Esta tasa de supervivencia, es lo que interesa a los efectos de las cifras de repitencia y deserción presentadas anteriormente. Es de vital importancia la prosecución de los alumnos una vez que ingresan a la escuela primaria. Hacia el mantenimiento de estos niños en la escuela y a la culminación de la educación básica (primaria y media), es a donde deben dirigirse los esfuerzos, y en ello los docentes (quienes van a ser sus maestros o profesores) tienen un papel sustantivo.

Toda esta situación encontrada, incrementó la reflexión y hacía cada vez más evidente la necesidad de emprender el presente estudio evaluativo. Además, era especialmente importante esta evaluación, asumiendo que el propósito fundamental de la reforma curricular de la EE-FHE-UCV implementada a partir del año 1996 fue mejorar la eficiencia y calidad en la formación de los Licenciados en Educación; entonces ¿Sucedió lo esperado, se mejoró la eficiencia y la eficacia? La respuesta no se tenía, no se conocía, allí residía la vital necesidad de conocer, porque en definitiva ¿Cómo se puede mejorar algo de lo cual se desconoce cómo se ha conformado? Ensayando tal vez, pero no es la vía más recomendable y mucho menos en una instancia educativa como lo es la EE-FHE-UCV: de larga data y que se apoya y se inspira en responder a los problemas educativos del país, de manera científica, técnica, filosófica y humanista.

Por otra parte, siendo que la EE-FHE-UCV, desde el año dos mil se ha convertido en la escuela de mayor matrícula estudiantil en la UCV⁵ (UCV, 2009);

⁵ En el año dos mil la Escuela de Educación pasó del segundo al primer lugar en matrícula estudiantil de la UCV, manteniéndose hasta el dos mil seis cuando baja, por escasa diferencia, al segundo lugar. En todo caso, desde 1997 esta Escuela ha estado entre las tres primeras en cuanto a matrícula estudiantil (UCV, 2009).

la investigación evaluativa sobre la eficiencia de la administración de su plan de estudio, podría constituirse en un significativo aporte para la valoración de la eficiencia en el ámbito de toda la Universidad. La información aportada por los resultados de esta evaluación pudiera fomentar el mejoramiento de la eficiencia del desarrollo de los currícula y en consecuencia, el mejoramiento de la calidad de los estudios universitarios en la UCV.

Las interrogantes e inquietudes suscitadas indicaban que esta investigación evaluativa era una necesidad que, en concordancia con Villarroel (1979), se describe como de tres tipos: sentida, demandada y normativa. Necesidad sentida, ya que ha sido una aspiración de la comunidad de la EE-FHE-UCV. Necesidad demandada, en tanto se ha expresado en los espacios de discusión de la Propuesta 2007, donde se ha evidenciado que dicha propuesta de reforma adolece de argumentos referidos a la evaluación del desarrollo del currículum vigente, al cual pretende sustituir. Era también una necesidad normativa, si se consideraban los lineamientos emanados del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 (República Bolivariana de Venezuela, 2001, p. 94):

... la política de Educación Superior está orientada al aumento de la pertinencia social de la educación superior, al mejoramiento de la equidad en el acceso y en el desempeño estudiantil, al mejoramiento de la calidad y la eficiencia...

Y los del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2008-2013, específicamente en el Plan Sectorial de Educación Superior (República Bolivariana de Venezuela, 2008, p. 4):

Garantizar la calidad de los programas e instituciones de educación superior conforme a los criterios orientadores definidos para las políticas de educación superior

Constituía asimismo – este estudio evaluativo - un requerimiento expresado tanto en el Plan Estratégico de la UCV (UCV 2008), que en su política de evaluación institucional pretende potenciar la eficiencia, la eficacia y la pertinencia; como en el Plan estratégico de la EE-FHE-UCV (Escuela de Educación, 2006), en el cual se establece la necesidad perentoria de la reforma curricular.

Buena parte de la inquietud inicial por examinar el desarrollo curricular de la EE-FHE-UCV a partir del año 1996, surgió a raíz del encuentro con el trabajo de evaluación realizado por Camperos (1999), el cual lleva por título *El transitar estudiantil por el currículum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades*.

Camperos evaluó las tres versiones del Plan de Estudio que se encontraba vigente hasta 1996. A saber, las modalidades Presencial, Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y Componente Docente. En dicho trabajo, la autora ofrecía unos resultados francamente desalentadores acerca de la eficiencia encontrada en los estudios. Por ejemplo, respecto al promedio de años para graduarse según la

modalidad de estudios, en esta evaluación se evidenció que para la modalidad Presencial el promedio encontrado fue de 7,73 años; para los EUS, 9,76 años; y para Componente Docente, 6,77 años (Camperos, 1999). El tiempo estimado para estos estudios es de: 5 años, para Presencial y EUS; y 2,5 años para Componente Docente. El trabajo de Camperos era un cuadro revelador acerca de cómo se desarrollaron los estudios en la Escuela desde 1972 hasta 1996, veinticinco años de “transitar estudiantil”, como bien titula su trabajo la autora.

En la presente investigación evaluativa, diez años después de Camperos, acicateaban las mismas interrogantes, ahora para el período transcurrido a partir de 1996. ¿Cómo había sido ese transitar estudiantil desde 1996 hasta la fecha? ¿Se habrían superado los desalentadores indicadores presentados por dicha investigadora? De nuevo hay que decir que no se conocían las respuestas, y fue precisamente este desconocimiento el mayor estímulo para ejecutar el presente estudio.

Adicionalmente, para impulsar el presente estudio evaluativo existió un doble interés de índole personal relativo a la investigadora: como egresada y como docente de la Escuela. Esta doble circunstancia imprimió un carácter de compromiso para aportar propuestas y con ello contribuir al mejor desempeño de todos los actores en ese recorrido en vías a la consecución, no sólo del título universitario, sino de la verdadera formación como docentes, prestos y capaces de contribuir al desarrollo nacional desde al ámbito educativo.

En síntesis, la presente investigación evaluativa buscó determinar la eficiencia y eficacia del desarrollo de los estudios de la Licenciatura en Educación en la Escuela de Educación, FHE-UCV, durante el período 1996-2008. Este estudio puede servir como insumo para la optimización de la propuesta de reforma curricular, contribuyendo de esta manera con el mejoramiento del currículum que se desarrollará en los próximos años en esta instancia de formación docente.

Al mismo tiempo, el lector constatará, con los resultados que se ofrecen en este estudio, si comparativamente la EE-FHE-UCV ha mejorado en el desarrollo de las tres modalidades de planes de estudio su eficiencia, eficacia y calidad; al verificar tomando en consideración los resultados presentados en el trabajo de Camperos (1999).

CAPÍTULO II

PROPÓSITO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta evaluación puede sintetizarse de la siguiente manera:

Contribuir a mejorar la calidad de los estudios en la Escuela de Educación de la UCV y con ello favorecer el desarrollo del país, en tanto los Licenciados en Educación egresados de esta casa de estudios, coadyuvarán a satisfacer las necesidades sociales mediante su intervención en el ámbito educativo nacional.

OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar la eficiencia y eficacia en la administración del plan de estudio de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, al verificar el grado de congruencia entre el modelo deseable de desarrollo curricular de los Planes de Estudio de la Escuela y lo ejecutado en la realidad.

Objetivos específicos

1. Reconstruir y validar el modelo deseable para el desarrollo del currículum de la Escuela de Educación UCV, a objeto de que se alcance eficiencia y eficacia como componentes de la calidad de esos estudios.
2. Precisar las manifestaciones del desarrollo curricular cumplido por la Escuela de Educación UCV en términos de eficiencia y eficacia.
3. Verificar el grado de adecuación del desarrollo curricular que tiene lugar en la realidad concreta, con el modelo ideal del mismo, a los fines de determinar los niveles de eficiencia y eficacia del desarrollo del currículum de la Escuela de Educación UCV.
4. Ofrecer propuestas para el mejoramiento del desarrollo curricular de la Escuela de Educación UCV en tanto contribuyan a elevar los niveles de eficiencia y eficacia.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El sustento teórico de esta investigación evaluativa comienza señalando los antecedentes del problema de estudio. Las investigaciones presentadas en este punto proporcionaron orientación en lo teórico y especialmente en lo metodológico. A lo último de este apartado, se introduce el concepto de plan de estudio, y luego se describen las características del plan de estudio de la EE-FHE-UCV

Seguidamente, el marco teórico se aborda desde tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se estudia la conceptualización de la calidad de la educación superior. Esto comprende determinar los componentes constitutivos de la calidad y la relación entre estos, para establecer y precisar de allí las variables de estudio. Expuesto lo anterior, al final de este primer apartado se explica la importancia que tiene el pretender, cuidar y evaluar la calidad en una institución universitaria formadora de docentes.

En segunda instancia, el marco teórico, como sustento de este trabajo, buscó ahondar en la definición conceptual de las variables de estudio y sus

manifestaciones en términos de evaluación, lo que permitió la conformación del referente evaluativo.

Finalmente, el tercer aspecto teórico tratado, se circunscribió a explicitar el referente evaluativo utilizado en esta investigación, una vez que fue validado por un panel de expertos. Asimismo, como componente básico e inherente al referente evaluativo, se presentan los estándares establecidos y utilizados para arribar a la valoración de las manifestaciones aquí involucradas, tal como es propio a todo estudio evaluativo.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

Dentro de las investigaciones que conforman los antecedentes del problema de estudio, se destaca, por afinidad, la investigación evaluativa realizada por Camperos (1999): *El transitar estudiantil por el currículum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades*. El objeto de estudio de dicha investigación evaluativa es el mismo que el abordado en nuestra evaluación: la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, o como lo llama Camperos, la evaluación *del currículum en acción*.

En ese estudio, Camperos examina elementos de eficiencia y eficacia para integrarlos en el espacio común del accionar curricular. Es la integración de constructos y componentes involucrados en la administración de los planes de estudio, lo que caracteriza dicha evaluación. En tal sentido, se evidencia la

interrelación de lo administrativo, lo académico y lo didáctico. De igual manera, es valiosa la minuciosidad metodológica que expone dicha autora, fundamentalmente en lo concerniente a lo que es un estudio evaluativo, sin duda, este aspecto se constituyó en valiosísimo aporte.

Por otro lado, los resultados ofrecidos por Camperos, sirvieron como punto de referencia para una aproximación respecto a cómo ha sido el movimiento de la calidad de los estudios de la EE-FHE-UCV. Contar con los resultados de Camperos, permitió analizar comparativamente los resultados de nuestro estudio evaluativo. Esta comparación es muy importante, porque no sólo involucra tiempo transcurrido (poco más de diez años), sino que además, está presente la implementación de un nuevo diseño curricular en la EE-FHE-UCV desde 1996.

Al conocer, por el trabajo de Camperos, cómo era, la administración del plan de estudio que se encontraba vigente antes de 1996, abarcando las tres modalidades de estudio: Presencial, EUS y Componente Docente. La presente investigación evaluativa pudo apreciar el comportamiento, en términos de eficiencia y eficacia, de lo que ha sido la administración del plan de estudio en ejecución desde el año 1996, comprendiendo igualmente las tres modalidades de estudio de la EE-FHE-UCV. En consecuencia, es posible la reflexión acerca de las acciones administrativas, académicas y didácticas, que se han desarrollado; y cómo han influido en la calidad de los estudios de licenciatura en la EE-FHE-UCV.

Se destaca, entonces, la importancia de evaluar para mejorar; es necesario apoyarse en la evaluación para posibilitar acciones dirigidas a mejorar la calidad de los estudios. Por ello, la evaluación debería ser, no un asunto de investigaciones esporádicas, sino más bien, corresponderse con una política propia de una institución educativa y además, formadora de docentes como lo es la EE-FHE-UCV. La importancia de los procesos de evaluación en las instituciones educativas, la expresa Camperos cuando señala “egresaríamos profesionales responsables con altas competencias y excelentes atributos personales; por ende, tenderíamos [sic] instituciones altamente eficientes, que cumplen pertinentemente con las funciones que la sociedad les reclama” (2002, p. 9).

Otro aporte a la presente investigación evaluativa, fue el trabajo de Tejedor y García (2005) *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES*. En ese estudio se aborda, desde dos perspectivas -los estudiantes y los profesores- las posibles causas del bajo rendimiento estudiantil. Además, estas causas, según cita el autor, se clasifican en tres categorías: las institucionales, las relacionadas con el profesor y las relacionadas con el alumno. Los resultados son muy interesantes, dado que evidencian la valoración diferente que tienen, estudiantes y profesores, sobre el tema del rendimiento estudiantil y sus posibles causas explicativas. Esto, lejos de expresar contradicción, rescata el uso de fuentes diversas para explorar las realidades en estudio, y cómo dichas fuentes se complementan, enriqueciendo las investigaciones.

Para el caso particular de nuestro estudio evaluativo, interesó, sobre todo, la relación que se establece entre apoyo institucional y rendimiento estudiantil. Se hace patente, que un adecuado apoyo por parte de las instituciones educativas se constituye en un componente necesario para el logro de la eficiencia en la administración de los planes de estudio. Entre las pautas de actuación que sugieren en su estudio Tejedor y García (2005, p. 469), son significativas a nuestra evaluación, las siguientes:

Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos (...). Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en un «curso previo». Replantearse en los nuevos planes de estudio la posibilidad de incorporar más asignaturas de carácter anual. (...) Favorecer las actividades culturales y de estudio (clases, cursos, conferencias...), la creación de espacios de trabajo (salas de estudio, aulas, seminarios...) y el acceso a los recursos necesarios (bibliotecas, centros de recursos multimedia...) para que los estudiantes encuentren un clima propicio y estimulante para el trabajo académico. (...) Potenciar los servicios de orientación al alumnado tanto preuniversitarios como universitarios (...). Revalorizar la función de la tutoría como una actividad docente en la que el profesor debe desempeñar tareas no sólo de control y seguimiento del aprendizaje sino también de orientación académica y apoyo en las dificultades de aprendizaje.

A propósito de la cita anterior, en la EE-FHE-UCV, donde convergen estudiantes en tres modalidades de estudio, deberían implementarse mecanismos de nivelación para aquellos alumnos que, habiendo ingresado, evidencien escaso nivel de conocimientos previos para cursar alguna o algunas asignaturas, circunstancia que podría presagiar dificultad en su rendimiento en la carrera.

Ofrecer oportunidades de nivelación a los estudiantes, sin importar si ingresan a la modalidad Presencial, a los EUS o al Componente Docente, beneficia el rendimiento estudiantil, además de que propicia la disminución de los índices de deserción y repitencia; en consecuencia, contribuye a elevar la calidad de los estudios.

Sobre el tópico de los mecanismos de nivelación se profundizará más adelante. Sin embargo, se quiso enfatizar su importancia desde el inicio de este capítulo, dada la variedad de modalidades de estudio que ofrece la EE-FHE-UCV, lo cual podría llevar a que algunos pudieran pensar que los mecanismos de nivelación son necesarios sólo para algunas de las modalidades de estudio, en tanto se correspondan con estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Si se siguiera esta línea de pensamiento, la EE-FHE-UCV no tendría la necesidad de ofrecer nivelación en la modalidad del Componente Docente, donde los estudiantes provienen de otras carreras y se encuentran, por lo general, en etapas avanzadas de sus estudios universitarios en su Escuela de origen. Pero advertimos, ésta, es una concepción errónea que evidencia falta de claridad acerca del propósito y los fines de los mecanismos de nivelación. Además, pensar de esta manera, pone en entredicho el valor pedagógico de la evaluación diagnóstica, porque, si no ¿qué sentido tendría dicha evaluación, si luego no se hace nada para remediar, superar y nivelar las carencias?

Del estudio de Tejedor y García (2005), otro factor a tener en cuenta es la sugerencia de incorporar asignaturas anuales. Esta sugerencia, señalan los

investigadores, recoge el sentir por parte de estudiantes y de profesores, acerca del beneficio de cursar asignaturas anuales, debido a la complejidad de algunas de ellas y a la extensión de los programas de casi todas. Para la reforma curricular de la EE-FHE-UCV, la *Propuesta 2007* establece lo contrario: pasar de régimen anual a régimen semestral, para la modalidad Presencial, manteniendo las modalidades EUS y Componente Docente en régimen semestral, como se encuentran en la actualidad (Escuela de Educación, 2007). Cabe preguntarse ¿Se corresponderá esta modificación con las necesidades y requerimientos de los estudios de la EE-FHE-UCV? ¿Será el régimen de estudio semestral el más apropiado? Los resultados de la presente evaluación ofrecen alguna luz al respecto.

Un último aspecto a considerar del estudio Tejedor y García (2005), es la perspectiva presentada, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), puesto que es un plan de integración de las universidades europeas en la búsqueda de una concepción de calidad compartida que favorezca la convergencia europea. El EEES es una tendencia de avanzada que constituye sin duda una referencia a tener en cuenta en el ámbito latinoamericano. Ahora bien, como se explica más adelante en el presente estudio, se debe poner atención a la contextualización y tener cuidado al pretender replicar modelos de calidad concebidos para otras latitudes, otras sociedades y por lo tanto respondientes a otras necesidades e intereses. Por supuesto, tratándose de educación, en cualquier espacio geográfico se encuentran congruencias, las cuales deben tomarse en consideración, pero sin olvidar la pertinencia social, que sólo se logra

apropiándose del conocimiento de las propias realidades y actuando en consecuencia.

En la misma tónica del EEES, se encuentra la investigación realizada por González (2006) *Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. El estudio tiene como objetivo construir un sistema de indicadores de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del alumnado, en el EEES. El autor parte del presupuesto de que “el estudiante es lo fundamental, por lo tanto, satisfacer al estudiante es lo más importante” (p. 450). La investigación involucró dos instituciones universitarias españolas: la Universidad de Salamanca y la Universidad de Córdoba. La primera, con ocho siglos de historia y con carácter formativo eminentemente humanístico, jurídico y biomédico. La segunda, con escasos cincuenta años, comparativamente, y con énfasis en la formación experimental y técnica. La muestra de estudiantes alcanzó más de 45 mil personas. Como se puede apreciar, las dimensiones del estudio aportan significación y relevancia al mismo.

En los resultados presentados en esa investigación, aparecen elementos que permitieron corroborar la importancia del apoyo institucional para el apropiado desarrollo de los planes de estudio. Vale un comentario especial, la opinión de los estudiantes respecto a los objetivos de la educación superior. En sus respuestas, en segundo lugar de importancia, los estudiantes dicen que la educación superior debe tener como objetivo: “contribuir a la mejora del sistema educativo” (González, 2006, p. 459). Este objetivo de la educación superior, se acrecienta

cuando la institución está encargada de formar docentes, tal como es el caso de la EE-FHE-UCV.

Otra contribución a los antecedentes, fue el trabajo de Vieira, Junquera y Vidal (2004) *Los servicios a estudiantes en la universidad como criterio de calidad*. Estos autores, siguen en la misma línea acerca de la necesidad de apoyo institucional por parte de las universidades. Se podría considerar la presencia o ausencia de servicios en la escuela como un elemento que influye en el desempeño estudiantil. El objetivo de esa investigación fue determinar las funciones de ayuda al estudiante por parte de las universidades, que pueden ser consideradas como criterios de calidad al evaluar esas instituciones. Al respecto, señalan estos autores que “Dentro de la evaluación de la enseñanza, la atención prestada al estudiante es considerada como un conjunto de funciones que debe ofertar la titulación” (p. 331). Para estos investigadores, el apoyo de la institución educativa, se puede clasificar en tres aspectos: a) El académico, donde se incluyen desde la oportuna información y tutorías, hasta los recursos de biblioteca e informáticos. b) El profesional, tendente a políticas de seguimiento en la inserción profesional y las prácticas profesionales. c) El asistencial, que comprende comedores, infraestructura deportiva y cultural. Finalmente, ofrecen como resultados unos criterios generales, relacionados con ayudas al estudiante, que las universidades deberían tener en cuenta para mejorar la calidad, y que deben ser ofertados, no como atributos extraordinarios, sino como deber de la institución universitaria.

Este último aspecto es muy interesante al momento de establecer los estándares para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior. Si se establece que los apoyos institucionales para ofrecer ayudas al estudiante sobrepasan lo básico necesario y corresponden más bien al nivel de excelencia, pues serán pretendidos, pero no necesarios para tener un adecuado nivel de calidad. Por otra parte, si se conciben estas ayudas a los estudiantes como vitales e ineludibles por parte de la universidad, entonces la institución deberá proporcionar el adecuado apoyo para ubicarse, al menos en el nivel mínimo aceptable de calidad. Lo que aportan Vieira, Junquera y Vidal (2004) a nuestra investigación evaluativa incumbe, sobre todo, a la determinación de los indicadores de la eficiencia, relacionados con el rendimiento estudiantil.

En lo concerniente a clarificar una definición de calidad de la educación, y sus componentes eficiencia y eficacia, se consideró apropiado el aporte de la investigación *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*, de De la Orden y otros (1997). El trabajo se centra en la búsqueda de los criterios de calidad que son relevantes y utilizables para evaluar la calidad de las universidades. Esto, en contraposición a otros modelos que consideran sólo lo que se puede o es más fácil evaluar. Además, enfatizan los autores, que para hablar de calidad, debe superarse la consideración aislada de los elementos que la componen y centrarse en la relación existente entre ellos.

Asimismo, se tuvieron los aportes de Villarroel con sus revisiones sobre calidad y acreditación en educación superior en general y particularmente en

Latinoamérica. Entre estos aportes están *La calidad de la Educación Superior Latinoamericana. Pretendida por todos, gerenciada por pocos* (2007a); y *La Evaluación Institucional de las Universidades: El mecanismo más idóneo para asegurar su calidad* (2007b). Este autor, apuntaló en gran medida las concepciones asumidas en la presente investigación, en lo referente a calidad de la educación superior y sus componentes constitutivos: pertinencia, eficiencia y eficacia.

Consideraciones sobre el concepto de Plan de Estudio. El plan de estudio de la EE-FHE-UCV

El plan de estudio es el componente del currículum que expresa, en lo concreto, todo aquello que se ha venido estableciendo desde las bases, pasando por los fundamentos y el perfil de egreso. En su estructuración, debe atender a dos aspectos esenciales: qué enseñar y cómo organizar. En consecuencia, el plan de estudio pasa por cuatro momentos que son, su establecimiento, su definición, su organización y finalmente su administración o también llamada ejecución (Camperos, 2001b). Es en la administración del plan de estudio donde deben establecerse las acciones administrativas, académicas y didácticas para la adecuada ejecución del currículum.

De lo acabado de decir, se desprende que no basta con las bases, los fundamentos, el perfil y el plan de estudio, para garantizar la formación que se ha establecido en el currículum. Si se desatiende la ejecución, si se piensa que todo

va a darse correctamente, porque está correctamente diseñado; se estará dejando a la contingencia el desarrollo curricular. De tal manera que, así como es importante evaluar los currícula en su diseño, igualmente importante es evaluarlos en su ejecución. Por ello, en el presente estudio se evaluó precisamente la administración del plan de estudio de EE-FHE-UCVE.

El plan de estudio de la EE-FHE-UCV, descripción de sus características.

En la EE-FHE-UCV se administran tres versiones del plan de estudio, correspondientes a las tres modalidades de estudio que se desarrollan en la institución. En este sentido, es una Escuela compleja en su estructura académico-administrativa; además tiene una de las más altas matrículas estudiantiles de la UCV. Las características de cada modalidad de estudios son las que se señalan a continuación.

La modalidad Presencial, tiene períodos académicos anuales y el pensum establece un período de **cinco (5) años para su culminación**. La titulación ofertada tiene tres menciones: Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica; Desarrollo de los Recursos Humanos; y Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. La mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica, forma para la docencia directa, y puede cursarse sólo en turno diurno. Por su parte, la mención de Desarrollo de los Recursos Humanos, brinda

los turnos diurno y nocturno. Para la mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos, el horario establecido es nocturno exclusivamente.

La modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) tiene un régimen de estudios semestral, con un total de **diez (10) semestres para obtener la licenciatura**. Los EUS no otorgan mención y sus egresados pueden ejercer la docencia en la escuela primaria. La modalidad se estudia de manera semi-presencial los días viernes y sábados, con cuatro (4) asesorías por semestre, incluidas las evaluaciones. Estos estudios se ofrecen en cinco (5) centros regionales: Capital (en la misma sede en la EE-FHE-UCV en Caracas), Barquisimeto, Barcelona, Bolívar y Amazonas. En cada centro regional existe un coordinador, y en cuanto a los docentes para los centros del interior del país, éstos se trasladan desde la sede de la EE-FHE-UCV en Caracas, exceptuando algunas asignaturas que cuentan con profesores de planta en las regiones. En sus inicios, los EUS estuvieron dirigidos fundamentalmente a profesionalizar maestros en ejercicio. En la actualidad, además de maestros, también recibe bachilleres aun cuando no sean docentes.

La modalidad de Componente Docente, tiene régimen de estudio semestral, con un pensum pautado para cursarlo en cuatro (4) semestres, más la elaboración del trabajo de grado. Los estudios son conducentes al ejercicio de la docencia directa. Recibe alumnos cursantes en otras escuelas de la UCV que están adscritas al convenio. Las menciones que otorga son de acuerdo a la escuela de origen de los estudiantes, por ejemplo quienes vienen de matemática o biología,

reciben el título de Licenciado en Educación mención Matemática o mención Biología. Este programa funciona en la sede de la EE-FHE-UCV, en horario vespertino.

La administración de las tres versiones del plan de estudios de la EE-FHE-UCV, fue el objeto de estudio de la presente investigación evaluativa.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS COMPONENTES

En atención al propósito y los objetivos de esta investigación evaluativa, los cuales señalan que se evalúa la **eficiencia** y **eficacia** de los estudios en la EE-FHE-UCV, a fin de contribuir a mejorar la **calidad** de dichos estudios; es preciso, entonces, comenzar por definir qué se va a entender por cada uno de estos aspectos involucrados: calidad – eficiencia – eficacia. Cabe insistir, a riesgo de repetirse, que este estudio evalúa la eficiencia y eficacia, mas no evalúa la calidad en su totalidad; no obstante, si se propicia el mejoramiento de ésta última, dada la relación entre estos tres aspectos.

La calidad de la educación superior

El concepto de calidad tuvo su origen en el campo industrial y mercantil, y en sus inicios, básicamente se empleaba para referirse a ciertas características de

un producto que condicionaban su capacidad para satisfacer las demandas del público consumidor. En lo que respecta a la educación, su calidad fue motivo creciente de reflexión a finales del siglo XX. De manera que, en los años 90 (especialmente en América Latina) se comienza a entender la educación como factor de desarrollo, y por ello, los gobiernos asumieron la educación como su principal política pública, en tanto podría fomentar el crecimiento económico y la integración social. Esta nueva percepción de la importancia de la educación, acrecentó el interés por conocer y comprender la verdadera situación educativa, con los fines de mejorarla (Casassus, 2003).

En lo concerniente a la educación superior, la calidad de la misma, en las instituciones latinoamericanas, estuvo “sobrentendida e incuestionada hasta la primera mitad del siglo XX” (Villarreal, 2007a, p. ix). Por eso, es también sólo a partir de la década de los 90 cuando comienza la aplicación de modelos de calidad –y su evaluación– al ámbito de las instituciones universitarias. Esto está relacionado con la concepción de las universidades como instituciones de servicio que buscan responder a las demandas y necesidades sociales. Por consiguiente, se requiere dar cuenta del quehacer de estas instituciones educativas, bajo el propósito de mejorar cada vez más la calidad de la educación y con ello responder a los requerimientos de la sociedad.

Por supuesto, la calidad en cuanto a productos o manufacturas, no tiene parangón con la complejidad del constructo calidad en el ámbito de la educación. No obstante, si algo está claro, tanto en el ambiente empresarial, como en el

educativo, es que la calidad es un constructo subjetivo. O como dice Villarroel “los elementos constitutivos de una posible calidad descriptiva no están en el objeto sino en el sujeto” (2007a, p. 24), más claro aún “La definición de la calidad es generada por el sujeto que la percibe y evalúa en atención a sus requerimientos e intereses...” (Lizardo 2005, citado por Villarroel 2007a, p. 24).

Este último aspecto –la subjetividad- ha estado en la cúspide de las discusiones, que buscan determinar qué es la calidad de la educación y cómo reconocerla, vale decir, cómo evaluarla. En cuanto a la comprensión y aprehensión de la calidad, se ha pasado de la consideración, en un primer momento, de indicadores exclusivamente cuantitativos; a una orientación más integral, en la actualidad, con la inclusión de elementos cualitativos junto con los cuantitativos (Bondarenko, 2007; Garbanzo, 2007).

La definición conceptual de la calidad de la educación, y de la educación superior, en particular, no ha derivado de un criterio único. De acuerdo con la literatura revisada, no existe consenso respecto a la definición de calidad en la educación. Por ejemplo, Escudero señala que “un término como éste ha llegado a saturarse de tal grado de densidad y diversidad de significados, de generalidad y polivalencia, de ubicuidad que, como advierten algunos de sus analistas, puede significar tantas y hasta tan contradictorias concepciones y prácticas educativas...” (1999, p. 6).

Por otro lado, De La Orden, hablando específicamente de la calidad de la educación superior, refiere que de ella se ocupan no sólo los que participan

directamente (docentes, estudiantes, directivos y demás); sino además los gobiernos y agencias gubernamentales; y también las empresas y empleadores. De este modo, no obstante las deliberaciones, “el propio concepto de calidad ha quedado en la penumbra” (1997, p.1).

Por su parte, Salcedo afirma que los significados de calidad de la educación corresponden a dos grandes grupos: uno, el derivado del ámbito empresarial y otro, el salido del seno mismo de las universidades; y concluye señalando que la definición de calidad es multidimensional y dinámica, por lo que debe ubicarse en el contexto socio-cultural e histórico de la sociedad (Salcedo 1998, citado por Bondarenko, 2007).

Recogiendo los conceptos expresados anteriormente, se señala que la calidad no puede tener una definición normativa y universal, por lo que no se le puede otorgar carácter ontológico (Pirsing, 1984, citado por Villarroel, 2007a). Esto coincide con el enfoque de Águila “El concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época, no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico” (2005, p. 2).

Acorde a esto, es pertinente citar el informe final de la UNESCO, en la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, allí, en el artículo 11 se establece:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades (...) Con miras a tener en cuenta la diversidad y

evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. (UNESCO, 1998, p. 27) Lo subrayado se corresponde a las negritas en el texto original.

La anterior cita, incorpora otro elemento a la reflexión sobre la calidad de la educación, cuando advierte sobre el inconveniente de la uniformidad. La calidad de la educación superior no sólo no tiene criterios homogéneos, sino, sobre todo, no debe propender a ellos. La tesis de la unificación de los criterios de calidad en la educación superior es una tendencia, mantenida aún, del entorno empresarial, el cual percibe la educación superior más como un bien mercantil, que como un bien público. Es allí donde reside el problema, la manera de concebir la educación superior, porque “La alianza entre calidad y pertinencia rechaza una eventual vinculación a ideas mercantiles y a lógicas empresariales, correspondiendo a una concepción de educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas en pro de la afirmación de la identidad nacional” (Dias Sobrinho, 2008, p. 93).

No puede, ni debe, haber estandarización de criterios de calidad en el sentido global o de globalización, porque para llegar a ello las instituciones de educación superior tendrían que renunciar a la responsabilidad social, la cual está asociada al concepto de pertinencia. Un modelo homogéneo de educación superior, con mecanismos globales de evaluación, no se inscribe en las realidades y compromisos nacionales, especialmente de las universidades latinoamericanas y caribeñas.

En este sentido -atendiendo a la contextualización- la UNESCO, a través de su oficina regional de educación para América Latina y El Caribe (OREALC) señala cinco dimensiones para definir una educación de calidad, las cuales fueron adoptadas por los ministros de educación asistentes a la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional para América Latina y El Caribe, celebrada en 2007. Las dimensiones acordadas para definir una educación de calidad son: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (Blanco, 2008).

Esta concepción de calidad está enfocada desde una perspectiva de derechos humanos, por ello maneja los conceptos de eficacia y eficiencia en un sentido más amplio del que ordinariamente suele hacerse en otros escenarios, por ejemplo, en el de las tendencias mercantilistas o empresariales de la educación. Desde este enfoque de derechos humanos, se considera que la eficacia y la eficiencia se encuentran atadas a la relevancia, pertinencia y equidad. Por tanto, no podría concebirse que una educación sea de calidad, si se alcanzaran indicadores de eficacia obviando, por ejemplo, los de equidad, o tal vez, incluso a expensas de ésta última. De igual forma, desde esta perspectiva – para estas latitudes- la eficiencia está especialmente referida a las acciones públicas, donde la responsabilidad del Estado no se agota en la asignación de los recursos, ya que además, debe responsabilizarse por la adecuada distribución y utilización de estos. Obviamente, una adecuada distribución de recursos involucrará de nuevo los criterios de relevancia, pertinencia y equidad, por lo que se aprecia la necesidad de concebir y evaluar la calidad de la educación atendiendo a la complejidad de sus dimensiones.

A manera de ejemplo, vale referir que nuestra región clama por soluciones a problemáticas como la inequidad social, la cual está muy vinculada a la educación. Una de las principales dimensiones de una educación superior de calidad, debe ser su relación con los niveles anteriores en el sistema educativo, donde tiene la responsabilidad de accionar para mejorar la formación de los escolares y de los maestros. Las carencias en la formación recibida en la educación básica, se acrecientan a medida que se asciende en el nivel educativo. A esta problemática deben ofrecer respuesta nuestras universidades, ya que “En especial el subsistema de educación superior tiene responsabilidades socialmente determinadas con relación a los otros niveles educativos y principalmente con la formación de los profesores” (Dias Sobrinho, 2008, p. 96).

En suma, dentro de este marco expuesto, se puede afirmar que la calidad de la educación superior no es un concepto establecido homogéneamente. Por el contrario, responde a criterios emanados de los requerimientos e intereses de quienes la evalúan; es decir, la sociedad en la que se inserta la institución. En consecuencia, ha de considerarse la debida contextualización histórico-social cuando se habla de calidad de la educación superior.

A objeto de dar una aproximación con mayor apego a lo real, en el próximo punto se abordará la calidad en función de algunas de las manifestaciones que pueden delimitarse para comprender su alcance; y, luego especificar la acepción que se asume para este estudio.

La eficiencia y la eficacia como expresiones de la calidad en la educación superior

Para aprehender la calidad de la educación, y más concretamente de la educación superior, es necesario determinar sus componentes. De acuerdo con De La Orden, la conceptualización de calidad debe superar la consideración parcelada de sus componentes y centrarse en la relación o coherencia que debe existir entre ellos. A tal efecto, para este autor, los componentes de la calidad serían: funcionalidad, eficacia y eficiencia. Funcionalidad se define como la coherencia de las metas y objetivos de la universidad con las expectativas y necesidades sociales. La eficacia, es la correspondencia entre las metas y objetivos propuestos por la institución universitaria, y los resultados o productos efectivamente logrados. La eficiencia es la coherencia entre los tres componentes: las necesidades sociales; las metas y objetivos de la universidad; y los resultados o productos (1997).

En esa misma línea, Villarroel (2007a,) concibe la calidad de la educación superior como “la adecuación del Ser y Quehacer de la educación superior a su Deber Ser” y explica que se refiere a “... la adecuación de los resultados y el funcionamiento de la educación superior a su misión” (p. 40). Según esta concepción de calidad, el *Deber Ser* es el que caracteriza la institución, se encuentra definido en la misión de ésta y constituye la referencia principal para evaluar la calidad de una universidad con mirada introspectiva, es decir,

comparándola consigo misma. Por su parte, el *Quehacer* refiere al funcionamiento de la institución, a lo que ésta hace para asegurar la calidad; es el accionar de la universidad dirigido a cumplir con su misión. Por último, el *Ser* representa lo efectivamente logrado, los resultados. Estos tres elementos *Deber Ser*, *Quehacer*, *Ser*, en lo que respecta a su evaluación, son equivalentes a: pertinencia, eficiencia y eficacia, respectivamente.

En consecuencia, según Villarroel, la calidad de la educación superior está constituida por estos tres elementos: la *Pertinencia* (el deber ser), es la correspondencia con los requerimientos y necesidades que demanda la sociedad, en definitiva debe ser la misión de la institución; La *Eficiencia* (el quehacer), es el funcionamiento para asegurar la calidad “hacer lo correcto correctamente”; la *Eficacia* (el ser), corresponde a lo que ha llegado a concretarse, traducido en los logros o los resultados obtenidos (2007a, 2007b).

En este punto, cabe hacer una precisión a propósito de la eficiencia y la eficacia en la educación. La eficiencia atañe más que todo a la disposición y utilización de los recursos (humanos, económicos, tiempo, apoyo al aprendizaje) de manera óptima para el logro de los objetivos planteados como deseables. Se ha de advertir, que es una eficiencia entendida en sentido pedagógico, lo que debería implicar, por ejemplo: validez de estrategias, recursos de apoyo a la docencia, apoyo académico y económico oportuno a los estudiantes que lo requieran, disponibilidad de docentes, espacios suficientes, adecuación de los espacios, entre otros. Por ello, la disposición y utilización de recursos implica la existencia,

suficiencia y adecuación de éstos. Sin duda, significa también no malgastar ni desperdiciar estos recursos, pero nunca quiere decir ahorro en detrimento del proceso educativo. Se resalta lo pedagógico, porque de ninguna manera se podría pretender la eficiencia en educación, por ejemplo, colocando ochenta alumnos por curso, con el objeto de reducir costos aduciendo una optimización en el uso de los recursos económicos. Por su parte, en lo que respecta a la eficacia, ésta tiene que ver con la consecución de objetivos planteados (logros, resultados), los cuales se juzgarán a la luz de lo que se haya planteado lograr la propia institución de educación superior.

Bien parece, por todo lo anterior, que las tesis acerca de la conceptualización de calidad de estos dos autores: De La Orden y Villarroel, pudieran considerarse equivalentes. No obstante, por razones de claridad en sus conceptos, para los efectos del presente estudio evaluativo, se asume la calidad en concordancia con Villarroel (2007a). De tal manera, que la calidad queda estructurada en tres componentes: pertinencia, eficiencia y eficacia. Vale decir, que determinar la calidad comprende la evaluación de sus tres componentes constitutivos.

Estas consideraciones permiten hacer presente que esta investigación evalúa la eficiencia y eficacia (dos componentes de la calidad) de los estudios en la EE-FHE-UCV, como ya se estableció en los objetivos de la misma. Adviértase entonces, que analizar la pertinencia (el otro componente de la calidad) no es uno de los objetivos de esta investigación evaluativa. En este sentido, se parte del

hecho de que existe, o ha existido, al menos suficiente pertinencia en el Diseño Curricular implementado en 1996.

A los efectos de este estudio, es más indicado evaluar cómo ha sido, en términos de eficiencia y eficacia, el desarrollo del currículum, el cual tiene más de diez años en ejecución y que además, se quiere reformar. En cuanto a la pertinencia, se considera que sería más apropiado evaluarla en los currícula que van a ser implantados, como es el caso de la Propuesta 2007. En consecuencia, debido a que el presente estudio evaluativo se circunscribe a la ejecución del Diseño Curricular vigente desde 1996, el alcance del mismo establece que los criterios a evaluar son la eficiencia y la eficacia.

Vale reiterar que, aún cuando los elementos a evaluar en este estudio (señalados anteriormente), son componentes de calidad, no la abarcan en su totalidad. Sin embargo, constituyen elementos esenciales para tener idea del nivel de calidad involucrado. De allí, que se considera que evaluar la eficiencia y la eficacia ciertamente contribuye a mejorar la calidad de los estudios universitarios que nos ocupan, siendo éste el propósito de la presente investigación evaluativa. Además, este estudio puede constituirse en aporte para un futuro trabajo complementario, donde se considere evaluar la calidad de manera total.

La calidad en las instituciones universitarias formadoras de docentes

*La Madre es el primero
y el Maestro el Segundo Ciudadano de la Tierra.
Andrés Eloy Blanco.*

La sociedad demanda y espera de la educación superior propuestas a las más acuciantes problemáticas presentes y emergentes. Es a este nivel del sistema educativo al que le corresponde formar los profesionales de diversa índole, quienes deberán intervenir socialmente, integrando los saberes académicos a los saberes de las comunidades, buscando mejorar el vivir y el convivir. Los profesionales salidos de las aulas universitarias tienen la responsabilidad de contribuir a mejorar la calidad de vida propia y de la sociedad. Esta responsabilidad se acrecienta cuando el área de intervención atañe a la educación, es decir, cuando los profesionales egresados son maestros y profesores.

Se retoma la idea señalada en párrafos anteriores: la universidad tiene responsabilidad específica, y socialmente determinada, con los niveles educativos que le anteceden. Más aún, la calidad de la educación en los niveles básicos y medios, depende en buena parte del accionar de las universidades a favor de la formación de los maestros y profesores, quienes ejercerán su labor docente atendiendo a niños y jóvenes en la educación primaria y media. En no pocas ocasiones, un buen maestro, puede ser lo único que tengan los niños para superar las carencias y desventajas sociales, sin importar en cual nivel socioeconómico se ubiquen. Incluso, para algunos niños, el maestro significa su familia; en ocasiones,

por falta de ésta, y las más de las veces, por la falta de idoneidad de la misma. Esta situación puede manifestarse en cualquier estrato social, pero, sin duda, se acrecienta a medida que se desciende en el nivel socioeconómico.

Es fácil deducir, que la anterior es una problemática común en nuestras regiones, donde el desarrollo económico y tecnológico, así como la distribución social de los beneficios de estos, es todavía una tarea pendiente. Para ilustrar lo anterior, basta echar mano del estudio presentado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) el cual señala que en América Latina y El Caribe, el ingreso per cápita familiar constituye un elemento crucial en la asistencia a la educación desde los niveles iniciales. Si a esto se agrega, que diversos estudios señalan que trayectorias escolares exitosas se corresponden con haber cursado uno o más años de la educación inicial, se concluye que ya desde el primer nivel educativo, las inequidades sociales repercuten al presente y al futuro escolar de los niños y jóvenes. Los datos no dejan dudas, por ejemplo en Guatemala, El Salvador y Honduras, las probabilidades de que los niños del estrato económico más alto asistan a la educación inicial son más del doble de las de los niños del estrato más bajo (SITEAL, 2006). Estos niños de los estratos más bajos, serán futuros padres y madres con altas probabilidades de reproducir en sus familias las condiciones que propiciaron sus propias carencias educativas.

Ante esta situación, desde finales de los 90 la tendencia en políticas educativas en Latinoamérica ha sido hacia a la universalización en el acceso a la

educación inicial. Sin embargo, no basta con ingresar, acceso y permanencia es el reto a superar, y es allí donde los maestros pueden contribuir en gran medida. Enamorar al niño, y a su familia, de la escuela, es un paso crucial para la permanencia a lo largo del sistema escolar. No es lo único que se necesita, pero sí es una condición básica y prioritaria. Por supuesto, este “enamoramamiento” depende de muchas cosas, entre ellas, las particularidades de la institución educativa. Por ejemplo, un elemento de vital importancia será si la institución exige pago de matrícula o es gratuita; luego, es necesario considerar la calidad de su infraestructura, su dotación, su ubicación, sus horarios, su facilidad de acceso y cercanía al hogar; entre otras características que pudieran aflorar. Todas estas manifestaciones, inciden, a favor o en contra, en la permanencia de los niños en la escuela. Sin embargo, la actitud y aptitud del maestro, de la maestra, puede elevarse sobre las dificultades, carencias o deficiencias, y enamorar al niño y su familia, propiciando que éste permanezca en la escuela. Especialmente en los primeros niveles educativos, el apoyo suficiente y a tiempo que pueda dispensar el maestro, y que esté capacitado para hacerlo, puede significar la transformación del niño y su familia presente y futura,

Ejemplo de lo anterior es lo sucedido en una escuela mexicana, en la madre selva del estado de Chiapas. En una escuela pública, rural y de “alta marginalidad”, sus alumnos obtuvieron el más alto puntaje a nivel nacional en las áreas de lengua y matemática, en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en su versión 2007. Esta escuela quedó en primer lugar entre las diez mejores escuelas primarias de México,

incluidas las más prestigiosas escuelas privadas del país. Los dos maestros de esta depauperada escuela están comprometidos con su tarea e identificados con sus alumnos, en tanto ellos (los maestros) vienen de sufrir las mismas carencias ¿Pudiera este compromiso de los docentes hacer la diferencia, rompiendo los pronósticos esperados para un escuela y una población tan desasistida? ¿Será la formación recibida por estos maestros la que se manifiesta a través de su acertada práctica docente? Uno de los docentes señala que el crédito por los logros alcanzados no es sólo suyo, también es "... de los padres de familia que mandaban a sus hijos a la escuela todos los días, ya que suele suceder en la serranía marginada que los chicos tienen que ir a trabajar al campo para ayudar en la subsistencia familiar" (Becerra, 2008; García, 2007). Esto es muy significativo, porque, no lo dicen estos maestros, pero a no dudar, su saber, su hacer y su sentir hicieron enamorar de la escuela a niños y padres de familia. En términos prácticos, esto significa contribuir a bajar el índice de deserción escolar, el cual se constituye en uno de los más graves problemas educativos. Porque si los niños asisten a la escuela, por adversas que sean las circunstancias, algo podrá hacerse por su educación, al menos, existe la posibilidad de hacerlo; si los niños no van a la escuela, toda posibilidad queda reducida a cero.

Lo anterior, es una excepción, pues en esta prueba ENLACE de 2007, nueve de las diez mejores escuelas primarias, son privadas. Y más dramático aún, entre las diez mejores escuelas secundarias no hay ninguna escuela pública. Esto implica, que estas escuelas privadas tienen, en general, las mejores infraestructuras, dotaciones y servicios, así como alumnos sin carencias

económicas y con suficientes recursos a su alcance. Esta es la otra cara de la moneda, en una sociedad como la mexicana, y como cualquiera de nuestra región, con alta desigualdad económica, las escuelas públicas deberían estar entre las mejores, si se quiere reducir la brecha de la desigualdad, porque es tarea de la escuela que todos se formen por igual. La escuela, en especial la escuela pública, no puede soslayar la responsabilidad que le compete en cuanto a compensar las carencias sociales y pedagógicas de los estudiantes, en función de posibilitar a todos y cada uno de ellos una educación de calidad que permita el aprendizaje a lo largo de la vida.

Haciendo un aparte, es necesario decir que en todos los estudios comparativos consultados, referidos a la región de Latinoamérica y El Caribe, no se ha conseguido información sobre Venezuela. Diversos organismos internacionales con interés en lo educativo, desarrollan variados estudios científicos indagando acerca de las realidades educativas de estas regiones. Es desalentador verificar que Venezuela no aparece reflejada en ninguno de estos estudios. ¿Cómo se puede mejorar si no se conoce lo que se tiene? ¿Cómo poder dirigir las políticas, planes y proyectos, en fin, los esfuerzos económicos y humanos, hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, si se ignoran elementos básicos de su estado y funcionamiento? Estas interrogantes llaman a la reflexión y a la acción en materia evaluativa, ésta –la evaluación- es también una tarea en la que los maestros y profesores deben intervenir, y para ello también deben formarse, por lo que la responsabilidad recae esencialmente en las instituciones que los forman.

Se ha presentado el caso de México a los fines de verificar en la realidad concreta la importancia y relevancia de los docentes. Siendo así, no cabe duda que la formación de los maestros y profesores es un asunto de primera línea en el interés de cualquier sociedad. Ante esto, se cae por derivación en las instituciones encargadas y responsables de la formación de estos futuros docentes. Precisamente, la EE-FHE-UCV es una de estas instituciones, por ello, la importancia que tiene procurar, conocer, evaluar y mejorar la calidad de sus estudios.

Es necesario no mantenerse indiferente ante la carencia de información, ante el no saber, el ignorar cómo ha sido funcionamiento del plan de estudio de la EE-FHE-UCV. No se trata de buscar sólo reformas del diseño curricular, que es tarea muy importante, sino de verificar cómo es, cómo ha sido este currículo en su ejecución, en su administración, en su funcionamiento, en su acción. En suma, evaluar los estudios de la EE-FHE-UCV y entonces, trabajar en las reformas acordes a las carencias, necesidades, dificultades que se hayan evidenciado. Así, los esfuerzos estarán dirigidos a una efectiva mejora de la calidad.

Con presencia en la capital de la República y en cuatro centros regionales en el interior del país, la EE.FHE-UCV asume la responsabilidad en la formación de muchos de esos maestros y profesores que, como en el caso mexicano anterior, pudieran hacer la diferencia, por ejemplo, entre niños en la escuela o niños fuera de ésta. De la EE-FHE-UCV egresarán maestros y profesores quienes, a propósito de su formación, podrán atender las necesidades pedagógicas y sociales de sus

alumnos. O, por el contrario, egresarán maestros y profesores quienes, a causa de sus deficiencias formativas, no podrán dar atención a estas necesidades o hasta, tal vez, ni se percaten de ellas. La calidad en la formación de los estudiantes de la EE-FHE-UCV puede significar un extraordinario apoyo al desarrollo de las familias y la sociedad venezolana toda. Docentes en cantidad suficiente, formados con pertinencia, eficiencia y eficacia, son los que necesita el país; y en eso tiene injerencia la EE-FHE-UCV.

LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA: SUS MANIFESTACIONES EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En párrafos anteriores se han definido, en parte, la eficiencia y la eficacia, conceptualizándolas como componentes de la calidad de la educación superior. En el presente punto, y dado que eficiencia y eficacia constituyen las variables de estudio de la presente investigación evaluativa, se hace necesario explicar de manera más detallada en qué consisten éstas. El propósito, además de caracterizar las variables, es buscar una apropiada comprensión de estos términos en el ámbito de la educación, así como en los dominios de la evaluación.

La eficiencia ¿cómo se entiende y cómo se manifiesta en la educación superior?

No pocas veces, se suele asociar la eficiencia con el correcto uso de los recursos, inclusive con ahorro de los mismos; es ésta una tendencia del ámbito

empresarial, donde hasta puede hablarse de eficiencia como una simple relación entre productos/recursos. Debe tenerse sumo cuidado de no calcar la significación empresarial al llevar la eficiencia al ámbito educativo. La educación es un servicio público, y además es un derecho humano, por ello, la eficiencia en educación no tiene cabida en la estrechez de una ecuación productos-resultados/ recursos.

En lo educativo, el ahorro significa más bien disminución de prácticas incorrectas (incorrectas por acción u omisión), privilegiando la relación entre lo que debe ser el proceso educativo y cómo debe desarrollarse el mismo (Villarroel, 2007a). Así, puede darse el caso, en una escuela universitaria, que la no implementación de mecanismos de nivelación para los estudiantes que así lo requieran, repercuta desfavorablemente en el rendimiento de estos, y en el peor de los casos, desemboque en la deserción de los estudiantes no atendidos en sus carencias de formación. Implementar mecanismos de nivelación, implica la inversión de recursos económicos y humanos, pero no hacerlo, perjudica el desarrollo adecuado del proceso educativo, haciéndolo menos eficiente. Como se aprecia, no puede aplicarse, en este caso, la ecuación economicista descrita más arriba. Existen, además, otras consideraciones de orden ético, porque no agenciar el mejor desarrollo del proceso educativo, desdice de la institución como prestadora de un servicio público. Las prácticas incorrectas, ciertamente acarrear desperdicio de recursos (humanos, económicos, tiempo), por lo que el “hacer correcto” puede traducirse en ahorro de recursos. Pero no es lo mismo, si el fin fuera ahorrar recursos, y se hiciera incluso a costa de incurrir en prácticas incorrectas, nótese la diferencia en el planteamiento.

La eficiencia en educación, y en educación superior en particular, debe ser entendida como el “mejor hacer” de la universidad en favor de la consecución de sus objetivos y sus metas planteadas. Al hablar de “hacer”, claramente se está aludiendo a proceso, por lo que la eficiencia corresponde al momento de proceso del quehacer educativo de las instituciones. Así lo reafirma Villarroel cuando señala que la eficiencia es “hacer lo correcto correctamente” (2007a, p. 56) y añade “... la buena práctica, es decir, aquella que teniendo como norte el Deber Ser (lo correcto), lo instrumenta o ejecuta siguiendo lo pautado (correctamente)” (2007a, p. 56).

Frente a lo anterior, cabe preguntarse ¿cómo se manifiesta la eficiencia? ¿cuáles son las evidencias de una administración eficiente del plan de estudio? ¿qué debe hacer la universidad, qué debe hacer la EE-FHE-UCV en función de posibilitar adecuadamente el tránsito estudiantil por el plan de estudio?. Para responder a estas interrogantes, se debe recordar que el objetivo principal, la meta final del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, es la formación de profesionales de la docencia, acorde al perfil estipulado y en el tiempo establecido para ello. Entonces, será eficiente la administración de dicho plan de estudio, si se arbitran las condiciones para llevar a buen término la ejecución del mismo. Entiéndase condiciones en sentido amplio: ambiente físico, servicios, recursos humanos, recursos económicos, prácticas apropiadas y todo aquello que al contextualizar se erija como un factor a tomar en consideración.

Cuando se hace alusión a las condiciones de una institución educativa, en este caso universitaria, se entiende que éstas –las condiciones- constituyen una parte importante de los aspectos que, en conjunción, pueden influir en el desempeño de los actores de los procesos de formación que allí se desarrollan. En este sentido, el Grupo Helmántica (1996, p. 196) en una investigación realizada en de la Universidad de Salamanca señala:

(...) parece suficientemente demostrado que las instalaciones y recursos materiales de los centros resultan ser un elemento potencialmente positivo en la consecución de objetivos eficaces y eficientes, por cuanto delimita, tanto para docentes como para alumnos, un espacio de productividad que contribuye al desarrollo de sus potencialidades, dinamizando las distintas capacidades que intervienen en la mejora y desarrollo del proceso productivo. No sería discutible, pues, que el conocimiento, análisis y valoración de las variables contextuales, centradas en los espacios y recursos de los centros de la Universidad, debe ofrecer una interesante información orientada a constatar racionalmente el potencial productivo, tanto para los sujetos, como para las instituciones, como vía “intermedia” que ayude a la explicación de los factores de rendimiento del profesorado, así como la eficacia con la que aprenden los alumnos.

Ese estudio indica que en toda investigación que pretenda evaluar las condiciones en las cuales se desarrolla la docencia en un centro educativo, se deberían incluir, entre lo que llaman “variables de contexto”, los indicadores referidos a espacios y recursos, dentro de los cuales se incluyen la dotación material, así como la dotación de servicios (Grupo Helmántica, 1996).

La eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV

Por lo expuesto anteriormente, se evidencia la importancia de considerar las condiciones de los centros de enseñanza, incluidas las instituciones de educación superior. En el caso de la presente investigación evaluativa, es en estas “condiciones” donde reside la eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV. Ahora bien, al referirse a las condiciones, así sin más, éstas parecieran perderse en la vaguedad. Sin embargo, si se intenta categorizarlas de acuerdo al ámbito de influencia de éstas, entonces es posible aproximarse en su comprensión y sobre todo en su aprehensión.

En concordancia con lo que se acaba de señalar, para este estudio evaluativo, se definió la **eficiencia** en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV como: la implementación del pensum acorde a lo pautado por el Plan de Estudio, y adecuado apoyo institucional para la asistencia al estudiante y al desarrollo de la docencia. De esta definición de eficiencia, y atendiendo al contexto y particularidades de la EE-FHE-UCV y de su plan de estudio, se desprenden tres ámbitos de acción. El primero alude a la *regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta*. El segundo, se refiere al *apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio*. El tercero, contempla el *apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio*.

Al llegar a este punto, se han comenzado a responder aquellas interrogantes que surgieron en párrafos anteriores: ¿cómo se manifiesta la

eficiencia? ¿cuáles son las evidencias de una administración eficiente del plan de estudio de la EE-FHE-UCV?. Corresponde ahora, concretar en qué consiste cada una de las tres dimensiones o ámbitos de acción señalados anteriormente, no sin antes recordar, que las particularidades del objeto de estudio de esta evaluación, preceden y presiden los conceptos y definiciones asumidas, las cuales se explican seguidamente.

La revelación de la eficiencia o ¿cómo se expresan sus dimensiones?

Conducir la eficiencia en su recorrido de lo abstracto a lo concreto, ha permitido establecer tres ámbitos de acción o dimensiones, las cuales fueron enunciadas anteriormente. Ahora se requiere llevarla lo más cercanamente posible a sus expresiones concretas. Así, para cada una de las tres dimensiones que conforman la eficiencia, se definen a continuación sus manifestaciones.

Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta. Los elementos que se han considerado permiten percibir la presencia de esta dimensión se concretan en cinco manifestaciones: a) la apertura regular de las asignaturas en todos los períodos lectivos, b) la suficiencia de cupos para cubrir las demandas para cada curso de las asignaturas, c) la cobertura en todos los turnos para cursar las asignaturas, d) la suficiencia de docentes para atender los

cursos de las asignaturas y e) la apertura de cursos de recuperación de asignaturas con alto índice de repitencia.

Se entiende que un plan de estudio establece las asignaturas o unidades curriculares, además del tiempo estipulado para cursar el programa de formación en su totalidad. Entonces, la administración de dicho plan demanda ofertar las asignaturas o unidades curriculares en cada período lectivo, de manera que se permita a los estudiantes inscribirse y cursarlas sin dilación que pueda ser atribuida a la falta de apertura de dichos cursos. Pero no es suficiente con abrir los cursos, también es indispensable que la oferta de cupos satisfaga la demanda estudiantil, y además lo haga para cada turno establecido en el plan de estudio; lo que a su vez implica disponer el personal docente necesario para atender cada curso. Finalmente, de presentarse un elevado índice de repitencia en alguna o varias de las asignaturas, la situación requerirá atención remedial implementando cursos de recuperación, en aras de subsanar las carencias y posibilitar el avance regular de los estudiantes por el plan de estudio.

En la EE-FHE-UCV, donde el diseño curricular (como se ha descrito) oferta tres modalidades de estudio, dos turnos, y además atiende 5 centros regionales, se amerita especial atención para que se cumpla lo estipulado en los estudios que ofrece la escuela. Es posible, que para otras instituciones, en el país, o en otras latitudes, pudiera parecer innecesario, incluso redundante –por obvio, por establecido- verificar que se atienda la apertura, cobertura y suficiencia de las asignaturas. En la literatura revisada, no se encontró siquiera mención a esta

problemática, lo que sugiere que, tal vez, no sea un asunto de preocupación para otras universidades. Sin embargo, para el contexto y particularidad de la EE-FHE-UCV, estas consideraciones son de gran importancia y deben ser incorporadas en la evaluación de la eficiencia en la administración del plan de estudio. Respecto al establecimiento de cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia, es una necesidad reconocida en varios estudios realizados en instituciones de educación superior (Rodríguez y Hernández, 2008; Centro Micro Datos, 2008; Educación Superior, 2006). La reprobación repercute negativamente en el rendimiento académico del estudiante, y a su vez, el bajo rendimiento es una de las principales causas de deserción estudiantil en educación superior. Por ello, atender esta problemática debe ser una política establecida en una adecuada administración de los currícula.

Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio. Las manifestaciones que se establecieron para esta dimensión son: a) la existencia de mecanismos de selección de ingreso, b) la existencia de mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento o prosecución en el plan de estudios, c) la existencia, suficiencia y cobertura de servicios de biblioteca, informáticos y audiovisuales y d) suficiencia de aulas.

En primer término, es conveniente señalar que en Venezuela, en los actuales momentos, el tema de los mecanismos de selección de ingreso a las instituciones de educación superior, es objeto de una polémica que trasciende las

fronteras de lo pedagógico. Es el caso que, para algunos, pudiera parecer que los mecanismos o pruebas de selección no se corresponden con una administración eficiente de los currícula, basándose en el argumento de ser mecanismos más bien de discriminación que violentarían el derecho de todos a la educación. Se olvidan, que de esta manera, se expone a los estudiantes a estancamiento en su transitar estudiantil, haciéndoles invertir tiempo y recursos y generando frustraciones que los hacen desistir y pasar a ingresar en las estadísticas de deserción universitaria; y todo, producto de ofrecimientos que rayan en ofertas engañosas, veladas por una supuesta equidad.

Por su lado, la contraparte echa mano de la necesidad de elevar la calidad de las universidades, seleccionando sólo los mejores entre los mejores, dada la insuficiencia de cupos. En este caso, la calidad, y con ella la eficiencia, viene dada por la restricción de los cupos, mas no por las buenas prácticas, o el “hacer lo correcto correctamente” (Villarroel, 2007a, p. 56). Bajo esta concepción de calidad atada a la oferta de cupos, no hay opción para aquellos, que teniendo habilidades y actitudes, al momento de optar por una plaza en la educación superior, se encuentran en desventaja por sus carencias formativas previas, producto de sus condiciones sociales. Es ésta una concepción economicista, que olvida que la educación es un servicio público y que la calidad de las universidades implica equidad y pertinencia social. Por ello, los estudiantes no pueden ser considerados productos, olvidando que la universidad trabaja con estudiantes reales, no con estudiantes ideales. Estos estudiantes con insuficiencias en su formación preuniversitaria, bien podrían ingresar a la universidad, donde

tendrían la oportunidad de nivelar sus conocimientos si la institución implementa mecanismos para ello.

Lo descrito, son las dos caras de una moneda y forma parte del contexto en el que tiene lugar la educación superior venezolana. No obstante, de ninguna manera se pretende entrar en la polémica, porque el propósito que anima esta investigación evaluativa es estrictamente pedagógico, y es en ese sentido que se tratará seguidamente el tema de los mecanismos de selección de ingreso.

Los distintos programas de formación universitaria, ameritan determinadas actitudes y habilidades mínimas básicas, que deberían tener los estudiantes que desean formarse en dichas carreras. Estos requisitos se derivan de las características propias de la profesión y de las exigencias de los pensa de estudio; y deben ser, estos requerimientos, los prescritos para explorar en las pruebas de selección de ingreso. Por tanto, se comprende que aspectos como vocación, habilidades y actitudes, son útiles para presagiar, más no determinar, un adecuado rendimiento y culminación de los estudios universitarios. El fundamento de las pruebas de ingreso a la universidad es —o debería serlo— netamente pedagógico. Sin embargo, se desvirtúan este tipo de pruebas, cuando, como dice Kisilevsky, “... se habría pasado de buscar si un alumno es suficientemente bueno, a ver si un alumno no sólo es “suficientemente bueno”, sino, además, si es “mejor que otro” (2002, p. 20).

El adecuado rendimiento y culminación de los estudios, es un factor de eficiencia para la universidad, pero su valor primordial es que reduce la pérdida de

tiempo por parte de los estudiantes. El tiempo del estudiante, es un elemento valiosísimo que lleva a preguntarse ¿cuántos proyectos personales y familiares no pueden emprenderse, se retrasan, o se pierden, a causa del tiempo demás invertido por los estudiantes en sus estudios? Esto, para los retrasos en los tiempos de graduación, que llegan tarde, pero llegan. ¿Qué decir, entonces, del tiempo empleado por los estudiantes en búsqueda de una titulación que nunca se consiguió? Esta situación acarrea consecuencias personales, familiares y sociales. Éstas últimas se acrecientan cuando los retardos o las deserciones provienen de estudiantes que aspiraban a formarse como maestros y profesores, porque como se ha explicado anteriormente, la universidad tiene vinculación estrecha con la calidad de la educación de los niveles precedentes. “En general se puede afirmar que existe una gran conciencia de que la deserción genera un enorme costo para el país, las universidades, los estudiantes y sus familias” (Pineda, 2010, p. 16)

La problemática anterior no es privativa de las universidades públicas. Por ejemplo, la Universidad Iberoamericana, en México, es una institución privada, lo que implica que sus recursos provienen de las matrículas que pagan sus estudiantes. Sin embargo, en sus políticas de evaluación y seguimiento de los planes de estudio establece: “Evaluación de la **eficiencia**: su propósito es juzgar el buen uso de los recursos, especialmente del tiempo que requiere invertir el estudiante para lograr el perfil ideal del egresado” (Universidad Iberoamericana, 2004, p. 5).

Un caso que vale la pena comentar, es el de Uruguay, país donde el acceso a las universidades, públicas y privadas, no tiene otras restricciones que la de haber culminado los estudios de educación secundaria. Es una política orientada por el principio de equidad, y se otorga a todos la misma oportunidad de cursar estudios superiores. A pesar de eso, la inequidad se manifiesta a partir del ingreso:

...dictado de clases en grandes salones o incluso en locales no diseñados específicamente para la enseñanza (cines, anfiteatros, etc.), que aún así suelen no ser lo suficientemente amplios para permitir el acceso a todos los estudiantes matriculados, bajísima relación cuantitativa docente-estudiante y, como consecuencia, metodología de exposiciones docentes de tipo magistral con casi nulas posibilidades de intercambio con los alumnos. De este modo la selectividad se produce de manera indirecta, por medio del abandono estudiantil en esas instancias liminares, dispositivo de ajuste claramente indeseable. (Betancur, 2004, citado por Romero, 2010, p. 83)

... Hoy se sabe que se reciben muy pocos. Se conoce que los procesos formativos implementados son extremadamente igualitarios (de liberalismo a ultranza) y que perjudican a aquellos que tienen condiciones más desfavorables (vulnerabilidades que no son atendidas). Que la deserción es el fenómeno más notorio durante los primeros años de estudio y que en consecuencia no es necesario poner un examen de ingreso porque el propio modelo funciona a la perfección para restringir el número de estudiantes (aunque sea tremendamente costoso e injusto). (Alternativa Universitaria, 2009, citado por Romero, 2010, p. 86)

El caso de Argentina es diferente al de Uruguay en el planteamiento, dado que, en la primera, conviven múltiples formas de acceso a la universidad; pero es igual en las consecuencias, las altas tasas de deserción de los estudiantes que ingresan a la educación superior “El problema no parece radicar tanto en las

dificultades en el acceso, sino más bien en factores institucionales que impiden a los estudiantes permanecer en el sistema” (Kisilevsky, 2002, p. 75).

Otro elemento que debería implementarse como política de una adecuada administración curricular, es la de mecanismos de detección oportuna de estudiantes con problemas en su rendimiento. Las oficinas de control de estudios deben suministrar continuamente la información necesaria que permita detectar los estudiantes que se van rezagando en su recorrido académico, bien por abandono de asignaturas o bien por aplazamiento de las mismas. De esta manera, se podría diseñar atención tutorial y actividades remediales para atajar a tiempo el problema, antes que pueda desembocar en abandono por parte de los estudiantes o aplicación de reglamentos por parte de la institución, que a la final terminan en lo mismo: el estudiante fuera de la universidad.

En cuanto a recursos de apoyo a la docencia y al estudiante, no es mucho lo que se necesita abogar a favor de los servicios de biblioteca, los informáticos y los audiovisuales. Es por demás conocida la importancia de contar con estos servicios para el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje que se dan al interior de las instituciones. En lo que sí es necesario hacer hincapié, para el caso del presente estudio evaluativo, es que no es suficiente con ofrecer los servicios, los mismos deben cubrir la demanda estudiantil y docente de todas las modalidades y ofertas de estudio. Así, la EE-FHE-UCV debe arbitrar la existencia y suficiencia de servicios de biblioteca, informáticos y audiovisuales, para las tres modalidades de estudio, en los turnos diurno y nocturno, y en los cinco centros

regionales donde ofrece los estudios. Esto debe incluir la infraestructura, la dotación y el personal de apoyo necesario para el eficiente funcionamiento de los servicios.

Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio. Para conseguir el debido apoyo al estudiante se establecieron tres elementos esenciales: a) la existencia de mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan, b) la existencia de tutorías y c) las ayudas económicas.

En cuanto a los mecanismos de nivelación, los mismos ofrecen al estudiante la oportunidad de superar sus deficiencias de entrada, permitiéndole iniciarse con mejores expectativas para el desarrollo de sus estudios. Es claro que mientras las características del estudiante se aproximen más al perfil de ingreso deseado, más probabilidades tendrá de éxito. Atendiendo estas carencias iniciales, la institución contribuye a fortalecer el principio de equidad, colocando en igualdad de condiciones a los estudiantes que ingresan a las universidades. La experiencia de la Universidad Nacional de Trujillo, en Perú (universidad pública), sirve como ejemplo. Allí se conocía que gran cantidad de estudiantes de los primeros semestres reprobaban los cursos de matemáticas, por lo que implementaron cursos para alumnos de nuevo ingreso. Los estudiantes recibieron diariamente, durante un mes, reforzamiento especial en matemáticas. Los resultados han sido tan efectivos que los cursos han quedado como política de la

institución, además, están planificando otros cursos como redacción, que es otra de las debilidades evidenciadas en los estudiantes nuevos (Saráchaga, 2005). ¿Podría la EE-FHE-UCV implementar cursos en aquellas asignaturas que presentan mayores dificultades para los nuevos estudiantes? ¿Cuál sería el impacto de este tipo de cursos para un centro regional de EUS?

Se debe hacer la salvedad, de que esta nivelación no es privativa de los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad, sino que debe implementarse en cada inicio de programa de formación o carrera profesional. Sería, entonces, el caso de la EE-FHE-UCV, la cual debería promover la nivelación de los estudiantes en sus tres modalidades de estudio: las de nuevo ingreso (Presencial y EUS) y la de Componente Docente, ésta última donde ingresan estudiantes nuevos al programa de formación de Licenciados en Educación, mas no nuevos en la universidad, puesto que provienen de otras escuelas donde ya han cursado buena parte de sus estudios o están casi por graduarse. Estos estudiantes también pudieran necesitar nivelación, más aún, cuando provienen de diferentes escuelas, unas pertenecientes, a la Facultad de Humanidades (Historia, Artes, Filosofía, Sociología). Otras, de la Facultad de Ciencias (Matemáticas, Física, Biología, Química).

A los efectos del planteamiento anterior, es demostrativa la investigación realizada en estudios de postgrado en Sociología y Ciencia Política de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En ese programa de formación ingresan estudiantes graduados en ciencias sociales o humanidades:

administración pública, ciencias políticas, derecho, comunicación, economía, psicología. Por provenir de la misma área de conocimiento, la heterogeneidad podría carecer de importancia en un programa de postgrado. Sin embargo, la investigación indica que "... un análisis más detenido, preguntaría sobre la posible relación formativa que pueden tener un administrador público con un psicólogo, o un economista con un antropólogo, todos estudiando en un programa de ciencia política" (Piña y Pontón, 1997, p. 6).

Según estos investigadores, en el postgrado de la UNAM "... la diversidad en la formación de origen de los estudiantes es una dificultad porque no se tiene familiaridad con el cuerpo de conocimientos de la disciplina que se estudia y se desconocen, además, las tradiciones específicas que en ella se construyen" (Perus, 1995, citado por Piña y Pontón, 1997, p. 6). En la práctica, estas dificultades se traducen en obstáculos para el transitar curricular de los estudiantes, como se evidencia seguidamente:

Varios entrevistados [las entrevistas incluyeron a funcionarios, profesores y estudiantes] apuntaron sobre el obstáculo que presenta la formación de origen de los estudiantes para la discusión y socialización del conocimiento en el salón de clases, así como para el trabajo extraclase: interpretación de las lecturas, elaboración de reportes, de ensayos y, primordialmente, del proyecto e investigación de tesis. (Piña y Pontón, 1997, p. 7)

Conviene recordar que en el Componente Docente de la EE-FHE-UCV, ingresan estudiantes, no sólo de diferentes carreras, sino de diferentes áreas de conocimiento: área de ciencias económicas y sociales, y área de ciencia y

tecnología; según clasificación presentada por la misma Universidad Central de Venezuela (UCV, 2010b). En este caso, la heterogeneidad es aún mayor, y la pertinencia de implementar mecanismos de nivelación en aras de subsanar las debilidades evidenciadas, es una necesidad que debería satisfacerse mediante una adecuada administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV.

En cuanto a las tutorías, como se señaló anteriormente, deben implementarse a partir de la detección de dificultades en el rendimiento. El apoyo individual a los estudiantes con problemas en la prosecución de sus estudios, es primordial en los primeros semestres de la carrera, pues el bajo rendimiento es una causa importante de la deserción estudiantil en la educación superior. Resta decir, que al igual que para los servicios, la universidad debe ofrecer las tutorías con suficiencia y cobertura para todos los estudiantes que lo requieran; esto impone la disposición de docentes para atender eficientemente las mismas.

Otro factor que conforma la asistencia al estudiante viene dado por la oferta de becas para apoyar económicamente a los alumnos de menores recursos. En diversos estudios se demuestra que una causa importante de la deserción estudiantil en educación superior, viene dada por las necesidades económicas (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006; Centro Micro Datos, 2008; Educación Superior, 2006; Abarca y Sánchez, 2005). En consecuencia, las ayudas económicas en formas de becas constituyen una de las principales iniciativas en favor de la retención estudiantil.

Una información muy interesante la ofrece un estudio diagnóstico realizado en Colombia a propósito de la deserción estudiantil en la educación superior. Señala el informe, que el apoyo financiero es menos eficiente en los primeros períodos de la carrera universitaria a los efectos de lograr la permanencia, ya que una proporción de los estudiantes que lo recibe desertan. Por el contrario, tiene una incidencia significativa a partir del quinto semestre. Sucede lo contrario con el apoyo académico a los estudiantes, es al inicio de los estudios, en los primeros semestres, cuando éste es más efectivo (Educación Superior, 2006).

Luego de lo expuesto a propósito de las manifestaciones de la eficiencia, se percibe la relación estrecha que tiene ésta, con el principio de equidad establecido para la educación superior. Sin duda, el principio de equidad es más complejo que el mero hecho del acceso sin restricciones a la educación superior. Se requiere equidad en la posibilidad de acceso, pero también, y sobre todo, equidad para iniciarse en igualdad de condiciones, para mantenerse dentro del sistema y culminar los estudios. En esto, precisamente, consiste la eficiencia en la administración de los planes de estudio en la educación superior.

La eficacia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV

La eficacia alude a la consecución de los objetivos y las metas planteados por el deber ser, vale decir, que ser eficaz es hacer lo correcto (Villarreal, 2007a).

A diferencia de la eficiencia, que atañe al proceso, la eficacia corresponde a los resultados. Para el caso de la presente evaluación, la eficacia viene dada por el logro de los objetivos y metas del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, que son: formar profesionales de la docencia acordes al perfil establecido.

Las manifestaciones de la eficacia: ¿hacia dónde mirar en búsqueda de los resultados?

Diversas investigaciones y estudios evaluativos coinciden en señalar como indicadores de eficacia los siguientes: tasa de egresados, tasa de deserción, tasa de retrasos, promedios de notas de graduación, duración media de los estudios, rendimiento académico por asignaturas, entre otras (Camperos, 1999; González, 2006; De la Orden y otros, 1997; Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica, 2000).

Se coincide con los citados autores, de modo que para esta investigación evaluativa, la eficacia quedó definida en cinco dimensiones. Las tres primeras tienen que ver con lo que podría llamarse los macro resultados: a) promedio de calificaciones, b) tasa de graduación y c) tasa de deserción. La cuarta dimensión se refiere al tiempo invertido para graduarse, se denominó d) tiempo efectivo de graduación; a su vez, esta dimensión fue desglosada en: tasa de graduación en el tiempo establecido y tiempo promedio de retardo de los graduados con retraso. La última dimensión establecida refiere al desarrollo de las asignaturas y se llamó e) nivel de rendimiento por asignatura, y fue dividida en: tasa de aprobación, tasa de

reprobación y retiro, y promedio de calificaciones de aprobados. En cada dimensión de las señaladas, se contempló su evaluación para las tres modalidades de estudio, las tres menciones y los cinco centros regionales que conforman la EE-FHE-UCV.

Una mirada a la problemática: alta deserción = bajo egreso, un hecho inevitable. Bien se trate de instituciones públicas o privadas, los objetivos esenciales siempre se fundan en conservar a los estudiantes en el sistema y lograr su avance por los planes de estudio hasta su culminación y egreso. Si estos son dos de los objetivos y metas principales de las universidades, entonces, mientras más lejos se esté de alcanzarlos, menos eficaz resulta ser la institución.

Para las instituciones de educación superior, las tasas de graduación y de deserción, son los resultados más demostrativos en cuanto a eficacia se refiere. Estos índices constituyen las principales preocupaciones de buena parte de las universidades en el mundo, así lo plantean Vélez y López “La deserción estudiantil universitaria es un problema que adquiere especial gravedad en la institución universitaria actual, nacional, latinoamericana, norteamericana y europea, tanto de carácter público como privado” (2004, p. 178), y señalan, estos autores, algunas tasas de deserción: en España, Estados Unidos, Francia y Austria la tasa oscila entre 30% y 50%.

En el caso de Latinoamérica y el Caribe, la situación de la deserción universitaria, no exhibe mejores resultados. Se presenta a continuación la Tabla 5, que recoge los porcentajes de deserción estudiantil en universidades públicas y privadas de la región, durante el período 2000-2005:

Tabla 5
Deserción en Universidades

Deserción en universidades según tipo de institución Período 2000-2005 Promedio en %		
País	Públicas	Privadas
Brasil	74	54
Chile	50	62,6
Colombia	51	51
Costa Rica	54	27
Cuba	25	0
México*	36	28,8
Guatemala	75,8	87,2
Panamá	42	0
Paraguay	33	79
Rep. Dominicana	76	0
Uruguay	72	72
Venezuela	55,7	59,5

Nota. Fuente: González (2006); Rodríguez y Hernández (2008).
Cálculos propios. * Período 1999-2003

Las cifras demuestran que tanto para los países desarrollados, como para los de América Latina y El Caribe, la deserción universitaria es una problemática común. Sin embargo, es en los países latinoamericanos y caribeños, donde las cifras son mayores; y son precisamente estos países en vías de desarrollo, los que más necesitan los profesionales que puedan contribuir al avance económico y

mejora social de sus países. El efecto de la deserción para los países de nuestra región se manifiesta en grandes pérdidas económicas, sociales y culturales. Cuando un estudiante deja la universidad, no se va solo, lo acompaña su familia de origen, su familia futura, su comunidad. Y, ¿qué decir si el que se va era un futuro maestro, o un maestro en ejercicio?

Las causas de la deserción universitaria son múltiples, los estudios al respecto dan cuenta de esto. No obstante, casi todas las investigaciones coinciden en señalar que detrás de la deserción universitaria están tres razones fundamentales: la insuficiente preparación del estudiante en los niveles educativos previos, las condiciones socio-económicas desfavorecedoras de los estudiantes y el bajo rendimiento estudiantil en la universidad. Aunada a estas razones, aparece en los últimos tiempos una, que ve en la masificación de la educación universitaria, la causa de las galopantes cifras de deserción (Cabrera y otros, 2006; Rodríguez y Hernández, 2008; Centro Micro Datos, 2008; Abarca y Sánchez, 2005; Educación superior, 2006; Landinelli, 2008).

Esta masificación sería muy significativa en los países latinoamericanos, donde los Estados asumen la educación como un derecho humano, y por tanto, las políticas educativas están dirigidas a ampliar el acceso a la educación superior pública. O visto de otra manera, las políticas de acceso a la universidad son menos restrictivas, dando cabida a una población antes excluida, la cual presenta características que, tal vez, no se correspondan con los perfiles de ingreso requeridos por las universidades. En consecuencia, la masificación, pareciera

incluir a las otras tres razones especificadas en el párrafo anterior. Es decir, la escasa preparación previa, los escasos recursos económicos y culturales, y el bajo rendimiento en la universidad, aparecen, en gran escala, como producto de una política de puertas abiertas al ingreso en la educación superior. A continuación, una cita que refiere con crudeza esta última situación descrita:

La población estudiantil actual, que engloba individuos de extracción social considerablemente desemejante, no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme alumnado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad y de un entorno cultural homogéneo. La sustancial ampliación de la matrícula hacia grupos anteriormente relegados, ha llevado a que en su composición quepan sectores entre los que se constata un número gravitante de personas con capital cultural desventajoso, dificultades en sus biografías académicas y expectativas de futuro relativamente más inciertas. La mayoría son estudiantes de tiempo parcial, que deben repartir su jornada entre las exigencias curriculares y las del trabajo, encontrando en las universidades de más dilatada trayectoria el predominio de modelos educativos diseñados en otro momento para captar jóvenes de muy alta dedicación o de tiempo completo, por lo cual no cursan sus estudios en los lapsos previstos y viven dificultades de asimilación que determinan permanentemente el riesgo del fracaso, del rendimiento irregular o la deserción. (Landinelli, 2008, p. 160)

La cita anterior es reflejo de las inequidades sociales, que a la postre se expresan en carencias económicas y culturales en gran parte de las poblaciones latinoamericanas y caribeñas. Se conviene que existe una relación entre el éxito estudiantil y la esmerada selección que se haga de los estudiantes que ingresan a

las universidades. Es lógico que mientras más se acerquen las condiciones de formación del aspirante, al perfil de ingreso deseado por las diferentes carreras, mejor augurio se tiene del buen transitar estudiantil y de la culminación exitosa de los estudios universitarios. Estos últimos son los estudiantes ideales, pero, como ya se ha mencionado, la universidad trabaja con estudiantes reales y en función de esta situación tiene que asumir las políticas necesarias si quiere alcanzar niveles adecuados de calidad que se expresen con eficiencia, eficacia, pertinencia y equidad. De otro modo, la calidad de la educación pierde su esencia y pasa a ser una semejanza de su acepción mercantilista. Al respecto, señala Pineda (2010, p. 15)

...los individuos que quedan atrapados en círculos creados por el creciente cúmulo de desventajas se tornan en los sectores más vulnerables de la sociedad y sufren más contundentemente las consecuencias de la desigualdad. (...) se hace indispensable focalizar esfuerzos en el estudio de las trayectorias de los individuos para detectar factores, personas, eventos o circunstancias que inciden en su decisión de abandonar su formación profesional.(...) el fracaso estudiantil no debe ser tratado como una responsabilidad propia y exclusiva del individuo, sino que debe examinarse bajo el lente de los procesos de selección que siguen las instituciones y de la disponibilidad de capital cultural, económico, social y educativo adquiridos previamente.

Se arguye que la universidad no es responsable del bajo nivel de formación con que llegan los estudiantes a los estudios superiores. Que además, tampoco le cabe responsabilidad por las inequidades sociales. Si y no, porque si bien las carencias de formación con que llegan los estudiantes a la universidad, son

resultado de la educación que han recibido en la escuela primaria y media; si bien esto es cierto, también lo es, que los maestros y profesores que han atendido a estos niños y adolescentes en sus trece (incluido el indispensable nivel inicial) años de escolaridad previos, son docentes que se han formado en las universidades, en las escuelas de educación, en la EE-FHE-UCV. La buena o deficiente educación que reciba un niño o adolescente, no es sólo achacable al maestro o profesor, pero, como se explicó en apartados anteriores, un docente dispuesto y bien formado puede hacer la diferencia. Asimismo, la buena educación se vierte en el hacer social, cultural y económico, constituyendo la base para una sociedad más equitativa.

Frente a lo anterior se debe preguntar ¿qué puede hacer la universidad para atender a estos estudiantes “reales” que ingresan? ¿Qué debería esperarse de una adecuada administración de los planes de estudio? ¿Qué puede hacer la EE-FHE-UCV para apoyar el mejor transitar estudiantil? La respuesta ya se ha dado en el apartado de la eficiencia, sólo se mencionaran de nuevo. En primer lugar, se deben implementar mecanismos de nivelación para los estudiantes con carencias manifiestas en áreas cruciales para su posterior rendimiento académico. Luego, durante el curso de los estudios, se deben implementar mecanismos para detectar y atender a tiempo los estudiantes que presenten algún problema de retraso o repitencia en sus estudios. De igual manera, se deben agenciar ayudas económicas o becas para los estudiantes de menores recursos.

Las mayores tasas de deserción en educación superior se dan en los primeros semestres, es en ese tiempo cuando las desigualdades educativas, económicas y culturales ejercen mayor presión sobre los estudiantes. Tan importantes son los apoyos que se dan, como cuándo se proporcionan, es decir, si se dan a tiempo. Al respecto, sugieren algunas investigaciones que el apoyo académico resulta más efectivo durante los primeros semestres. Por otra parte, las ayudas económicas resultan de más impacto a partir del quinto semestre (Educación superior, 2006). Es en los primeros semestres donde el rendimiento estudiantil, de no alcanzar los niveles esperados, puede abrir el camino a la futura deserción. La reprobación y repitencia de asignaturas hacen mella en el desempeño académico de estos estudiantes. Sin duda, es necesario atajar la problemática a tiempo, para ello, los programas de nivelación y apoyo académico y financiero, ya referidos.

Pero existe otro elemento que debe llamar a reflexión, y es que la concentración de las tasas de deserción en los primeros semestres, obliga a revisar la distribución de los docentes que tienen a su cargo los cursos de las asignaturas iniciales. Si se consideran las características diversas de los estudiantes de los primeros ciclos, amén de sus carencias de formación previa, sus necesidades de integración al ambiente universitario, la exigencia de afianzar sus técnicas de estudio; todas estas consideraciones, evidencian que los profesores que atienden estos cursos, deben tener competencia docente, más allá del mero conocimiento de la disciplina que enseñan. En ningún caso está en duda el conocimiento de los profesores, pero atiéndase a la siguiente cita, a propósito de un estudio sobre

deserción estudiantil en la Universidad de La Sabana, Colombia: “Si consideramos la escasa formación que tienen los profesores (...) en cuanto a pedagogía, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje y asesoría académica, podríamos suponer un indicio de la causa del descontento de los estudiantes desertores. (Vélez y López, 2004, p. 187). El estudio de esta universidad colombiana muestra como entre 60% y 100% de los profesores que no son de planta, son los que atienden los cursos de los primeros cuatro semestres, y son estos profesores los que tienen escasa formación en las competencias señaladas en la cita anterior. Lo expuesto no es una regla, pero es un aspecto a tener en cuenta entre los factores que pueden incidir en la deserción universitaria.

De igual manera, los promedios de calificaciones de las cohortes de egresados, los tiempos efectivos de graduación y el rendimiento en las asignaturas, son reveladores del nivel de eficacia con que se desarrolla el plan de estudio. Se promoverá la mejora de estos tres factores, con la implementación de las medidas de nivelación, apoyo académico y apoyo económico, que se acaban de abordar.

Dados los planteamientos anteriores, es evidente la vinculación entre eficiencia y eficacia, y se puede apreciar, de mejor manera, que lo dicho por Villarroel “hacer lo correcto, correctamente” atrapa el sentido de la eficiencia y la eficacia en educación.

EL REFERENTE EVALUATIVO

Toda evaluación amerita un modelo ideal, un patrón, un deber ser, con el cual se va a comparar el objeto de evaluación; para entonces, poder emitir juicio acerca del nivel de ajuste al modelo ideal. La estructuración del referente debe ser hecha “previamente al acto evaluativo, porque, de otro modo, el referente es manipulado para tratar de hacerlo congruente con la realidad que se ha diagnosticado o descrito” (Villarreal, 2007b, p. 22). El referente es la guía, el que dice qué buscar, qué indagar de la realidad objeto de estudio. Por ello, debe ser preciso en sus dimensiones e indicadores, fuentes, instrumentos y estándares.

El modelo ideal para la administración del Plan de estudio de la EE-FHE-UCV

Los aspectos teóricos estudiados y que preceden este aparte, permitieron la estructuración del referente evaluativo utilizado en esta investigación, una vez que fue validado por un panel de expertos. Este referente, reconstruido y validado, constituye el primer gran resultado de la investigación evaluativa, sin el cual no sería posible el proceso de evaluación. Aun cuando es el primer resultado, se decidió presentarlo como apartado final del presente capítulo correspondiente al marco teórico, por ser derivación esencial de éste.

De tal manera, que con el tratamiento teórico que se ha hecho de la eficiencia y la eficacia, así como del análisis de sus componentes, ha quedado estructurado el referente para la evaluación de la administración del plan de

estudios de la EE-FHE-UCV. Éste es el referente para el presente estudio evaluativo, es el modelo deseable -reconstruido y validado- de desarrollo curricular. No es un modelo genérico, ni puede serlo, porque responde al contexto del problema. No obstante, el modelo pudiera servir como insumo inicial para la construcción de referentes en estudios que utilicen las mismas categorías evaluadas en esta investigación. También, el modelo puede considerarse un aporte para los estudios evaluativos con realidades similares, como, por ejemplo, las que pertenecen al mismo ámbito institucional.

El modelo que aquí se aplicó, fue validado por un panel de expertos que incluyó cinco profesores de la EE-FHE-UCV y cuatro profesores de otras escuelas de la UCV. Las recomendaciones hechas por los expertos fueron acatadas casi en su totalidad, excepto algunas que no eran procedentes, dada la particularidad del objeto de evaluación. De acuerdo con las variables de estudio definidas para esta investigación evaluativa, se presentaron para validación los modelos correspondientes a la eficiencia y la eficacia. Seguidamente se presenta una reseña de las correcciones realizadas al modelo.

Para el modelo de eficiencia, las observaciones de los expertos fueron las siguientes. En primer lugar, para cada una de las dimensiones, se recomendó determinar algunos de los indicadores como básicos (para establecer el estándar), garantizando de esta manera que el modelo tendiera hacia la eficiencia. Por otro lado, en la dimensión correspondiente a *apoyo institucional para garantizar el*

desarrollo del plan de estudio, se incorporaron los indicadores relativos a recursos audiovisuales y de aulas.

Para el modelo de eficacia, en la primera dimensión, relativa a los *promedios de calificaciones de egresados*, se recomendó utilizar promedios ponderados, en lugar de promedios simples como se había establecido inicialmente. Para la dimensión del *nivel de rendimiento por asignatura*, se colocaron tres sub-dimensiones, y luego sí, los indicadores, a efectos de garantizar la mejor aprehensión de la dimensión y por consiguiente de la variable en cuestión.

Los estándares de evaluación

Los estándares son un componente básico e inherente al referente evaluativo, es necesario su establecimiento para poder arribar a la valoración de las manifestaciones involucradas. Al respecto, Camperos y Villarroel (2008) señalan que todo proceso de evaluación requiere dos condiciones. La primera, es la existencia de un modelo o marco de referencia con el cual se pueda comparar el objeto de evaluación. Sin embargo, con la sola comparación no basta para poder emitir el juicio evaluativo respecto al mismo. Por ello, la segunda condición requerida, es establecer unos estándares que permitan enjuiciar "... Este mecanismo es un patrón que guía el enjuiciamiento de los resultados de la comparación. Sin él no es posible emitir el juicio de valor, porque la base de

comparación sólo nos da el ámbito del enjuiciamiento pero no el cuánto del mismo” (p. 23).

En el proceso de validación del estándar, el panel de expertos hizo las siguientes observaciones. Para el estándar del nivel de eficiencia, se recomendó darle carácter de básicos a algunos indicadores, lo cual se hizo y ya se comentó con detalle más arriba. Para el estándar del nivel de eficacia, las recomendaciones estuvieron referidas al ajuste de los porcentajes establecidos como básicos para las tasas de grado y deserción. Se trató, entonces, de buscar siempre la mejora, sin perder de vista el contexto de la educación superior venezolana y latinoamericana.

Es de resaltar, la valiosa colaboración de los profesores que validaron el modelo de desarrollo del currículum de la EE-FHE-UCV. La participación de los expertos a la interno de la institución, es una de las fortalezas de los procesos de autoevaluación institucional. El conocimiento y reconocimiento de las realidades que les son propias, promueven en gran medida que la evaluación cumpla con su propósito esencial de buscar la mejora de la calidad de la educación. Igualmente valiosa es la validación por parte de profesores de otras escuelas de la UCV, porque, siendo escuelas diferentes, comparten una misma realidad dentro de la institución universitaria.

Luego de las correcciones y ajustes realizados, se presentan a continuación, en su expresión operativa, las tablas del modelo deseable en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, así como los estándares

establecidos y utilizados para arribar a la valoración de las manifestaciones involucradas. Ver Tablas 6, 7, 8, 9 y 10

Tabla 6
Modelo para eficiencia

1. Eficiencia: Implementación del pensum acorde a lo pautado por el Plan de Estudio, y adecuado apoyo institucional para la asistencia al estudiante y al desarrollo de la docencia	
DIMENSIONES	INDICADORES
1.1 Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta.	* 1.1.1 Apertura regular de las asignaturas en todos los períodos lectivos
	1.1.2 Suficiencia de cupos para cada curso de las asignaturas
	1.1.3 ^a Cobertura en todos los turnos para el curso de las asignaturas
	1.1.4 Suficiencia de docentes para atender los cursos de las asignaturas
	* 1.1.5 Apertura de cursos de recuperación de asignaturas con alto índice de repitencia
	NOTA: Se desagregaron todos estos indicadores por modalidad de estudios, por Centros Regionales y por menciones.
1.2 Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio	* 1.2.1 Existencia de mecanismos de selección de ingreso
	* 1.2.2 Existencia de mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento o prosecución en el plan de estudios
	* 1.2.3 Existencia de servicios de bibliotecas
	1.2.4 Suficiencia de servicios de bibliotecas
	* 1.2.5 Existencia de servicios informáticos
	1.2.6 Suficiencia de servicios informáticos
	1.2.7 Disponibilidad de los servicios de bibliotecas para todos los turnos
	1.2.8 Disponibilidad de los servicios informáticos para todos los turnos
	* 1.2.9 Existencia de recursos audiovisuales de apoyo a la docencia
	1.2.10 Suficiencia de recursos audiovisuales de apoyo a la docencia
	1.2.11 Disponibilidad de recursos audiovisuales de apoyo a la docencia para todos los turnos
	* 1.2.12 Suficiencia de aulas
NOTA: Se desagregaron todos estos indicadores por modalidad de estudios, por Centros Regionales y por menciones.	
1.3 Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio	* 1.3.1 Existencia de mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan
	* 1.3.2 Existencia de tutorías para los estudiantes
	1.3.3 Suficiencia de tutorías para los estudiantes
	1.3.4 Seguimiento del desarrollo de tutorías a los estudiantes
	1.3.5 Suficiencia de docentes para la atención de las tutorías
	* 1.3.6 ^b Existencia de becas o ayudas económicas a los estudiantes
	1.3.7 ^b Suficiencia de becas o ayudas económicas a los estudiantes
NOTA: Se desagregaron todos estos indicadores por modalidad de estudios, por Centros Regionales y por menciones.	

Nota. * Indicador básico

^a No aplica para las modalidades de EUS y Componente Docente

^b No aplica para la modalidad de Componente Docente

Tabla 7
Modelo para eficacia

2. Eficacia: Consecución de objetivos del Plan de estudio. Logros obtenidos		
DIMENSIONES	INDICADORES	
2.1 Promedio ponderado de calificaciones de egresados por cohorte	2.1.1 Promedio ponderado de calificaciones, por cohorte	
	2.1.2 Promedio ponderado de calificaciones por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.) por cohorte	
	2.1.3 Promedio ponderado de calificaciones de EUS por Centro Regional, por cohorte	
	2.1.4 Promedio ponderado de calificaciones por mención (Preescolar, Recursos HH, Proyectos) por cohorte	
2.2 Tasa de graduación	2.2.1 Porcentaje de graduados por cohorte	
	2.2.2 Porcentaje de graduados por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.) por cohorte	
	2.2.3 Porcentaje de graduados de EUS por Centro Regional, por cohorte	
	2.2.4 Porcentaje de graduados por mención (Preescolar, Recursos HH, Proyectos) por cohorte	
2.3 Tasa de deserción	2.3.1 Porcentaje de deserción por cohorte	
	2.3.2 Porcentaje de deserción por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.) por cohorte	
	2.3.3 Porcentaje de deserción de EUS por Centro Regional, por cohorte	
	2.3.4 Porcentaje de deserción por mención (Preescolar, Recursos HH, Proyectos) por cohorte	
2.4 Tiempo efectivo de graduación	2.4.1 Tasa de graduados en tiempo previsto	2.4.1.1 Porcentaje de graduados acorde al tiempo estipulado en Plan de Estudio, por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.)
		2.4.1.2 Porcentaje de graduados acorde al tiempo estipulado en Plan de Estudio, de EUS por Centro Regional
		2.4.1.3 Porcentaje de graduados acorde al tiempo estipulado en Plan de Estudio, por mención (Preescolar, Recursos HH, Proyectos)
	2.4.2 Duración media de escolaridad	2.4.2.1 Promedio de años para graduarse por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.)
		2.4.2.2 Promedio de años para graduarse de EUS por Centro Regional
		2.4.2.3 Promedio de años para graduarse por mención (Preescolar, Recursos HH, Proyectos)
2.5 Nivel de rendimiento por asignatura	2.5.1 Tasa de aprobación	2.5.1.1 Porcentaje de estudiantes aprobados por asignatura por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.)
		2.5.1.2 Porcentaje de estudiantes aprobados por asignatura de EUS por Centro Regional
		2.5.1.3 Porcentaje de estudiantes aprobados por asignatura por mención (Preescolar, RRHH y Proyectos)
	2.5.2 Tasa de reprobación y retiro	2.5.2.1 Porcentaje de estudiantes reprobados y retirados por asignatura por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.)
		2.5.2.2 Porcentaje de estudiantes reprobados y retirados por asignatura de EUS por Centro Regional
		2.5.2.3 Porcentaje de estudiantes reprobados y retirados por asignatura por mención (Preescolar, RRHH y Proyectos)
	2.5.3 Promedios de calificaciones de aprobados	2.5.3.1 Promedio de calificaciones de los estudiantes aprobados por asignatura por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Comp. Doc.)
		2.5.3.2 Promedio de calificaciones de los estudiantes aprobados por asignatura de EUS por Centro Regional
		2.5.3.3 Promedio de calificaciones de los estudiantes aprobados por asignatura por mención (Preescolar, RRHH y Proyectos)

Tabla 8
Estándar para eficiencia

ESTÁNDAR PARA EL NIVEL DE EFICIENCIA					
Escala de valoración	MUY ALTA (MA)	ALTA (A)	MODERADA (M)	BAJA (B)	MUY BAJA (MB)
Dimensiones					
Dimensión 1.1 Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta	Se alcanzan los indicadores básicos y otros dos o más indicadores	Se alcanzan los indicadores básicos y otro indicador más	<p><u>Se alcanzan los indicadores básicos siguientes:</u></p> <p>1.1.1 Apertura regular de las asignaturas en todos los períodos lectivos</p> <p>1.1.5 Apertura de cursos de recuperación de asignaturas con alto índice de repitencia</p>	Carece de uno de los indicadores básicos	Carece de más de uno de los indicadores básicos
Dimensión 1.2 Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio	Se alcanzan los indicadores básicos y otros tres o más indicadores	Se alcanzan los indicadores básicos y hasta otros dos indicadores	<p><u>Se alcanzan los indicadores básicos siguientes:</u></p> <p>1.2.1 Existencia de mecanismos de selección de ingreso</p> <p>1.2.2 Existencia de mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento o prosecución en el plan de estudios</p> <p>1.2.3 Existencia de servicios de bibliotecas</p> <p>1.2.5 Existencia de servicios informáticos</p> <p>1.2.9 Existencia de recursos audiovisuales de apoyo a la docencia</p> <p>1.2.12 Suficiencia de aulas</p>	Carece de uno de los indicadores básicos	Carece de dos o más de los indicadores básicos
Dimensión 1.3 Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio	Se alcanzan los indicadores básicos y otros tres o más indicadores	Se alcanzan los indicadores básicos y hasta otros dos indicadores	<p><u>Se alcanzan los indicadores básicos siguientes:</u></p> <p>1.3.1 Existencia de mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan</p> <p>1.3.2 Existencia de tutorías para los estudiantes</p> <p>1.3.6 Existencia de becas o ayudas económicas a los estudiantes</p>	Carece de uno de los indicadores básicos	Carece de dos o más de los indicadores básicos

Tabla 9
Estándar para eficacia

ESTÁNDAR PARA EL NIVEL DE EFICACIA						
Escala de valoración		MUY ALTA (MA)	ALTA (A)	MODERADA (M)	BAJA (B)	MUY BAJA (MB)
Dimensiones						
Dimensión 2.1 Promedios de calificaciones de egresados		19 - 20 Ptos.	17-18 Ptos.	14-15-16 Ptos	12-13 Ptos.	10-11 Ptos
Dimensión 2.2 Tasa de graduación		55% ó más	Entre 45 y 54%	Entre 35 y 44%	Entre 25 y 34%	24% ó menos
Dimensión 2.3 Tasa de deserción		24% ó menos	Entre 25 y 34%	Entre 35 y 44%	Entre 45 y 54%	55% ó más
Dimensión 2.4 Tiempo efectivo de graduación	2.4.1 Tasa de graduados en tiempo previsto	60% ó más	Entre 50 y 59%	Entre 40 y 49%	Entre 30 y 39%	29% o menos
	2.4.2 Duración media de escolaridad	5 años ó menos *	6 años *	7 años *	Entre 8 y 9 años *	10 años ó más *
Dimensión 2.5 Nivel de rendimiento por asignatura	2.5.1 Tasa de aprobación	80% ó más	Entre 70 y 79%	Entre 55 y 69%	Entre 45 y 54%	44% ó menos
	2.5.2 Tasa de reprobados y retirados	20% ó menos	Entre 21 y 30%	Entre 31 y 45%	Entre 46 y 55%	56% ó más
	2.5.3 Promedio de calificaciones de aprobados	19 - 20 Ptos.	17-18 Ptos.	14-15-16 Ptos	12-13 Ptos.	10-11 Ptos.

* Para el Modalidad de Estudios del Componente Docente, la escala es:

Muy Alta: 2,5 años o menos **Alta:** 3 años **Moderada:** 3,5 años **Baja:** 4 años **Muy Baja:** 4,5 años ó más

Tabla 10

Estándares globales para eficiencia y para eficacia

ESTÁNDARES PARA LA VALORACIÓN GLOBAL DE CADA VARIABLE			
ESTÁNDAR GLOBAL DE EFICIENCIA		ESTÁNDAR GLOBAL DE EFICACIA	
NIVEL DE EFICIENCIA	Valor	NIVEL DE EFICACIA	Valor
Muy Alta (MA)	5	Muy Alta (MA)	5
Alta (A)	4	Alta (A)	4
Moderada (M)	3	Moderada (M)	3
Baja (B)	2	Baja (B)	2
Muy Baja (MB)	1	Muy Baja (MB)	1
<u>LA EFICIENCIA TOTAL</u> será el promedio de los valores alcanzados por cada dimensión en esta variable.		<u>LA EFICACIA TOTAL</u> será el promedio de los valores alcanzados por cada dimensión en esta variable, previo a obtener el promedio por dimensión	

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

Para este capítulo de la metodología se procederá primero a precisar el tipo de investigación que corresponde a este estudio evaluativo. Luego, se trabajará por objetivo específico, explicando lo que hubo de hacerse para lograr cada uno de estos objetivos.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Las características del presente estudio, lo ubican dentro de lo que se conoce como investigación evaluativa. En primer lugar, esta investigación estuvo totalmente orientada por un referente evaluativo, que en este caso, fue el modelo ideal de desarrollo del currículum o administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV. El objetivo general fue evaluar la administración del plan de estudio, comparando el modelo ideal o referente, con lo ejecutado en la realidad.

Por tanto, la primera fase de la investigación consistió en reconstruir y validar ese l referente evaluativo, ya que toda investigación evaluativa es guiada por un referente establecido de antemano. En esto reside una de las principales diferencias entre la investigación evaluativa y otras investigaciones. Al respecto

señala Camperos "... la evaluación es una investigación totalmente orientada, dirigida por un marco de lo que debería ser o se espera de la situación o ente que se está examinando;..." (2010, p. 2). De igual manera Weiss afirma "La evaluación compara "lo que es" con "lo que debería ser". (...) Este elemento del juicio por comparación con criterios es fundamental para la evaluación y la distingue de otras clases de investigación" (2008, p. 19). Es claro, entonces, que si algo caracteriza a una investigación evaluativa, es la presencia de un referente evaluativo, al cual queda supeditada en términos de orientación.

De igual manera, al ser un estudio evaluativo, supuso indagar acerca de lo que acontecía en la realidad con el desarrollo curricular, para establecer su grado de aproximación al modelo ideal validado. Todo esto permitió emitir juicios o apreciaciones acerca de la eficiencia y eficacia de este desarrollo curricular. Implica entonces, como consecuencia de esa característica de los estudios evaluativos que los resultados aquí obtenidos, son válidos sólo para este objeto de estudio, por lo que no podría pretenderse su generalización. A diferencia de otras investigaciones, los estudios evaluativos no generalizan sus resultados, porque el modelo ideal establecido, responde a las necesidades propias del problema, situación o ente evaluado.

El último y objetivo básico del presente estudio, responde por igual a otra de las características que tipifican a la investigación evaluativa; por cuanto, con apoyo en los resultados obtenidos, se ofrece propuestas sustentadas en bases científicas, destinadas al mejoramiento de la situación estudiada, de ahí que este

estudio indica las líneas de acción, incluso sugiere posibles intervenciones académicas y administrativas que ayuden a superar las debilidades observadas y a mejorar la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV. Esto, porque en esencia los estudios evaluativos, tienen como norte diagnosticar las situaciones evaluadas, a objeto de reconocer sus potencialidades, reforzar los logros y señalar con exhaustividad las carencias, no para solazarse en ellas, sino para ubicar sus causas y factores que las generan, de modo de proponer y optar por la mejor acción para superarlas y evitar así sucesivas replicas o la permanencia de las fallas encontradas. Por consiguiente, sobra decir que este fue el norte que orientó y siguió el presente estudio.

EL CAMINO RECORRIDO

La primera gran tarea de toda investigación evaluativa, es comunicar la evaluación y el propósito de la misma a las autoridades que tienen a su cargo la toma de decisiones. En este caso, se comunicó a las autoridades de la EE-FHE-UCV, solicitando al tiempo, el permiso para acceder a la Data de la Oficina de Control de Estudios de la Institución.

Este informar es, no sólo importante, sino éticamente indispensable. Pero además, en la investigación evaluativa no privan los deseos o intereses del evaluador “... el evaluador se ocupa de lo que preocupa a los programas mismos”, a diferencia de otras investigaciones, “La evaluación está destinada el uso”

(Weiss, 2008, p.19). Por ello, deben estar informadas, y ojalá ganadas e involucradas, las personas que toman decisiones.

A continuación se reseña el método de trabajo seguido para el logro de los objetivos planteados.

Objetivo Específico 1

Este primer objetivo fue *Reconstruir y validar el modelo deseable para el desarrollo del currículum de la EE-FHE-UCV, a objeto de que se alcance eficiencia y eficacia como componentes de la calidad de esos estudios*. Para el logro de este objetivo, la primera tarea consistió en la revisión de los documentos formales del Diseño Curricular de la EE-FHE-UCV. Esto supuso el análisis de los planes de cada una de las tres modalidades de estudio: Presencial, EUS y Componente Docente. Como resultado de esta primera tarea, se pudo describir cómo está establecido oficialmente el recorrido estudiantil y su duración, para cada una de las modalidades de estudio.

Asimismo, se consultó bibliografía específica, en primer lugar dirigida a precisar conceptualmente la calidad de la educación y sus componentes, lo que incluyó las variables de estudio: eficiencia y eficacia. Esta primera revisión teórica fue fundamental, porque en función de lo que se definió como calidad, eficiencia y eficacia, pudo hacerse claro, qué buscar para ir conformando el referente

evaluativo. Posteriormente, el marco teórico se enfocó en sustentar los elementos que conformarían el ya iniciado modelo y el estándar para la evaluación.

El modelo incluyó trabajar con variables cualitativas y variables cuantitativas. Las primeras, para el modelo de eficiencia, las segundas, para el modelo de eficacia. Para la presente investigación, interesaba tanto por el proceso (eficiencia), como por el resultado (eficacia). En consecuencia, lo ideal fue trabajar con factores cualitativos y factores cuantitativos.

Con la información obtenida en la revisión teórica, se reconstruyó con detalle el modelo ideal para la ejecución y desarrollo de los estudios de Licenciatura en la EE-FHE-UCV. El próximo paso fue la presentación a un panel de expertos para la validación de dicho modelo. Participaron nueve profesores, todos de la UCV, cinco de la propia EE-FHE-UCV y cuatro de otras Escuelas.

Las observaciones de los expertos, estuvieron por el orden de agregar algún indicador adicional, desagregar alguno que estuviese muy grueso para observar y apreciar sus manifestaciones y establecer algunos indicadores que consideraron básicos. También, hicieron algunas sugerencias en el estándar, como, por ejemplo: mover un poco, incrementar o disminuir, los porcentajes estimados como básicos para los indicadores de graduación y de deserción. Sin embargo, la decisión, en este último aspecto, fue tender a la eficacia, pero sin desestimar el contexto en que se inserta la EE-FHE-UCV. Para ello, fue de gran apoyo a la investigación, la revisión de las estadísticas nacionales y mundiales,

además de otras investigaciones sobre tópicos precisos, como es el caso de la deserción en educación superior.

Luego de efectuadas las correcciones en función de lo indicado por el panel de expertos, quedó constituido y validado el referente evaluativo de la investigación. La reconstrucción y validación del referente constituyó una investigación en sí misma. Y el referente, se convirtió en el primer gran resultado de la investigación, sin el cual sería imposible continuar con el proceso de evaluación.

Objetivo Específico 2

En el segundo objetivo se debían: *Precisar las manifestaciones del desarrollo curricular cumplido por la EEE-FHE-UCV en términos de eficiencia y eficacia.* Tomando como base el referente establecido y validado, se determinaron las fuentes de información. Para el modelo de eficiencia, las fuentes fueron las siguientes instancias de la EE-FHE-UCV: Coordinación Académica, Coordinación General de EUS, Coordinaciones de los Centros Regionales de EUS, Unidad de Educación e Informática y Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI). En función de la naturaleza de cada una de estas fuentes, se diseñaron y validaron cuestionarios para recabar la información (ver anexo A).

Para la otra variable en estudio, la eficacia, la fuente de información fue la Data suministrada por la Oficina de Control de Estudios. Aquí, se requirió hacer al análisis de la misma, orientado por el referente validado. El trabajo con la base de datos, implicó analizar los indicadores establecidos para el modelo de eficacia, en las tres modalidades de estudio: Presencial, EUS y Componente Docente. De igual manera, en la modalidad Presencial, correspondía examinar cada una de las menciones: Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica; Desarrollo de los Recursos Humanos; y Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. En el caso de los EUS, se analizó la data de los cinco centros regionales: Capital, Barquisimeto, Barcelona, Bolívar y Amazonas. Se debe acotar que esta Data de la Oficina de Control de Estudios de la EE-FHE-UCV, hubo de ser reconstruida con la Data de Egresados de la UCV, ya que no se encontraba actualizada en algunos aspectos de la misma y requeridos en el presente estudio.

En cuanto a los cuestionarios, como instrumentos destinados a recabar información de los coordinadores y responsables de la gestión de los pensa, estos tuvieron las siguientes características: Para la Coordinación Académica, se formularon 22 preguntas cerradas y una abierta; Coordinación General de EUS, 26 cerradas y una abierta y Coordinación de los Centros Regionales de EUS, 24 cerradas y una abierta. Todas las preguntas cerradas constaron de dos alternativas de respuesta: si ó no. Por su lado, los cuestionarios de la Unidad de Educación e Informática y del CERI, constaron de preguntas cerradas y abiertas, distribuidas en cinco y siete partes respectivamente. En estas instancias de servicios, se

exploró desde el horario de atención, hasta la cobertura de atención prestada, pasando por los equipos, mobiliario e insumos disponibles.

En estos cuestionarios, destinados a recabar la información acerca de la eficiencia, se incluyeron algunas preguntas adicionales (recogían información no contemplada en el modelo validado) referidas a estimar otros aspectos de la calidad de los servicios. Esto, con el fin de enriquecer la información cualitativa, y también para aprovechar la oportunidad de haber establecido el vínculo informativo con estas instancias señaladas.

Los cuestionarios de los centros regionales de EUS en Barquisimeto, Barcelona, Bolívar y Amazonas, se enviaron vía correo electrónico a las Coordinaciones de cada uno de esos centros. Por la misma vía fueron devueltos a esta investigadora, completamente respondidos. El resto de cuestionarios se entregó personalmente en las respectivas oficinas de la EE-FHE-UCV en Caracas.

Contrariamente a lo previsto, la información que se obtuvo más rápidamente fue la relacionada con la eficiencia; es decir, la suministrada en todos los cuestionarios. El análisis de la base de datos, requirió más tiempo, porque se debía esperar hasta la organización de la Data y su reconstrucción con la Data de Egresados de la UCV.

Para poder analizar la eficiencia, se tabularon las respuestas de los cuestionarios, elaborando los cuadros para su estudio y presentación. De igual forma, del análisis de la Data se elaboraron cuadros y gráficos o figuras, tarea muy

compleja, porque era preciso analizar las particularidades y también el conjunto. Esto incluía desde extremos detalles, como el rendimiento de cada una de las asignaturas, al igual que la frecuencia de apertura de los cursos regulares; hasta el análisis y síntesis global para toda la EE-FHE-UCV.

Finalmente, se pudo dejar esclarecido y expuesto para su evaluación, lo ejecutado en la administración del plan de estudio.

Objetivo específico 3

Este objetivo comprendía *Verificar el grado de adecuación del desarrollo curricular que tiene lugar en la realidad concreta, con el modelo ideal del mismo, a los fines de determinar los niveles de eficiencia y eficacia del desarrollo del currículum de la EE-FHE-UCV.* Este fue el momento o proceso de comparar lo realmente ejecutado en la administración del plan, con el “deber ser” establecido en el referente validado. Así, se pudo emitir juicio, de acuerdo con los estándares definidos, a objeto de determinar los niveles alcanzados para la eficiencia y la eficacia.

Ahora bien, este proceso de evaluación y juicio, se realizó para cada indicador, dimensión y variable en las tres modalidades de estudio, las tres menciones y los cinco centros regionales. A partir de este momento, se comenzó a trabajar en la presentación de los resultados, y todo ese volumen de información tabulada y graficada, se fue adecuando para su presentación escrita.

Objetivo Específico 4

Ofrecer propuestas para el mejoramiento del desarrollo curricular de la EE-FHE-UCV en tanto contribuyan a elevar los niveles de eficiencia y eficacia.

Este último objetivo es también una característica de la investigación evaluativa. Porque toda evaluación, debe ofrecer las propuestas para mejorar. De allí, que a medida que se iban analizando los resultados del proceso evaluativo, se pudieron ir derivando las propuestas orientadas hacia los cambios necesarios a objeto del mejoramiento. Esta parte de la evaluación puede constituirse en su trascendencia, es de esperar, y todo evaluador así lo cree, lo desea y lo espera, que se tomen las decisiones que permitan realmente aprovechar la magnitud del trabajo que ha significado la investigación evaluativa. Por eso, mientras más precisa sea la información de los resultados, mucho mejor se podrá establecer la propuesta de mejoramiento. Al respecto, y sirva de cierre a esta preocupación por la toma de decisiones y el mejoramiento en los estudios evaluativos, lo señalado por Mari Mollá (2001, p. 44) *“Cuando se trata de un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones constituye un modo de investigación que hoy, dice, se conoce con el nombre de Investigación Evaluativa.”*

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El primer gran resultado de esta investigación evaluativa ha sido la reconstrucción y validación del referente, sin el cual hubiera sido imposible la realización de este estudio. El referente se presentó como último punto del capítulo III, correspondiente al marco teórico, ya que fue este sustento lo que permitió arribar al modelo. Con la presentación de este resultado, se alcanzó el objetivo específico número uno establecido para el presente estudio.

De inmediato, se procede a la presentación y al análisis de los resultados correspondientes a los objetivos específicos dos y tres de la investigación. Los resultados de estos dos objetivos se exponen de manera conjunta, a fin de evitar redundancia y no cansar al lector, permitiéndole una apreciación integral del proceso evaluativo.

La presentación de los resultados se trabajó por modalidad de estudio o programa para cada categoría evaluada, se incluye una pequeña síntesis al término de cada una, junto con la valoración acorde al estándar establecido para tal fin. Finalmente, se ofrece la visión conjunta e integral de ambas categorías en la administración del plan de estudios de la EE-FHE-UCV. Este último aspecto reviste gran importancia, porque si bien, las categorías evaluadas: eficiencia y

eficacia, están delimitadas a objeto de su mejor aprehensión; no obstante ello, para su cabal comprensión, se amerita consumir el análisis desde la integralidad. Se entenderá así, ya no sólo teóricamente, sino en la realidad concreta, que la eficiencia y la eficacia, como componentes de la calidad de la educación, están estrechamente vinculadas entre sí. Los resultados de una, permiten aproximarse a la explicación del comportamiento de la otra. Pero, sobre todo, la visión en conjunto abre la posibilidad de mejoramiento de la calidad de los estudios.

Cabe recordar, a riesgo de ser reiterativo, que el análisis de la eficiencia y de la eficacia para la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, que se presenta a continuación, se hizo a la luz del referente o modelo establecido y validado por expertos y especialistas, como es característico de los estudios evaluativos.

LA EFICIENCIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV

La eficiencia de la modalidad de estudio Presencial

La estimación de la eficiencia en la modalidad Presencial, está sustentada en la información suministrada por las fuentes, que en este caso, fueron las siguientes instancias de la EE-FHE-UCV: la Coordinación Académica, la Coordinación General de los EUS (para no recargar de información), la Unidad de Educación e Informática y el Centro de Experimentación de Recursos

Instruccionales (CERI). El lector interesado en esta información, puede revisar las Tablas 11, 12, 13 y 14.

Tabla 11
Tabulación y resultados de las respuestas: Coordinación Académica EE-FHE-UCV

Dimensión	Ítem	CUESTIONARIO COORDINACIÓN ACADÉMICA EE	SI	NO
2	* 1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?	x	
3	* 2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?	x	
1	* 3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad Presencial?	x	
1	* 4	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad de Componente Docente?		x
1	* 5	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad de EUS?		x
1	6	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad Presencial?	x	
1	7	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad de Componente Docente?		x
1	8	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad de EUS?		x
1	9	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad Presencial?		x
1	10	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad de Componente Docente?	x	
1	11	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad de EUS?		x
1	* 12	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad Presencial?		x
1	* 13	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad de Componente Docente?		x
1	* 14	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad de EUS?		x
2	* 15	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?	x	
3	* 16	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omita las preguntas 17,18,19)	x	
3	17	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?	x	
3	18	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		x
3	19	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?	x	
N/C	20	¿Hay suficiencia de profesores para asumir la tutoría de Tesis de Grado de los estudiantes?		x
N/C	21	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente retrasos en la entrega de las Tesis de Grado de los estudiantes que han aprobado los créditos reglamentarios?	x	
N/C	22	¿Se implementan planes de apoyo para los estudiantes que presentan retrasos en la entrega de la Tesis de Grado?	x	
TOTAL GENERAL RESPUESTAS			11	11
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS				
Creo que algunos ítemes deben ser especificados, como por ejemplo el No. 2				

Nota. * Indicadores básicos

N/C Indicador NO contemplado en el modelo

Tabla 12

Tabulación y resultados de las respuestas: Coordinación General de EUS

Dimensión	ítem	CUESTIONARIO COORDINACIÓN GENERAL DE EUS	SI	NO
2	* 1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?	x	
3	* 2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?		x
1	* 3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos?		x
1	4	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan?		x
1	5	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas?	x	
1	* 6	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia?		x
2	* 7	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?	x	
3	* 8	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omite las preguntas 9,10,11)	x	
3	9	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?	x	
3	10	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías?	x	
3	11	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes?	x	
3	* 12	¿Existen becas o ayudas económicas a los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite la pregunta 13)	x	
3	13	¿Son suficientes las becas o ayudas económicas para satisfacer la demanda?	x	
2	* 14	¿Existen servicios de biblioteca a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 15,16)	x	
2	15	¿Son suficientes estos servicios de biblioteca para atender a la población estudiantil?	x	
2	16	¿Están disponibles estos servicios de biblioteca para todos los turnos?		x
2	* 17	¿Existen servicios informáticos a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 18,19,20)	x	
N/C	18	¿Tienen conexión a Internet estos servicios informáticos?	x	
2	19	¿Son suficientes estos servicios informáticos para atender a la población estudiantil?		x
2	20	¿Están disponibles estos servicios informáticos para todos los turnos?		x
2	* 21	¿Existen equipos audiovisuales de apoyo a la docencia? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 22,23)	x	
2	22	¿Son suficientes estos equipos audiovisuales?	x	
2	23	¿Están disponibles estos equipos audiovisuales para todos los turnos?		x
N/C	24	¿Existen viáticos para garantizar el desarrollo de las asesorías programadas para los cursos de las asignaturas? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 25,26)	x	
N/C	25	¿Son suficientes estos viáticos?		x
N/C	26	¿Se dispone a tiempo de estos viáticos de manera que no se entorpezca el normal desarrollo de la programación de las asesorías?	x	
TOTAL GENERAL RESPUESTAS			17	9
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS				
El problema de financiamiento OPSU-ME es un obstáculo permanente. 4. Sólo presentan dificultad de cupo prácticas de didáctica y prácticas de administración. El instrumento debería tener otras alternativas de respuesta para ubicar que en algunos casos la mayoría es positiva, por ejemplo casos de didáctica y administración.				

Nota. * Indicadores básicos

N/C Indicador no contemplado en el modelo

Tabla 13
Tabulación y resultados de las respuestas: Unidad de Educación e Informática

CUESTIONARIO UNIDAD DE EDUCACIÓN E INFORMÁTICA			
		SI	NO
1	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad Presencial?		x
2	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad EUS Región Capital?	x	
3	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad Componente Docente?	x	
4	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno DIURNO de la modalidad Presencial?		x
5	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno NOCTURNO de la modalidad Presencial?		x
6	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad EUS?		x
7	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad Componente Docente?		x
8	¿Es suficiente el personal Administrativo adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		x
9	¿Es suficiente el personal Técnico adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		x
<u>Comentarios y sugerencias</u>			
No hay personal administrativo ni personal técnico adscrito al servicio, sólo tres pasantes de 10 horas cada uno.			

Tabla 14
Tabulación y resultados de las respuestas: Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI)

CUESTIONARIO CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN DE RECURSOS INSTRUCIONALES			
		SI	NO
1	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad Presencial?	x	
2	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad EUS Región Capital?		x
3	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad Componente Docente?	x	
4	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno DIURNO de la modalidad Presencial?	x	
5	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno NOCTURNO de la modalidad Presencial?	x	
6	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad EUS?		x
7	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad Componente Docente?	x	
8	¿Es suficiente el personal Administrativo adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		x
9	¿Es suficiente el personal Técnico adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		x
<u>Comentarios y sugerencias</u>			
Necesidad de reposición de personal, desarrollo de proyectos para financiar la reposición de equipos			

De la información recabada, se tiene que en la modalidad Presencial existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso, así como para detectar estudiantes con problemas en su rendimiento o prosecución en el plan de estudio. Sin embargo, están ausentes los mecanismos de nivelación destinados a los estudiantes que ingresan y presentan carencias en su formación, las cuales pueden dificultarles su tránsito por el plan de estudio. En cuanto a las tutorías, éstas se implementan, con suficiencia y seguimiento, en los casos de aquellos estudiantes que presentan problemas de rendimiento; no obstante esto, se evidencia insuficiencia de docentes que puedan atenderlas.

A la vista de lo anterior, la pregunta ineludible es ¿por qué no atajar las carencias en su formación previa que manifiestan los estudiantes en su momento de ingreso, y que presagian problemas en alguna o algunas asignaturas? ¿por qué esperar a que se presenten los problemas en el rendimiento?. Tal vez, muchas dificultades pudieran atenuarse, incluso evitarse, si se procediera a nivelar en áreas críticas a los estudiantes que recién ingresan al programa de formación. El criterio de eficiencia implica y exige agenciar los tres mecanismos: la selección de ingreso, la nivelación inicial y el apoyo tutorial durante el curso de los estudios.

Otro elemento de asistencia al estudiante viene dado por las becas o ayudas económicas, las cuales, en este caso, si están presentes y en cantidad suficiente para atender la demanda. Quedaría por fuera el estudio económico para determinar si esta subvención monetaria alcanza para sufragar, de manera significativa, los gastos esenciales de un estudiante universitario. Este aspecto no se ha tratado acá,

pero vale señalarlo dada la diferencia, siempre presente, entre el monto de las subvenciones establecidas y los costos de la vida diaria. Pudiera decirse que históricamente existe un rezago pronunciado y sostenido en los montos de las becas o ayudantías estudiantiles.

En lo concerniente al desarrollo de las asignaturas, se evidencia que los cursos regulares se abren en todos los períodos lectivos. De este modo, se alcanza un indicador básico de eficiencia, que permite el avance regular de los estudiantes por el plan de estudio, sin que haya posibilidad de retrasos atribuibles a la institución. De igual manera, se satisface la demanda estudiantil para los cursos regulares de todas las asignaturas y se da cobertura a todos los turnos de estudio. No obstante, se refiere la insuficiencia de docentes para atender dichos cursos regulares, por lo que hay que poner atención en este aspecto. Si bien se conoce que la insuficiencia de personal docente es común en muchas de las escuelas de la UCV, no se debe pasar por alto esta señal de alerta y procurar acciones en consecuencia. Es necesario preguntarse ¿qué implicaciones se pueden derivar de la insuficiente cantidad de docentes? La respuesta puede encontrarse en la aparición de cursos con matrícula excesiva donde se desmejoran las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

En lo referente a la administración de las asignaturas con alto índice de repitencia, no hay apertura de cursos de recuperación para las mismas. Esto deviene en que para subsanar esta problemática, se cuenta sólo con la repitencia estudiantil continuada. ¿No sería más eficiente apuntalar el desempeño de estos

estudiantes repitientes, que dejarlos cursar, año tras año, la misma asignatura y con las mismas carencias?

En cuanto a los servicios de biblioteca, informáticos y recursos audiovisuales, todos ellos están presentes para esta modalidad Presencial. Pero, al indagar acerca de la suficiencia y la disponibilidad de los mismos, aparecen diferencias. Por un lado, los servicios de biblioteca, son suficientes, pero no están disponibles para el horario nocturno completo. Por su parte, los servicios informáticos no son suficientes para la población estudiantil. Aunado a eso, el horario disponible no satisface la demanda de los estudiantes del turno diurno y menos del nocturno. En cuanto a los servicios de apoyo audiovisual, estos sí son suficientes y tienen un horario que ofrece cobertura a todos los turnos de estudio. Se puede afirmar que hay presencia, mas no calidad en estos servicios, por lo que se requiere atención para que realmente cumplan con el propósito de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se encontró que las aulas disponibles son suficientes para la demanda estudiantil en todos los horarios, lo que se constituye en una fortaleza para el buen desarrollo de los estudios.

Visión integral de la eficiencia en la modalidad Presencial

La ausencia de mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan, así como la falta de cursos de recuperación para las asignaturas con alta repitencia, son las dos grandes debilidades de la modalidad Presencial. Son

debilidades no porque cuantitativamente sumen o resten indicadores de eficiencia, sino porque su carencia acrecienta las dificultades en el transitar de los estudiantes por el plan de estudio. O a la inversa, su presencia, si la hubiere, apoyaría al estudiantado que presenta más debilidades para afrontar sus estudios universitarios. Al respecto, señalan Tejedor y García que se debería “Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos (...). Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en un «curso previo»” (2005, p. 469). En esta misma línea, en la Universidad Nacional de Trujillo, Perú, al conocer la alta tasa de reprobados en ciertas materias de los primeros niveles, implementaron cursos de nivelación intensivos, y dada su efectividad, quedaron como política de la institución (Saráchaga, 2005). ¿Sabe la EE-FHE-UCV en cuáles asignaturas de los primeros cursos se manifiestan altos índices de aplazados? Si no lo sabe, con un oportuno seguimiento al desarrollo de las asignaturas, especialmente las de los primeros niveles, la institución puede conocer en cuáles de ellas existen altos índices de aplazados y retiros. Esta información permitiría planificar cursos dirigidos a solventar esta problemática de reprobación y repitencia, aumentando la eficiencia, al tiempo que mejora la eficacia de los estudios.

Otro aspecto que debe llamar a reflexión es la falta de calidad en los servicios de biblioteca, informática y audiovisuales. Es muy bueno que haya estos servicios, pero debe ofrecérselos con calidad. Esto es, en cantidad suficiente para la población estudiantil que los demanda, y además, haciéndolos disponibles en todos los horarios que la oferta educativa establece. Estos servicios de apoyo son

requeridos por todos, pero lo son más todavía, por los estudiantes de menores recursos. Preguntémosnos, por ejemplo, ¿quiénes tienen más necesidad de acceder a una computadora en su centro de estudios? - Precisamente los estudiantes con carencias económicas-. En la actualidad, el acceso a la informática es imprescindible para el buen desarrollo de los estudios, a la par de las bibliotecas y centros de documentación. A veces, a fuerza de uso, porque se tiene en casa, suele olvidarse que no todos tienen acceso a una computadora, ¿rendiríamos nosotros igual si éste fuera nuestro caso? En suma, los servicios, como apoyo institucional, deben ofertarse con calidad, no como atributos de extraordinaria eficiencia, sino como un deber de las universidades, según exponen los autores Vieira, Junquera y Vidal (2004).

No obstante las debilidades mencionadas, hay aspectos muy positivos e importantes en algunas manifestaciones de eficiencia de esta modalidad Presencial. En primer lugar, está la regularidad en la apertura de los cursos de las asignaturas en todos los períodos lectivos. Es evidente, que al ser ésta una modalidad de estudio con régimen anual, los cursos de las asignaturas regulares se abren en bloque para cada año. Esta situación beneficia a los estudiantes brindándoles siempre la oportunidad de cursar los estudios sin dilación. Evitando con ello la espera de una nueva apertura en una próxima oportunidad, y el represamiento de los estudiantes en la institución.

Otro elemento muy positivo de esta modalidad, es la atención integral al estudiante. Por una parte el apoyo académico mediante tutorías en cantidad

suficiente y con el debido seguimiento. Por la otra, la existencia de ayuda económica, suficiente en número para satisfacer la demanda. Estos apoyos académicos y económicos fortalecen el buen desarrollo del currículum y expresan una buena administración del plan de estudio.

Como se apreciará, la evaluación, y con ella el referente y los estándares, no son sólo un asunto de contar indicadores. Eso, es lo primero, porque allí donde aparecen, o no, los indicadores, la realidad habla. El reto está en afinar el oído y la atención para comprender lo que ésta dice.

La valoración de la eficiencia de la modalidad Presencial

Al confrontar el referente o modelo de eficiencia, con lo que ocurre en la realidad en la administración del plan de estudio para la modalidad Presencial, se obtuvo lo siguiente:

En la dimensión 1.1 *Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta*, se alcanza un indicador básico que es la apertura regular de las asignaturas en todos los períodos lectivos. Pero se carece de un indicador básico también, puesto que no hay apertura de cursos de recuperación de asignaturas con alta repitencia. Al aplicar el estándar establecido, la eficiencia para esta dimensión es baja.

En la dimensión 1.2 *Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio*, se logran los seis indicadores establecidos como básicos. Además, se alcanzan otros tres indicadores, por lo que la eficiencia para esta dimensión es muy alta.

En la dimensión 1.3 *Apoyo institucional para la asistencia al estudiante en su prosecución por el plan de estudio*, se logran dos indicadores básicos: la existencia de tutorías y la existencia de becas. Sin embargo, se carece de otro indicador básico al no existir mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan. Esta carencia ubica la dimensión en el nivel de eficiencia baja.

Finalmente al promediar los valores alcanzados por cada dimensión, **para la modalidad Presencial la eficiencia global es moderada**. Esto equivale a decir que es aceptable, y por supuesto con fortalezas que la hacen siempre susceptible de mejoramiento.

La eficiencia en la modalidad de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

Para la evaluación de la eficiencia de los EUS, se utilizaron como fuentes las Coordinaciones de los distintos centros regionales de estos estudios, así como, la Coordinación General de los EUS, la Coordinación Académica de la EE-FHE-UCV, la Unidad de Educación e Informática y el CERI. Para aquellos interesados en la información suministrada, se recomienda revisar las Tablas 11, 12, 13, 14, presentadas en páginas anteriores, y la Tabla 15 ofrecida en este apartado.

Los EUS comparten características como modalidad de estudios, no obstante funcionar en diferentes espacios físicos y geográficos. Por ello, a objeto de no caer en repeticiones innecesarias, que recarguen de información y cansen al lector, los resultados se presentan siguiendo el modelo evaluativo validado, ya que ello facilita el análisis y la comprensión.

Tabla 15

Tabulación y resultados de las respuestas: Centros Regionales de Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

Dimensión	Ítem	CUESTIONARIO CENTROS REGIONALES Y COORDINACIÓN GENERAL DE EUS	Centros Regionales										Totales por indicador		
			** Capital		Barquisimeto		Barcelona		Bolívar		Amazonas		SI	NO	No contesta
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
2	* 1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?	x		x		x		x		x		5	0	
3	* 2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?		x	x			x	x			x	2	3	
1	* 3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos?		x	x			x	x				2	2	1
1	4	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan?		x		x		x		x		x	0	5	
1	5	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas?	x		x		x		x		x		5	0	
1	* 6	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repetencia?		x		x		x		x		x	0	5	
2	* 7	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?	x		x			x	x			x	3	2	
3	* 8	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omita las preguntas 9,10,11)	x		x		x		x			x	4	1	
3	9	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?	x			x		x		x			1	3	1
3	10	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías?	x		x			x	x				3	1	1
3	11	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes?	x		x			x		x		x	2	3	
3	* 12	¿Existen becas o ayudas económicas a los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita la pregunta 13)	x		x		x		x		x		5	0	
3	13	¿Son suficientes las becas o ayudas económicas para satisfacer la demanda?	x			x		x	x		x		3	2	
2	* 14	¿Existen servicios de biblioteca a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 15,16)	x		x		x		x		x		5	0	
2	15	¿Son suficientes estos servicios de biblioteca para atender a la población estudiantil?	x		x			x	x		x		4	1	
2	16	¿Están disponibles estos servicios de biblioteca para todos los turnos?		x	x		x		x		x		4	1	

Tabla 15 (Continuación)

Tabulación y resultados de las respuestas Centros Regionales de Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

2	* 17	¿Existen servicios informáticos a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 18,19,20)	x		x		x		x		x		5	0	
N/C	18	¿Tienen conexión a Internet estos servicios informáticos?	x		x		x		x		x		5	0	
2	19	¿Son suficientes estos servicios informáticos para atender a la población estudiantil?		x		x		x		x		x	0	5	
2	20	¿Están disponibles estos servicios informáticos para todos los turnos?		x	x		x		x		x		4	1	
2	* 21	¿Existen equipos audiovisuales de apoyo a la docencia? (Si la respuesta es NO, omite las preguntas 22,23)	x		x		x		x		x		5	0	
2	22	¿Son suficientes estos equipos audiovisuales?	x			x		x		x	x		2	3	
2	23	¿Están disponibles estos equipos audiovisuales para todos los turnos?		x	x		x		x		x		4	1	
2	* 24	¿Hay disponibilidad de aulas para satisfacer la demanda?	^a x			x		x	x		x		3	2	
Total general respuestas			16	8	17	7	11	13	18	6	14	7			
COMENTARIOS Y SUGERENCIAS															
Barquisim.	Actualmente estamos solicitando otra sala de informática para atender la demanda de estudiantes en esta área														
Barcelona	Para el buen funcionamiento de Iso EUS-Barcelona, es necesaria la construcción de aulas, la dotación de las mismas (equipos audiovisuales, mobiliario, etc.)														
Bolívar	Sería interesante conocer los resultados de su investigación. Gracias por la oportunidad.														
Puerto Ayacuho	15. En el turno mañana y tarde se brinda servicio de biblioteca. El turno de la noche se cubría con una pasante. Este cargo se está gestionando. 17. Desde semestre 2009-2 se dispone de un personal calificado fijo en la sala telemática, aun cuando sólo están operativas 4 computadoras. Falta adquirir equipos, mobiliaria y mejorar la conectividad (Se está gestionando, más aún cuando estamos en proceso de ensayo con la plataforma Moodle. 20. Ya están por designar a un asistente para la sala de informática (se atenderá en la noche también de 6 a 8 pm). 21. Se nos ha brindado apoyo desde la FHE y Coord. Gral. EUS														
Coord. Gral EUS	El problema de financiamiento OPSU-ME es un obstáculo permanente. 4. Sólo presentan dificultad de cupo prácticas de didáctica y prácticas de administración. El instrumento debería tener otras alternativas de respuesta para ubicar que en algunos casos la mayoría es positiva, por ejemplo casos de didáctica y administración.														

Nota. * Indicadores básicos

** Información de región Capital fue suministrada por la Coordinación General de EUS

^a Información suministrada por la Oficina de Control de Estudios, que es la encargada de distribución de aulas en la EE Caracas

N/C Indicador no contemplado en el modelo

Las manifestaciones de la Dimensión 1.1: Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta.

De la información suministrada se obtuvo lo siguiente. La apertura de los cursos regulares de las asignaturas pareciera que no satisface lo deseable, porque sólo dos de los cinco centros, Barquisimeto y Bolívar, los ofertan regularmente. La apertura de los cursos regulares de todas las asignaturas es un requisito a cumplir en todos los semestres. De no ser así, las consecuencias se reflejan en larga permanencia de los estudiantes y un bajo índice de graduación en tiempo establecido por cohorte. Esta situación se agrava debido a que los cursos que se ofertan no satisfacen la demanda estudiantil, por lo que no se garantiza cupo para todos los estudiantes que lo solicitan. Un aspecto positivo, evidenciado en todos los centros, viene dado por la suficiencia de docentes para atender estos cursos. Esto es muy importante, especialmente para intentar cumplir con regularidad la apertura de todas las asignaturas. Frente a esto, cabe preguntar, si hay suficientes docentes ¿cuáles son los motivos para no ofertar regularmente todas las asignaturas? ¿será un problema de presupuesto para viajes, viáticos y demás? Si fuera un problema de recursos económicos, la solución ya no recae en la EE-FHE-UCV; es competencia de otra instancia: la Facultad, la Universidad y el Estado. Sin embargo, si es un asunto que la propia institución debe constatar y ponerlo en evidencia.

En cuanto al tratamiento de las asignaturas con alta repetencia, ninguno de los centros implementa cursos de recuperación. Esta situación se proyecta en estudiantes repetidores con las mismas carencias ¿será que el desconocimiento de

estas manifestaciones y problemas impide que se dedique tiempo y esfuerzo para elaborar unas guías, programas audiovisuales, u otros, que se sumen a la acción del profesor, suplan la distancia y sean efectivos para superar las fallas que arrastra el estudiante?

Las manifestaciones de la Dimensión 1.2: Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio

Para esta dimensión se establecieron doce indicadores, seis eran los básicos, centraremos de primero la atención en ellos. Los mecanismos de selección de ingreso existen para los cinco centros. No sucede lo mismo, con los mecanismos para detectar oportunamente los estudiantes con problemas de rendimiento o prosecución. Los servicios de biblioteca están disponibles en todos los centros. De la misma manera existen los servicios informáticos y audiovisuales. Se cuenta con aulas suficientes en tres centros Capital, Bolívar y Amazonas.

Resulta halagador que se disponga de estos servicios en todos los centros. Sin embargo, se informó que algunos de estos servicios no son suficientes para cubrir la demanda, tanto por el número de estudiantes, como por los turnos en que funcionan. En el caso de los servicios informáticos, no se satisface la demanda en ninguno de los centros. Los recursos audiovisuales sólo son suficientes para Capital y Amazonas, en los otros tres centros se presentan limitaciones para cubrir la demanda.

Llama la atención y genera inquietud que para los servicios de biblioteca, informáticos y audiovisuales, no se cubra la demanda estudiantil de EUS Capital. Ello obliga a repensar la organización de esos servicios, puesto que Capital es el centro con mayor matrícula, además, los estudiantes de esta modalidad supervisada, trabajan a la par que estudian, por lo que necesitan el servicio en las noches y fines de semana.

Las manifestaciones de la Dimensión 1.3: *Apoyo institucional para la asistencia del estudiante en su prosecución por el plan de estudio.*

De los siete indicadores que conformaron esta dimensión, tres se consideraron básicos. Al respecto, se encontró que existen mecanismos de nivelación en dos centros: Barquisimeto y Bolívar. Igualmente, hay existencia de tutorías para cuatro centros: Capital, Barcelona, Barquisimeto y Bolívar. Además, hay becas en todos los centros regionales. Como puede verse, la debilidad reside en los mecanismos de nivelación y en la ausencia de tutorías para el centro Amazonas.

También se evidenció, que aunque existen las tutorías, éstas no son suficientes sino para Capital, quedando los otros cuatro centros sin satisfacer en este aspecto. Tampoco se hace seguimiento de las tutorías en tres de los centros, sólo se hace control en Capital y Barquisimeto. Por otro lado, los docentes para cumplir tutorías son insuficientes para Capital, Barquisimeto y Bolívar. Por su parte, las becas cumplen la demanda para Capital, Bolívar y Amazonas; pero el

número de requerimientos de becas para Barquisimeto y Barcelona no es satisfecho. La existencia de tutorías, no es aval para garantizar eficiencia, se requiere, que hayan suficientes tutores y que se haga seguimiento a las tutorías.

Visión integral de la eficiencia en la modalidad de Estudios Supervisados

Con relación a la regularidad en la oferta de las asignaturas, la institución necesita poner la lupa y remediar lo antes posible la atención de esta exigencia. Las asignaturas deben ofertarse regularmente y garantizar que haya cobertura de la demanda. En este aspecto, ninguno de los centros mostró tendencia hacia lo aceptable. En consecuencia, se acrecienta el tiempo que debe invertir el estudiante para graduarse, por lo que las repercusiones se reflejan no sólo en la eficiencia, sino también en la eficacia de los estudios.

En el apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio, se observó un vaivén entre muy alta, alta y muy baja eficiencia, en los centros regionales. Sin pretender uniformidad en el comportamiento y en el desempeño de todos los centros, si es indispensable que lo básico funcione en todos por igual. Es decir, que se cuiden los siguientes aspectos: existencia de mecanismos para detectar a tiempo las dificultades y carencias en los alumnos; que haya suficiente dotación de aulas; y que los servicios de apoyo, además de estar presentes, sean suficientes y con disponibilidad para la demanda.

En el apoyo institucional para asistir al estudiante, la situación es similar a la anterior. Se requiere que haya mecanismos académicos de nivelación para los

estudiantes que ingresan; igualmente, para la recuperación a tiempo de los que presenten dificultades en el desarrollo de sus estudios. Lo anterior, implica la organización de acciones académicas para superar carencias, comenzando por su detección oportuna. Estos requerimientos se acrecientan mucho más, por cuanto ésta es una modalidad a distancia, que demanda atención para fortalecer las capacidades de autoestudio del estudiante.

La valoración de la eficiencia de la modalidad de Estudios Supervisados

El estándar establecido para valorar cada una de las dimensiones, preveía incluso promediar por dimensiones, por centros y en general entre todos los centros. Sin embargo, aquí es donde estos promedios tienen escasa significación, para no decir que pierden su significado. Porque el propósito es precisamente encontrar dónde están las fortalezas y las debilidades que favorecen o perturban la eficiencia institucional, para el logro de sus metas que es la formación de profesionales. Este es un ejemplo de la diferencia esencial entre medición y evaluación.

Si aún así, se persistiera en aplicar los promedios, se podría decir que la primera dimensión entre los centros regionales es de eficiencia baja. La segunda moderada y la tercera igualmente. Sin embargo, al promediar la eficiencia de los cinco centros resulta eficiencia baja. Ello pone en evidencia muchas contradicciones, porque estamos promediando manifestaciones, que si bien son

esenciales todas, tienen diferencias entre ellas. Lo que cabe destacar aquí son las bondades y en dónde están presentes para reforzarlas. Igualmente, destacar las carencias y en qué centro regional son más notorias a fin de superarlas. Esto último, ya se dijo en el punto anterior. Aquí, basta con reiterar que es urgente establecer la oferta de los cursos de las asignaturas de manera regular. Especial atención merece el centro de Amazonas, porque en todas las dimensiones resultó eficiencia baja. Le siguen los centros Barcelona, Capital y Barquisimeto. El que mejor parado queda es el centro Bolívar, que tuvo el apoyo institucional para el desarrollo del plan y el apoyo institucional para asistir al estudiante en un nivel de muy alta, y alta eficiencia respectivamente.

La eficiencia en la modalidad del Componente Docente

La evaluación de la eficiencia en la modalidad del Componente Docente, se apoyó en la información suministrada por las siguientes instancias de la EE-FHE-UCV: la Coordinación Académica, la Coordinación General de los EUS, la Unidad de Educación e Informática y el CERI (Ver Tablas 11, 12, 13 y 14). Es oportuno recordar que el Componente Docente funciona en la sede de la EE-FHE-UCV en Caracas, compartiendo las mismas instalaciones, servicios, dotación y demás; por tanto, son estas mismas instancias las fuentes de información pertinentes.

De la información recabada, se derivan las manifestaciones de eficiencia que seguidamente se describen. Este programa de estudios cuenta con mecanismos de selección de estudiantes de nuevo ingreso. No sucede así para la nivelación de estos estudiantes que se inician en el programa de formación docente, ya que no se implementan estrategias en este sentido.

Durante el desarrollo del recorrido académico, se implementan mecanismos destinados a la detección de los casos donde el estudiante tenga problemas de rendimiento o prosecución. También, para subsanar esta problemática de bajo rendimiento, se planifican y ejecutan tutorías, las cuales se ofrecen en cantidad suficiente y se les hace el debido seguimiento. No obstante evidenciarse escasez de docentes que puedan atender estas tutorías.

La regularidad en la apertura de las asignaturas se ve afectada, puesto que no se abren los cursos en todos los períodos lectivos. Además, algunos de los cursos que se abren, no satisfacen la demanda estudiantil que los requiere, aunque si hay suficientes docentes para atender estos cursos regulares. Por otro lado, no se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas que presenten altas tasa de reprobación y repitencia.

Respecto a los servicios ofrecidos por la institución, se cuenta con biblioteca, centro informático y recursos de apoyo audiovisual. Todos estos servicios son suficientes para cubrir la demanda. El problema radica en la disponibilidad de acceso que tienen estos servicios. La biblioteca y los servicios informáticos, no cubren las necesidades estudiantiles debido al horario en que

prestan atención. El único servicio que si satisface esta demanda es el de recursos audiovisuales. En cuanto a la disponibilidad de aulas, se cuenta con las suficientes para satisfacer la demanda de los cursos.

Visión integral de la eficiencia en la modalidad del Componente Docente

La ausencia de mecanismos de nivelación para nuevos estudiantes, así como la falta de cursos de recuperación en asignaturas con manifestaciones de rendimiento crítico, hacen descender la eficiencia de esta modalidad del Componente Docente. Los estudiantes que ingresan a este programa de estudios, no son nuevos en la universidad, eso es cierto, pero si lo son en el programa de formación de docentes. Todos ellos se formarán para la docencia directa, razón esencial para agenciar medidas tendentes a familiarizar y nivelar a los participantes. Más aún, cuando estos estudiantes proceden de diversas escuelas, incluso de distintas áreas de conocimiento. Las diferencias de formación previa pueden llegar a dificultar el desempeño del estudiante, así lo señala el estudio de postgrado de la UNAM, al indicar que la diversidad de la formación de origen es una dificultad, que puede manifestarse en "...la discusión y socialización del conocimiento en el salón de clases, así como para el trabajo extraclase: interpretación de las lecturas, elaboración de reportes, de ensayos y, primordialmente, del proyecto e investigación de tesis" (Piña y Pontón, 1997, p. 7).

Pero, más allá del rendimiento académico de los estudiantes, convendría preguntarse si llegarán a formarse como verdaderos maestros y profesores. Los participantes del Componente Docente serán profesores en los niveles medio y diversificado del sistema escolar. Pensando en esa juventud que los recibirá, vale la pena rescatar un extracto de la conferencia de Esteve *La aventura de ser maestro* (2003, p. 3):

Entre los profesores de secundaria, el problema de la identidad profesional es mucho más grave. (...) “la inmensa mayoría de los profesores de secundaria nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico,...)”. En efecto, nuestros profesores de secundaria se forman en unas Facultades universitarias de Ciencias y Letras que, ni por asomo, pretenden formar profesores. En ellas predomina el modelo del investigador especialista. (...) Aquí, el problema de perfilar una identidad profesional estable pasa por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. ¡Qué duro resulta comprender esto a la mayor parte de nuestros profesores de secundaria y de Universidad! Ellos son investigadores, especialistas, químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos, ...

La situación reflejada en la cita, pudiera ser en la que se encuentran algunos de los que se inician en el Componente Docente. ¿Ameritarán estos estudiantes una nivelación? ¿Esta falta de aproximación inicial al programa, podría contribuir a incrementar los índices deserción? ¿Será que la enseñanza de la docencia no pasa por la sensibilización hacia la carrera, hacia *la aventura de ser maestro*?

Por otra parte, una vez más, el programa de formación, en este caso del Componente Docente, adolece la falta de regularidad en la oferta de las asignaturas, junto con la satisfacción de la demanda. Esto es vital para la calidad de los estudios, por lo que la atención debe centrarse en este punto. Igualmente, debe atenderse la oferta de los servicios con suficiencia y cobertura para todos los horarios involucrados.

La valoración de la eficiencia de la modalidad del Componente Docente

Al comparar la realidad constatada en el desarrollo del plan de estudio del Componente Docente, con el modelo de eficiencia establecido y validado, se tienen las siguientes apreciaciones:

En la dimensión 1.1 *Regularidad en la apertura de las asignaturas con suficiencia en la oferta*, no se alcanza ninguno de los indicadores básicos, el apoyo institucional, en este sentido, queda disminuido por no haber apertura regular de las asignaturas y por la ausencia de cursos de recuperación. En consecuencia, el nivel de eficiencia para esta dimensión es muy bajo.

En la dimensión 1.2 *Apoyo institucional para garantizar el desarrollo del plan de estudio*, se logran los seis indicadores básicos, lo cual resulta excelente. Además, se alcanzan otros cuatro indicadores, acrecentado el nivel de eficiencia en esta dimensión, que se ubica como muy alto.

En la dimensión 1.3 *Apoyo institucional para la asistencia al estudiante en su prosecución por el plan de estudio*, no se logra uno de los indicadores básicos al no existir mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan. Esta carencia ubica la eficiencia para esta dimensión en el nivel bajo.

Al promediar las dimensiones que estructuran el modelo, **la eficiencia global de la modalidad del Componente Docente se evalúa como moderada**. Este nivel moderado indica que se alcanza lo básico para ser aceptable. Sin embargo, el propósito debe ser siempre mejorar.

Conociendo más se puede mejorar más: otras manifestaciones

A los efectos de complementar la información cualitativa referida a la eficiencia, se indagó acerca de algunas manifestaciones que pudieran explicar lo que acontece. Esta información adicional no estuvo incluida en el modelo o referente de evaluación, sin embargo, si fue incluida en los instrumentos para la recogida de información. Ello, a los efectos de contar con información pertinente que permitiera buscar factores explicativos y ofrecer propuestas de mejoramiento, cumpliendo de esta forma con el propósito eminentemente formativo de esta investigación evaluativa. Seguidamente, se presenta la información recabada en este sentido.

La gestión de las tesis de grado

Una parte de las inquietudes que animó a incluir esta información adicional, está relacionada con lo que pudiera llamarse la gestión del proceso de elaboración de tesis de grado de los estudiantes. A estos efectos, las interrogantes giraron en torno a tres aspectos: ¿Hay suficiencia de profesores para asumir la tutoría de tesis de grado de los estudiantes? ¿Existen mecanismos para detectar oportunamente retrasos en la entrega de las tesis de grado de los estudiantes que han aprobado los créditos reglamentarios? ¿Se implementan planes de apoyo para estos estudiantes que presentan retrasos en la entrega de la tesis de grado? La realidad informada señala que hay insuficiencia de profesores para tutorar las tesis de grado de los estudiantes. Por otro lado, existen mecanismos para la detección oportuna de los estudiantes que presentan retraso en la presentación de su tesis. Además, para estos casos, se ofrece apoyo a los estudiantes a los fines de superar su situación de rezago. (Si se desea revisar la información suministrada puede consultarse la Tabla 11).

Ante esta situación, es necesario preguntarse si acaso la escasez de tutores pudiera estar retrasando la elaboración de las tesis de grado de los estudiantes. En caso de ser así, debería atenderse esta situación, con lo que tal vez pudiera disminuirse el tiempo que permanece sin graduarse el estudiante que ya ha cumplido con la escolaridad requerida. A veces, las interrelaciones pueden pasar desapercibidas, y las medidas para solucionar las problemáticas se implementan de manera aislada. En consecuencia, se reduce la efectividad de las medidas

remediales. Se trata, entonces, de atender satisfactoriamente los tres factores: suficiencia de tutores, más la detección oportuna y el apoyo de los rezagos.

Los recursos para el funcionamiento de los EUS

Por otra parte, las características de la modalidad de estudio EUS, sugerían indagar acerca de algunos elementos relacionados con los recursos para su funcionamiento eficiente. Para ello, se inquirió sobre la existencia, suficiencia y oportuna disposición de los viáticos requeridos para el cumplimiento de las asesorías programadas en cada uno de los centros regionales de estos estudios supervisados. Se evidenció la existencia de los viáticos para sufragar los gastos de los docentes que se trasladan al interior del país, además, se dispone de estos recursos económicos a tiempo. La debilidad reside en la insuficiencia de los viáticos destinados a costear los gastos necesarios para el traslado¹¹, pernocta y alimentación del personal docente que atiende las asesorías en los centros regionales de EUS. (Puede revisarse esta información en la Tabla 12).

La situación planteada con la insuficiencia de los viáticos, es un problema que escapa de la acción directa de la gestión de la EE-FHE-UCV, porque los recursos, en este caso, reciben financiamiento directo de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Desde la Coordinación General de los EUS se expresa esta inquietud, señalando que el problema del financiamiento

¹¹ Se refiere a traslados internos dentro de la ciudad que se encuentre el centro regional donde viaje el docente, y a los traslados hacia y desde el aeropuerto.

OPSU-ME es un obstáculo permanente. Es muy importante tener presente esta problemática, pues los recursos económicos suficientes y oportunos para el funcionamiento de los EUS, se traducen en cumplimiento de las asesorías planificadas con suficiencia de docentes para atender los centros regionales. Caso contrario, la insuficiencia y retraso de los recursos, trastorna el adecuado desarrollo del plan de estudio, afectando la eficiencia y la eficacia de los estudios.

Los servicios informáticos

Otro aspecto explorado está relacionado con los servicios informáticos que ofrece la EE-FHE-UCV, más allá de lo contemplado en el referente, se quiso ahondar en las características de estos servicios. De las manifestaciones encontradas, se destaca la evidencia de que existe conexión a Internet en todos los servicios informáticos prestados, tanto en la sede de la EE-FHE-UCV, como en todos y cada uno de los centros regionales de EUS. Esta disponibilidad de servicios de Internet es muy importante y se constituye en una fortaleza para apoyar el desarrollo del plan de estudio. Por ello, es una pena que el horario de atención de estos servicios no satisfaga la demanda estudiantil (como fue indicado en los análisis anteriores). No obstante, para una nueva evaluación, debería incluirse la conexión a Internet como servicio básico dentro del referente, pues habiéndolo logrado, se espera se mantenga en el tiempo, fomentando la eficiencia.

Otras características de los servicios informáticos están relacionadas con los equipos, el mobiliario y los materiales e insumos. La información en este sentido corresponde a los servicios en la sede de la EE-FHE-UCV en Caracas. Se cuenta con 17 computadoras en muy buen estado, además, con cuatro impresoras y dos escáneres, en estado muy bueno y excelente, respectivamente. Las mesas y escritorios existen en número adecuado a la cantidad de estaciones de trabajo, y están en excelentes condiciones para su funcionamiento. No ocurre así con las sillas, que si bien se cuenta con suficiente cantidad de ellas, su estado es deficiente. Con relación a la dotación de materiales e insumos, la deficiencia es marcada, elementos básicos como tinta para las impresoras y papel para imprimir, no existen. Además, el cumplimiento de la dotación de suministros es catalogado como muy deficiente, porque se carece de programación para la dotación de los mismos. Finalmente, se debe reiterar, que una de las carencias más significativas y perturbadoras de la eficiencia en estos servicios informáticos, viene dada por la ausencia de personal administrativo y técnico para atender con eficiencia a los usuarios. (Si se desea, pueden consultarse las Tablas 16, 17, 18 y 19).

Tabla 16
Unidad de Educación e Informática: Horario de atención

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Hora de apertura	8,30 am	8,30 am	8,30 am	8,30 am	8,30 am	8,30 am	-
Hora de cierre	12,30 m	12,30 m	2,30 pm	12,30 m	2,30 pm	1,30 pm	-

Tabla 17
Unidad de Educación e Informática: Equipos

Equipos	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento				
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente
Computadoras CON conexión a Internet	X		17		X			
Computadoras SIN conexión a Internet	X		1			X		
Impresoras	X		4		X			
Escáneres	X		2	X				

Tabla 18
Unidad de Educación e Informática: Mobiliario

Mobiliario	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento				
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente
Mesas para computadora	X		**	X				
Escritorios o mesones de trabajo	X		**	X				
Sillas	X						X	
Otro (indique):	X							
Observaciones	Otro: Repisas. ** Tantos y más como equipos							

Tabla 19
Unidad de Educación e Informática: Materiales e insumos

	Existencia		Suficiencia		Cumplimiento de la dotación de suministro al servicio
	Si	No	Si	No	
Tinta para Impresora		X			Muy deficiente Se carece de programación para la dotación de los suministros
Papel para impresión		X			Muy deficiente Se carece de programación para la dotación de los suministros

Los servicios audiovisuales

Al igual que para los servicios informáticos, la información de los servicios audiovisuales corresponde a la sede de la EE-FHE-UCV. En cuanto a las instalaciones, se dispone de una sala de proyección con capacidad para 23 personas, con igual número de asientos en buen estado. Esta sala se encuentra en buenas condiciones de infraestructura e iluminación, no así en el servicio de aire acondicionado, que se cataloga como deficiente. Para el análisis de los servicios prestados se presentan a continuación las Tablas 20 y 21:

Tabla 20

Tabulación respuestas CERI: tipos de servicios prestados

Nro.	Nombre del servicio
1	Préstamos de equipo de apoyo a la docencia
2	Producción de programas audiovisuales
3	Asesoría en el uso y producción de materiales instruccionales
4	Capacitación interna (pasantes) en producción audiovisual
5	Elaboración de guiones para programas audiovisuales
6	Organización de eventos
7	Alquiler de equipos y estudios de grabación

Tabla 21

Tabulación respuestas CERI: tipos de usuarios y servicios que se les presta

Tipo de usuario	Tipo de servicio (s) prestado (s)
Estudiantes de la Escuela de Educación UCV	Equipos y asesorías
Docentes de la Escuela de Educación UCV	Equipos
Estudiantes de otras Escuelas UCV	Edición, alquiler de equipos
Docentes de otras Escuelas UCV	Producción de programas
Estudiantes de otras instituciones	Producción de programas
Docentes de otras instituciones	Producción de programas

Como se puede apreciar, el CERI atiende una población extendida más allá de la comunidad de la EE-FHE-UCV, prestándoles variados servicios de apoyo a la docencia y a los estudiantes. Esta amplia responsabilidad en la prestación de los servicios, supondría una adecuada dotación de equipos y materiales, además del personal administrativo y técnico especializado para el eficiente funcionamiento. Sin embargo, la realidad no pareciera corresponderse en la justa medida, obsérvese seguidamente la Tabla 22, acerca de los equipos del CERI:

Tabla 22
Tabulación respuestas CERI sobre equipos: existencia, condiciones y préstamo

EQUIPOS	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento					Posibilidad de Préstamo a:			
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente	Estudiantes EE UCV		Docentes EE UCV	
									Si	No	Si	No
Computadoras portátiles		X										
Proyectores Multimedia (Video Beam)	X		1					X	X		X	
Proyectores de opacos	X		2					X	X		X	
Retroproyectores	X		5			X			X		X	
Televisores	X		1		X				X		X	
Reproductores de Video (DVD)	X		1		X				X		X	
Otros reproductores de Video	X		1		X				X		X	
Equipos portátiles de sonido (CD)	X		2		X				X		X	
Otros equipos de sonido		X										
Videocámaras		X										
Cámaras fotográficas digitales		X										
Cámaras fotográficas convencionales	X					X				X		X
Otro (indique):												
Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:												
Los equipos (TV, DVD, VHS) se utilizan en la sala de proyección, otros como el proyector de opacos, le faltan las lámparas, el video beam le falta lámpara												

En primer lugar, fíjese la atención en las carencias siguientes: computadoras portátiles, video cámaras, cámaras digitales, y hasta el video beam, que si bien existe, está fuera de servicio por falta de condiciones, ¿podrá prestarse un servicio eficiente sin contar con estos equipos básicos? Por otra parte, el equipamiento existente obliga a preguntarse ¿serán suficientes en cantidad estos equipos? ¿Se podrá cubrir la demanda de servicio con un televisor, un DVD, una cámara fotográfica...? Añádase a esto, la insuficiencia de personal administrativo y técnico y se comprenderá que la eficiencia de estos servicios de recursos de apoyo audiovisual se ve disminuida. La consabida expresión “se trabaja con las uñas” aplica perfectamente en este contexto, donde es de resaltar, el denodado esfuerzo y compromiso del personal del CERI, para atender a los usuarios en horario completo y con la mejor disposición, a pesar de las limitaciones señaladas.

Visión integral de la eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV

Para poder apreciar en su conjunto la eficiencia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV, es preciso enfocar la atención desde dos perspectivas. La una, reconociendo y estimando aquellas manifestaciones que por su apego al deber ser, contribuyen a elevar la eficiencia. La otra, admitiendo y atendiendo las campanadas de alerta o de franca alarma que indican el alejamiento del modelo, y contribuyen a bajar la eficiencia.

Los acercamientos al deber ser

Los aspectos positivos constituyen, por un lado, lo que es necesario cuidar y mantener; por el otro, el apoyo que puede impulsar la superación de las debilidades detectadas. En este sentido, la existencia de mecanismos de selección de ingreso para todas las modalidades de estudio, es una fortaleza. Igualmente sucede con el apoyo al estudiante a través de becas, donde sólo se requiere aumentar la oferta en Barquisimeto y Barcelona, para que se cubra con esta necesidad.

Para el caso de la detección de estudiantes con problemas de rendimiento, así como las tutorías en cantidad suficiente y con adecuado seguimiento, faltaría garantizar que la oferta llegue a todos los centros y para todos los estudiantes que lo requieran. Muy probablemente, atendiendo a la escasez de docentes para la atención de estas tutorías, se regularice la oferta para todos.

Una característica muy positiva para la eficiencia, es la existencia de los servicios de biblioteca, informáticos (con conexión a Internet) y audiovisuales en la sede de la EE-FHE-UCV y en todos los centros regionales. Sin duda, este aspecto constituye una fortaleza que debe aprovecharse para ofrecer estos servicios, garantizando la satisfacción de la demanda, tanto para la cantidad de usuarios, como para el horario en que lo requieran por sus modalidades de estudio. De la misma manera, sería muy recomendable mejorar la dotación de equipos e insumos.

Los distanciamientos del deber ser

Una de las realidades que amerita mayor atención, es la falta de apertura regular de las asignaturas. Este es un requisito indispensable para el desarrollo curricular acorde a la oferta establecida en el plan de estudio, pero, sólo se cumple a cabalidad en la modalidad Presencial. Se comprende, que por ser el Presencial un plan de estudios anual, se facilita la regularidad de los cursos. Sin embargo, es necesario entender, que la eficiencia debe alcanzar a todas las modalidades, esto es ya es una razón, por demás válida, para agenciar la solución de esta problemática. No obstante, si se quisiera apoyar la razón de equidad en cumplimiento de la oferta escolar, con argumentos cuantitativos, se dispone de ellos y son contundentes. Basta con recordar que la matrícula de los EUS abarca dos tercios de la población estudiantil de la EE-FHE-UCV. No quiere decir, por supuesto, que por razón de número, los EUS ameritan más atención; porque igual atención debe tener el Componente Docente, cuya matrícula, mucho menor, representa alrededor del 8% del total de la EE-FHE-UCV. Lo que se desea dejar sin lugar a dudas, es que la falta de atención a más del 66% de la matrícula repercute definitivamente en la eficiencia de toda la institución.

Otras necesidades vienen dadas por la ausencia de cursos de nivelación y cursos de recuperación. Los primeros, para los estudiantes que manifiesten carencias significativas para rendir en algunos de los cursos iniciales, o en cualquiera de los niveles, una vez constatadas sus carencias mediante evaluaciones diagnósticas. Los segundos, para subsanar altos índices de

reprobación y repitencia en ciertas asignaturas, especialmente de los primeros niveles. Se ha insistido a lo largo de este estudio sobre la pertinencia de estos dos criterios de eficiencia para el desarrollo de los currícula, pero vale la reiteración.

La realidad pertinaz de la educación nacional, indica que las poblaciones que inician los estudios universitarios, y especialmente los estudios de Educación, presentan, cada vez más, una formación previa que se distancia del perfil deseable de ingreso. Las carencias de formación se reflejan, entre otras, en competencias tan fundamentales como la comprensión de lectura y la redacción. Esta situación no es la ideal, pero es un hecho al que la institución debe dar frente y procurar los medios para que estos estudiantes emprendan su transitar académico en las mejores condiciones de formación posibles. A pesar de ello, algunos podrían preguntarse, por ejemplo, ¿cómo es posible que la EE-FHE-UCV tenga que lidiar con asuntos tan elementales y a la vez tan fundamentales como comprensión de lectura y redacción? Bueno, si esas son las debilidades de fondo, es necesario ayudar a solventarlas, porque no se debe perder de vista que la EE-FHE-UCV está formando docentes.

Por su parte, la implementación de mecanismos de recuperación, busca subsanar situaciones de hecho, en este sentido, es un criterio de eficiencia para remediar. Un reiterado alto índice de repitencia en determinada asignatura, es una situación que clama por soluciones, más allá de cursarla nuevamente, ¿por qué no pensar en trabajar de manera especial y directa sobre las dificultades evidenciadas?

Atender estas necesidades de nivelación y de recuperación, es un esfuerzo que implica inversión de tiempo y recursos, además y por supuesto, del personal docente apropiado para ello. Sin embargo, la “inversión” puede revertirse en “ganancia”. Esta “ganancia” podría significar menos estudiantes desertores y menos egresados con aumentos significativos en su tiempo de escolaridad, todo ello aumentando la eficiencia. Pero la mayor ganancia es para la sociedad que requiere sin demora esos docentes en formación.

Trabajando con ambos criterios –nivelación y recuperación- se puede mejorar la eficiencia y por ende la calidad de los estudios. Ello no es poca cosa, así lo reitera la siguiente reflexión de Nacarid Rodríguez (2004):

La importancia de los docentes en los niveles obligatorios del sistema escolar no tiene discusión, (...). Los estudios empíricos sobre factores asociados al rendimiento estudiantil (...) le dan prioridad a las características del docente, destacándose entre ellas el tener estudios postsecundarios, su desempeño como enseñante es elemento esencial en el aprendizaje discente, su trato hacia los alumnos contribuye a la permanencia en la escuela o al abandono de la escolaridad.

Después de la familia los adultos más cercanos a los niños y jóvenes, en cualquier lugar del mundo, son los docentes, esto los convierte en personas con grandes posibilidades de influir sobre la formación de las nuevas generaciones, sus hábitos, sus modos de pensar y actuar. La docencia no es sólo una profesión para transmitir la cultura heredada, es ante todo una actividad que apunta hacia el futuro, hacia la cultura por construir, en consecuencia su meta es la transformación de lo existente en mejores formas de vida. (...) Desde este punto de vista es obvio el papel central de las instituciones formadoras de docentes con respecto a la sociedad... (el subrayado ha sido agregado al original)

La cita anterior, expresa acertadamente el espíritu que anima las sugerencias y recomendaciones que se hacen en esta visión integral de la eficiencia. Lograr la eficiencia no es el fin en sí mismo, para una instancia educativa eso no tiene sentido. Lo importante es el mejoramiento que ello implica, y eso sí es de interés primordial para la educación. De lo que se trata, es que la EE-FHE-UCV, como institución formadora de docentes, reconozca su importancia, su papel central respecto a la sociedad; y que por ello debe hacer su mejor esfuerzo por mejorar la calidad de sus estudios.

LA EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV

La información que sustenta los resultados que se presentan a continuación, provino de la data obtenida de la Oficina de Control de Estudios de la EE-FHE-UCV, la cual fue reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta el 23/07/2009. Se requirió reconstruir la data, para ajustar los estudiantes egresados que no habían sido actualizados a la fecha en que se obtuvo la data de Control de Estudios de la EE-FHE-UCV.

Es oportuno recordar, que de acuerdo con los objetivos específicos 2 y 3 de este estudio, se evaluaron las manifestaciones del desarrollo curricular cumplido por la EE-FHE-UCV, durante el período comprendido entre los años 1996 a 2008. Por tanto, se evaluó cada una de las modalidades de estudio, y dentro de ellas, según corresponda, se evaluaron las menciones y los centros regionales.

El estudio se hizo evaluando cohortes reales, haciéndoles seguimiento a lo largo del transitar de los estudiantes por el plan de estudio. En consecuencia, el año de ingreso constituye la clave principal a partir de la cual se ofrecen los resultados y los análisis.

De acuerdo con la categoría evaluada –la eficacia- se trabajó en función de indicadores derivados del recorrido académico de los estudiantes, todo bajo la orientación del referente evaluativo reconstruido y validado por los expertos. La presentación y el análisis de los resultados que se ofrece a continuación, se hará primero por modalidad de estudios, para posteriormente ofrecer una visión global de la EE-FHE-UCV.

La eficacia en la modalidad de estudio Presencial

El comportamiento global de la matrícula según estatus: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.

El comportamiento global de la matrícula puede observarse en la Tabla 23. De un total de 2704 estudiantes que ingresaron a la modalidad en los trece años estudiados, un tercio de ellos, desertó de sus estudios. Como tasa de deserción promedio para el período analizado, pudiera decirse que se encuentra dentro de lo esperado. Por supuesto, en materia de educación, una “pérdida” de 33% de los estudiantes matriculados, ciertamente parece muy alta. No obstante, puede analizarse comparativamente con algunos países de la región, cuyas tasas de deserción para el período 2000-2005, son presentadas en el informe de la

IESALC: Paraguay 33%, México 36, Chile 50%, Colombia 51%, Costa Rica 54%, Venezuela 56% (González, 2006; Rodríguez y Hernández, 2008).

La deserción estudiantil en la educación superior es una problemática común en el ámbito mundial, lo contrario son las excepciones. No se trata de justificar, porque mal de todos, no es consuelo para nadie. Pero, al evaluar, debe ubicarse en el debido contexto la realidad en estudio. Por esto, al aplicar el estándar establecido en el referente de este estudio evaluativo, la tasa de deserción del 33% para la modalidad Presencial se corresponde con un nivel de alta eficacia.

Tabla 23

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante los años 1.996 al 2008
Modalidad Presencial

Año ingreso	Estatus					Total	%
	C	D	E	S			
1996	2	28	50	3	83	3,07	
1997	4	59	92	4	159	5,88	
1998	4	99	120	3	226	8,36	
1999	6	128	91	10	235	8,69	
2000	7	107	117	19	250	9,25	
2001	18	124	140	18	300	11,09	
2002	24	70	114	19	227	8,39	
2003	13	62	60	14	149	5,51	
2004	20	36	1	39	96	3,55	
2005	122	55		18	195	7,21	
2006	161	94			255	9,43	
2007	228	28			256	9,47	
2008	266	7			273	10,10	
T.General	875	897	785	147	2704	100	
%	32,36	33,17	29,03	5,44	100,00		

%C		%D		%E		%S	
Anual	General	Anual	General	Anual	General	Anual	General
2,41	0,23	33,73	3,12	60,24	6,37	3,61	2,04
2,52	0,46	37,11	6,58	57,86	11,72	2,52	2,72
1,77	0,46	43,81	11,04	53,10	15,29	1,33	2,04
2,55	0,69	54,47	14,27	38,72	11,59	4,26	6,80
2,80	0,80	42,80	11,93	46,80	14,90	7,60	12,93
6,00	2,06	41,33	13,82	46,67	17,83	6,00	12,24
10,57	2,74	30,84	7,80	50,22	14,52	8,37	12,93
8,72	1,49	41,61	6,91	40,27	7,64	9,40	9,52
20,83	2,29	37,50	4,01	1,04	0,13	40,63	26,53
62,56	13,94	28,21	6,13	0,00	0,00	9,23	12,24
63,14	18,40	36,86	10,48	0,00	0,00	0,00	0,00
89,06	26,06	10,94	3,12	0,00	0,00	0,00	0,00
97,44	30,40	2,56	0,78	0,00	0,00	0,00	0,00

Referencia: C=Cursantes actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Desde la perspectiva explicada, la tasa de deserción del Presencial debe considerarse como un aspecto positivo. Pero, positivo no para solazarse, sino para analizarlo desde una mirada preventiva. Para ello, póngase atención a la deserción en los años 1998 al 2001, y luego el 2003. En esos años, el porcentaje de deserción subió aproximadamente 10 puntos por encima del promedio total que es de 33%. Más aún, en el año 1999 la deserción aumentó 20 puntos, ubicándose en 54% ¿qué habrá sucedido en esos años? ¿esos años corresponderían a cohortes que ingresaron con marcadas carencias en su formación previa, por ejemplo? ¿será que con algún mecanismo de nivelación para los que ingresaron, podría haberse conservado una mayor parte de la matrícula? Mírese preventivamente la cohorte del 2006, que en dos años, ya lleva una deserción del 37% y todavía no se ha cumplido el tiempo reglamentario para que egrese la promoción. Estas y otras reflexiones son propicias para traer al escenario aquellos criterios de eficiencia, que no se lograron, según se expuso en el apartado correspondiente.

La prevención debe comenzar por el reconocimiento de la interrelación entre eficiencia y eficacia. No se intenta achacar la deserción a causas supuestas, porque son múltiples las causas que intervienen en el abandono escolar. Lo que se trata de decir, es que el desarrollo curricular debe apoyarse institucionalmente, ofreciendo las mayores posibilidades para su eficiente ejecución.

Una información que permite apreciar las características de la deserción, viene dada por el momento académico en que se produce el abandono de los estudios. Al respecto, véase la Tabla 24, la primera gran información refleja que

más de las tres cuartas partes del total de estudiantes que deserta, lo hace entre su ingreso y el segundo año de la escolaridad.

Esta realidad es una alarma que emite el plan de estudio, ¿qué estará ocurriendo en esos primeros cursos de la licenciatura? ¿el bajo rendimiento de algunos cursantes estará propiciando el abandono del programa? (véase la Tabla 25). Si este fuera el caso, ¿en cuáles asignaturas se expresará con mayor fuerza esta problemática? ¿las debilidades académicas previas al ingreso estarán aflorando en esos bajos rendimientos? También las causas pueden provenir del propio estudiante: falta de claridad vocacional, lo que lleva a insatisfacción con la carrera. En fin, las posibilidades son variadas, sin embargo, numerosos estudios (Cabrera y otros, 2006; Centro Micro Datos, 2008; Educación Superior, 2006; Abarca y Sánchez, 2005) señalan como las principales: el bajo rendimiento académico, las carencias en la formación previa, la situación económica y la insatisfacción con la carrera. Para minimizar el efecto de las tres primeras causales señaladas, el apoyo institucional es de mucha importancia, la administración eficiente debe hacer su mejor esfuerzo en este sentido. Y debe hacerlo pronto, apenas ingresan las cohortes, porque la media del momento de deserción es de dos años.

Tabla 24

Proporción de Estudiantes por Cohorte, según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008

Modalidad: Presencial

Estatus: Desertores (D)

Año Ingreso	Años de Permanencia												Total	%	MEDIA	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				12
1996			14	7	3		1			2		1		28	3,1	3
1997			33	9	4	5	2	3		1		1	1	59	6,6	3
1998	1	59	23	6	2	1	2	2	1	1	1			99	11,0	2
1999	83	19	5	8	4	4		2	3					128	14,3	1
2000	36	32	13	10	5	4	3	3		1				107	11,9	2
2001	63	28	7	10	3	5	4	2	2					124	13,8	1
2002	10	25	8	10	10	4	1	2						70	7,8	2
2003	29	16	7	6	1		3							62	6,9	1
2004	11	10	6	3	1	5								36	4,0	2
2005	11	17	20	1	6									55	6,1	2
2006	39	36	6	13										94	10,5	1
2007	1		27											28	3,1	2
2008		7												7	0,8	1
Total general	284	249	169	83	39	28	16	14	6	5	1	2	1	897	100,0	2
%	31,7	27,8	18,8	9,3	4,3	3,1	1,8	1,6	0,7	0,6	0,1	0,2	0,1	100,0		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Para el análisis de los egresados, se debe hacer la siguiente salvedad, la Tabla 23 muestra una tasa general de 29%, calculada con base en la matrícula total para el período. Esto es así porque se está trabajando por período completo y con cohortes reales. Sin embargo, para el caso de la tasa de egresados, lo justo es tomar el total de la matrícula hasta el año 2003, porque los estudiantes que ingresaron a partir de 2004 no han tenido, al 2008, los cinco años reglamentarios para graduarse. Hecha la aclaratoria, se puede decir ahora que la tasa de egresados, calculada según se acaba de explicar, es de 48%. Si se fija la atención en la columna de porcentaje de egresados, se verá que la tasa ha fluctuado a lo largo de los años, no obstante, se ha mantenido sobre el 40%, excepto 1999 por una mínima diferencia. Según el estándar que guía este estudio, una tasa de graduación de 48% habla de una eficiencia alta, constituyéndose en una fortaleza para la modalidad Presencial.

Debe evidenciarse la estrecha relación entre deserción y graduación, como ya se señaló en el marco teórico. Cuidar de contener la deserción en límites aceptables, repercute, casi que directamente, en el aumento de la tasa de egreso. El estudiante que no deserta, se gradúa, así lo haga con retraso leve o pronunciado. En este sentido, y a propósito de los retardos, obsérvese nuevamente la Tabla 23, ahora en la columna de cursantes. Aparecen 78 estudiantes ingresados desde 1999 a 2003, los cuales ya deberían haber egresado, sin embargo, se encuentran cursando la escolaridad. De estos estudiantes, 55 son de las cohortes de 2001, 2002 y 2003, pudiera decirse que ellos tendrían un tiempo aceptable de retraso en tiempo de grado. Los que realmente presentan serio retardo son los otros 23

estudiantes, pues tienen entre ocho y doce años de permanencia, evidenciándose que tienen serias dificultades en su rendimiento y prosecución. Estos cursantes de larga data, deberían recibir apoyo tutorial, destinado a solventar la problemática y lograr la culminación de sus estudios. Los rezagados en demasía, son los casos más urgentes, pero todos los retrasos deben recibir atención. Porque existe la posibilidad de que si no se atienden a tiempo, las dificultades que pudieran estar teniendo estos cursantes, puedan desembocar en que deserten del programa. En este último caso, ya no será posible hacer nada, por lo que pasarán a aumentar la tasa de deserción.

Por otro lado, en la columna correspondiente al estatus “sin tesis culminada” (Tabla 23), hasta el 2003 se observan 90 estudiantes que permanecen en el programa habiendo terminado la escolaridad; ellos presentan un problema puntual, que es la culminación de la tesis, requisito indispensable para graduarse. Se podrá observar que los casos de retraso más significativo en estas circunstancias son 57, los que ingresaron de 1996 a 2001. No obstante, todos los casos “sin tesis” deben encender las alarmas, evitando descuidos que acrecienten y empeoren la situación. Se necesita orientación hacia el desarrollo de las investigaciones y suficientes profesores que puedan asumir las tutorías de estas tesis.

Vale comentar, que algunos, tal vez bastantes, de estos estudiantes con retraso en sus trabajos de grado, presentan carencias formativas en metodología de la investigación. Es sabido que el pensum vigente no contempla ex profeso el

desarrollo de estas competencias, excepto el seminario de tesis, que se cursa, ya para el último año de la carrera. Por lo que el trabajo de desarrollar competencias en investigación a lo largo del plan de estudio, ha quedado a discreción. Si esta es una debilidad presente en los tesisistas rezagados, debe atenderse, proporcionándoles el apoyo necesario. Pero lo importante, es que se requiere detectar, atacar y hacerle seguimiento a esta problemática de no presentación de la tesis.

Si se contemplan conjuntamente los casos de cursantes con retraso y de los “sin tesis”, se observará que son en total 168 estudiantes. Estos estudiantes forman parte de la matrícula que la modalidad Presencial ha logrado mantener. Es decir, forman parte del índice de retención matricular, que para el período evaluado, se ubicó en 67%, lo que resulta muy bueno para la modalidad, y para la EE-FHE-UCV en general. Se puede afirmar que de cada 100 estudiantes que ingresaron a la modalidad Presencial, 67 han permanecido en el programa, unos, ya se han graduado, y otros, con retrasos mayores o menores, van camino de hacerlo. Estos rezagados están allí, son “la rueda chirriante que reclama atención” (Senge, 2004, p. 146), es preciso escuchar, pero sobre todo, no acostumbrarse al chirrido, más bien, actuar en consecuencia.

Tomando como referencia el trabajo de Camperos (1999), el mejoramiento del Presencial en cuanto a egresados y deserción, es significativo. Camperos (1999) encontró una tasa de egreso de 41% y una tasa de deserción de 46%. La presente evaluación señala una tasa de egreso 48% y deserción en 33%

Los promedios de calificaciones en la modalidad Presencial

La Tabla 25 muestra los promedios ponderados de las calificaciones en la modalidad Presencial. El promedio de calificaciones de egresados, para el período total de años analizados, es de 15 puntos, por lo que la eficacia en este rubro es de nivel moderado. Siguiendo la trayectoria año a año, se observa que la tendencia se ha mantenido en el tiempo. La atención en este punto, debe enfocarse desde dos perspectivas. La primera es de carácter preventivo, para cuidar que no se traspase el límite inferior de 14 puntos, porque en ese caso se caería en eficiencia baja, no deseable para el programa. La otra es para mejorar, buscando elevar el promedio. Ambas cosas, prevenir y mejorar, encuentran su ámbito de acción en los estudiantes que se encuentran cursando la escolaridad, los que están transitando por el plan de estudio. Para este caso, la Tabla 25 expone que el promedio de los cursantes, en general es de 11 puntos, lo que significa muy baja eficacia.

Llama la atención el promedio de los cursantes del año 2008, que es de 9 puntos. Estos estudiantes, se encuentran en el primer año de la carrera, entonces, ¿cuáles dificultades académicas se pueden estar expresando en esas bajas notas? ¿cuáles asignaturas incidirán mayormente en estos bajos promedios? Una vez más, el apoyo institucional para el desarrollo curricular debe estar presente: apoyo académico, ayudas económicas, servicios de calidad y demás, ya tratados en el apartado de la eficiencia.

Tabla 25

**Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación,
según estatus durante los años 1.996 al 2008
Modalidad Presencial**

Año ingreso	Estatus			
	C	D	E	S
1996	7	6	14	14
1997	10	5	15	12
1998	9	6	14	12
1999	8	5	15	12
2000	10	6	15	13
2001	10	5	15	13
2002	10	7	16	13
2003	9	5	16	13
2004	10	7	15	15
2005	13	4		14
2006	12	3		
2007	11	2		
2008	9	3		
Promedio General	11	5	15	14

Referencia: C=Cursante actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Al comparar las calificaciones aquí presentadas, con el estudio realizado por Camperos, se tiene que para dicha investigación el promedio general de la modalidad Presencial era de 13 puntos. Por tanto, el Presencial ha subido en dos puntos el promedio de calificaciones de los egresados, un buen logro para la administración del plan.

Se debe acotar que las calificaciones no son sólo una cosa de números. Por lo que conservar y mejorar los promedios, no es un asunto de alcanzar metas

meramente cuantitativas. De lo que se trata es de procurar la mejor formación de los futuros docentes, para que alcancen en mayor grado las competencias establecidas como deseables en el currículum, lo que redundará en beneficio del país. Por ello, aunque la nota aprobatoria sea de 10 puntos, ni la institución, ni los docentes, ni los estudiantes deberían conformarse con eso.

El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad

La tasa de egresados en el tiempo establecido por el plan de estudio es de 60%, así puede verificarse en la Tabla 26. Este es un indicador de muy alta eficacia y significa un logro excelente para la modalidad y para la EE-FHE-UCV. Además, los graduados en seis años (un año de retraso), alcanzan el 23%. Considerando, que para carreras largas, un año es un retraso aceptable para el egreso en educación superior, se puede afirmar que la escolaridad promedio de los egresados acorde con el plan de estudio, se cumple en un 83%.

Sin duda, la modalidad Presencial, funciona muy bien en este sentido, habría que preguntarse si el régimen académico por año, está beneficiando el desarrollo curricular de esta modalidad de estudios. Una posible respuesta, se puede hallar revisando el trabajo de Camperos (1999). En su evaluación, la autora encontró que la modalidad Presencial de la EE-FHE-UCV, que para el momento de ese estudio era de régimen semestral, tenía una tasa de 11% de egresados en cinco años. Asimismo, dicho estudio refiere que 26% se graduaron en seis años.

En consecuencia, en la evaluación de Camperos, el porcentaje de egresados con cinco y seis años de escolaridad fue de 37%. Como se viene acotando, no es sólo un asunto de números, porque detrás de las cifras están personas. En este sentido, para Camperos de cada 100 estudiantes egresados del Presencial, 63 tuvieron que invertir bastante más tiempo que los cinco años reglamentarios. Por el contrario, para el presente estudio, sólo 17 de cada 100 estudiantes, debieron invertir mucho más tiempo de lo previsto.

Huelga cualquier comentario acerca de los beneficios que para muchos más estudiantes, sus familias y la sociedad, ha tenido el desarrollo curricular de la modalidad Presencial, a partir de 1996. ¿Podría ser éste un indicio de que el régimen de estudio anual beneficia la eficiencia en la ejecución del plan de estudio? Al menos, estas cifras deben llamar a reflexión, especialmente cuando está en puertas una reforma curricular que propone volver al régimen semestral.

Tabla 26

Proporción de Estudiantes por Cohorte , según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008

Modalidad: Presencial

Estatus: Egresados (E)

Año Ingreso	Años de Permanencia													Total	%	MEDIA	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				13
1996						29	6	4	2	4		2	2	1	50	6,4	6
1997			1			50	17	6	5	6	3	4			92	11,7	6
1998	2					47	42	10	7	5	5	2			120	15,3	6
1999						48	25	10	4	4					91	11,6	6
2000						75	25	6	8	3					117	14,9	6
*2001						88	35	15	2						140	17,8	6
*2002						76	31	7							114	14,5	5
*2003						57	3								60	7,6	5
*2004						1									1	0,1	5
*2005															0	0,0	0
*2006															0	0,0	0
*2007															0	0,0	0
*2008															0	0,0	0
Total general	2	0	1	0	0	471	184	58	28	22	8	8	2	1	785	100,0	6
%	0,3	0,0	0,1	0,0	0,0	60,0	23,4	7,4	3,6	2,8	1,0	1,0	0,3	0,1	100,0		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La última columna la Tabla 26 presenta la duración media de la escolaridad para los egresados. En general se tiene una media de seis años, lo cual se ha mantenido estable a lo largo de los trece años del período evaluado. El tiempo de escolaridad se ha venido reduciendo rápidamente, desde 1999 ya no hay estudiantes con más de nueve años de permanencia. Y desde 2001 la inmensa mayoría de los egresados se concentra entre los cinco y siete años. Estos datos hay que analizarlos sin olvidar dos realidades: los cursantes, que con rezago permanecen en el programa y los “sin tesis”, que no han podido culminar su trabajo de grado. Si no se implementan medidas para el apoyo de ambas poblaciones, estos estudiantes seguirán acumulando años a su tiempo de escolaridad; en consecuencia, cuando egresen, bajarán la media de tiempo de graduación de sus respectivas cohortes. Lo más drástico, y que nadie espera, es que finalmente llegaran a abandonar los estudios; en este caso, ya no sería una cuestión de retardo, sino de deserción, con las consecuencias que ya se han comentado.

El rendimiento por asignaturas

Puesto que más adelante se hará el análisis de las menciones de la modalidad Presencial, en este apartado se expondrán los resultados de las asignaturas del primer año (ciclo básico común), y de los cursos comunes a todas las menciones. En la Tabla 27, se aprecia que, exceptuando el primer año, todas

las asignaturas tienen un nivel de rendimiento global con eficacia alta o muy alta. Sin duda es una enorme fortaleza de la modalidad Presencial y del régimen anual.

Escudriñando en los indicadores que conforman la dimensión de rendimiento para cada asignatura, se observa que en todos los años de segundo a quinto, las tasas de aprobación tienen una eficiencia muy alta, con excepción de una sola asignatura que obtuvo alta. Igualmente sucede con las tasas de reprobación y retiro. Se deduce, que los estudiantes en su inmensa mayoría se inscriben, se mantienen cursando y aprueban las asignaturas de los cursos comunes del segundo al quinto año de la carrera. Además, aprueban con unas calificaciones, entre los 14 y los 18 puntos. En cualquier escenario o instancia, estos indicadores de eficacia hablan muy bien acerca del desarrollo curricular de esta modalidad.

Con relación al primer año de la carrera, las cosas son un tanto diferentes. En la eficiencia global de las asignaturas, se aprecian dos de ellas con eficiencia baja: Sociología de la Educación y Estadística Aplicada a la Educación. Examinando, los indicadores de rendimiento de estas dos asignaturas, se revela que la tasa de aprobación es baja, 50% Sociología y 45% Estadística. Adicionalmente, el promedio de notas de los que aprueban es bajo –entre 12 y 13 puntos-. Este análisis amerita preguntarse ¿qué debilidad se estará poniendo de manifiesto en estas dos asignaturas? ¿será debido a carencias en las competencias lectoras, expresión escrita, aritmética?

Tabla 27

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. 1996-2008

Primer Año
Materias Obligatorias

		Mención Básico común a las tres menciones						Nivel eficacia por indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprobados	
		A	RP	RT	PI	OA					
A101	PSICOLOGIA EDUCATIVA	60	18	7	15	0	13	moderada	alta	baja	moderada
A102	SOCIOLOGIA DE LA EDUCAC.	50	24	7	19	0	13	Baja	moderada	baja	baja
A108	SISTEMAS EDUCATIVOS	67	10	8	15	0	15	moderada	muy alta	moderada	alta
A301	PENS.LENGUAJE Y COMUNICAC	66	6	8	20	0	14	moderada	muy alta	moderada	alta
A302	ESTADISTICA APLIC. EDUC.	45	31	8	16	0	12	Baja	moderada	baja	baja
AAP1	PRACTICA PROFESIONAL I	68	7	7	17	0	16	moderada	muy alta	moderada	alta

Segundo Año
Materias Obligatorias

		Mención Básico común a las tres menciones						Nivel eficacia por indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprobados	
		A	RP	RT	PI	OA					
A103	ADMINISTRACION ESCOLAR	88	3	3	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
A104	CURRICULUM I	86	4	3	6	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
A201	INGLES DE SUFICIENCIA	83	4	13	0	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
A202	ITALIANO DE SUFICIENCIA	100	0	0	0	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta
A303	INGLES	84	4	5	7	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
A304	ITALIANO	82	3	6	8	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
A305	FRANCES										

Tercer Año
Materias Obligatorias

		Mención Básico común a las tres menciones						Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
		A	RP	RT	PI	OA					
A105	HIST.IDEAS PEDAG.VZLA	86	6	3	5	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
A106	CURRICULUM II	90	1	4	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
A306	INFORMATICA Y EDUCACION	87	5	3	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Tabla 27 (continuación)

% estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial. 1996-2008

Cuarto Año
Materias Obligatorias

		Mención Básico común a las tres menciones					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general						% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprobados	
		A	RP	RT	PI	OA					
A107	TEOR. PEDAGOG. CONTEMP.	86	7	3	4	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
A383	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	1	0	99					
A384	SERVICIOS COMUNITARIOS II	0	0	0	0	100					

Quinto Año
Materias Obligatorias

		Mención Básico común a las tres menciones					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia asig.
Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general						% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
		A	RP	RT	PI	OA					
A109	SEMINARIO TESIS TEMATICO	95	5	0	0	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta
A300	SERV COM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
A350	S TEXTO OBJETO REFLEX INV	73	18	9	0	0	18	alta	alta	alta	alta
A351	S TECNOLOGIA INF COM EDUC	83	8	0	8	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
A352	S ENSEÑANZA MATEM Y LITER	100	0	0	0	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
A353	S ADM- INGRES EDUC SUPER	0	0	100	0	0					
A354	S ENSEÑANZA APREND EN ORG	87	7	7	0	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
A355	SEMINARIO TESIS ELECTIVO	92	0	4	4	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Para una mejor comprensión, es importante conocer la tendencia en el tiempo para el rendimiento de estas asignaturas, para ello véanse las Figuras 1 y 2.

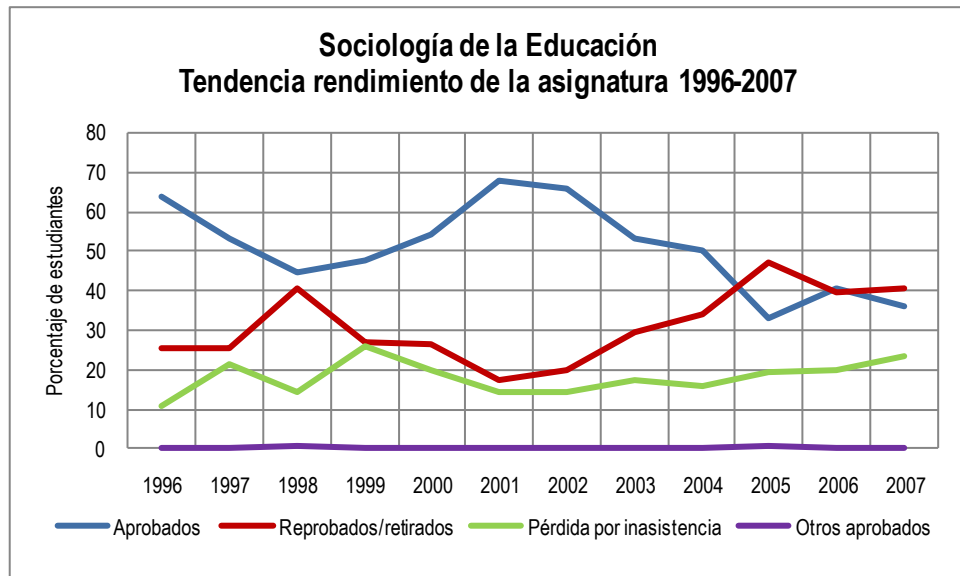


Figura 1. Asignatura Sociología de la educación, tendencia de rendimiento
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

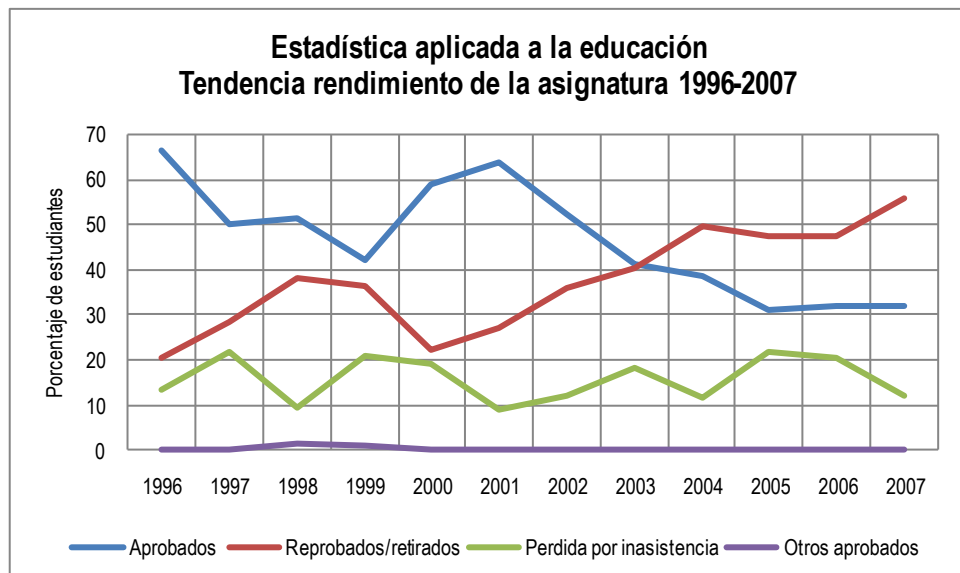


Figura 2. Asignatura Estadística aplicada a la educación, tendencia de rendimiento
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Al analizar las Figuras 1 y 2 se observa que la situación del rendimiento de ambas asignaturas es francamente preocupante, en especial a partir de 2001, cuando la línea de aprobados comienza a descender de forma drástica. Ya para el 2003, se cruzan los aprobados con los reprobados/retiros. En Estadística, la tasa de aprobados en los últimos tres años apenas se despega del 30%. Por su lado, Sociología tiene entre 30% y 40% de aprobados para esos tres últimos años.

En este momento, es propicio recordar los promedios de los cursantes del primer año de la carrera (cohorte 2008), los cuales se presentaron en la Tabla 25, tenían calificaciones promedio de 9 puntos. Se puede afirmar que el bajo rendimiento en Sociología y en Estadística, ha contribuido significativamente en este bajo promedio del primer año de la licenciatura. Sin duda, urge mirar con lupa qué está pasando con el desarrollo de estas asignaturas, ¿qué ocurrió a partir del año 2001 para que las tasas de aprobación se desplomaran en 30 puntos porcentuales? ¿no es evidente que se requiere el accionar destinado a la recuperación de los estudiantes aplazados? ¿cuántos de estos reprobados ingresarán a las estadísticas de desertores?

El problema requiere el concierto de voluntades: los encargados de la administración del plan de estudio, las cátedras de las asignaturas con problemas críticos de rendimiento, los docentes de estos cursos y también los estudiantes. Otra vez, está el ruido de la rueda chirriante, que a veces no se escucha por falta de seguimiento continuo a la ejecución del plan de estudio.

Una visión a las menciones de la modalidad Presencial

Previo a iniciar el análisis de las menciones, es pertinente mostrar cómo se distribuyen en éstas, los estudiantes de la modalidad Presencial. Véanse las Figuras 3 y 4. Como se puede ver en la Figura 3, un tercio de la matrícula corresponde a la mención de Desarrollo de los Recursos Humanos. Además, dicha mención se proyecta como la de mayor demanda. Escapa de los objetivos de este estudio investigar las razones de esta tendencia, no obstante, atrevidamente se podría decir que es muy probable que la oferta de esta mención en ambos turnos: diurno y nocturno, prevalezca como elemento de atracción para el estudiante.

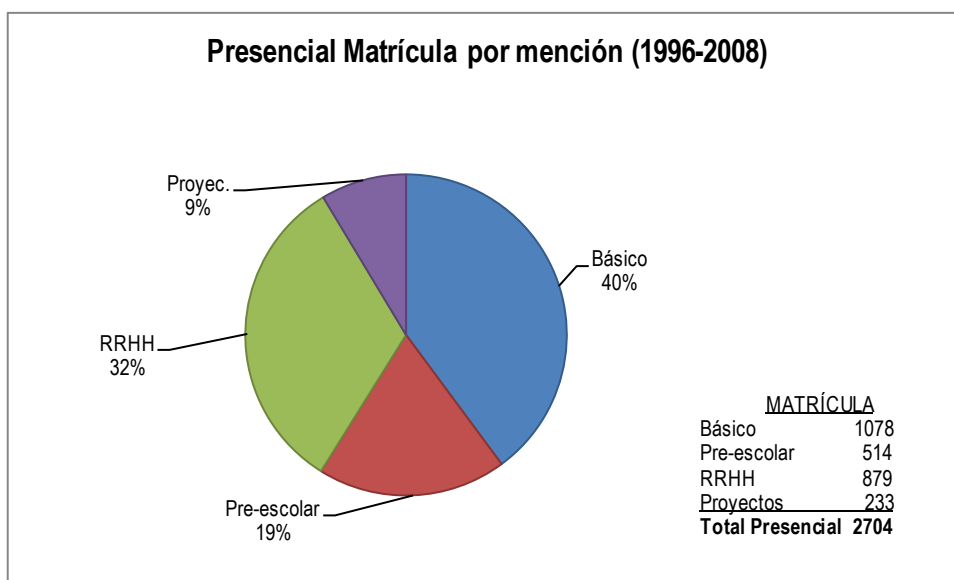


Figura 3. Presencial, distribución de la matrícula, por menciones
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

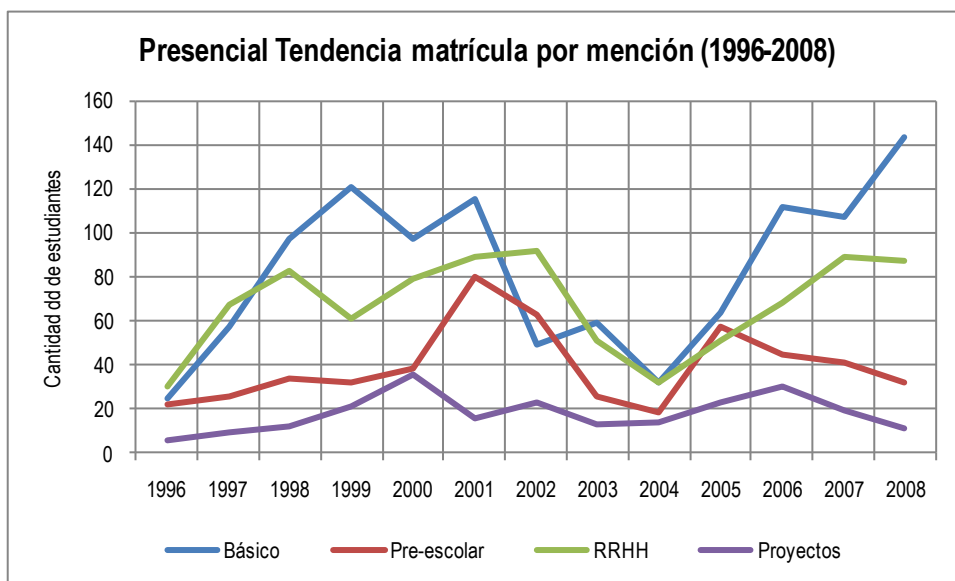


Figura 4. Presencial tendencia de la matrícula, por menciones
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

En todo caso, lo que debería llamar a reflexión es el hecho de la poca demanda de la mención Educación Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica. De esta especialidad egresan los maestros de los niveles iniciales del sistema escolar. Las demandas de docentes **bien formados**, para el nivel inicial y básico del sistema escolar, es creciente cada vez más, y expresa una de las necesidades más sentidas de la educación venezolana. Por ello, se observa con preocupación, no sólo que la matrícula de esta mención ni siquiera llegue al 20% (Figura 3), sino más preocupante aún, la tendencia a la baja, a partir del año 2005 (Figura 4).

Si se acertara en la presunción de que la oferta en dos turnos facilita que el estudiante pueda asumir sus responsabilidades universitarias, y por ello, las

menciones que le ofrezcan esta ventaja, se verán favorecidas con la matrícula. Entonces, debería contemplarse la posibilidad de ofertar las menciones de docencia directa en ambos turnos. La propuesta de modificación del diseño curricular de la EE-FHE-UCV, en su más reciente versión (Escuela de Educación, 2010) revela que, nuevamente, sólo una de las tres menciones de la modalidad Presencial, corresponde a formación para la docencia directa. Esta nueva mención es Educación Inicial. Además, los EUS siguen sin tener opción a mención, en esta propuesta de reforma curricular. Haciendo un simple ejercicio matemático, se comprobará que dos tercios de la matrícula (EUS) quedarán fuera de esta mención de Educación Inicial. El resto de los estudiantes que ingresen a la EE-FHE-UCV, optarán, seguramente, por aquella mención que les ofrezca mayor amplitud para los horarios de estudio. ¿Será posible que la mención Educación Inicial se oferte en dos turnos?

El país sigue esperando las respuestas de las instituciones formadoras de docentes, las necesidades sociales en este sentido forman parte de las bases curriculares expresadas en la Propuesta de Reforma (2010). En ese documento, se hace la siguiente pregunta “¿Hay la suficiente existencia de docentes para atender a la población de 0 a 6 años?” (p. 21), y se responde allí mismo con lo siguiente:

Para el período 2005, el nivel de educación preescolar contaba con 63.513 docentes de los cuales 54.625 poseían el título profesional requerido. Esto quiere decir que el 13,99% de ellos ejercen sin poseer título profesional en el área...

De una población infantil de 3.945.717 con edades comprendidas entre los 0 y 6 años, sólo 1.347.649 (34%) son atendidos por el sistema escolar, ...

Se estima que para los próximos cinco años (2005-2010) la población de niños (as) de 0 a 6 años se incrementará en 104.093

Al considerar el crecimiento de la población para los próximos 5 años (104.093 niños y niñas entre 0 a 6 años) se pone en evidencia la necesidad de formar 4.164 nuevos docentes sólo para atender a la demanda de atención de este grupo etario...

De todo lo anterior se desprende que en los próximos 5 años será necesario formar un aproximado de 116.975 docentes que se requieren para lograr escolarizar a toda la población de 0 a 6 años. (Escuela de Educación, 2010, pp. 22-23)

Los argumentos están en la misma propuesta de reforma curricular, no es necesario ningún comentario adicional al respecto.

La modalidad Presencial vista por menciones: comportamiento global de la matrícula según estatus: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.

En este apartado se analizará cómo se expresan esas tasas globales según el estatus del estudiante, al interior de cada una de las menciones que se desarrollan en el plan de estudio de la modalidad Presencial. A tal efecto, en la Tabla 28 se muestra que del total de deserción de la modalidad, el 90% corresponde a estudiantes que apenas cursaron el primer año, es decir, aquellos que aún no tienen mención. En cuanto a las tasas de deserción para cada una de las menciones, ninguna de ellas llega al 2% respecto al total de la matrícula del Presencial. Por lo cual, se puede afirmar que estas tasas se encuentran incluso por

debajo de lo esperado, lo que es indicio de una muy buena prosecución, una vez que el estudiante ha arribado al segundo año de la carrera.

La mirada debe dirigirse hacia donde se ubica la mayor tasa de deserción, y allí la realidad es clara. En la distribución de la deserción, el abrumador porcentaje que arroja el primer año de los estudios, sugiere que poniendo la debida atención al inicio de la carrera, pudiera reducirse de manera por demás sustantiva la tasa de deserción de la modalidad Presencial. La Figura 5 sirve a los efectos de indicar más directamente la realidad expuesta.

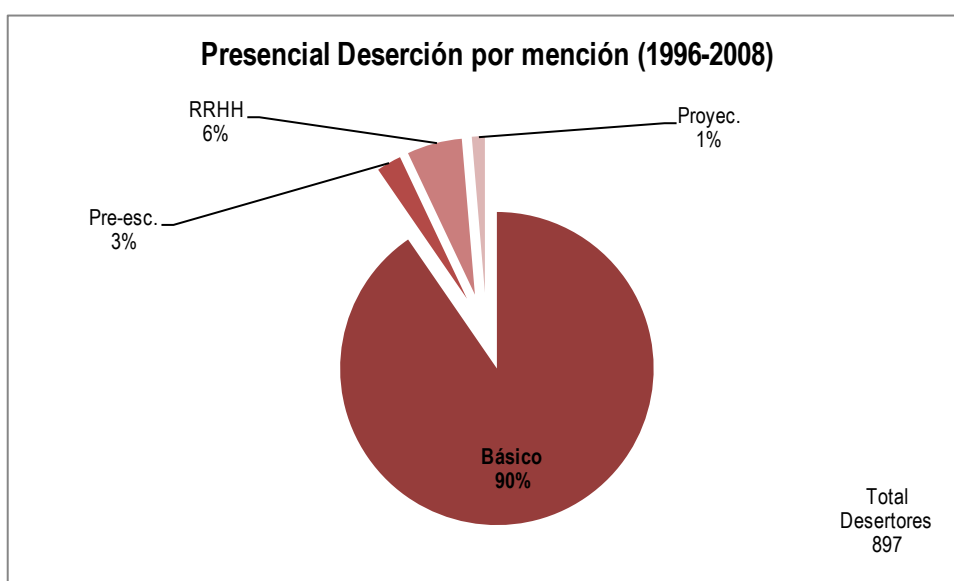


Figura 5. Presencial distribución de la deserción por menciones
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Las vías de atención destinadas a reducir los índices de deserción (emanadas del referente establecido y validado), se han tratado suficientemente a lo largo de toda la disertación hecha hasta este punto.

Tabla 28

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus años 1.996 al 2008. Modalidad Presencial por Mención

Año ingreso	Estatus																				Total
	Cursante (C)					Desertores (D)					Egresados (E)					Sin Tesis Culminada (S)					
	1	2	3	4	Total (C)	1	2	3	4	Total (D)	1	2	3	4	Total (E)	1	2	3	4	Total (S)	
1996			2		2	25		2	1	28		21	25	4	50		1	1	1	3	83
1997		1	3		4	56		3		59	1	25	58	8	92			3	1	4	159
1998		1	3		4	93		6		99	4	32	72	12	120		1	2		3	226
1999		2	3	1	6	121	1	4	2	128		26	51	14	91		3	3	4	10	235
2000	1	1	4	1	7	95	5	6	1	107	1	26	62	28	117		6	7	6	19	250
2001		11	6	1	18	115	3	6		124		57	72	11	140		9	5	4	18	300
2002		7	11	6	24	49	5	14	2	70		44	58	12	114		7	9	3	19	227
2003	1	2	8	2	13	58		3	1	62		19	31	10	60		5	9		14	149
2004	4	6	7	3	20	28	1	4	3	36		1			1		10	21	8	39	96
2005	18	39	44	21	122	46	5	3	1	55					0		13	4	1	18	195
2006	22	42	68	29	161	90	3		1	94					0					0	255
2007	79	41	89	19	228	28				28					0					0	256
2008	136	32	87	11	266	7				7					0					0	273
T. por estatus %	261 29,83	185 21,14	335 38,29	94 10,74	875 100,00	811 90,41	23 2,56	51 5,69	12 1,34	897 100,00	6 0,76	251 31,97	429 54,65	99 12,61	785 100,00	0 0,00	55 37,41	64 43,54	28 19,05	147 100,00	
T.General %	261 9,65	185 6,84	335 12,39	94 3,48	875 32,36	811 29,99	23 0,85	51 1,89	12 0,44	897 33,17	6 0,22	251 9,28	429 15,87	99 3,66	785 29,03	0 0,00	55 2,03	64 2,37	28 1,04	147 5,44	2704 100,00

Referencia: 1= Básico 2=Pre-escolar y 1era Etapa de Educación Básica 3= Desarrollo de los Recursos Humanos 4= Diseño y Gestión de Proyectos Educativos

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Del comportamiento de la matrícula, una vez que se arriba al segundo año y los estudiantes se ubican en alguna de las tres menciones, se tiene la información presentada en la Tabla 29.

Tabla 29
Comportamiento de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus, años 1996-2008. Modalidad Presencial por Mención

Estatus	Preescolar y 1ra. Etapa de educación básica	%	Desarrollo de los Recursos Humanos	%	Diseño y Gestión de Proyectos Educativos	%
Cursantes	185	36,0	335	38,1	94	40,3
Desertores	23	4,5	51	5,8	12	5,2
Egresados	251	48,8	429	48,8	99	42,5
Sin tesis culminada	55	10,7	64	7,3	28	12,0
Total Matrícula mención	514	100,0	879	100,0	233	100,0

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La Tabla 29 sirve para analizar el comportamiento de las menciones proporcionalmente a la matrícula que ostentan. En este sentido, no se observan diferencias marcadas, porque todas las menciones presentan un desarrollo similar en cuanto a las tasas de deserción, egreso, cursantes y sin tesis culminada. Las diferencias no llegan a superar los seis puntos porcentuales. Es de resaltar los bajos porcentajes de deserción, lo que se corresponde perfectamente con lo expuesto en párrafos anteriores, donde se señaló que el 90% de los desertores lo hace antes del segundo año de la carrera.

Los promedios de calificaciones por menciones de la modalidad Presencial

La Tabla 30 presenta los promedios de calificaciones por menciones de la modalidad Presencial. En primer lugar, obsérvense las notas de los egresados. Allí, para todas las menciones, es evidente la homogénea distribución de las calificaciones a través del período analizado, manteniéndose el rango de las mismas, entre los 14 y 16 puntos. Hay apenas dos excepciones, en los años 1997 y 1998, donde las calificaciones fueron de 13 puntos para la mención de Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. Mientras que en el caso de los estudiantes que aún no concluyen su trabajo de grado, las notas fluctúan entre los 13 y los 16 puntos, con un promedio de 14 puntos para cada una de las menciones.

En cuanto a los desertores, resaltan los escasos 4 puntos de promedio de calificaciones de los que abandonan en el primer año de los estudios. No puede evitarse relacionar, al menos hipotéticamente, el bajo rendimiento con la posterior deserción. Los desertores que ya tienen mención, es decir, a partir del segundo año, tienen notas bajas, si se comparan con las notas de los egresados, no obstante, esta situación no es apremiante, dada la escasa deserción en estos niveles de la carrera (como se presentó en la Tabla 29).

Los cursantes del primer año, tienen una situación similar a los desertores del mismo nivel, los caracteriza el bajo promedio de calificaciones. Cabría preguntar: ¿irán estos cursantes camino del abandono de sus estudios? Sin duda, es una situación que reclama rápida y efectiva atención.

Tabla 30

Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1.996 al 2008
Modalidad Presencial por Mención

Año	Estatus																			
	Cursante (C)					Desertores (D)					Egresados (E)					Sin Tesis Culminada (S)				
	1	2	3	4	Promedio (C)	1	2	3	4	Promedio (D)	1	2	3	4	Promedio (E)	1	2	3	4	Promedio (S)
1996			7		7	4		9	11	6		14	14	15	14		14	16	13	14
1997		12	9		10	4		7		5		14	15	13	15			12	13	12
1998		12	8		9	5		8		6		15	14	13	14		12	12		12
1999		8	9	6	8	4	15	6	12	5		15	15	15	15		12	12	13	12
2000	4	14	10	11	10	5	8	7	6	6	14	15	15	15	15		13	13	13	13
2001		10	10	9	10	4	11	7		5		15	15	15	15		13	12	13	13
2002		12	10	9	10	4	9	10	9	7		15	16	16	16		15	12	12	13
2003	3	10	9	11	9	3		10	13	5		15	15	16	16		14	13		13
2004	8	10	10	10	10	3	9	11	13	7		15			15		15	16	16	15
2005	6	13	13	14	13	3	6	8	7	4							14	16	14	14
2006	5	13	13	13	12	3	8		5	3										
2007	5	12	12	16	11	2				2										
2008	3	14	12	13	9	3				3										
P.General	5	12	12	13	11	4	9	8	10	5	14	15	15	15	15		14	14	14	14

Referencia: 1= Básico 2=Pre-escolar y 1era Etapa de Educación Básica 3= Desarrollo de los Recursos Humanos 4= Diseño y Gestión de Proyectos Educativos

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en las menciones

El promedio de años de escolaridad de los egresados se presenta en la Figura 6, donde se debe aclarar que las cohortes del 2004 al 2008 no presentan valores, dado que no han tenido el tiempo establecido por el plan de estudio para graduarse. En las cohortes desde 1996 a 2003, se observa la clara tendencia a la disminución del tiempo promedio de escolaridad en todas las menciones, el cual se inclina a ubicarse en seis años a partir de 1999 y en cinco años para la cohorte de 2003. Esta duración de la escolaridad indica una alta eficacia, valor que ya se había expresado al analizar la modalidad Presencial en forma global, quedando confirmado ahora para cada una de las menciones.

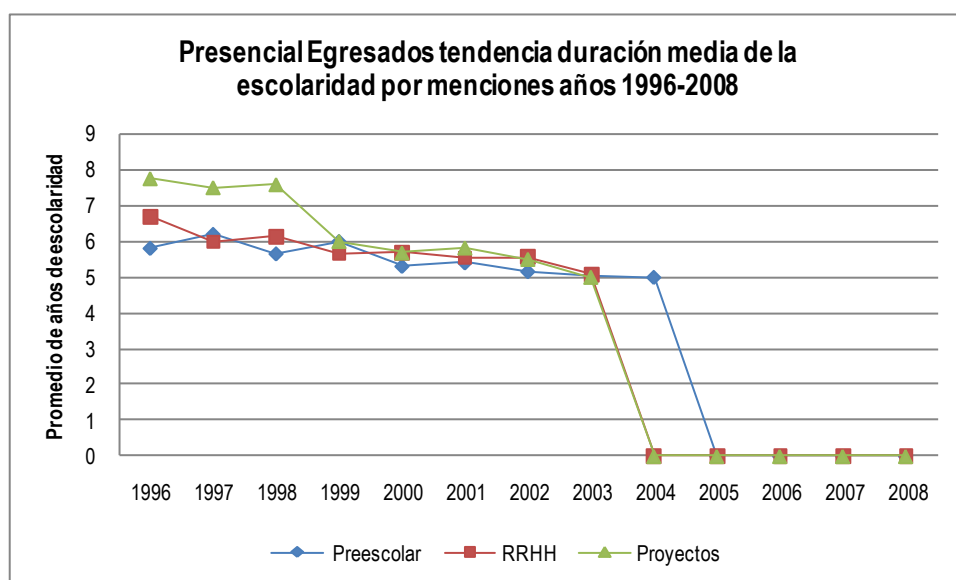


Figura 6. Presencial Egresados tendencia de la escolaridad por menciones
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El rendimiento por asignaturas en las menciones

Para el análisis de las asignaturas, se diseñaron las Tablas 31, 32 y 33, allí se presentan para cada una de las menciones, las asignaturas correspondientes a cada año de la carrera. Se observa que en las tres menciones todas las asignaturas alcanzan en su desarrollo un nivel de eficacia entre alto y muy alto. Se puede concluir que la alta eficacia en el desarrollo de las asignaturas de la modalidad Presencial, es común a las tres menciones que oferta el plan de estudio. Los resultados ofrecidos en todas y cada una de las asignaturas son una excelente manifestación del buen desarrollo del currículum en el régimen anual.

Tabla 31

**% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial.
Mención: Preescolar y 1ra. Etapa de Básica. 1996-2008**

Mención: PRE-ESCOLAR Y 1ERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA												
Segundo Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura	
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob		
AA01	RELAC. INTERPERSONALES	88	4	2	6	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta	
AA02	ED.PRE-ESC. Y BASICA VZLA	93	0	2	5	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta	
AA03	PSICOL. PRE-ESC. Y ESC.	91	2	2	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta	
AAP2	PRACTICA PROFESIONAL II	89	6	2	3	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta	

Tercer Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AA04	ARTES PLASTICAS	96	0	2	2	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AA05	EXPRESION VERBAL Y LITER.	94	1	2	3	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AA06	EXPRES.PSICOMOTRIZ Y MUS.	96	0	2	2	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AA07	APREND. LECTO-ESCRITURA	93	2	1	4	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AAP3	PRACTICA PROFESIONAL III	95	1	2	3	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Cuarto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AA08	EVAL. DESARROLLO APREND.	95	2	2	1	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
AA09	METDOL.ENS. MATEMATICA	96	0	2	1	1	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AA10	MET.ENS.CIENC.NAT.Y SALUD	96	2	1	0	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AA11	METOD. ENS. CIENCIAS SOC.	96	0	2	2	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
AAP4	PRACTICA PROFESIONAL IV	95	2	2	1	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Quinto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AA12	EDUC. Y ORIENTAC.COMUN.	98	1	0	1	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AA13	SEMINARIO TESIS DE GRADO	87	7	3	3	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AA14	TRABAJO DE LICENC PREESC	0	0	76	0	24					

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 32

**% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial.
Mención: Desarrollo de los Recursos Humanos. 1996-2008**

Mención: DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS											
Segundo Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AB01	COMUNICAC. ORGANIZACIONAL	89	3	4	4	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB02	TEORIA.DE ORGANIZACIONES	90	1	4	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB03	INV.PRODUCT.REC.HUMANOS	88	4	4	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
ABP2	PRACTICA PROFESIONAL II	87	2	4	7	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta

Tercer Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AB04	SISTEMAS DE INFORMACION	88	2	4	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB05	ADIESTRAM.DES.DE PERSONAL	89	3	3	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB06	POL.PLANIF.FORMAC.REC.HUM	92	1	2	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
ABP3	PRACTICA PROFESIONAL III	90	1	2	6	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Cuarto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AB07	GERENCIA DE REC.HUMANOS	97	1	1	1	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB08	EVAL.GESTION ORG.Y DESEM.	93	3	2	1	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AB09	DIS.PRODUC.EVAL.MED.INST.	96	1	2	1	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
ABP4	PRACTICA PROFESIONAL IV	94	1	2	2	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Quinto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AB10	SEMINARIO TESIS DE GRADO	90	4	2	4	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AB11	TRABAJO DE LICENC REC HUM	0	0	70	0	30					

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 33

**% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro estatus por Asignatura. Modalidad Presencial.
Mención: Diseño y Gestión de Proyectos Educativos. 1996-2008**

MENCIÓN: DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS

Segundo Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AC01	VENEZUELA CONTEMPORANEA	81	2	11	6	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC02	TEORIA DE LAS ORGANIZAC.	87	0	6	6	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC03	PLANIF. GENERAL Y EDUCAT.	78	3	12	7	0	15	alta	muy alta	moderada	alta
ACP2	PRACTICA PROFESIONAL II	81	3	8	8	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta

Tercer Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AC04	SISTEMAS DE INFORMACION	87	4	6	4	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC05	POL.PLANIF.FORMAC.REC.HUM	87	1	5	6	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC06	EDUCACION Y EMPLEO	86	0	6	8	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
ACP3	PRACTICA PROFESIONAL III	89	1	6	4	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Cuarto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AC07	ADIEST. Y DES.REC.HUMAN.	87	0	6	6	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC08	DISEÑO DE PROY. EDUC. I	89	1	6	4	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC09	ANALISIS PRESUPUESTARIO	79	6	12	2	0	16	alta	muy alta	moderada	alta
ACP4	PRACTICA PROFESIONAL IV	83	6	5	6	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Quinto Año Materias Obligatorias		Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
Cod. Asig	Nom. Asig.	A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
AC10	DISEÑO DE PROY.EDUCAT. II	90	3	6	2	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
AC11	SEMINARIO TESIS DE GRADO	94	1	3	3	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
AC12	TRABAJO DE LIC. PROY EDUC	0	0	80	0	20					

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La valoración de la eficacia de la modalidad Presencial

De acuerdo con todas las manifestaciones examinadas y en apego al modelo o referente establecido y validado por expertos, a continuación se presenta la valoración de la eficacia para la modalidad de estudios Presencial.

En la dimensión 2.1 *Promedios de calificaciones de egresados*, los 15 puntos obtenidos como calificación promedio de los egresados, se **corresponden con un nivel de eficacia moderado.**

En la dimensión 2.2 *Tasa de graduación*, se encontró que un 48% de la matrícula logró efectivamente graduarse, ello significa que **la eficacia en este aspecto es alta.**

En la dimensión 2.3 *Tasa de deserción*, se observó una deserción de sólo 33%, lo que llevó a ubicarla en el **nivel de eficacia alta.**

En la dimensión 2.4 *Tiempo efectivo de graduación*, esta dimensión se descompuso en dos indicadores. Para el primero, referido a la tasa de graduación en el tiempo previsto por el plan de estudio, la modalidad Presencial alcanzó un 60% de graduados en cinco años, lo que significa eficacia muy alta. El segundo indicador valoró la duración media de la escolaridad, en este caso la media fue de seis años, por lo cual la eficacia es alta. En conclusión, para esta dimensión, el **nivel de eficacia fue catalogado como muy alto.**

En la dimensión 2.5 *Nivel de rendimiento por asignatura*, en general para todas las asignaturas la eficacia está entre alta y muy alta, por lo que puede afirmarse que **la eficacia promedio es alta**. Esto con excepción de las dos asignaturas del primer año: Sociología de la Educación y Estadística Aplicada a la Educación, que resultaron con eficacia baja. En realidad, en promedio, estas dos asignaturas no bajan la eficacia de la modalidad Presencial, pero lo que si debe atenderse es su muy probable incidencia en la repitencia y la posterior deserción de los estudiantes.

No es relevante promediar la eficacia de estas cinco dimensiones descritas, puesto que el propósito es evaluar para mejorar (como ya se ha expresado de manera reiterada), sin embargo, si quisiese hacerse, **entonces la valoración global de la eficacia para la modalidad Presencial estaría en el nivel alto**. Por consiguiente, la administración del plan de estudio de esta modalidad, propicia que se alcancen objetivos y metas más allá de lo entendido como básico para trabajar, por lo que exhibe fortalezas que siempre pueden potenciarse a fin de mantener y mejorar los niveles alcanzados. Por último, es de resaltar, que la valoración de la eficacia global fue igual a nivel de las menciones que conforman la modalidad Presencial.

El recorrido de la eficacia de la modalidad Presencial a partir del año 1996

La investigación evaluativa de Camperos (1999) permite realizar una comparación entre la eficacia encontrada por dicha autora, y los resultados de la evaluación del presente estudio. Para ello, se tomaron algunos indicadores de eficacia comunes en ambas investigaciones, los cuales se muestran seguidamente en la Tabla 34.

Tabla 34
Comparación desarrollo curricular de la modalidad Presencial.

Indicador	Evaluación Camperos hasta 1996	La presente investigación 1996-2008
Tasa de deserción	46%	33%
Tasa de egresados	41%	48%
Tasa de estudiantes sin tesis	0,6%	5%
Retención matricular	54%	67%
Promedio general de calificaciones de egresados	13 puntos	15 puntos
Tasa de graduados en tiempo previsto	11%	60%
Tasa de graduados con hasta un año de retraso	37%	83%
Duración media de la escolaridad	8 años	6 años

Fuente: Camperos, M. (1999). Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La información ofrecida no deja dudas respecto al mejoramiento que ha habido en el desarrollo curricular de la modalidad Presencial. Más allá de lo meramente cuantitativo, lo más importante es fijar la atención en la repercusión humana y social de esta mejora. Por ejemplo, la disminución del tiempo invertido para lograr la titulación, donde muchos más estudiantes egresan en el tiempo

previsto. Esto redundaría en beneficio personal del estudiante; además, ahorro de tiempo y recursos por parte de la institución; y sobre todo, se beneficia el país con la disposición de estos profesionales para ayudar a cubrir la demanda de docentes. Este es sólo un ejemplo que puede extenderse al análisis de cada indicador presentado. Lo que se debe destacar es que se ha mejorado, eso está muy bien, entonces, no se deben perder de vista las características de esta modalidad Presencial, a fin de conservar y potenciar las fortalezas, y ¿por qué no? extenderlas a las otras modalidades de estudio que ofrece la EE-FHE-UCV. Se lamenta la ausencia de otros estudios a nivel nacional con esta misma orientación, que ayudaran a demostrar con mayor fuerza y poder de convicción, las bondades de la administración de planes de estudio por régimen anual.

La eficacia en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

Para la presentación y el análisis de los resultados de los EUS se procederá a examinar de manera global esta modalidad de estudios, y casi paralelamente, se irán estableciendo los vínculos con los centros regionales. Ello, a objeto de observar el conjunto, sin desestimar cómo las partes contribuyen a conformar esa totalidad. A tal efecto, el primer factor a considerar es la distribución de la matrícula por centro regional, para ello se presenta la Tabla 35. La información indica que un tercio de la matrícula de EUS está concentrada en la región Capital. Las regiones de Barquisimeto y Barcelona tienen una matrícula con un 20% cada una. Los centros con menor matrícula son Bolívar y Amazonas.

Esta distribución de la matrícula en los centros regionales se ha mantenido aproximadamente igual para el tiempo objeto de análisis. Con dos excepciones, la primera, Capital ha aumentado su matrícula al menos en 10 puntos porcentuales en los dos últimos años. La segunda excepción es Bolívar, que hasta el año 2000 tenía una matrícula equiparable a las de Barquisimeto y Barcelona, pero ha ido descendiendo hasta ubicarse en 14% en promedio.

El comportamiento global de la matrícula según: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.

La Tabla 36 ofrece un panorama global del comportamiento de la matrícula de EUS según el estatus de los estudiantes, esto es, si son cursantes, desertores, egresados o aquellos que habiendo culminado la escolaridad esperan por concluir sus tesis.

Se observa que en los trece años evaluados en esta investigación, los EUS han tenido una matrícula total de 8162 estudiantes (ver Tabla 36). Lo primero que se debe resaltar es que los estudiantes de EUS representan el 66% de la matrícula de la EE-FHE-UCV, la cual fue de 12284 estudiantes, para el mismo período, (la información global de la EE-FHE-UCV se presentará al final de este capítulo, pero vale el adelanto). Estas cifras, al menos, deben llamar a reflexión, porque la EE-FHE-UCV figura persistentemente en primer o segundo lugar en cuanto a matrícula estudiantil de la UCV (UCV, 2009). Por tanto, si dos terceras partes de la matrícula corresponden a EUS, es a causa, y porque existen los EUS, que la EE-FHE-UCV tiene ese peso matricular en la globalidad de la UCV. Esta es una

responsabilidad asumida por la institución, y el desarrollo de los estudios EUS de educación, dada la magnitud de su matrícula, influyen en la eficiencia y eficacia de la universidad como conjunto.

Continuando con la revisión de la Tabla 36, ésta señala que de los 8162 estudiantes que ingresaron a EUS, 5000 desertaron. Vale decir, que de cada 100 estudiantes, sólo 39 se mantuvieron dentro del programa, siendo ésta la retención matricular de la modalidad (39%). Con apego al referente del presente estudio evaluativo, una deserción de 61% indica una eficacia muy baja. Esta deserción global de los EUS, es similar en cada uno de los centros regionales, tal como lo muestra la Tabla 37. Allí se observa que las cifras fluctúan entre la más baja, en Capital, con 58%, hasta la más alta, en Barcelona, con 66%. En consecuencia, en cuanto a tasas de deserción, todos los centros regionales tienen eficacia muy baja. La realidad dice que la modalidad de estudios con más matrícula dentro de la EE-FHE-UCV, tiene la tasa de deserción más alta, entre todas las modalidades.

Tabla 35

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación durante los años 1.996 al 2008
Cantidad de estudiantes de EUS por Centro Regional

Año ingreso	Centro Regional						%	%11		%22		%33		%44		%55		
	11	22	33	44	55	TOTAL		Anual	General	Anual	General	Anual	General	Anual	General	Anual	General	
1996	73	63	70	65	51	322	3,95	22,67	2,73	19,57	3,59	21,74	4,18	20,19	5,56	15,84	5,75	
1997	191	152	175	141	34	693	8,49	27,56	7,14	21,93	8,66	25,25	10,44	20,35	12,06	4,91	3,83	
1998	136	85	94	89	27	431	5,28	31,55	5,08	19,72	4,84	21,81	5,61	20,65	7,61	6,26	3,04	
1999	218	198	232	133	78	859	10,52	25,38	8,15	23,05	11,28	27,01	13,84	15,48	11,38	9,08	8,79	
2000	243	218	177	159	50	847	10,38	28,69	9,08	25,74	12,42	20,90	10,56	18,77	13,60	5,90	5,64	
2001	213	172	111	119	94	709	8,69	30,04	7,96	24,26	9,80	15,66	6,62	16,78	10,18	13,26	10,60	
2002	278	187	179	115	124	883	10,82	31,48	10,39	21,18	10,66	20,27	10,68	13,02	9,84	14,04	13,98	
2003	107	66	49	36	51	309	3,79	34,63	4,00	21,36	3,76	15,86	2,92	11,65	3,08	16,50	5,75	
2004	247	79	97	93	127	643	7,88	38,41	9,23	12,29	4,50	15,09	5,79	14,46	7,96	19,75	14,32	
2005	200	116	94	72	87	569	6,97	35,15	7,48	20,39	6,61	16,52	5,61	12,65	6,16	15,29	9,81	
2006	228	192	189	33	56	698	8,55	32,66	8,52	27,51	10,94	27,08	11,28	4,73	2,82	8,02	6,31	
2007	249	89	101	46	41	526	6,44	47,34	9,31	16,92	5,07	19,20	6,03	8,75	3,93	7,79	4,62	
2008	292	138	108	68	67	673	8,25	43,39	10,92	20,51	7,86	16,05	6,44	10,10	5,82	9,96	7,55	
T.General	2675	1755	1676	1169	887	8162	100											
%	32,77	21,50	20,53	14,32	10,87	100,00												

Referencia: 11= Capital 22=Barquisimeto 33= Barcelona 44= Bolívar 55= Amazonas

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 36

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante años 1996-2008
Modalidad EUS

Año ingreso	Estatus					
	C	D	E	S	Total	%
1996	13	270	34	5	322	3,95
1997	39	515	125	14	693	8,49
1998	29	315	74	13	431	5,28
1999	75	604	151	29	859	10,52
2000	120	517	161	49	847	10,38
2001	107	454	96	52	709	8,69
2002	209	537	87	50	883	10,82
2003	88	165	31	25	309	3,79
2004	206	405	16	16	643	7,88
2005	236	322	9	2	569	6,97
2006	234	463	1		698	8,55
2007	278	248			526	6,44
2008	488	185			673	8,25
T.General	2122	5000	785	255	8162	100
%	26,00	61,26	9,62	3,12	100,00	

%C		%D		%E		%S	
Anual	General	Anual	General	Anual	General	Anual	General
4,04	0,61	83,85	5,40	10,56	4,33	1,55	1,96
5,63	1,84	74,31	10,30	18,04	15,92	2,02	5,49
6,73	1,37	73,09	6,30	17,17	9,43	3,02	5,10
8,73	3,53	70,31	12,08	17,58	19,24	3,38	11,37
14,17	5,66	61,04	10,34	19,01	20,51	5,79	19,22
15,09	5,04	64,03	9,08	13,54	12,23	7,33	20,39
23,67	9,85	60,82	10,74	9,85	11,08	5,66	19,61
28,48	4,15	53,40	3,30	10,03	3,95	8,09	9,80
32,04	9,71	62,99	8,10	2,49	2,04	2,49	6,27
41,48	11,12	56,59	6,44	1,58	1,15	0,35	0,78
33,52	11,03	66,33	9,26	0,14	0,13	0,00	0,00
52,85	13,10	47,15	4,96	0,00	0,00	0,00	0,00
72,51	23,00	27,49	3,70	0,00	0,00	0,00	0,00

Referencia: C=Cursante actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 37
Comportamiento de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus, años 1996-2008
Modalidad EUS por Centro Regional

Estatus	Capital	%	Barquisimeto	%	Barcelona	%	Bolívar	%	Amazonas	%
Cursantes	807	30,2	408	23,2	404	24,1	302	25,8	201	22,7
Desertores	1543	57,7	1082	61,7	1104	65,9	703	60,1	568	64,0
Egresados	236	8,8 *16,1	213	12,1 *18,6	138	8,2 *12,6	108	9,2 *12,6	90	10,1 *17,6
Sin tesis culminada	89	3,3	52	3,0	30	1,8	56	4,8	28	3,2
Total Matrícula Centro	2675	100,0	1755	100,0	1676	100,0	1169	100,0	887	100,0

Referencia: * calculada con base al total de la matrícula desde 1996 hasta 2003.

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Para conocer en qué momento del transitar estudiantil se produce el abandono de los estudios, véase la Tabla 38, el cual refleja que el 73% de las deserciones se producen ya para el segundo año académico. Aparece de nuevo el fantasma de la alta deserción en los primeros niveles de la carrera, ¿cómo conjurar este riesgo inminente y recurrente en cada cohorte?

Otro asunto de importancia es tratar de explicar por qué 437 estudiantes desertaron luego de seis o más años (hasta trece años) de estar cursando sus estudios (ver Tabla 38). En estos casos, la “pérdida” fue, además de cuantiosa, por los estudiantes, continuada, por el tiempo que permanecieron dentro del programa sin llegar a culminarlo. Se insiste, no es un mero conteo de estudiantes, es ver detrás de esas cifras, la afectación individual, institucional y social.

La tendencia de la deserción en los EUS, es a mantenerse igual en el tiempo. Obsérvese con atención la Figura 7. Las altas tasas de deserción han sido una constante, habiendo alcanzado cifras inquietantes en los años 1996 a 1999. En todo caso, esa franja roja en la matrícula de cada año significa pérdida para todos los involucrados: estudiantes, la EE-FHE-UCV, las regiones, las familias y el país. Esta realidad es más preocupante si se recuerda que los EUS, o bien titulan maestros en ejercicio, o bien forman maestros sin mención específica; en ambos casos, estos son profesionales para la escuela básica.

La modalidad EUS tiene una alta convocatoria, pero no basta con el ingreso, el éxito está en procurar la mayor retención matricular que sea posible. Para ello, deben considerarse los indicadores de eficiencia que se han analizado en apartados anteriores, y pensar en accionar a favor de nivelaciones, recuperaciones, servicios de calidad y demás, que puedan contribuir a mejorar esta situación presentada.

Tabla 38

Proporción de Estudiantes por Cohorte , según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996 a 2008

Modalidad: Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

Estatus: Desertores (D)

Año Ingreso	Años de Permanencia														Total	%	MEDIA
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
1996		159	43	15	19	7	5		10		5	1	5	1	270	5,4	2
1997	69	253	56	35	29	18		17	1	18	13	4	2		515	10,3	2
1998	17	136	62	22	21	1	21		19	7	7	2			315	6,3	3
1999	66	255	130	50		33		26	21	18	5				604	12,1	2
2000	14	244	100		51		52	34	17	5					517	10,3	3
2001	21	167		105		81	50	22	8						454	9,1	3
2002	57		245		123	75	24	13							537	10,7	3
2003		65		63	16	17	4								165	3,3	3
2004	35		303	40	18	9									405	8,1	2
2005		237	37	39	9										322	6,4	1
2006	221	155	72	15											463	9,3	1
2007	93	141	14												248	5,0	1
2008	165	20													185	3,7	0
Total general	758	1832	1062	384	286	241	156	112	76	48	30	7	7	1	5000	100,0	2
%	15,2	36,6	21,2	7,7	5,7	4,8	3,1	2,2	1,5	1,0	0,6	0,1	0,1	0,0	100,0		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

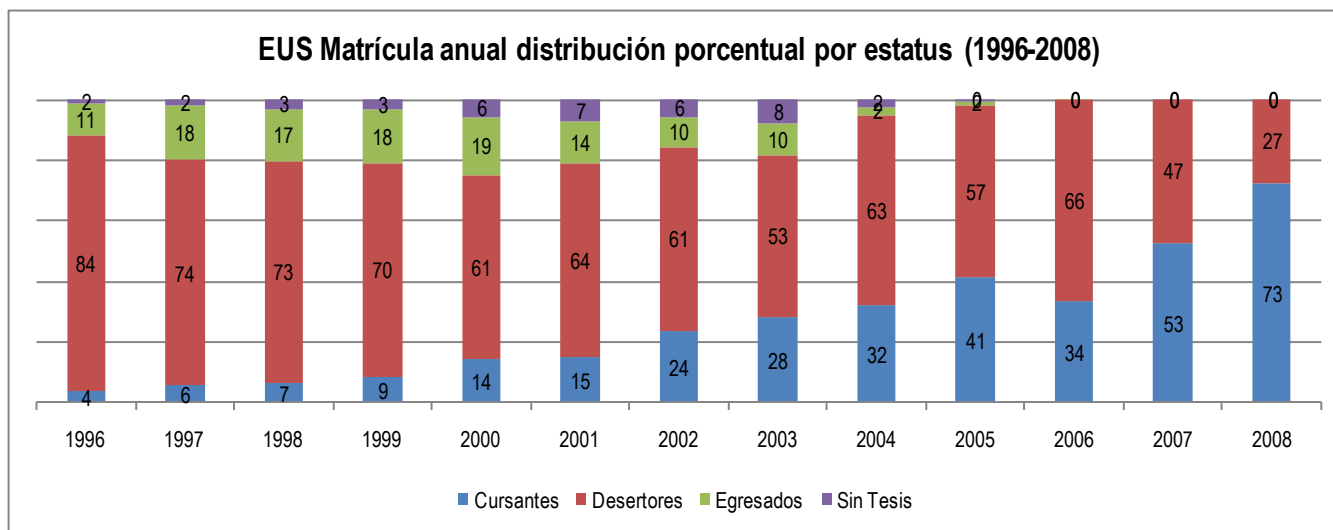


Figura 7. EUS Matrícula anual distribución porcentual por estatus, años 1996-2008

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

De los estudiantes que tienen pendiente la conclusión de su Trabajo de Grado, la Tabla 36 muestra que hay 110 estudiantes que tienen entre ocho y doce años de permanencia en la institución; hay además, 102 que tienen entre seis y siete años. Estos dos grupos de estudiantes requieren atención inmediata a objeto de prestarles el apoyo académico necesario para que puedan culminar sus Trabajos de Grado. Se debe comprender, que los estudiantes “sin tesis” aumentaran las estadísticas en uno de dos sentidos: como egresados, si persisten y logran atención para poder culminar; o como desertores, si finalmente desisten a pesar del camino recorrido.

Los promedios de calificaciones en la modalidad EUS

Los egresados de la modalidad EUS tienen un promedio ponderado de calificaciones de 13 puntos. El promedio de cada una de las cohortes puede revisarse en la Tabla 39, donde se observa una leve alza que oscila entre uno o dos puntos, a partir de la cohorte de 2001, por lo que la tendencia es a ubicarse entre 14 y 15 puntos. Por ello, aunque por ahora la eficacia es baja, por los 13 puntos de promedio para el período analizado, de mantenerse la tendencia podría subir a eficacia moderada, de acuerdo al estándar. Los promedios de los que se encuentran cursando, también tienden al alza desde 2001; no obstante, llama la atención el promedio de 7 puntos de la cohorte de 2008. Por su lado, los desertores tienen en su conjunto un promedio de 6 puntos, lo que podría sugerir que hay un bajo rendimiento como causal principal del abandono de los estudios.

Los promedios de calificaciones por centro regional pueden verse en la Tabla 40. Las tendencias observadas son las mismas que para los promedios globales de los EUS. Igualmente, a partir del año 2001, es muy positivo el aumento que han tenido las regiones en los promedios de calificaciones de sus egresados. El desarrollo del currículum está mejorando en este aspecto, ello constituye una tendencia que debe fortalecerse.

Tabla 39

Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008
Modalidad EUS

Año ingreso	Estatus			
	C	D	E	S
1996	7	5	13	10
1997	9	6	13	11
1998	9	5	13	11
1999	9	6	13	11
2000	9	6	13	12
2001	10	6	14	12
2002	10	6	14	13
2003	11	6	15	14
2004	11	6	15	15
2005	12	5	14	15
2006	10	5		
2007	10	4		
2008	7	3		
P.General	10	6	13	13

Referencia: C=Cursantes actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 40

Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008
Modalidad EUS por Centro Regional

Año ingreso	Estatus																							
	Cursante (C)						Desertores (D)						Egresados (E)						Sin Tesis Culminada (S)					
	11	22	33	44	55	Promedio (C)	11	22	33	44	55	Promedio (D)	11	22	33	44	55	Promedio (E)	11	22	33	44	55	Promedio (S)
1996	10	6	7	9	6	7	6	4	5	6	5	5	14	13	12	11	12	13	10			15		10
1997	8	9	9	9	7	9	6	6	5	6	6	6	13	13	13	13	12	13	11	13	10	11		11
1998	10	9	8	9	6	9	5	6	5	6	4	5	14	13	12	13	12	13	10	10		11	11	11
1999	9	8	8	10	9	9	6	6	5	6	5	6	13	12	12	13	13	13	12	11	11	12	10	11
2000	9	9	9	10	9	9	6	7	5	7	5	6	13	13	12	14	13	13	13	11	12	12	11	12
2001	10	10	9	10	9	10	6	6	5	6	6	6	14	13	14	14	13	14	13	12	13	13	11	12
2002	10	10	10	11	9	10	6	6	5	7	5	6	14	15	14	14	13	14	15	13	12	13	12	13
2003	11	11	10	12	9	11	6	6	5	6	5	6	14	15	16		15	15	15	13	14	15	13	14
2004	11	11	11	12	10	11	6	7	6	7	4	6	15	13	14		15	15	16	17	14	15	14	15
2005	12	11	11	13	11	12	5	6	6	5	3	5	13		15		14	14	15					15
2006	9	10	12	10	9	10	4	5	5	6	4	5												
2007	9	11	9	11	10	10	4	5	4	3	2	4												
2008	7	7	7	9	9	7	2	3	3	3	2	3												
P.Gral.	10	10	10	11	9	10	6	6	5	6	5	6	14	13	13	13	13	13	13	12	12	13	12	13

Referencia: 11= Capital 22=Barquisimeto 33= Barcelona 44= Bolívar 55= Amazonas

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en los EUS

La Tabla 41 muestra como apenas un 8% de los egresados lo hace en los cinco años (10 semestres) previstos por el plan de estudio. Este es un síntoma de muy baja eficacia. Los que egresan hasta con un año de retraso representan el 21%, por lo cual la tasa de egreso con cinco y seis años de duración de los estudios es de 29%. La duración media de la escolaridad de los egresados es de siete años, y según se refleja en la Tabla 41, se ha mejorado en este aspecto si se compara con los primeros cuatro años del período evaluado. Con esta media de siete años se alcanza el nivel de eficacia moderada.

El tiempo efectivo de graduación se ve afectado por los cursantes de larga data, los cuales al egresar, tendrán una escolaridad muy superior a lo pautado por el plan de estudio. En este sentido, es preciso volver a la Tabla 36 y fijar la atención en la columna de cursantes. Se podrá observar que se encuentran los siguientes casos: 81 estudiantes que tienen entre 10 y 12 años de estudios; y 302 estudiantes que tienen entre siete y nueve años. Este grueso de alumnos amerita un tratamiento especial, hay que brindarles apoyo y orientación, porque si la eficacia se resiente cuanto más tiempo acumulen de escolaridad, se resiente muchísimo más, si estos estudiantes altamente rezagados no logran egresar y optan por engrosar la tasa de deserción.

El rendimiento por asignaturas

Para el análisis del rendimiento de las asignaturas de los EUS se presentan las Tablas 42, 43, 44, 45 y 46, correspondientes a cada uno de los centros regionales. Estas tablas , comprenden todos los semestres del primero al noveno, y todas las asignaturas de cada uno de estos. Lo relevante para el presente análisis, es centrar la atención en aquellas áreas cuya eficacia global alcanzó apenas el nivel bajo. Estas asignaturas con un nivel de baja eficacia en su rendimiento, representan áreas críticas que retrasan el avance continuo por el plan de estudio. Además, distorsionan la articulación vertical y horizontal del currículum, lo que debilita las competencias de formación de los futuros docentes.

En primer lugar, obsérvese el desarrollo de las asignaturas: Matemática Estadística I, Estadística II y Estadística III ((las *Estadísticas*); que se cursan en primero, segundo y tercer semestre, respectivamente(ver Tablas 42, 43, 44, 45 y 46). Se aprecia que estas tres asignaturas tienen un nivel de eficacia bajo en todos los centros regionales, con la excepción de Estadística III en el centro Bolívar, que alcanzó eficacia moderada. El nivel de eficacia bajo significa la prevalencia de tres condiciones: baja tasa de aprobación, alta tasa de reprobación/retiro y baja nota promedio de los aprobados.

Tabla 41

Proporción de Estudiantes por Cohorte, según años consumidos en la realización de la carrera de la Escuela de Educación, durante los años 1996-2008

Modalidad: Estudios Universitarios Supervisados (EUS)

Estatus: Egresados (E)

Año Ingreso	Años de Permanencia													Total	%	MEDIA	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				13
1996				2				6	7	6	9	3		1	34	4,3	9
1997			1				6	23	32	20	13	20	10		125	15,9	9
1998						1	15	17	8	13	17	3			74	9,4	8
1999						7	12	30	52	35	15				151	19,2	8
2000	1					5	29	54	48	24					161	20,5	7
2001				1	2	10	29	35	19						96	12,2	7
2002					1	13	59	14							87	11,1	6
2003					1	19	11								31	3,9	5
2004		4	3	1	1	7									16	2,0	3
2005			1	2	6										9	1,1	4
2006			1												1	0,1	2
2007															0	0,0	0
2008															0	0,0	0
Total general	1	4	6	6	11	62	161	179	166	98	54	26	10	1	785	100,0	7
%	0,1	0,5	0,8	0,8	1,4	7,9	20,5	22,8	21,1	12,5	6,9	3,3	1,3	0,1	100,0		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El rendimiento global de las *Estadísticas*, en todos los centros regionales, durante los 13 años estudiados, se presenta en la Figura 8. Se aprecia que casi la mitad de todos los cursos han reprobado o retirado la asignatura. Si además, se sumara el porcentaje de estudiantes que pierde la materia por inasistencia, entonces el rendimiento bajaría mucho más. De manera conjunta, estas cifras de reprobación-retiro-inasistencia, superan el 53% en cada una de las *Estadísticas*.

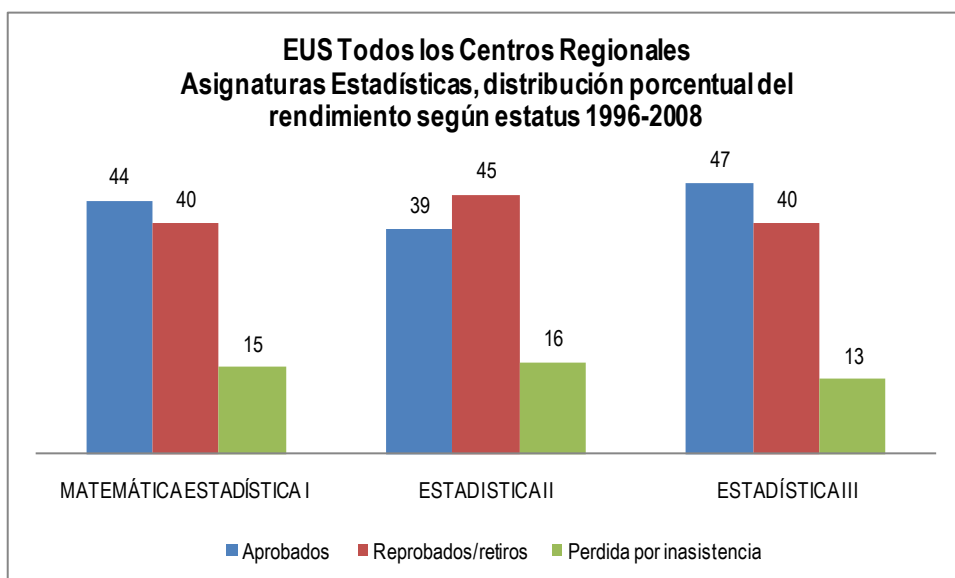


Figura 8. EUS global, rendimiento de asignaturas Estadísticas, 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La baja eficacia para estas asignaturas, es una tendencia que se ha mantenido en el tiempo, una muestra de ello son las Figuras 9, 10 y 11, donde se presenta la trayectoria de la asignatura Matemática Estadística I en los centros Capital, Barcelona y Amazonas.

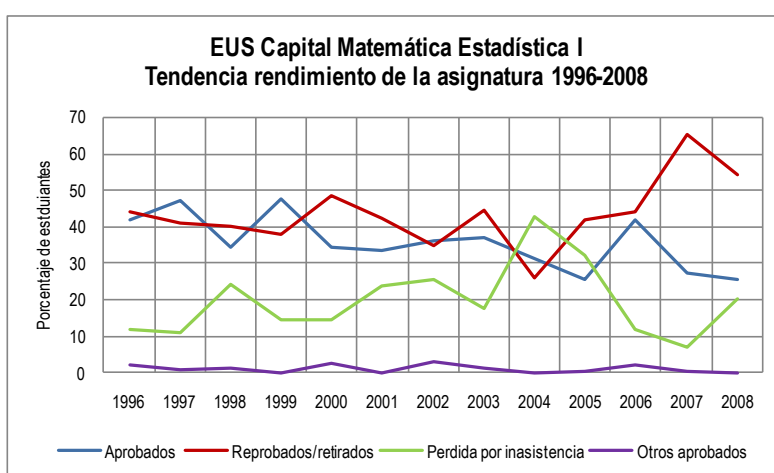


Figura 9. EUS Capital Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

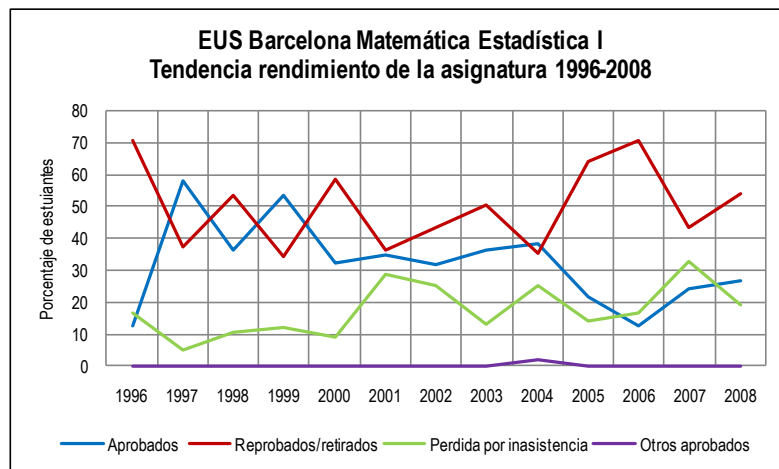


Figura 10. EUS Barcelona Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

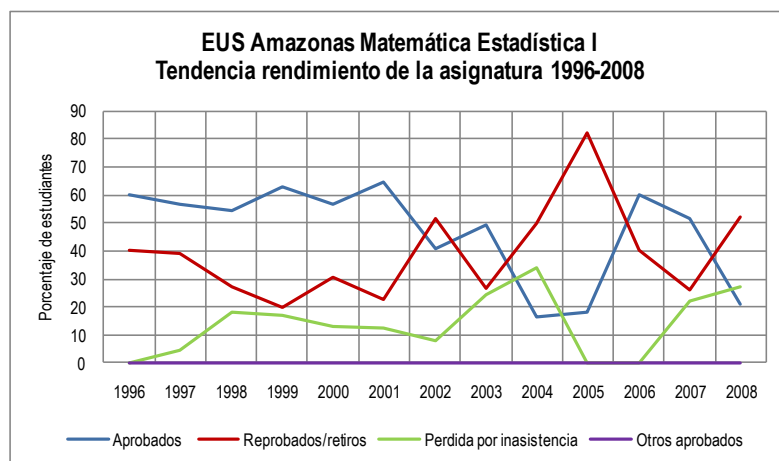


Figura 11. EUS Amazonas Matemática Estadística I, rendimiento de asignatura 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Las Figuras 9, 10 y 11 no dejan lugar a dudas, el bajo rendimiento de la asignatura Matemática Estadística I, es un hecho **todos** los años, para **todos** los grupos cursantes y en **todos** los centros regionales. Desde el 2004, las tasas de reprobación/retiro se han disparado en los tres centros regionales presentados. Es pertinente recordar, que nada más el centro Capital, ya representa un tercio de la

matrícula de EUS. Si a ello se suman las matrículas de Barcelona y Amazonas, se tiene que el 64% de los estudiantes de EUS no alcanza exitosamente las metas del primer semestre de la carrera. Esta área de conocimiento aritmético/matemático es un escollo para el recorrido académico de los estudiantes de esta modalidad. ¿Qué acciones se han tomado académicamente para solventar y superar esta situación?

Si se presupone que el bajo rendimiento es una de las principales causas de la deserción, entonces, esta primera Estadística pudiera ser la fisura por donde se escapa continuamente parte de la matrícula de los EUS. Desde el primer curso de Estadística, en el primer semestre, los estudiantes presentan serias dificultades, y muy probablemente sea motivado a las carencias en la formación previa con la cual ingresan a la carrera. Pero además, la situación es la misma en el segundo semestre, con la Estadística II y de nuevo en el tercer semestre, con la Estadística III (ver Figura 8). Si no se implementan acciones tendentes a nivelar en los conocimientos básicos iniciales para cursar las *Estadísticas*, los estudiantes arrastran deficiencias, esto, si logran avanzar a fuerza de repetir las asignaturas. Cabe acotar, que para la modalidad Presencial, la Estadística es también un área crítica en el desarrollo curricular, como ya se vio en el apartado correspondiente. ¿Por qué no arbitrar mecanismos destinados a aliviar esta problemática? Es un gran esfuerzo, pero sin duda, es una necesidad, la realidad así lo confirma.

Otra área que tiene manifestaciones de bajo rendimiento, está representada por las asignaturas de Biopsicología, Psicopedagogía I y Psicopedagogía II (las *Psicologías*); correspondientes al segundo, tercero y cuarto semestre,

respectivamente (ver Tablas 42, 43, 44, 45 y 46). La asignatura Biopsicología alcanza eficacia baja en todos los centros regionales, excepto Barquisimeto, donde el rendimiento es moderado. Por su parte, Psicopedagogía I exhibe rendimiento bajo para Barquisimeto y Amazonas; y moderado para los otros tres centros. Para Psicopedagogía II, los niveles bajos de eficacia son para Capital y Amazonas; los otros tres, alcanzan el nivel moderado.

El centro regional con mayor deficiencia en las *Psicologías*, es Amazonas, donde ninguna de las tres asignaturas llega a superar el nivel bajo de eficacia. Otros centros, como Capital y Barcelona, alcanzan eficacia moderada sólo en una de las *Psicologías*.

Estos dos casos, las *Estadísticas* y las *Psicologías*, son las áreas críticas comunes en la globalidad de los EUS. Sin embargo, los primeros tres semestres, y en especial los dos primeros, son de bajo rendimiento para todas las asignaturas en general. El panorama cambia a partir del quinto semestre, cuando la eficacia comienza a ser moderada, alta y a veces hasta muy alta. Pero en todo caso, a mitad de la carrera, el rendimiento mejora y se sostiene. El problema está, que para llegar a la mitad, no transcurren cinco semestres, como pauta el plan de estudio. Para gran parte de los estudiantes de EUS, la mitad de la carrera significa seis o siete semestres, dada las dificultades: reprobación, repitencia y bajas notas, de algunas de las asignaturas de los primeros semestres.

Tabla 42 (1/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008**Región: CAPITAL Materias Obligatorias**

Periodo: Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	33	34	10	22	1	12	muy baja	moderada	baja	baja
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	45	26	6	22	1	13	baja	moderada	baja	baja
0445	TEC DOC E INFORMACION	49	15	10	25	1	14	baja	alta	moderada	moderada
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	32	40	7	20	1	12	muy baja	baja	baja	baja

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0447	BIOPSIKOLOGIA	54	29	3	13	2	12	baja	moderada	baja	baja
0448	INT A LA PEDAGOGIA	47	29	5	18	1	13	baja	moderada	baja	baja
0449	ESTADISTICA II	38	39	5	17	1	12	muy baja	moderada	baja	baja
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	65	11	4	18	2	14	moderada	muy alta	moderada	alta
6815	FRANCES I	0	0	0	0	100					
6834	INGLES I	60	18	5	16	2	13	moderada	alta	baja	moderada
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	28	21	34	15	2	16	muy baja	baja	moderada	baja
6875	ITALIANO I	100	0	0	0	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
6878	ITALIANO SUFICIENCIA	67	33	0	0	0	17	moderada	moderada	alta	moderada

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0488	PSICOPEDAGOGIA I	56	28	3	10	3	12	moderada	moderada	baja	moderada
0489	ESTADISTICA III	36	40	8	14	1	14	muy baja	baja	moderada	baja
0490	DESARROLLO SOCIAL I	77	5	3	11	3	13	alta	muy alta	baja	alta
6816	FRANCES II	0	0	0	0	100					
6835	INGLES II	61	21	4	12	2	13	moderada	alta	baja	moderada

Tabla 42 (continuación 2/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008**Región: CAPITAL Materias Obligatorias**

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	68	6	5	18	2	14	moderada	muy alta	moderada	alta
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	63	21	4	10	2	14	moderada	alta	moderada	moderada
0492	PSICOPEDAGOGIA II	53	32	3	10	2	13	baja	moderada	baja	baja
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	70	16	3	9	2	14	alta	muy alta	moderada	alta
0495	DESARROLLO SOCIAL II	76	8	2	11	2	14	alta	muy alta	moderada	alta
6836	INGLES III	66	20	5	8	2	14	moderada	alta	moderada	moderada

Periodo: Quinto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0453	DIDACTICA I	67	11	5	15	2	14	moderada	muy alta	moderada	alta
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	66	19	5	9	2	12	moderada	alta	baja	moderada
0496	PSICOPEDAGOGIA III	65	20	3	10	2	13	moderada	alta	baja	moderada
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	75	10	3	11	1	14	alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Sexto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	74	16	1	7	2	14	alta	muy alta	moderada	alta
0456	EVALUACION ESCOLAR	72	13	3	10	2	14	alta	muy alta	moderada	alta
0459	HIST IDEAS PEDAG VZLA	8	0	78	0	14	11	muy baja	muy baja	muy baja	muy baja
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	68	10	3	19	0	14	moderada	muy alta	moderada	alta
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	76	9	6	8	1	13	alta	muy alta	baja	alta
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	79	8	5	6	2	15	alta	muy alta	moderada	alta

Tabla 42 (continuación 3/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008**Región: CAPITAL Materias Obligatorias**

Periodo: Séptimo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	11	0	89					
0441	SERVICIO COMUNITARIO II	2	0	78	0	21	18	muy baja	muy baja	alta	baja
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	91	2	3	2	2	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0978	TEORIA PLANIFICACION	95	3	0	2	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI	82	7	3	6	1	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Octavo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0450	METODOS INVESTIGACION I	73	12	3	9	4	15	alta	muy alta	moderada	alta
0982	METODOS CUANTITATIVOS	55	28	8	9	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	77	9	4	10	1	16	alta	muy alta	moderada	alta
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	82	4	5	9	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Noveno Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	94	0	2	2	2	17	alta	muy alta	alta	alta
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	89	3	3	5	0	16	alta	muy alta	moderada	alta
0491	METODOS INVESTIGACION II	81	5	4	8	2	15	alta	muy alta	moderada	alta
0999	EVALUACION CURRICULAR	84	6	3	5	1	15	alta	muy alta	moderada	alta
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	94	3	0	2	0	17	alta	muy alta	alta	alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro

OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 43 (1/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARQUISIMETO Materias Obligatorias

Periodo. Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	45	42	1	12	0	12	baja	moderada	baja	baja
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	57	27	1	16	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0445	TEC DOC E INFORMACION	71	15	1	13	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	52	34	1	14	0	12	baja	moderada	baja	baja

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0447	BIOPSIKOLOGIA	56	36	1	8	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0448	INT A LA PEDAGOGIA	55	33	1	11	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0449	ESTADISTICA II	42	43	1	14	0	12	muy baja	moderada	baja	baja
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	75	17	1	8	0	13	alta	muy alta	baja	moderada
6834	INGLES I	62	29	1	7	0	13	moderada	alta	baja	moderada
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	14	86	0	0	0	13	muy baja	muy baja	baja	muy baja

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0488	PSICOPEDAGOGIA I	56	35	1	8	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0489	ESTADISTICA III	47	36	2	15	0	11	baja	moderada	muy baja	baja
0490	DESARROLLO SOCIAL I	55	32	2	11	0	13	moderada	moderada	baja	moderada
6835	INGLES II	66	27	1	6	0	12	moderada	alta	baja	moderada

Tabla 43 (continuación 2/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARQUISIMETO Materias Obligatorias

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	54	31	4	11	0	12	baja	moderada	baja	baja
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	75	15	2	8	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
0492	PSICOPEDAGOGIA II	57	36	1	6	0	13	moderada	moderada	baja	moderada
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	54	35	2	9	0	12	baja	moderada	baja	baja
0495	DESARROLLO SOCIAL II	62	27	2	10	0	13	moderada	alta	baja	moderada
6836	INGLES III	75	17	2	6	0	13	alta	muy alta	baja	alta

Periodo: Quinto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0453	DIDACTICA I	80	13	1	5	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	69	26	2	3	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0496	PSICOPEDAGOGIA III	69	24	2	5	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	72	20	1	7	0	13	alta	alta	baja	moderada

Periodo: Sexto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	82	13	1	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0456	EVALUACION ESCOLAR	78	15	1	6	0	13	alta	muy alta	baja	alta
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	83	12	2	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	71	23	5	1	0	13	alta	alta	baja	moderada
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	74	14	3	8	0	13	alta	muy alta	baja	alta

Tabla 43 (continuación 3/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARQUISIMETO Materias Obligatorias

Periodo: Séptimo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	5	0	95					
0441	SERVICIO COMUNITARIO II	0	0	10	0	100					
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	89	8	0	2	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0978	TEORIA PLANIFICACION	76	11	2	10	0	13	alta	muy alta	baja	alta
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI	87	9	1	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: octavo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0450	METODOS INVESTIGACION I	73	16	3	7	0	15	alta	muy alta	moderada	alta
0982	METODOS CUANTITATIVOS	84	10	1	5	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	87	8	1	3	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	87	7	2	5	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta

Periodo: Noveno Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	97	2	0	2	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	88	7	1	4	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0491	METODOS INVESTIGACION II	86	7	1	6	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0999	EVALUACION CURRICULAR	82	13	1	4	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	82	8	1	8	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
 OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 44 (1/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARCELONA Materias Obligatorias

Periodo: Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	47	27	1	25	0	12	baja	alta	baja	moderada
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	52	26	0	21	0	13	baja	alta	baja	moderada
0445	TEC DOC E INFORMACION	54	17	1	28	0	13	baja	muy alta	baja	moderada
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	33	46	1	20	0	12	muy baja	baja	baja	baja

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0447	BIOPSIKOLOGIA	49	39	0	11	0	11	baja	moderada	muy baja	baja
0448	INT A LA PEDAGOGIA	46	40	1	14	0	12	baja	moderada	baja	baja
0449	ESTADISTICA II	29	49	1	20	0	12	muy baja	baja	baja	baja
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	72	12	1	15	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
6834	INGLES I	70	17	0	12	1	13	alta	muy alta	baja	alta
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	38	35	4	27	0	14	muy baja	moderada	moderada	baja

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0488	PSICOPELAGOGIA I	54	37	0	8	0	12	baja	moderada	baja	baja
0489	ESTADISTICA III	43	41	2	14	0	12	muy baja	moderada	baja	baja
0490	DESARROLLO SOCIAL I	68	20	1	11	0	13	moderada	alta	baja	moderada
6835	INGLES II	71	21	0	7	1	13	alta	alta	baja	moderada

Tabla 44 (continuación 2/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARCELONA Materias Obligatorias

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	52	37	1	10	0	12	baja	moderada	baja	baja
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	61	23	2	14	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0492	PSICOPEDAGOGIA II	55	36	1	8	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	44	40	1	15	0	11	muy baja	moderada	muy baja	baja
0495	DESARROLLO SOCIAL II	69	19	1	11	0	13	moderada	muy alta	baja	moderada
6836	INGLES III	73	16	1	9	0	14	alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Quinto Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0453	DIDACTICA I	81	13	1	5	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	63	23	1	13	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0496	PSICOPEDAGOGIA III	76	15	1	8	0	13	alta	muy alta	baja	alta
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	57	29	2	13	0	12	moderada	alta	baja	moderada

Periodo: Sexto Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	87	6	1	6	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
0456	EVALUACION ESCOLAR	70	21	1	8	0	13	alta	alta	baja	moderada
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	68	23	1	8	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	71	17	2	9	0	12	alta	muy alta	baja	alta
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	76	13	0	11	0	14	alta	muy alta	moderada	alta

Tabla 44 (continuación 3/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BARCELONA Materias Obligatorias

Periodo: Séptimo Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	100	0	0					
0441	SERVICIO COMUNITARIO II	0	0	100	0	0					
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	98	0	1	2	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0978	TEORIA PLANIFICACION	71	24	0	5	0	12	alta	alta	baja	moderada
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCI	87	6	2	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Octavo Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0450	METODOS INVESTIGACION I	73	21	1	5	1	13	alta	alta	baja	moderada
0982	METODOS CUANTITATIVOS	69	21	1	9	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	83	9	0	7	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	84	9	1	5	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta

Periodo: Noveno Semestre

Cod. Asig.	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia asig.
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	97	0	0	2	1	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	94	2	1	3	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0491	METODOS INVESTIGACION II	85	9	1	4	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0999	EVALUACION CURRICULAR	85	12	2	2	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	83	12	0	5	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
 OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 45 (1/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BOLÍVAR Materias Obligatorias

Periodo: Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	59	32	0	9	0	13	moderada	moderada	baja	moderada
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	70	18	0	11	0	12	alta	muy alta	baja	alta
0445	TEC DOC E INFORMACION	63	19	0	17	1	13	moderada	muy alta	baja	moderada
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	47	39	0	14	0	12	baja	moderada	baja	baja

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura.
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0447	BIOPSIKOLOGIA	52	39	0	8	0	11	baja	moderada	muy baja	baja
0448	INT A LA PEDAGOGIA	56	30	0	13	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0449	ESTADISTICA II	41	43	3	13	0	12	muy baja	baja	baja	baja
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	72	20	1	7	0	13	alta	alta	baja	moderada
6815	FRANCES I	0	0	0	0	100					
6834	INGLES I	61	27	0	11	1	12	moderada	alta	baja	moderada
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	0	0	0	0	0					

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0488	PSICOPEDAGOGIA I	68	23	0	9	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0489	ESTADISTICA III	60	26	2	12	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0490	DESARROLLO SOCIAL I	68	24	0	7	1	12	moderada	alta	baja	moderada
6816	FRANCES II	0	50	50	0	0					
6835	INGLES II	63	27	1	9	1	13	moderada	alta	baja	moderada

Tabla 45 (continuación 2/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BOLÍVAR Materias Obligatorias

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	49	36	3	12	0	12	baja	moderada	baja	baja
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	77	12	1	10	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
0492	PSICOPEDAGOGIA II	66	26	0	7	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	63	28	0	8	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0495	DESARROLLO SOCIAL II	83	10	1	6	1	13	muy alta	muy alta	baja	alta
6836	INGLES III	71	21	0	7	0	12	alta	alta	baja	moderada

Periodo: Quinto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0453	DIDACTICA I	58	25	9	7	0	12	moderada	moderada	baja	moderada
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	83	9	1	6	1	12	muy alta	muy alta	baja	alta
0496	PSICOPEDAGOGIA III	79	14	2	5	0	13	alta	muy alta	baja	alta
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	70	21	1	8	0	12	alta	alta	baja	moderada

Periodo: Sexto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	74	23	0	2	0	13	alta	muy alta	baja	alta
0456	EVALUACION ESCOLAR	74	19	0	6	0	14	alta	alta	moderada	alta
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	77	13	4	5	0	12	alta	alta	baja	moderada
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	94	3	0	2	1	13	muy alta	alta	baja	alta
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	71	11	5	12	0	14	alta	alta	moderada	alta

Tabla 45 (continuación 3/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: BOLÍVAR Materias Obligatorias

Periodo: Séptimo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	29	0	71					
0441	SERVICIO COMUNITARIO II	0	0	31	0	69					
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	93	3	2	1	1	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0978	TEORIA PLANIFICACION	76	15	2	7	0	13	alta	muy alta	baja	alta
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI	88	5	2	4	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Octavo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0450	METODOS INVESTIGACION I	89	6	1	3	1	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0982	METODOS CUANTITATIVOS	63	23	4	11	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	88	8	1	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	88	2	4	7	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Noveno Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	93	5	1	1	1	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	96	2	1	0	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
0491	METODOS INVESTIGACION II	90	6	0	3	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0999	EVALUACION CURRICULAR	74	18	2	6	0	13	alta	muy alta	baja	alta
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	88	5	3	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
 OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 46 (1/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: AMAZONAS Materias Obligatorias

Periodo: Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	36	41	2	20	0	12	muy baja	moderada	baja	baja
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	54	21	2	23	0	13	baja	alta	baja	moderada
0445	TEC DOC E INFORMACION	45	24	0	30	0	15	baja	alta	moderada	moderada
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	38	44	2	16	0	12	muy baja	baja	baja	baja

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0447	BIOPSIKOLOGIA	49	37	0	14	0	12	baja	moderada	baja	baja
0448	INT A LA PEDAGOGIA	57	25	0	18	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0449	ESTADISTICA II	44	41	1	14	0	12	muy baja	moderada	baja	baja
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	61	23	3	13	0	13	moderada	alta	baja	moderada
6834	INGLES I	55	24	0	0	0	12	moderada	alta	baja	moderada
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	0	67	33	3867	0					

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0488	PSICOPEDAGOGIA I	53	35	0	11	0	12	baja	moderada	baja	baja
0489	ESTADISTICA III	46	41	1	12	0	12	baja	moderada	baja	baja
0490	DESARROLLO SOCIAL I	51	32	1	16	0	12	baja	moderada	baja	baja
6835	INGLES II	63	25	1	10	0	12	moderada	alta	baja	moderada

Tabla 46 (continuación 2/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: AMAZONAS Materias Obligatorias

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	63	24	0	12	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	79	12	0	9	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
0492	PSICOPEDAGOGIA II	45	43	0	12	0	12	baja	moderada	baja	baja
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	60	26	1	13	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0495	DESARROLLO SOCIAL II	58	26	0	16	0	12	moderada	alta	baja	moderada
6836	INGLES III	64	23	1	12	0	13	moderada	alta	baja	moderada

Periodo: Quinto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0453	DIDACTICA I	83	3	0	13	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	96	1	0	3	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0496	PSICOPEDAGOGIA III	64	25	1	9	0	12	moderada	alta	baja	moderada
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	80	13	1	5	0	12	muy alta	muy alta	baja	alta

Periodo: Sexto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	83	5	1	11	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0456	EVALUACION ESCOLAR	67	16	1	15	0	13	moderada	muy alta	baja	moderada
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	73	15	0	12	0	13	alta	muy alta	baja	alta
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	93	3	0	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	88	4	0	8	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Tabla 46 (continuación 3/3)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad EUS. 1996-2008
Región: AMAZONAS Materias Obligatorias

Periodo: Séptimo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	0	0	86	0	14					
0441	SERVICIO COMUNITARIO II	0	0	94	0	6					
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	95	3	1	1	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0978	TEORIA PLANIFICACION	79	9	1	10	0	14	alta	muy alta	moderada	alta
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI	90	6	2	3	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Octavo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0450	METODOS INVESTIGACION I	77	20	1	2	0	13	alta	alta	baja	moderada
0982	METODOS CUANTITATIVOS	74	15	0	11	0	12	alta	muy alta	baja	alta
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	81	6	0	12	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	92	5	0	3	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Periodo: Noveno Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO	0	0	0	0	100					
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	94	1	3	2	1	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	89	6	0	5	0	14	muy alta	muy alta	moderada	alta
0491	METODOS INVESTIGACION II	91	7	2	0	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0999	EVALUACION CURRICULAR	80	13	1	6	0	13	muy alta	muy alta	baja	alta
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	90	5	1	5	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
 OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Otras áreas críticas por regiones. Además de las áreas críticas comunes para la globalidad de los EUS, las ya señaladas *Estadísticas* y *Psicologías*; existen en algunos centros regionales, otras asignaturas con rendimiento bajo sostenido a través de los 13 años analizados. El propósito de la presente investigación evaluativa es mejorar la calidad de los estudios, por ello, mientras más sea posible acercarse a los detalles, mejor se podrá cumplir con el propósito. En tal sentido, a continuación se señalan aquellas asignaturas con estas condiciones, donde los comentarios, por fuerza, son los mismos que para las llamadas áreas críticas comunes (ver Tablas 42, 43, 44, 45 y 46).

La asignatura Filosofía y Educación, es un área crítica en Barquisimeto, Barcelona y Bolívar. Vale comentar, que en Bolívar, aparte de las *Estadísticas* y las *Psicologías* (comunes a todo EUS), sólo Filosofía y Educación presenta rendimiento con un nivel bajo de eficacia. En consecuencia, se puede afirmar que el centro regional Bolívar es el que mejor eficacia muestra en cuanto al nivel de rendimiento por asignaturas.

La asignatura Introducción a las Ciencias Sociales, presenta baja eficacia en Barquisimeto y Amazonas. Igualmente sucede para Introducción a la Pedagogía, en los centros de Capital y Barcelona. Por su parte, Historia de las Teorías Pedagógicas I, es un escollo en Barquisimeto y Barcelona. Finalmente, para Capital se agrega como asignatura de baja eficacia en su rendimiento, Introducción al Conocimiento Científico. Y otro tanto, se observa en Amazonas con Desarrollo Social I.

De acuerdo con lo que se acaba de presentar, los centros regionales con mayor número de asignaturas de baja eficacia, son Barquisimeto y Barcelona, con tres cada uno. Les siguen, Capital y Amazonas, con dos asignaturas. Téngase presente que no es un conteo de materias, y mucho menos una competencia entre centros regionales. Se quiere hacer visible la problemática del bajo rendimiento de las asignaturas señaladas, a fin de que se puedan agenciar medidas pertinentes para superar las carencias de los alumnos. En otras palabras, mejorar la eficiencia, para que mejore la eficacia, ya que ambas contribuyen a la mejora de la calidad de los estudios.

La regularidad en la oferta de las asignaturas de los EUS

La apertura de los cursos regulares de las asignaturas es un tema que ya se trató en el apartado de Eficiencia, puesto que forma parte de esa categoría, según el modelo o referente que orienta la presente evaluación. Sin embargo, la estrecha vinculación entre este factor de eficiencia con la eficacia de los EUS, merece retomar el tema.

De la información recabada y presentada en el apartado de eficiencia, respecto a la oferta de las asignaturas, se señalaba que sólo en Barquisimeto y Bolívar, se cumplía con la regularidad. Lo que es igual a decir que para un 65% de la matrícula de EUS no se cumple con este requisito. Adicionalmente, mediante al análisis de la data de Control de Estudios de la EE-FHE-UCV, se encontraron

años escolares en los cuales sólo se ha abierto un semestre al año. Esto sucedió en 1998, 2003 y 2006, donde seguramente múltiples causas obligaron a trabajar un solo período al año. Sin embargo, es necesario insistir que ésta es una medida que retarda el avance de los estudiantes por el plan de estudio, y los diez semestres regulares, se transformaron en 13 semestres para las cohortes involucradas. Siempre debiera privilegiarse la educación sobre lo administrativo, porque al final, los resultados de la debida oferta regular de las asignaturas, arrojan las fallas que se describen a continuación.

En Capital, todas las asignaturas de 1er. Semestre han faltado en cuatro oportunidades; es decir, una más de los tres semestres que no hubo actividades. En general, este es el centro mejor atendido en cuanto a la regularidad en la oferta de los cursos, y sin embargo, presenta faltas que repercuten en la calidad del servicio educativo que cumple.

Si se aborda al análisis desde las asignaturas, se tiene que Filosofía y Educación ha faltado cinco veces en Barquisimeto, seis en Bolívar, ocho en Barcelona y diez en Amazonas. Por su parte, Didáctica I y Didáctica II, son otras asignaturas que faltan regularmente, por ejemplo, en Barcelona se han abierto los cursos sólo una vez por año. Igual sucede con Bolívar. Estos son sólo ejemplos de los casos más notorios, por el número de veces que no se abren los cursos; porque importantes, por el impacto en el desarrollo curricular, son todos. Sin embargo, se haría interminable y tedioso para la lectura, colocar todas las asignaturas que no

presentan regularidad en la oferta. Los interesados en mayor detalle, pueden revisar las Tablas 47, 48, 49, 50 y 51.

El caso de Amazonas merece tratamiento aparte, ante la marcada ausencia de apertura de los cursos regulares de varias de las asignaturas en ese centro. A lo ya dicho con Filosofía y Educación, se agregan las siguientes faltas: Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela (10 veces), Desarrollo Social I e Inglés III (9 veces c/u), Teoría de la Orientación (8 veces), Historia de las Teorías Pedagógicas I (7 veces), Historia de las Teorías Pedagógicas II, Administración Escolar y Análisis de Sistemas Educativos (6 veces c/u). Estas, por nombrar solamente las que tienen más de cinco ausencias de oferta de cursos. Ahora bien, estos números tienen significado si se les hace hablar, por tanto, se puede decir que para los estudiantes de Amazonas, se les han ofrecido varias de estas asignaturas, tan sólo la mitad de las veces que ha debido hacerse. ¿No propicia esta situación el retraso de los estudiantes, en su formación y de hecho en su graduación? ¿Qué decir de los que cursan y aprueban, por ejemplo HTP I, y luego deben esperar uno, dos y hasta tres semestres para inscribir HTP II? ¿En este caso particular, qué sucede con la continuidad del proceso de comprensión y reflexión crítica de las conjunciones de lo histórico/pedagógico/educativo, comenzado e interrumpido por los vacíos de la oferta curricular?

Finalmente, es evidente que la inconsistencia de la oferta de las asignaturas, es una debilidad de los EUS, cosa que no sucede con el Presencial. Sin duda, en este aspecto el régimen anual es superior al semestral. En el primero,

no hay atajos ni desviaciones que justifiquen el incumplimiento, tal vez con el argumento de flexibilidad y holgura académica.

La valoración de la eficacia de la modalidad EUS

En la dimensión 2.1 *Promedios de calificaciones de egresados*, el promedio de notas de 13 puntos ubica a los EUS en un nivel de eficacia baja. No obstante, es de resaltar el aumento sucesivo en las calificaciones de los últimos años, por lo que se esperaría que la modalidad alcance el **nivel de eficacia moderada**.

En la dimensión 2.2 *Tasa de graduación*, los EUS tienen una tasa de egreso de 15%, lo que **refleja un nivel muy bajo de eficacia**.

En la dimensión 2.3 *Tasa de deserción*, el 61% en la tasa de deserción, hace disminuir la **eficacia hasta el nivel muy bajo**.

En la dimensión 2.4 *Tiempo efectivo de graduación*, los graduados en el tiempo previsto alcanzan sólo un 8%, por lo que la eficacia es muy baja. Por otra parte, la duración media de la escolaridad es de 7 años, y en este caso la eficacia es moderada. Entre ambos indicadores, **esta dimensión alcanza una eficacia baja**.

En la dimensión 2.5 *Nivel de rendimiento por asignatura*, en esta dimensión es irrelevante promediar semestres y centros regionales. Interesa si,

destacar que el rendimiento en los primeros semestres es entre bajo al inicio y moderado ya hacia el tercer semestre. A partir del cuarto semestre, el rendimiento mejora y alcanza niveles de eficacia alta y algunas veces muy alta. Otro punto importante para la reflexión es la presencia de áreas críticas comunes en los primeros semestres; estas áreas las conforman las asignaturas llamadas *Estadísticas* y las llamadas *Psicologías*. Se agrega aquí, la irregularidad en la apertura de los cursos de las asignaturas y su repercusión en el desarrollo del plan de estudio, por ende en la eficiencia y la eficacia de esta modalidad. Ésta es la modalidad que proyecta a la EE-FHE-UCV en el país, la que la hace crecer por la matrícula estudiantil; pero lamentablemente pareciera ser la más desasistida.

El panorama expuesto con los EUS, no requiere de promediar para comprender que **la eficacia en la administración del plan de estudio de esta modalidad, tiende a ubicarse en el nivel bajo.** Esta evaluación ha permitido detectar el punto preciso para el apalancamiento, lo que llamaría Senge (2004, p. 148) “... hallar el punto donde los actos y modificaciones en estructuras pueden conducir a mejoras significativas y duraderas”. Lo importante es valerse de la evaluación, aprovecharse de ésta, para apalancar con precisión y en consecuencia promover el mejoramiento de los EUS.

El recorrido de la eficacia de la modalidad EUS a partir del año 1996

Para poder apreciar comparativamente la eficacia de los EUS, antes y después de 1996, se presenta la Tabla 52. La información presentada indica que ha habido una mejoría en el desarrollo del plan de estudio. Se observa una disminución de 17 puntos porcentuales en la tasa de deserción. Además, prácticamente se ha duplicado la tasa de egreso, que si bien continua muy baja, ha mejorado. La retención matricular ha subido en 7 puntos. Para los tiempos de graduación, ha habido un muy buen avance, aumentando los graduados con hasta seis años en 25 puntos porcentuales, y reduciéndose la media de escolaridad para ubicarse en siete años. Los promedios de notas continúan iguales, en 13 puntos. En suma, se ha mejorado; no obstante, se debe trabajar para lograr al menos una eficacia moderada.

Tabla 52

Comparación desarrollo curricular de la modalidad EUS global.

Indicador	Evaluación Camperos hasta 1996	La presente investigación 1996-2008
Tasa de deserción	78%	61%
Tasa de egresados	8%	15%
Tasa de estudiantes sin tesis	0%	3%
Retención matricular	22%	29%
Promedio general de calificaciones de egresados	13 puntos	13 puntos
Tasa de graduados en tiempo previsto	0,5%	8%
Tasa de graduados con hasta un año de retraso	4%	29%
Duración media de la escolaridad	10 años	7 años

Fuente: Camperos, M. (1999). Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 47 (continuación 3/3)

Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Capital

Séptimo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I																								1	1	1	1	2	
0441	SERVICIO COMUNITARIO II																								1	1	1	1	2	
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	12
0978	TEORIA PLANIFICACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI			1		1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	10	7
Octavo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0450	METODOS INVESTIGACION I	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	11
0982	METODOS CUANTITATIVOS	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	11	10
Noveno Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO																								1	1	1	1	2	2
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	11
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	1			1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	10	10
0491	METODOS INVESTIGACION II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0999	EVALUACION CURRICULAR	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	11
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 48 (continuación 3/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Barquisimeto**

Séptimo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I									1															1	1	1	2	2	
0441	SERVICIO COMUNITARIO II																									1	1	1	1	
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	9
0978	TEORIA PLANIFICACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11	9
Octavo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0450	METODOS INVESTIGACION I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
0982	METODOS CUANTITATIVOS	1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	11	9
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	11	8
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
Noveno Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO																								1	1	1	1	2	2
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	10	9
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	10	10
0491	METODOS INVESTIGACION II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
0999	EVALUACION CURRICULAR	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 49 (1/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Barcelona**

		Primer Semestre																											
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0445	TEC DOC E INFORMACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
		Segundo Semestre																											
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0447	BIOPSIKOLOGIA	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0448	INT A LA PEDAGOGIA	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0449	ESTADISTICA II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION			1		1		1		1		1		1		1		1		1				1		1		9	8
6834	INGLES I	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		11	8
6837	INGLES DE SUFICIENCIA									1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	7
		Tercer Semestre																											
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0488	PSICOPEDAGOGIA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0489	ESTADISTICA III	1		1	1			1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10
0490	DESARROLLO SOCIAL I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	10
6835	INGLES II		1	1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	9	10

Tabla 49 (continuación 2/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Barcelona**

		Cuarto Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		9	8
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		12	10
0492	PSICOPEDAGOGIA II	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		12	10
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	11
0495	DESARROLLO SOCIAL II	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	11
6836	INGLES III	1				1	1					1	1	1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	9	9
		Quinto Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0453	DIDACTICA I	1			1			1		1		1		1		1			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	9	6
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0496	PSICOPEDAGOGIA III	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
		Sexto Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0455	DIDACTICA II			1		1		1		1		1		1			1	1	1	1	1			1	1	1	1	6	8		
0456	EVALUACION ESCOLAR	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III				1			1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1			1	1	1	1	8	7		
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	1		1	1			1		1	1	1		1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	8

Tabla 49 (continuación 3/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Barcelona**

		Séptimo Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I	1																													
0441	SERVICIO COMUNITARIO II																														
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0978	TEORIA PLANIFICACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11	10
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCI	1			1			1		1		1	1	1	1			1	1		1		1		1	1	1	1	1	7	8
		Octavo Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
0450	METODOS INVESTIGACION I	1		1	1	1		1	1		1		1		1			1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	8	9
0982	METODOS CUANTITATIVOS	1		1		1		1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	7
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	1			1	1		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	10	9
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	1			1				1		1		1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	6	10
		Noveno Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
0437	SERV CUM I, II EXONERADO																														
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11	10
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC				1	1		1		1	1	1	1	1	1			1		1				1	1	1	1	1	1	10	5
0491	METODOS INVESTIGACION II	1		1		1		1	1	1	1	1		1				1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	11	7
0999	EVALUACION CURRICULAR			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	11	9
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	10

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 50 (1/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Bolívar**

		Primer Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0445	TEC DOC E INFORMACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
		Segundo Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0447	BIOPSIKOLOGIA	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0448	INT A LA PEDAGOGIA	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	10
0449	ESTADISTICA II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	10
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	1			1			1		1		1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	6
6815	FRANCES I	1																										1	1		
6834	INGLES I	1		1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	8
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	1																				1						1	1		
		Tercer Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0488	PSICOPEDAGOGIA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	10
0489	ESTADISTICA III			1		1				1	1	1	1			1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	8	8
0490	DESARROLLO SOCIAL I	1		1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	10
6816	FRANCES II		1	1																								1	1		
6835	INGLES II			1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	9	8

Tabla 50 (continuación 2/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Bolívar**

		Cuarto Semestre																											
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	8	9
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION	1		1	1	1		1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	9	10
0492	PSICOPEDAGOGIA II	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	12	9
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	11	10
0495	DESARROLLO SOCIAL II	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	11	9
6836	INGLES III	1			1	1			1	1		1	1			1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	8	9
		Quinto Semestre																											
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
0453	DIDACTICA I	1			1			1		1	1		1		1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	7	8
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1		1	1	1		1	1	8	10
0496	PSICOPEDAGOGIA III	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	12	9
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	9
		Sexto Semestre																											
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
0455	DIDACTICA II			1		1		1	1	1	1		1		1		1	1	1	1			1	1	1	1	11	6	
0456	EVALUACION ESCOLAR	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	10	10
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III	1				1		1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	8	9
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	1		1	1			1		1	1	1	1	1	1		1		1		1		1	1		1	1	9	7
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	1	1	1	1	1				1	1	1	1	1		1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	9

Tabla 50 (continuación 3/3)

**Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS
Bolívar**

		Séptimo Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I																									1	2	1	2	1	2
0441	SERVICIO COMUNITARIO II																											1	1	1	1
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	1	1	1				1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	8
0978	TEORIA PLANIFICACION	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	12	8
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCI	1			1	1		1	1			1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	9
		Octavo Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0450	METODOS INVESTIGACION I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	10
0982	METODOS CUANTITATIVOS	1			1			1		1	1		1		1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	7	9
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR			1	1	1			1	1	1	1	1		1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	7	9
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	1		1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	9
		Noveno Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0437	SERV CUM I, II EXONERADO																									1	1	1	1	2	2
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA		1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	11	9
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC	1		1	1			1			1	1		1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	9	8
0491	METODOS INVESTIGACION II	1		1	1	1		1	1	1		1			1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	8
0999	EVALUACION CURRICULAR	1		1	1	1		1	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	10
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	12	9

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 51 (1/3)

Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS**Amazonas**

		Primer Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0443	INT CIENCIAS SOCIALES	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0444	INT CONOCIMIENTO CIENTIF	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0445	TEC DOC E INFORMACION	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0446	MATEMATICA ESTADISTICA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
		Segundo Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0447	BIOPSIKOLOGIA	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0448	INT A LA PEDAGOGIA			1	1	1		1	1	1		1		1	1			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	10	7
0449	ESTADISTICA II			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	11	9
0494	TEORIA DE LA COMUNICACION	1			1			1		1	1		1		1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	8	9
6834	INGLES I			1	1			1		1		1	1		1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	9	7
6837	INGLES DE SUFICIENCIA											1	1					1			1							2	1		
		Tercer Semestre																													
		1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem			
Cod.	Nom. Asig.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
0488	PSICOPEDAGOGIA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	12	10
0489	ESTADISTICA III	1			1	1		1	1		1		1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	10	8
0490	DESARROLLO SOCIAL I	1			1			1		1		1		1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	10	7
6835	INGLES II				1	1				1	1		1		1		1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	8	7

Tabla 51 (continuación 2/3)

Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS Amazonas

Cuarto Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0462	FILOSOFIA Y EDUCACION			1				1	1	1		1		1	1				1	1	1			1	1	1	1	8	6
0463	TEORIA DE LA ORIENTACION				1			1	1			1	1	1		1		1	1	1	1			1	1	1	1	8	7
0492	PSICOPEDAGOGIA II	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	10
0493	HIST TEO PEDAGOGICAS I	1		1	1	1		1	1	1		1		1		1		1		1	1		1	1	1	1	1	12	6
0495	DESARROLLO SOCIAL II			1		1		1	1		1		1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	7	8
6836	INGLES III			1		1		1		1	1		1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	9	6
Quinto Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0453	DIDACTICA I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	12	10
0457	ADMINISTRACION ESCOLAR I	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	10
0496	PSICOPEDAGOGIA III	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	10
0497	HIST TEO PEDAGOGICAS II	1		1	1	1		1		1		1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	7
Sexto Semestre																													
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
0455	DIDACTICA II	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	12	9
0456	EVALUACION ESCOLAR	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1		1		1	1		1		1	1	1	1	1	11	8
0498	HIST TEO PEDAGOGICAS III			1		1		1		1		1		1	1			1	1				1	1	1	1	6	7	
0499	ADMINISTRACION ESCOLAR II	1		1		1		1		1		1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	11	7
0981	ANALISIS DE SIST EDUCATIV	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1		1	1	11	7

Tabla 51 (continuación 3/3)

Frecuencia de apertura de asignaturas obligatorias por semestre, por año. Modalidad EUS Amazonas

Séptimo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0440	SERVICIOS COMUNITARIOS I																								1	1	1	1	2	
0441	SERVICIO COMUNITARIO II																									1	1	1	1	
0501	PRACTICAS ADMINISTRACION	1		1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	9
0978	TEORIA PLANIFICACION			1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	1	10	8
1004	DISEÑO Y DES DE INSTRUCCI			1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8
Octavo Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0450	METODOS INVESTIGACION I			1	1	1		1	1			1	1	1	1			1	1	1			1	1	1	1	1	1	8	8
0982	METODOS CUANTITATIVOS			1		1		1		1		1		1			1	1	1				1	1	1	1	1	7	6	
0995	PLANEAM Y DESARROLLO CURR	1				1		1	1			1		1		1		1		1		1		1	1	1	1	1	8	6
9582	SIST. Y PROB. EDUC.REGION	1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	10	
Noveno Semestre																														
Cod.	Nom. Asig.	1996		1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		Total sem		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
0437	SERV CUM I, II EXONERADO																							1	1		1	1	2	
0458	PRACTICAS DE DIDACTICA	1		1				1		1	1	1		1	1		1	1	1	1		1		1	1	1	1	10	8	
0460	ESTRATEGIAS Y MED INSTRUC					1		1		1		1		1	1		1	1	1				1	1	1	1	1	6	7	
0491	METODOS INVESTIGACION II							1	1			1	1	1	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1	8	6	
0999	EVALUACION CURRICULAR			1				1		1	1	1	1	1		1		1	1	1	1			1	1	1	1	10	6	
7673	PLANIF EDUCATIVA REGIONAL				1			1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	1	7	8	

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La eficacia en la modalidad del Componente Docente

El comportamiento global de la matrícula según: cursantes, desertores, egresados, sin tesis concluida.

Para comenzar con la presentación y el análisis de los resultados de la eficacia en la modalidad del Componente Docente, se presenta la Tabla 53. Se observa que para el periodo en estudio 1996-2008, esta modalidad ha tenido una matrícula de 1418 estudiantes, la cual representa el 12% del total de la matrícula de la EE-FHE-UCV. De esos estudiantes que ingresaron a la modalidad, 583 no prosiguieron sus estudios. Por lo tanto, la deserción alcanzó una tasa de 41% y la retención matricular fue de 59%. Esta tasa de deserción está dentro del rango de los requerimientos básicos mínimos, siempre haciendo la salvedad que se debe procurar elevar la eficacia, pero en todo caso ésta es de una magnitud aceptable.

El momento académico en que se produce la deserción, puede apreciarse en la Tabla 54, donde se ve que hasta el segundo semestre, la deserción es bastante baja, con sólo 8%. Sin embargo, en la segunda mitad de la carrera, hasta el quinto semestre, la tasa de deserción es de 60%. Ya fuera del tiempo establecido por el plan de estudio de esta modalidad, a partir del sexto semestre, la tasa de deserción disminuye, pero aún después del décimo semestre hay una tasa de 11% de abandono de los estudios. El recorrido descrito indica que los estudiantes persisten dentro del programa, mucho más allá de los dos años pautados.

En la columna de los estudiantes “sin tesis” se puede ver que una cuarta parte de la matrícula del Componente Docente, se encuentra en situación de tesista (ver Tabla 53). Ahora bien, ¿en realidad estarán avanzando en la elaboración de sus Trabajos de Grado? Es un asunto al que hay que ponerle atención, porque de los 356 estudiantes que no tienen la tesis concluida, 28 tienen entre diez y doce años dentro del programa; cinco veces más del tiempo pautado. Otros 99 estudiantes, tienen entre siete y nueve años y 158 tienen entre cuatro y seis años. La situación adquiere gravedad, cuando se repara en que este programa de formación docente establece dos años para culminarlo, tal vez con un semestre más para poder concluir la tesis. En consecuencia, una escolaridad de seis años, ya es más del doble de lo pautado por el plan de estudio; ni hablar de los casi 100 estudiantes que tienen hasta nueve años. Igual puede decirse de los 55 cursantes de las cohortes del 2000 al 2005, quienes aún no culminan los cursos regulares, después de transcurridos entre tres y ocho años desde su ingreso al programa.

Estos estudiantes no son sólo entradas y salidas de un programa, son docentes en formación para ejercer en los niveles medios de la educación. En este Componente, se forman los docentes que se encargarán de la enseñanza a los preadolescentes y adolescentes. Se sabe que la demanda de profesores de media es acuciante, primordialmente en las especialidades de ciencias, y así lo señala la Propuesta de Modificación del Diseño Curricular de la EE-FHE-UCV “Es por ello que la propuesta curricular que se oferta, aspira formar Licenciados en Educación para la Educación Media, con las competencias básicas para dar respuesta a las actuales necesidades que demanda este nivel educativo” (Escuela

de Educación, 2010, pp. 32-33). Por todo esto, la atención a las problemáticas evidenciadas: alta tasa de deserción y aumento exagerado del tiempo de escolaridad, es un asunto de vital importancia para la EE-FHE-UCV.

Con respecto a los egresados, la Tabla 53 arroja un total de 253 graduados, lo cual significa una tasa de egreso de 21%, calculada con base al total de la matrícula hasta 2006 (para que haya transcurrido el tiempo estimado para graduarse). Esta tasa de graduación se corresponde con un nivel muy bajo de eficacia, evidencia de que el programa no cumple con los estándares básicos en este sentido. La tasa de egreso se ve francamente afectada por esa cuarta parte de la matrícula que se encuentra en la categoría de tesis. Por tanto, brindar apoyo académico a los estudiantes altamente rezagados en la presentación de su tesis, permitiría elevar la eficacia; además de los beneficios personales, para los estudiantes, y sociales, para el país.

Valga reiterar, que el programa de Componente Docente funciona para formar profesores de docencia directa en educación media, de modo, que si de cada 100 ingresos, sólo logran graduarse 21 estudiantes, queda pendiente la tarea para la cual se creó la modalidad. Pareciera que no se está cumpliendo con el propósito y la misión de la institución, por lo que el llamado es a escuchar las exigencias del país en el campo educativo, en cuanto a formación de educadores para la docencia directa.

Tabla 53

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus. Años 1996 al 2008
Modalidad Componente Docente

Año ingreso	Estatus					Total	%	%C		%D		%E		%S	
	C	D	E	S	Anual			General	Anual	General	Anual	General	Anual	General	
1996		17	10	6	33	2,33	0,00	0,00	51,52	2,92	30,30	3,95	18,18	1,69	
1997		10	5	7	22	1,55	0,00	0,00	45,45	1,72	22,73	1,98	31,82	1,97	
1998		7	6	15	28	1,97	0,00	0,00	25,00	1,20	21,43	2,37	53,57	4,21	
1999		22	26	27	75	5,29	0,00	0,00	29,33	3,77	34,67	10,28	36,00	7,58	
2000	1	58	32	29	120	8,46	0,83	0,44	48,33	9,95	26,67	12,65	24,17	8,15	
2001	4	88	46	43	181	12,76	2,21	1,77	48,62	15,09	25,41	18,18	23,76	12,08	
2002	11	79	53	69	212	14,95	5,19	4,87	37,26	13,55	25,00	20,95	32,55	19,38	
2003	9	74	30	41	154	10,86	5,84	3,98	48,05	12,69	19,48	11,86	26,62	11,52	
2004	11	79	25	48	163	11,50	6,75	4,87	48,47	13,55	15,34	9,88	29,45	13,48	
2005	19	63	13	43	138	9,73	13,77	8,41	45,65	10,81	9,42	5,14	31,16	12,08	
2006	33	44	6	22	105	7,40	31,43	14,60	41,90	7,55	5,71	2,37	20,95	6,18	
2007	66	38	1	6	111	7,83	59,46	29,20	34,23	6,52	0,90	0,40	5,41	1,69	
2008	72	4			76	5,36	94,74	31,86	5,26	0,69	0,00	0,00	0,00	0,00	
T.General	226	583	253	356	1418	100									
%	15,94	41,11	17,84	25,11	100,00										

Referencia: C=Cursante actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 54

Proporción de Estudiantes por Cohorte, según semestres consumidos en la realización de la carrera, Escuela de Educación, 1996-2008
Modalidad Componente Docente
Estatus Desertores (D)

Año Ingreso	Semestres consumidos																										Total	%	Me dia	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25				26
1996				3		5	1	1			1			1			1		1		1					1	1	17	2,9	10
1997				3		1	1	1	1			1			1								1					10	1,7	8
1998				2		2	1									1						1						7	1,2	8
1999				7	5			4	3	1											2						22	3,8	6	
2000			5			29	14	2		1		1		2	1					2	1						58	9,9	6	
2001			1	22	32	6	4	2	1	2	6	3		1	3	1	4										88	15,1	6	
2002		8	24	8	4	4	2	11	2	8		5				3											79	13,6	5	
2003				13	3	37	2	5		6	1	6		1													74	12,7	6	
2004				23	20	6	8	4	8	4	3	1	2														79	13,6	5	
2005			3	20	7	10	12	6	3	2																	63	10,8	5	
2006		4	1	11	14	8	1	2	3																		44	7,5	4	
2007				30		8																					38	6,5	3	
2008				4																							4	0,7	3	
Total gral.	0	12	34	146	85	116	46	38	21	24	11	17	2	5	5	5	5	0	3	1	3	1	1	0	0	1	1	583	100	5
%	0	2,1	5,8	25	14,6	19,9	7,9	6,5	3,6	4,1	1,9	2,9	0,3	0,9	0,9	0,9	0,9	0	0,5	0,2	0,5	0,2	0,2	0	0	0,2	0,2	100		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Los promedios de calificaciones en la modalidad Componente Docente

El promedio ponderado de calificaciones del Componente Docente, puede verse en la Tabla 55. Para el período en estudio, los egresados de esta modalidad tienen en promedio una calificación de 15 puntos, por lo que la eficacia al respecto es moderada. Resalta que por cinco años -2002 al 2006-, aumentó el promedio de notas llegando a los 16 puntos.

Tabla 55

Promedio de calificaciones, por cohorte de la Escuela de Educación, según estatus durante los años 1996 al 2008
Modalidad Componente Docente

Año ingreso	Estatus			
	C	D	E	S
1996	-	8	15	16
1997	-	8	16	16
1998	-	7	13	13
1999	-	8	15	15
2000	6	8	16	15
2001	8	9	15	14
2002	10	8	16	15
2003	10	8	16	15
2004	13	10	16	15
2005	15	9	16	16
2006	14	10	16	16
2007	13	3	15	14
2008	12			
Promedio General	13	9	15	15

Referencia: C=Cursantes actuales D=Desertores E=Egresados S=Estudiantes sin Tesis Concluida

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Las notas de los estudiantes que desertaron del programa tienen un promedio de 9 puntos; reflejo de un bajo rendimiento. Por su parte, las calificaciones de los cursantes alcanzan un promedio de 13 puntos, un poco por debajo de las notas de los egresados y de los “tesistas”.

El tiempo efectivo de graduación: La duración de la escolaridad en el Componente Docente

Para verificar, cómo ha sido el tiempo efectivo de graduación en esta modalidad del Componente Docente, puede revisarse la Tabla 56. La información presentada indica que el porcentaje de estudiantes que se graduaron en cinco semestres, es de sólo 13%, siendo ésta es la tasa de egresados en tiempo previsto. Según el estándar validado, la eficacia es muy baja, para este aspecto.

Por otra parte, los egresos con hasta dos semestres de retraso, conforman un 16%; hasta aquí, habría un margen razonable de retardo en el tiempo de grado. No obstante, para esta modalidad, el tiempo efectivo de graduación sigue en aumento. Así, se encuentra un 28% de estudiantes que se gradúan luego de tener entre ocho y diez semestres de escolaridad. Además, un 26% de estudiantes, necesitó entre once y catorce semestres para culminar; y finalmente, un 17% egresa después de quince y más semestres dentro del programa. Dentro de este escenario, la duración media de la escolaridad alcanza los 10 semestres, siendo éste un síntoma de una muy baja eficacia.

Como resultado de estos retardos, un programa de formación estimado para culminarse en 2 años y medio, se convierte en más que una carrera larga para el 71% de la matrícula de la modalidad. De allí, que con relación al tiempo efectivo de graduación, es manifiesta una severa desviación en la ejecución del plan de estudio. Por tanto, no debería dilatarse la implementación de medidas tendentes a corregir los problemas de retardo en el recorrido académico de los estudiantes.

Tabla 56

Proporción de Estudiantes por Cohorte, según semestres consumidos en la realización de la carrera, Escuela Educación, 1996-2008
Modalidad Componente Docente
Estatus Egresados (E)

Año Ingreso	Semestres consumidos																										Total	%	MEDIA	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25				26
1996							4					2	2						1								1	10	4,0	11
1997										2												3						5	2,0	16
1998								1				1									3		1					6	2,4	16
1999							1	2		1		2	2	1					4	4	7	2						26	10,3	15
2000						6	1	2		2	1	5		5	1	1	3	4	1									32	12,6	11
2001						2	1	1	4	9	4	1	1	8	6	5	4											46	18,2	11
2002						8	2	3	1	12	3	13	3	2	6													53	20,9	10
2003						3		4		17	2	3	1															30	11,9	9
2004						2	5	7	6	2	3																	25	9,9	7
2005						7	5		1																			13	5,1	6
2006						3	3																					6	2,4	6
2007						1																						1	0,4	5
2008																												0	0,0	0
Total gral	0	0	0	0	0	32	22	19	13	45	13	27	9	16	13	6	7	9	5	10	2	3	1	0	0	0	1	253	100	10
%	0	0	0	0	0	12,6	8,7	7,5	5,1	17,8	5,1	10,7	3,6	6,3	5,1	2,4	2,8	3,6	2,0	4,0	0,8	1,2	0,4	0	0	0	0,4	100		

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El rendimiento por asignaturas

La Tabla 57 muestra el rendimiento de las asignaturas del Componente Docente, para cada uno de los cuatro semestres pautados por el plan de estudio de esta modalidad. Lo primero que debe ser resaltado, es que no hay asignaturas cuyo rendimiento sea bajo o muy bajo. Además, prácticamente la mitad de las asignaturas tiene rendimiento con eficacia alta y casi un tercio con eficacia muy alta. Esto constituye una manifestación de buen desarrollo del plan de estudio. En cuanto a las asignaturas de rendimiento moderado, éstas se concentran mayoritariamente en el primer semestre.

Al examinar la columna del nivel de eficacia correspondiente al indicador de reprobación/retiro, es evidente que para esta modalidad, no es un problema la reprobación de estudiantes y la repitencia de asignaturas. La problemática del Componente Docente estriba en el exagerado tiempo efectivo de graduación y en la muy baja tasa de egreso, como se explicó en apartados anteriores.

Por otra parte, se debe recordar que un 25% de la matrícula, corresponde a estudiantes en el estatus de “tesistas” (ver Tabla 53), con alto rezago en la presentación de sus Trabajos de Grado. Pareciera, entonces, que el problema mayor de esta modalidad, reside en la elaboración de la tesis. Acá, estaría asomándose el punto preciso de apalancamiento donde debe afinarse el apoyo a esta población estudiantil. Parte del retardo podría deberse a la insuficiencia de profesores para tutorar los tesistas. Esta escasez de docentes fue revelada en la información recogida para la evaluación de la eficiencia.

Tabla 57 (1/2)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad Componente Docente. 1996-2008
Materias Obligatorias
Mención: Todas

Periodo: Primer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0611	INTROD A LA PEDAGOGIA	68	8	13	11	0	15	moderada	alta	moderada	moderada
0612	PSICOPEDAGOGIA	64	4	17	15	0	15	moderada	alta	moderada	moderada
0613	DIDACTICA GENERAL	66	4	15	15	0	16	moderada	muy alta	moderada	alta
0614	ADMINISTRACION ESCOLAR	72	2	16	10	0	15	alta	muy alta	moderada	alta
6836	INGLES III	50	0	8	42	0	15	baja	muy alta	moderada	moderada
6838	INGLES INSTRUMENTAL I	65	4	23	8	0	15	moderada	alta	moderada	moderada
6878	ITALIANO DE SUFICIENCIA	33	0	67	0	0	14				

Periodo: Segundo Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0455	DIDACTICA II	50	30	0	20	0	15	baja	alta	moderada	moderada
0621	DESARROLLO SOCIAL	64	4	19	13	0	13	moderada	alta	baja	moderada
0622	DIDACTICA ESP MATEMATICAS	88	4	5	2	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
0623	EVALUACION	74	3	16	7	0	16	alta	muy alta	moderada	alta
0624	FILOSOFIA Y EDUCACION	72	2	15	11	0	16	alta	muy alta	moderada	alta
0625	SEM PROB EDUC VENEZOLANA	75	2	14	8	0	16	alta	muy alta	moderada	alta
0626	DIDACTICA ESP FISICA	90	2	3	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta
0627	DIDACTICA ESP BIOLOGIA	77	1	12	10	0	17	alta	muy alta	alta	alta
0628	DIDACTICA ESP QUIMICA	85	0	9	6	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0629	DIDACTICA ESP HISTORIA	90	4	5	1	0	15	muy alta	muy alta	moderada	alta
0635	DIDACTICA ESP FILOSOFIA	81	1	13	5	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0637	DIDACTICA ESP DE ARTES	79	1	16	3	1	17	alta	muy alta	alta	alta
0649	DID ESP CIENCIAS SOCIALES	76	0	21	3	0	16	alta	alta	moderada	alta
6816	FRANCES II	100	0	0	0	0	20	muy alta	muy alta	muy alta	muy alta
6835	INGLES II	60	0	40	0	0	16	moderada	moderada	moderada	moderada
6839	INGLES INSTRUMENTAL II	84	1	10	5	0	16	muy alta	muy alta	moderada	alta

Tabla 57 (Continuación 2/2)

% de estudiantes aprobados, reprobados, con retiro y otro por Asignatura. Modalidad Componente Docente. 1996-2008
Materias Obligatorias
Mención: Todas

Periodo: Tercer Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0631	PRACT ADMINIST DOCENTE	86	3	7	4	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
06PA	PRACTICAS ADMINISTRATIVAS	76	2	17	5	0	17	alta	muy alta	alta	alta
06PD	PRACTICAS DOCENTES	88	1	7	4	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta
6837	INGLES DE SUFICIENCIA	45	17	33	5	0	16				

Periodo: Cuarto Semestre

Cod. Asig	Nom. Asig.	Total general					Nota prom	Nivel eficacia según indicador			Eficacia global asignatura
		A	RP	RT	PI	OA		% Aprobación	% Reprob/retiro	Nota prom aprob	
0632	TRABAJO DE LICENCIATURA	0	0	87	0	13					
0644	DISEÑO GEST EVAL PROY EDU	88	0	4	8	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0645	TALLER INFORM APLIC EDUCA	80	0	8	12	0	17	muy alta	muy alta	alta	muy alta
0646	TALLER DE INVEST EDUCATIV	84	4	12	0	0	18	muy alta	muy alta	alta	muy alta

Referencia: A= Estudiantes aprobados RP=Estudiantes reprobados RT= Estudiantes con retiro PI=Pérdida por Inasistencia, abandono y otro
 OA= Otros Aprobados equivalencia, convalidación y otro

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

A propósito de esta problemática relacionada con la culminación del Trabajo de Grado, vale la pena citar de nuevo lo que encontró la investigación de Postgrado de la UNAM, donde se indicaba que la diversidad de la formación de origen es una dificultad, que puede manifestarse en la “...elaboración de reportes, de ensayos y, primordialmente, del proyecto e investigación de tesis” (Piña y Pontón, 1997, p. 7) (el subrayado ha sido agregado al original). Cabe preguntarse ¿por qué no implementar algunos mecanismos para nivelar a los estudiantes en cuanto a la investigación y elaboración de tesis, ajustadas éstas a los requerimientos propios de la carrera de Educación?

La regularidad en la oferta de las asignaturas de Componente Docente

La información recabada en el apartado de eficiencia, daba cuenta de cierta inconsistencia en cuanto a la apertura regular de las asignaturas y la suficiencia de cupos para satisfacer la demanda de éstas. No obstante, en el análisis de la data de la Oficina de Control de Estudios, no se pudo precisar, cuáles son estas asignaturas. Por lo que no se puede ofrecer con detalle esta información.

La valoración de la eficacia de la modalidad Componente Docente

Para la dimensión 2.1 *Promedios de calificaciones de egresados*, **el nivel de eficacia es moderado**, en tanto el promedio ponderado de calificaciones alcanzó los 15 puntos.

En lo correspondiente a la dimensión 2.2 *Tasa de graduación*, esta modalidad tiene una tasa de egreso de sólo 21%, por lo cual **la eficacia desciende y se ubica en el nivel muy bajo**.

En la dimensión 2.3 *Tasa de deserción*, se logró **el nivel de eficacia moderado**, dado que la tasa de deserción fue del 41%. No es lo deseable, pero se incluye dentro de los requerimientos básicos para poder trabajar con este programa.

En la dimensión 2.4 *Tiempo efectivo de graduación*, apenas un 13% de los estudiantes egresa en el tiempo pautado por el plan de estudio, en consecuencia, la eficacia es muy baja. Adicionalmente, la escolaridad tuvo una duración media de 11 semestres, más del doble de lo establecido como deseable, por lo que la eficacia es igualmente muy baja. En suma, para esta dimensión, se tiene **un nivel muy bajo de eficacia**.

En cuanto a la dimensión 2.5 *Nivel de rendimiento por asignatura*, se tiene que resaltar la ausencia de asignaturas con bajo rendimiento. Además, la gran mayoría de las asignaturas logran un rendimiento alto y muy alto. **La eficacia para esta dimensión es de nivel alto**.

Promediar la eficacia alcanzada por estas cinco dimensiones, no tiene sentido. Lo interesante, es que se puedan atacar los puntos débiles en función de mejorar esta modalidad de estudios tan sensible para las necesidades del país en materia de educación.

El recorrido de la eficacia de la modalidad Componente Docente a partir del año 1996

Desde el año 1996, la eficacia de la modalidad del Componente Docente ha tenido el recorrido que puede verse en la Tabla 58. La deserción ha bajado sustancialmente en poco más de 20 puntos porcentuales. Si para la investigación de Camperos (1999) la eficacia era muy baja en este renglón, ahora se logró alcanzar el nivel moderado. Al disminuir la deserción, la retención matricular mejoró de manera destacada. Contrariamente, la tasa de egreso disminuyó en 10 puntos, y esto es algo sumamente penoso para este programa de formación docente.

Por otro lado, aumentó el número de estudiantes que han cubierto los cursos regulares, pero no logran aún la culminación de sus tesis. Otra mejora viene dada por el aumento del promedio de calificaciones, que permitió subir de eficacia baja, a moderada. En lo que concierne al tiempo necesario para el grado, hubo una leve mejoría, pero ésta sigue siendo una gran dificultad exhibida por esta modalidad de estudios.

Tabla 58
Comparación desarrollo curricular de la modalidad Componente Docente

Indicador	Evaluación Camperos hasta 1996	La presente investigación 1996-2008
Tasa de deserción	63%	41%
Tasa de egresados	31%	21%
Tasa de estudiantes sin tesis	3%	25%
Retención matricular	37%	59%
Promedio general de calificaciones de egresados	13 puntos	15 puntos
Tasa de graduados en tiempo previsto	11%	13%
Tasa de graduados con hasta un año de retraso	26%	29%
Duración media de la escolaridad	7 años (14 semestres)	11 semestres

Fuente: Camperos, M. (1999). Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La Escuela de Educación: una visión conjunta de la Administración del Plan de Estudio

Una vez que se han presentado y analizado los resultados de la evaluación de los tres programas de estudio: Presencial, EUS y Componente Docente, se ofrece de manera sucinta la visión de conjunto de la EE-FHE-UCV. En primer lugar, es conveniente analizar cómo se expresan en magnitud cada una de las tres modalidades de estudio, para ello véase la Tabla 59. En los trece años evaluados por el presente estudio, la EE-FHE-UCV ha tenido una matrícula total de 12284 estudiantes. Los años con mayor ingreso de estudiantil fueron desde 1999 al 2002, el 2006 y el 2008, con más de mil estudiantes de nuevo ingreso en cada uno de esos años.

En cuanto a la distribución de la matrícula por modalidad de estudios, dos terceras partes del total corresponden a los estudiantes de la modalidad EUS. Poco más del 20% es para Presencial y 12% para Componente Docente. Esta distribución se ha mantenido a través del período (véase Figura 12). La matrícula de los EUS ha tenido altas y bajas, pero en todo caso, siempre ha sido, con mucho, la de mayor magnitud. Por su parte, el Presencial se mantiene más o menos estable. No sucede así con el Componente Docente, que viene presentando una merma en la matrícula a partir de 2004.

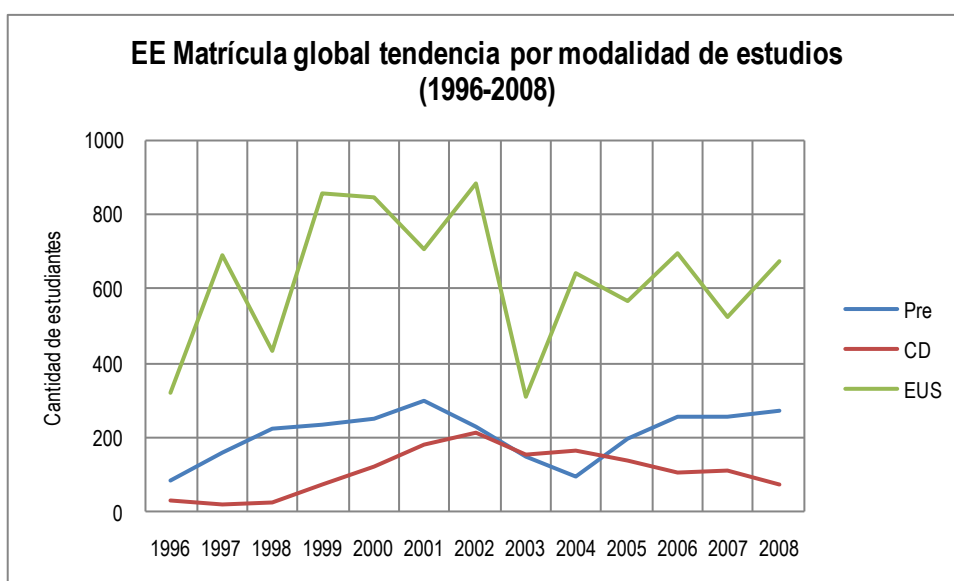


Figura 12. EE Matrícula global, tendencia por modalidad de estudios, 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

Tabla 59

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación durante los años 1996 al 2008
Cantidad de estudiantes por modalidad de estudios (Presencial, EUS, Componente Docente)

Año ingreso	Modalidad					% Pre		% CD		% EUS	
	Pre	CD	EUS	TOTAL	%	Anual	General	Anual	General	Anual	General
1996	83	33	322	438	3,57	18,95	3,07	7,53	2,33	73,52	3,95
1997	159	22	693	874	7,11	18,19	5,88	2,52	1,55	79,29	8,49
1998	226	28	431	685	5,58	32,99	8,36	4,09	1,97	62,92	5,28
1999	235	75	859	1169	9,52	20,10	8,69	6,42	5,29	73,48	10,52
2000	250	120	847	1217	9,91	20,54	9,25	9,86	8,46	69,60	10,38
2001	300	181	709	1190	9,69	25,21	11,09	15,21	12,76	59,58	8,69
2002	227	212	883	1322	10,76	17,17	8,39	16,04	14,95	66,79	10,82
2003	149	154	309	612	4,98	24,35	5,51	25,16	10,86	50,49	3,79
2004	96	163	643	902	7,34	10,64	3,55	18,07	11,50	71,29	7,88
2005	195	138	569	902	7,34	21,62	7,21	15,30	9,73	63,08	6,97
2006	255	105	698	1058	8,61	24,10	9,43	9,92	7,40	65,97	8,55
2007	256	111	526	893	7,27	28,67	9,47	12,43	7,83	58,90	6,44
2008	273	76	673	1022	8,32	26,71	10,10	7,44	5,36	65,85	8,25
Total General	2704	1418	8162	12284	100						
%	22,01	11,54	66,44	100,00							

Referencia: PRE=Presencial CD=Componente Docente EUS= Estudios Universitarios Supervisados

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La Tabla 60 presenta la distribución de la matrícula global, según el estatus de los estudiantes, sean estos cursantes, desertores, egresados o sin tesis concluida. Se observa que de 1996 a 2008 han egresado 1823 profesionales, lo que representa una tasa de 15% respecto a la matrícula global del periodo; ésta es una tasa de egreso muy baja, de acuerdo con el estándar validado. De los egresados, el 43% han sido del Presencial, 14% del Componente Docente y otro 43% de EUS. Nótese que Presencial y EUS han graduado la misma cantidad de profesionales, aun cuando, EUS tiene una matrícula tres veces mayor que el Presencial. La modalidad Presencial predomina en eficacia sobre las otras dos modalidades.

La deserción de la EE-FHE-UCV alcanzó en conjunto una tasa de 53%, de la cual los EUS aportan un 41%. Es decir, de cada 100 estudiantes que ingresaron a la institución, 53 desertaron de sus estudios. De esos 53 desertores, 41 serían de la modalidad de EUS, 7 del Presencial y 5 del Componente Docente. Que se haya “perdido” la mitad de la matrícula, es muy lamentable en cualquier programa de formación, y lo es mucho más, para la formación de docentes.

Tabla 60

Comportamiento global de la matrícula de la Escuela de Educación según estatus durante los años 1996 al 2008

Año ingreso	Estatus																Total
	Cursante (C)				Desertores (D)				Egresados (E)				Sin Tesis Culminada (S)				
	Pre	CD	EUS	Total (C)	Pre	CD	EUS	Total (D)	Pre	CD	EUS	Total (E)	Pre	CD	EUS	Total (S)	
1996	2		13	15	28	17	270	315	50	10	34	94	3	6	5	14	438
1997	4		39	43	59	10	515	584	92	5	125	222	4	7	14	25	874
1998	4		29	33	99	7	315	421	120	6	74	200	3	15	13	31	685
1999	6		75	81	128	22	604	754	91	26	151	268	10	27	29	66	1169
2000	7	1	120	128	107	58	517	682	117	32	161	310	19	29	49	97	1217
2001	18	4	107	129	124	88	454	666	140	46	96	282	18	43	52	113	1190
2002	24	11	209	244	70	79	537	686	114	53	87	254	19	69	50	138	1322
2003	13	9	88	110	62	74	165	301	60	30	31	121	14	41	25	80	612
2004	20	11	206	237	36	79	405	520	1	25	16	42	39	48	16	103	902
2005	122	19	236	377	55	63	322	440		13	9	22	18	43	2	63	902
2006	161	33	234	428	94	44	463	601		6	1	7		22		22	1058
2007	228	66	278	572	28	38	248	314		1		1		6		6	893
2008	266	72	488	826	7	4	185	196				0				0	1022
T.por estatus	875	226	2122	3223	897	583	5000	6480	785	253	785	1823	147	356	255	758	
%	27,15	7,01	65,84	100,00	13,84	9,00	77,16	100,00	43,06	13,88	43,06	100,00	19,39	46,97	33,64	100,00	
T.General	875	226	2122	3223	897	583	5000	6480	785	253	785	1823	147	356	255	758	12284
%	7,12	1,84	17,27	26,24	7,30	4,75	40,70	52,75	6,39	2,06	6,39	14,84	1,20	2,90	2,08	6,17	100,00

Referencia: PRE=Presencial CD=Componente Docente EUS= Estudios Universitarios Supervisados

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

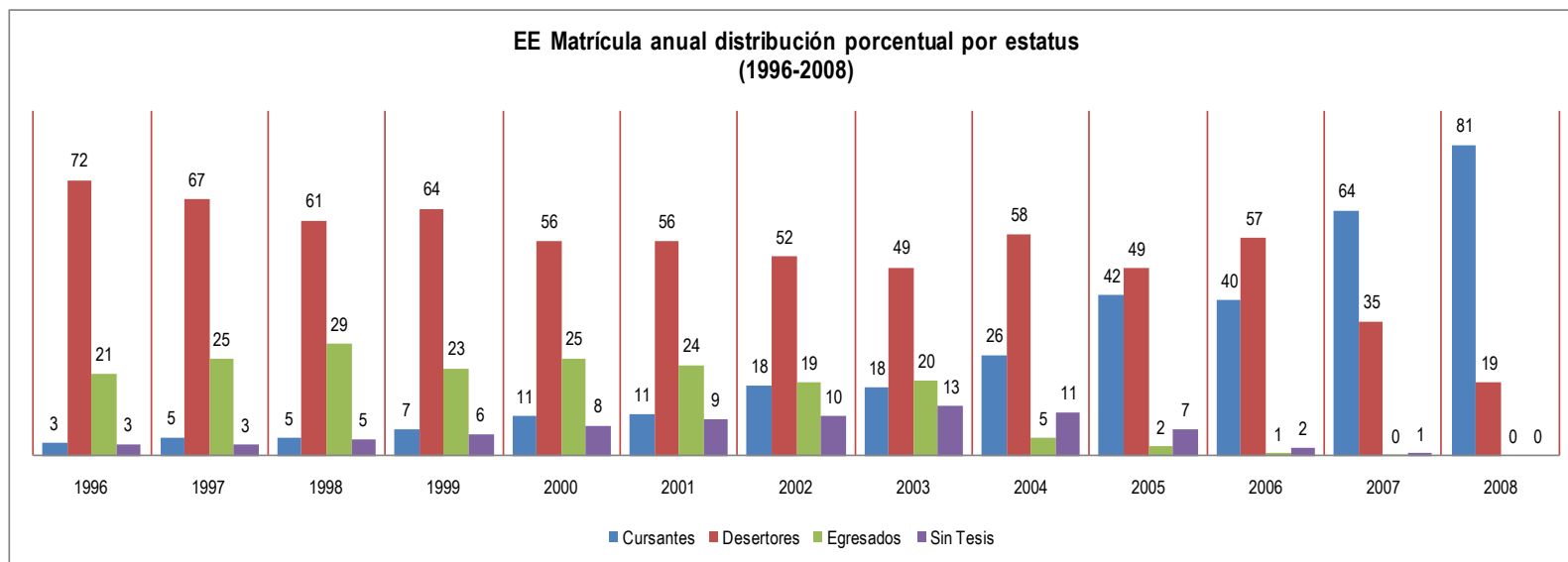


Figura 13. EE Matrícula global, distribución porcentual por estatus, 1996-2008

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

La Figura 13 muestra cómo ha sido el comportamiento de la matrícula en cada uno de los años, respecto a cursantes, deserción, egreso y sin tesis. Allí, el segmento rojo es un perenne recordatorio de la necesidad de apoyar institucionalmente la ejecución del currículum, porque 53% de deserción, revela baja eficacia y se está, apenas, a dos puntos del nivel muy bajo (acorde al estándar validado). La disminución de la tasa de deserción en los años 2007 y 2008, no debe tomarse como mejoría, ya que es muy probable que estas cohortes acumulen más deserción, a medida que transcurra el tiempo de escolaridad. Más bien, se debería atender con prontitud cualquier problema en el rendimiento, ya que se aprecia, por ejemplo en la cohorte 2006, un tasa de deserción de 57% en sólo dos años de escolaridad.

Otra situación que perturba el adecuado desarrollo del currículum, está representada en esos más de 700 estudiantes que tienen pendiente la presentación de sus Trabajos de Grado. De ellos, la mitad son del Componente Docente, esto es demasiado para un programa que representa sólo el 12% de la población estudiantil de la EE-FHE-UCV (ver Figura 14).

Por lo que respecta a los tiempos de escolaridad, hay casi 800 estudiantes de las cohortes 1999 al 2003 que todavía no concluyen los cursos regulares. Esta población presenta demora en su recorrido académico. Y, tal como se ha indicado antes, los estudiantes rezagados podrían aumentar las cifras de deserción, si no logran superar las dificultades que los mantienen en esta situación. De nuevo, la

contribución mayor en la conformación de este grupo con rezago, la hace EUS, que aporta el 87% de los cursantes con larga permanencia en sus estudios.

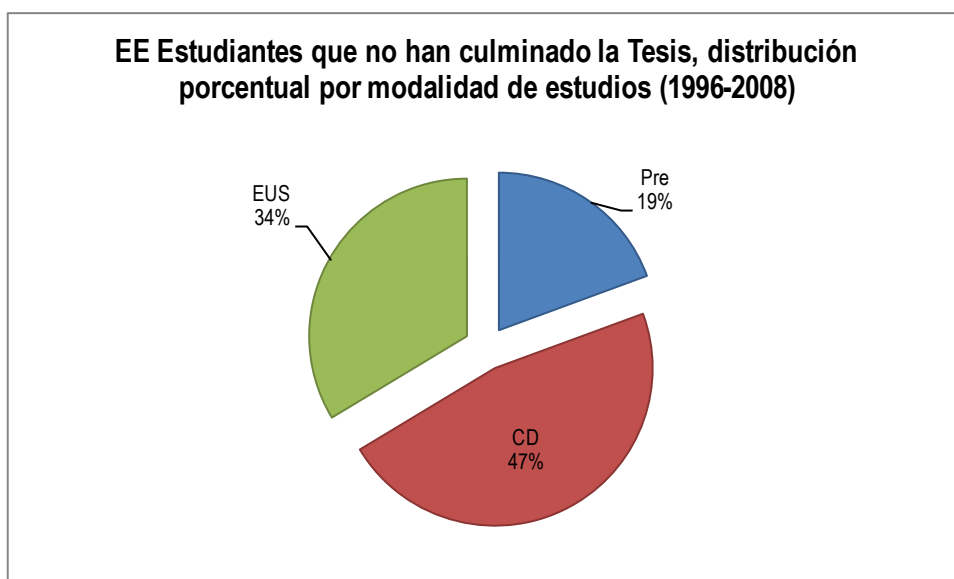


Figura 14. EE Estudiantes que no han culminado la Tesis, 1996-2008
Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

El promedio de calificaciones de los egresados, para el conjunto de la EE-FHE-UCV, es de 14 puntos, que se ubicaría en la eficacia moderada. Están las modalidades Presencial y Componente docente, con promedio de notas de eficacia moderada. Y la modalidad EUS, con calificaciones en el nivel bajo de eficacia.

Los tiempos efectivos de graduación alcanzaron muy alta eficacia para el Presencial, baja eficacia en los EUS y muy baja eficacia en el Componente Docente. Para mayor detalle puede revisarse la Tabla 61, donde se observa el buen

desempeño de la modalidad Presencial, para cumplir con los tiempos de escolaridad pautados por el plan de estudio.

En lo concerniente al rendimiento de las asignaturas, existe un área crítica común en las modalidades Presencial y EUS, se trata de las *Estadísticas*. Éstas se cursan en los primeros niveles de ambas modalidades, con resultados de alta reprobación y repitencia, además de bajas notas de aprobación. El problema del rendimiento en las *Estadísticas* no es nuevo, ya en el estudio de Camperos (1999), los resultados arrojaban que esta asignatura era un área crítica. A pesar del tiempo transcurrido, no se han tomado decisiones al respecto, y se sigue arrastrando la misma dificultad. Podría afirmarse que la inmensa mayoría de la población estudiantil (88% que es la matrícula conjunta de Presencial y EUS), se beneficiaría con la implementación de mecanismos de nivelación y recuperación en esta área de conocimiento; es decir, mejorando la eficiencia, mejoraría la eficacia. Por último, hay que decir que otras áreas críticas son, la asignatura Sociología de la Educación, para el Presencial, y para EUS las *Psicologías*.

Por otra parte, los EUS presentan una seria debilidad en la irregular oferta de las asignaturas. Este, es un factor francamente distorsionador de la ejecución del currículum, no pudiendo cumplirse con lo establecido en el pensum. La irregularidad es común en todos los centros regionales, pero destaca, por su reiteración, en el núcleo de Amazonas.

Tabla 61

Cantidad y porcentaje de graduados acorde al tiempo estipulado en Plan de Estudio, por cohorte, por modalidad

Año ingreso	Modalidad										
	Pre (< = 5 años)	Pre (>5 años)	Total PRE	CD (< = 2,5 años)	CD (> 2,5 años)	Total CD	EUS (< = 5 años)	EUS (> 5 años)	Total EUS	TOTAL	%
1996	29	21	50		10	10	2	32	34	94	5,16
1997	51	41	92		5	5	1	124	125	222	12,18
1998	49	71	120		6	6	1	73	74	200	10,97
1999	48	43	91		26	26	7	144	151	268	14,70
2000	75	42	117	6	26	32	6	155	161	310	17,00
2001	88	52	140	2	44	46	13	83	96	282	15,47
2002	76	38	114	8	45	53	14	73	87	254	13,93
2003	57	3	60	3	27	30	20	11	31	121	6,64
2004	1		1	2	23	25	16		16	42	2,30
2005			0	7	6	13	9		9	22	1,21
2006			0	3	3	6	1		1	7	0,38
2007			0	1		1			0	1	0,05
2008			0			0			0	0	0,00
T.Modalidad	474	311	785	32	221	253	90	695	785	1823	100
%	60,38	39,62	43,06	12,65	87,35	13,88	11,46	88,54	43,06	100,00	
T.General	474	311	785	32	221	253	90	695	785	1823	
%	26,00	17,06	43,06	1,76	12,12	13,88	4,94	38,12	43,06	100,00	

Referencia: PRE=Presencial CD=Componente Docente EUS= Estudios Universitarios Supervisados

Fuente: Data de Control de Estudios de la Escuela de Educación de la UCV, reconstruida con la Data de Egresados de la UCV hasta 23/07/2009

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones a las que ha sido posible arribar, luego de la ejecución del presente estudio evaluativo, se formulan conjuntamente con las recomendaciones, o más bien, las propuestas dirigidas a contribuir con el mejoramiento de la eficiencia y de la eficacia en la administración del plan de estudio de la EE-FHE-UCV. Las propuestas, en tanto buscan mejorar el desarrollo curricular, contribuirían, en última instancia, al mejoramiento de la calidad de los estudios de Licenciatura de la EE-FHE-UCV. De igual manera, mediante estas proposiciones se cumple con el cuarto y último objetivo planteado para esta investigación evaluativa.

En el Capítulo V, a medida que se presentaron y analizaron los resultados, se establecieron también algunas conclusiones y se ofrecieron propuestas para atenuar o erradicar las carencias que iban emergiendo. Por ello, para no ser reiterativo, este punto se hará de manera muy resumida.

Del camino recorrido para el cumplimiento de esta evaluación, se desprenden conclusiones que atañen, obviamente, a las categorías evaluadas: eficiencia y eficacia. Pero además, aparecen conclusiones relacionadas con el

proceso mismo de evaluación y no tanto con lo evaluado. Las primeras, se expondrán seguidamente, dejando las segundas para el cierre de este capítulo.

DE LA EFICIENCIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA EE-FHE-UCV

En cuanto a la regularidad en la apertura de las asignaturas

La apertura regular de las asignaturas es la condición básica sobre la que se sustenta luego el desarrollo de los estudios. Se puede evaluar el rendimiento de cada asignatura, pero para ello, es indispensable que los estudiantes tengan la oportunidad de cursarla. Esta oportunidad es negada cuando se altera el ritmo regular de la oferta del plan de estudio. El retraso en los tiempos de grado, es sólo una de las consecuencias, y quizá la que más resalta. Pero, además, cuando faltan las asignaturas, se rompe la articulación vertical y horizontal del diseño curricular, lo cual va en desmedro de la formación profesional.

La situación planteada, es común en todos los centros regionales de EUS, es una problemática sentida. Los EUS presentan un plan de estudio pautado para cursarse en 10 semestres, esa es la oferta oficial de la EE-FHE-UCV para esta modalidad. Pero en la realidad, no se cumple con lo ofrecido, los resultados presentados muestran como es “normal” la falta consuetudinaria de algunas asignaturas. Estas faltas, alteran el curso académico de los estudiantes, por razones

no atribuibles a su desempeño, sino a la atención institucional. En cuanto al Componente Docente, aun cuando no se pudo precisar la información en la data, pareciera haber regularidad, aunque con contadas faltas. Pero en todo caso, no se expresa la magnitud del problema como en los EUS.

Se erige como contraparte, la disciplinada regularidad en la oferta de las asignaturas del Presencial. Esta modalidad tiene régimen de estudio anual, por lo que las materias se abren y se cursan en bloque. Esto pareciera haber beneficiado el transitar de los estudiantes por el plan de estudio, reflejándose en esa muy alta eficacia en la tasa de graduación en tiempo previsto; y en la escasa deserción luego del primer año de estudios.

Ante la situación planteada, la propuesta necesariamente apunta a que debe hacerse el mayor esfuerzo por cumplir cabalmente con la oferta de las asignaturas, para las tres modalidades de estudios. Esto necesariamente implica, previsión en cuanto al personal docente, y también en los recursos, para el caso de los traslados a los centros regionales de EUS.

Los mecanismos de nivelación y los de recuperación

En los resultados referidos al rendimiento de las asignaturas, se manifiestan áreas críticas que deben ser atendidas desde dos perspectivas: la prevención y la recuperación. La administración del plan de estudio no ofrece ninguno de estos dos mecanismos, lo cual repercute en que se repitan año a año,

altos índices de aplazamientos, repitencias y retiros de asignaturas como las *Estadísticas*. El bajo rendimiento de dichas *Estadísticas*, a lo largo del período evaluado, no deja duda respecto a las carencias formativas previas en esta área de conocimiento, que presenta una gran parte de los estudiantes que ingresan. La problemática señalada, sucede en Presencial y sucede en EUS, vale decir, que abarca al 90% de la matrícula de la EE-FHE-UCV. También, se destaca la deficiencia relacionada con la comprensión de lectura y la expresión escrita, lo que trasciende y se refleja luego en bajo rendimiento.

Otras áreas críticas, ya de manera más particular en cada modalidad, son las *Psicologías*, para los EUS; y Sociología de la Educación, para el Presencial. Por su parte, el Componente Docente mostró como área crítica, la elaboración del Trabajo de Grado, lo que se manifiesta en la cantidad de estudiantes de larga permanencia en el programa, luego de culminar los cursos regulares.

De la misma manera, el bajo rendimiento de las asignaturas señaladas, requiere de su recuperación, una vez que se presentan las altas tasas de aplazados. Ahora bien, repetir las asignaturas, con las mismas carencias, no parece ser el camino más adecuado. Más bien, se necesitarían algunos cursillos, talleres, horas intensivas, o cualquier otro mecanismo que permita a los estudiantes afrontar con mejor fortaleza la asignatura en problemas.

A todo lo anterior, hay que agregar que las áreas críticas detectadas, están ubicadas en los primeros niveles del plan de estudio. Y de igual manera, la

inmensa mayoría de los estudiantes que desertan, lo hacen en los primeros dos años de estudio.

Por dichas razones, es altamente recomendable implementar mecanismos de nivelación, para reforzar aquellas áreas conocidas como recurrentes en carencias iniciales, por parte de los estudiantes que ingresan. Incluso al Componente Docente, dada la diversidad de escuelas de origen que tienen los estudiantes, convendría nivelarlos. Para estos últimos, se debería incluir la sensibilización e identificación con la profesión docente, especialmente porque se forman para ejercer la docencia directa en la educación media. De igual forma, se propone un seguimiento continuo a la ejecución del currículum, a fin de poder detectar nudos problemáticos durante el recorrido académico, y proceder, entonces, con medidas destinadas a la recuperación en estas áreas.

Primero nivelar para posibilitar el inicio en las mejores condiciones posibles; luego, recuperar, para solventar dificultades durante el desarrollo curricular. Este es un ciclo deseable para una eficiente administración de los currícula. Claro que implica esfuerzo en tiempo, recursos, personal; pero paradójicamente, puede redundar en ahorro de esos mismos recursos, al incrementar el rendimiento académico y disminuir el tiempo de permanencia en la escolaridad. Y si al final, se mejoran las competencias del futuro docente, sería el mejor beneficio de todos.

Las tutorías con suficiencia y seguimiento

A medida que los estudiantes avanzan en su recorrido por el plan de estudio, se requiere detectar aquellos casos que presenten dificultades o problemas de rendimiento. De acuerdo con lo evaluado, la administración del plan de estudio implementa estos mecanismos de detección en el Presencial, EUS Capital y Componente Docente. Sin embargo, no sucede así en todos los centros regionales, pues faltan en Barcelona y Amazonas.

Luego de la detección, se planifican y ejecutan las tutorías destinadas a apoyar a los estudiantes en problemas. No obstante, estas tutorías no son suficientes, para varios de los centros regionales, además de que no se les hace seguimiento.

Es preciso cumplir el ciclo completo para que las tutorías sean eficaces: detectar a tiempo los casos que las ameriten, ofrecerlas en cantidad suficiente y hacerles el seguimiento que permita evaluar el proceso. Esto, debe ofrecerse a todos los estudiantes que lo requieran, en cualquier modalidad o centro regional de estudio. Contar con suficiencia de docentes para la atención de las tutorías, es una condición indispensable a tener en cuenta.

Los servicios Vs. los servicios de calidad

La EE-FHE-UCV oferta los servicios de Bibliotecas, Informáticos y Recursos Audiovisuales, para las tres modalidades y en todos los centros regionales. Además, los servicios Informáticos cuentan con conexión a Internet en todas las instancias. Todo esto, representa una fortaleza, la debilidad estriba en que estos servicios no están disponibles para todos los turnos de estudio. Y que adicionalmente, los servicios informáticos, tampoco son suficientes para cubrir la demanda.

La situación descrita, se agrava en las regiones del interior del país, como en Amazonas, donde es difícil para los estudiantes recurrir a otras instancias que les permitan suplir la carencia de estos servicios. Por ejemplo, allí, no abundan los centros de computación públicos, como si los hay en la Capital. También, las fotocopias cuestan el doble y a veces más, que en otras ciudades menos retiradas de Caracas. No debe olvidarse, que en los centros regionales funciona la modalidad EUS, que por sus características de semi-presenciales, aumentan las necesidades de los servicios Informáticos.

El apoyo institucional, en cuanto a los servicios prestados, es muy importante para contribuir con el desarrollo del plan de estudio. Por lo tanto, debe procurarse ofrecerlos con calidad y acceso para todos, en todos los turnos y en todas las instancias donde se desarrollan los programas de estudio.

En general, es recomendable regularizar todos los elementos señalados -de apoyo institucional al estudiante y al plan de estudio-, para que se expresen con equidad en todas las modalidades y centros regionales.

DE LA EFICACIA EN LA ADMINISTRACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO EN LA EE-FHE-UCV

Luego del recorrido efectuado por la presente evaluación, en lo que respecta a eficacia, la primera conclusión que salta a la vista, es la diferencia en el nivel de eficacia de las modalidades de estudio. Entre todas, sobresale, por eficaz, la modalidad Presencial.

La modalidad Presencial comparte los factores de eficiencia igual a como lo hacen EUS Capital y Componente Docente, ya que estos tres programas comparten instalaciones, servicios, recursos y demás. No obstante esto, ni EUS Capital, ni Componente Docente, logran la eficacia que alcanza el Presencial. Los centros regionales, si presentan diferencias en los factores de eficiencia, porque no funcionan en las mismas instalaciones, más sin embargo, la eficacia de EUS Capital no tiene diferencias relevantes con la de las regiones.

Ante lo anterior, cabe hacerse la pregunta ¿Cuál es la característica de funcionamiento más resaltante y que diferencia a las tres modalidades de estudio? La respuesta es el régimen académico, que es anual para Presencial, y semestral para las restantes modalidades. Es válido traer a escena la justificación que se expuso en la Reforma Curricular de la Escuela de Educación en 1996, en cuanto a

pasar de régimen semestral a anual, para la modalidad presencial (Escuela de Educación, 1996, p. 1):

Proponer el régimen académico anual, tomando en consideración que:

- a) permite disponer de más tiempo para el trabajo académico con los estudiantes, reduciendo los lapsos administrativos;**
- b) favorece el logro de la aprehensión de los conocimientos con mayor facilidad y profundidad;**
- c) se intensifica la interacción docente-alumno;**
- d) facilita la planificación de actividades y proyectos intercátedras;**
- e) permite aplicar la evaluación formativa en su justa dimensión.**

¿Estarán expresándose algunos de estos considerandos en la eficacia alcanzada por la modalidad Presencial? El presente estudio no llega a permitir una explicación al respecto, sin embargo, la realidad está allí. Lo que si ha permitido evidenciar la presente evaluación, es la mejora que ha tenido la modalidad Presencial, ahora anual, con respecto al trabajo de Camperos (1999), cuando era semestral.

La eficacia por modalidad de estudio

Conviene hacer un aparte para decir, que comparativamente desde 1996, las modalidades de estudio han mejorado la eficacia. El Presencial tuvo un avance muy relevante, mejorando todos los indicadores, sobre todo los referidos a tiempo efectivo de graduación. Los EUS, ciertamente mejoraron un poco, aunque los

indicadores permanezcan en niveles de baja y muy baja eficacia. Igual sucedió con el Componente Docente, mejoró un poco, con la excepción de la tasa de graduación, que disminuyó de manera considerable. En síntesis, las modalidades han mejorado respecto a como estaban hasta 1996, es decir, la base de comparación es la situación anterior. Pero para el presente estudio se evaluó con base de comparación a un modelo ideal, esto es, el referente validado.

Para seguir con las conclusiones de la eficacia encontrada por la presente evaluación, se ofrece la Tabla 62, con una síntesis de la eficacia alcanzada por cada una de las modalidades de estudio. A la panorámica presentada en esta tabla, convendría añadirle la distribución de la matrícula por modalidad, para apreciar en su justa dimensión la eficacia de la EE-FHE-UCV. Recuérdese, entonces, que el Presencial tiene 22% de la matrícula global, EUS tiene 66% y Componente Docente el 12%.

Tabla 62
EE Eficacia por modalidad de estudios

Indicador	Modalidad de Estudio		
	Presencial	EUS	Componente Docente
Tasa de deserción	33%	61%	41%
Tasa de egresados	48%	15%	21%
Tasa de estudiantes sin tesis	5%	3%	25%
Retención matricular	67%	29%	59%
Promedio general de calificaciones de egresados	15 puntos	13 puntos	15 puntos
Tasa de graduados en tiempo previsto	60%	8%	13%
Tasa de graduados con hasta un año de retraso	83%	29%	29%
Duración media de la escolaridad	6 años	7 años	11 semestres
Áreas críticas en el plan de estudio	- Estadística - Sociología de la Educación	- <i>Estadísticas</i> - <i>Psicologías</i>	- Elaboración del Trabajo de Grado

Los silentes porcentajes de la Tabla 62, cobran vida al asomarse para ver que hay detrás. Esto ya se hizo en el Capítulo V, de Presentación y Análisis de los Resultados. Pero es inevitable volver sobre los mismos, tratando de buscar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cómo aliviar la inmensa deserción de los EUS, es decir, la inmensa deserción de dos terceras partes de la matrícula de la EE-FHE-UCV? ¿De qué manera impulsar esos 700 estudiantes que permanecen represados por no haber culminado sus Trabajos de Grado, y de los cuales la mitad pertenecen al Componente Docente? ¿Cómo mejorar los tiempos efectivos de graduación para que los estudiantes de EUS y Componente Docente, no inviertan tanto tiempo de más en la conclusión de sus carreras? ¿Y cómo hacer

para prevenir que estos cursantes de larga data no terminen abandonando sus estudios?

Las respuestas a éstas y otras inquietudes que se generen con los resultados de la eficacia, pueden comenzar a aparecer en las propuestas hechas para mejorar la eficiencia. En este momento, es posible apreciar la estrecha vinculación existente entre ambas variables objeto de evaluación en el presente estudio. Por consiguiente, las propuestas son agenciar medidas destinadas a nivelaciones para los ingresantes; recuperaciones en las áreas críticas dentro del plan de estudio; apoyo académico para los estudiantes con dificultades manifiestas en su rendimiento; apoyo económico a los que lo requieran, a fin de poder continuar sus estudios; apoyo docente y suficiencia de tutores para los “tesistas”, especialmente en el Componente Docente; entre otras, de las que ya se hizo mención en apartados anteriores.

La apuesta es, a que mejorando la eficiencia, mejore la eficacia y con ellas mejore la calidad. Siempre habrá distorsiones, errores, incertidumbre, pero la institución debe estar ganada a hacer su mejor y mayor esfuerzo por apoyar las tareas que le permitan cumplir con su misión. La trascendencia puede estar en docentes con mejor formación, más cantidad de profesionales egresados y menor tiempo invertido para su incorporación a la educación del país.

DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Las conclusiones referidas al proceso de evaluación, tal vez pueden no estar tan explícitas, como los resultados de la misma, sin embargo, son de una importancia primordial. En este sentido, lo primero que debe decirse está referido al rescate de la administración de los currícula, como una actividad viva, no como instancia estática. Viva, porque está diligente y pronta a la toma de decisiones, a los efectos de apoyar lo mejor posible la ejecución de los planes de estudio, en beneficio de la formación requerida y expresada en el diseño curricular. Se habla de rescate, dado el olvido en que suele caer el currículum, una vez que se ha diseñado y se procede a su implementación.

Por ello, la primera propuesta de este tenor, es que debe hacerse un constante y perseverante seguimiento y evaluación de la ejecución de los planes de estudio. Si no es constante, se corre el peligro de que cuando se evalué, ya haya mucho detrimento en la eficiencia y la eficacia, y disminuya la capacidad de mejoramiento. Mucho detrimento, es indeseable en cualquier ámbito, pero en educación, y en especial en la formación de docentes, las repercusiones se multiplican socialmente.

El seguimiento y la evaluación, deben procurarse como una política institucional, y para ello, es necesario contar con el apoyo de la oficina de Control de Estudios, he aquí, otra propuesta. Ya desde el momento cuando el estudiante se inscribe, Control de Estudios podría contar con elementos valiosos para la mejor administración del currículum. Luego, durante el recorrido académico,

correspondería ofrecer información en cada cierre de ciclo, bien sea semestral o anual. Esta información, para ser realmente útil, requiere dos condiciones: la primera, es que tiene que ser oportuna, para que la estadística sirva no sólo para saber qué pasa, sino sobre todo, para mejorar lo que está sucediendo. La segunda condición, es que la información sea lo más detallada posible, para que se pueda evaluar con propiedad y emprender acciones en consecuencia. De lo dicho se desprende que la actualización constante de las bases de datos, es condición indispensable para que la Oficina de Control de Estudios pueda apoyar oportunamente a las instancias administrativas.

Tal vez pueda parecer muy ambicioso, pero ¿por qué no aspirar a que la evaluación y el seguimiento continuo se haga también desde las regiones? ¿Quiénes mejor que los coordinadores, docentes y estudiantes de los centros regionales para conocer e interpretar sus realidades? Porque, como ha sido posible apreciar en los resultados, hay circunstancias comunes, pero también particularidades que sólo se perciben en su real dimensión cuando se está inmerso en ellas. Valga un ejemplo, si el centro de informática no cubre las necesidades de horario para los estudiantes de todos los turnos, es un factor de eficiencia que debe mejorarse para todas las modalidades y programas. Pero, la afectación producida por esta carencia, no es sentida de la misma manera en Caracas, que en Amazonas. Otro tanto sucede con la biblioteca, la dotación y el servicio de calidad (suficiente en alcance y cobertura), es un problema más agudo para los programas que funcionan fuera del recinto de la Ciudad Universitaria. En suma, tener información de primera mano, proveniente de evaluaciones regionales, permite

sentir en su justa dimensión algunas de las debilidades en la administración del plan de estudio y emprender acciones para subsanar las problemáticas.

DE LOS APRENDIZAJES QUE QUEDAN: CONTRATIEMPOS Y SATISFACCIONES

Como bien señala el subtítulo, tanto los contratiempos, como las satisfacciones han propiciado descubrimientos que acrecientan el aprendizaje. Respecto a los primeros, la falta de actualización de la data proveniente de la Oficina de Control de Estudios, generó retrasos importantes. Fue necesario reconstruir dicha información, con la data de egresados de la UCV. Para esta investigadora, hubiese sido tarea casi imposible de no contar con el apoyo de una computista -no sólo experta, sino además ganada a la colaboración- que se ocupó de esta actualización.

Otro contratiempo, convertido en frustración, fue la falta de datos referidos a las condiciones familiares, educativas, económicas, laborales y demás, de los estudiantes que han conformado la matrícula en estos trece años que se han evaluado. Por ello, fue imposible realizar la exploración de estas variables socioeconómicas, aun cuando estaban consideradas desde el principio. Se pensó rescatar esta información desde la Secretaría General de la UCV, pero en verdad se quería algo más actualizado y ajustado a la realidad de la EE-FHE-UCV. Si cabe hacer otra propuesta, se diría que una encuesta detallada de este contexto humano de los estudiantes, sería muy provechosa al inicio, a mitad de la carrera y

al final de la misma. Con esta información, se tendrían algunas luces adicionales para ayudar en la búsqueda de explicación a problemas como la deserción. Y más que sólo explicar, prevenir sería el propósito.

Igual falta de información se constató al intentar analizar la data, según el turno de estudio. La EE-FHE-UCV oferta turnos diurno y nocturno; y la evaluación de la eficiencia, mostró que algunos servicios ofrecidos no alcanzan a satisfacer a los estudiantes del turno nocturno. Por consiguiente, interesaba conocer si habría alguna diferencia en la eficacia de los estudios según el turno. No fue posible evaluar este aspecto, debido a la mencionada falta de información en la base de datos.

Por el lado de las satisfacciones, la primera se refiere a la colaboración de todos los involucrados como “fuentes” para recabar la información respecto a la eficiencia. Así, se pudo trabajar sin contratiempo con la Coordinación Académica, la Coordinación General de EUS, la Unidad de Educación e Informática, el Centro de Experimentación de Recursos Instruccionales (CERI). Igual debe decirse de las Coordinaciones de los Centros Regionales de EUS, que de manera expedita contestaron sus respectivos cuestionarios y estuvieron muy pendientes de que fuesen recibidos por esta investigadora. Otro tanto hay que decir de los valiosos aportes de los profesores que validaron el referente evaluativo, cinco de la EE-FHE-UCV y cuatro de otras Escuelas de la UCV.

El volumen y extensión del trabajo realizado, es también una satisfacción, especialmente cuando se culmina. Se aprendió, que la EE-FHE-UCV, con una

gran matrícula, con tres modalidades de estudio, con cinco centros regionales; es muy compleja. Si es complejo evaluarla, también debe serlo el administrar el plan de estudio. Por tanto, se ha pretendido aportar lo más posible con esta evaluación.

Para finalizar, se quiere recordar que ningún otro propósito animó esta evaluación y sus consiguientes propuestas, que el deseo de contribuir a mejorar la ejecución del currículum. Se cree firmemente, que ya cuando las situaciones quedan expuestas y pueden ser percibidas – como se ha hecho en el capítulo de los resultados- se da el primer paso hacia la mejora pretendida por todos. Y que las propuestas, además de ser hechas con respeto y humildad, no son recetas, son caminos, y como caminos, pueden también mejorarse en la medida que se recorren.

REFERENCIAS

- Abarca, A. y Sánchez, M. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (No. Especial). ISSN 1409-4703. Consultado el 17-11-2010 en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-acea/archivos/desercion.pdf>
- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/5. (ISSN: 1681-5653). Consultado el 15-11-2008 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Becerra, J. (2008). *Entrevista: Miguel Emigdio Zúñiga. El profesor que triunfó en ENLACE*. Entrevista publicada el 16-11-2008. Milenio.com. Consultado el 20-12-2010 en: <http://impreso.milenio.com/node/7112561>
- Blanco, Andrés Eloy. (2000). Coro de los jardines de infancia. *Educere*. Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal. 4/11, octubre - noviembre - diciembre 2000.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia Escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. En: Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. OREALC/UNESCO, Santiago. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Consultado el 14-12-2010 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Educere*, 11 (039), pp. 613-621. Octubre-diciembre. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12 (2), pp. 171-203. Consultado el 05-12-2010 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Camperos, M. (1999). *El transitar estudiantil por el currículum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

- Camperos, M. (2001a). *El Currículum. Diseño Curricular y sus componentes*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Mimeo.
- Camperos, M. (2001b). *La estructuración de los planes de estudio*. Mimeo.
- Camperos, M. (2002). El transitar estudiantil por el currículum y sus implicaciones en la eficiencia interna de las universidades. *Informe de Investigaciones Educativas*, XVI (1-2), pp. 13-42. Consultado el 21-03-2008 en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/viewFile/114/105>
- Camperos, M. (2010). *El Proyecto de Evaluación e Investigación Evaluativa, sus Componentes Básicos*. Trabajo no publicado. Caracas.
- Camperos, M. y Villarroel, C. (2008). *Aseguramiento de la calidad de las carreras universitarias (Marco conceptual y teórico, Campos, Momentos, Factores, Variables y estándares)*. Primera versión de informe preliminar. César Villarroel (Coordinador). CNU-OPSU. Caracas.
- Casassus, Juan. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago. LOM Ediciones.
- Centro Micro Datos. (2008). *Informe final "estudio sobre causas de la deserción universitaria"*. Departamento de Economía. Universidad de Chile. Consultado el 01-12-2010 en: <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- De La Orden, A. y Otros. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3, (1). Consultado el 10-10-2008 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cap. 3. Caracas. IESALC-UNESCO. Consultado el 29-11-2010 en: www.iesalc.unesco.org.ve
- Educación Superior. (2006). *Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia*. Boletín informativo. No. 7. Diciembre. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Oficina Asesora de Comunicaciones. Consultado el 01-12-2010 en: http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/meda/ES7_web.pdf
- Escudero, J.M. (1999). La Calidad de la Educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8, (2), pp. 4-29. Consultado el 15-11-2008 en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17027>

- Escuela de Educación. (1996). *Reforma curricular de la Escuela de Educación*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Escuela de Educación. (2006). *Plan estratégico de la Escuela de Educación de la UCV*. Primer informe de avance, marzo 2006. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Escuela de Educación. (2007). *Propuesta de Modificación del Diseño Curricular*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Escuela de Educación. (2010). *Propuesta de Modificación del Diseño Curricular*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Esteve, José M. (2003). *La aventura de ser maestro*. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. 4 de febrero de 2003. Consultado el 28-01-2011 en http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf
- Fundación Escuela de Gerencia Social. (2005). *Deserción y repitencia. Educación Básica y Educación media*. Centro de Información y Documentación (CIDEGS). Sección Educación. Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas. Caracas. Consultado el 27-10-2010 en: http://www.gerenciasocial.gob.ve/bases_datos/gerenciasocial/Index.htm#
- Garbanzo, G. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Educación*, 31 (002), pp.11-27. Universidad de Costa Rica.
- García, J. (2007). *Estudian en una escuela de la selva de Chiapas. Los mejores alumnos de México*. Publicado el 22-12-2007. El Mundo.es Internacional. Consultado el 20-12-2010 en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2007/12/21/internacional/1198267119.html>
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. No. 10, 4 (3), pp. 445-468. Consultado el 28-10-2008 en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?134>

- González, L. (2006). *Repetencia y deserción universitaria en América Latina*. En: Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Cap. 11. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Consultado el 18-01-2011 en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=851&fabrik=10&rowid=98&tableid=10&lang=es
- Grupo Helmántica. (1996). *Evaluación de los espacios y recursos de los centros docentes de la Universidad de Salamanca*. En: Evaluación educativa. II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Tejedor, F. y Rodríguez J. (Edits.). Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2000. *Proyecciones de población. Población total, según grupos de edad al 30 de junio, 2000-2015*. Consultado el 01-11-2010 en <http://www.ine.gov.ve/demografica/salidistribucion.asp?Tt=Cuadro202&cuadro=cuadro202>
- Kisilevsky, M. (2002). *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina*. En: Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Consultado el 14-12-2010 en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kisilevsky-veleda.pdf>
- Landinelli, J. (2008). *Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y El Caribe*. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cap. 5. Gazzola y Didriksson Editores. UNESCO/IESALC. Consultado el 03-11-2010 en www.iesalc.unesco.org.ve
- Mari Mollá, Ricard. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un Modelo para la Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. España. Editorial Ariel S. A.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2007). *Boletín de Indicadores de Educación Superior No. 1. 2000-2005*. Unidad de Apoyo/Departamento de Estadística. Caracas.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). (2010). *Estadísticas básicas según área de conocimiento, carreras y programas. Boletín estadístico Número 22-2002*. Publicaciones estadísticas. Consultado el 01-11-2010 en: http://www.opsu.gob.ve/extranet/descargas/01-01-01-00-00/01-01-01-01-00/estadisticas-boletin02-est-basicas_areas_conocimiento/7-02-VARIABLES%20INSTITUCIONES.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. UNESCO. París 5–9 de octubre de 1998. Consultado el 19-11-2010 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010a). *EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DESARROLLO. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, León, Guanajuato, México 2010*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO Santiago. Consultado el 27-10-2010 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189108s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010b). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010*. UNESCO. Consultado el 18-11-2010 en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-annex-01-edi-es.pdf>
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá. Universidad de La Sabana, UNESCO, IESALC.
- Piña, J. y Pontón C. (1997). La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, 2 (3), pp. 85-102. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Asamblea Nacional Constituyente Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela. (2001). *Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*. Consultado el 18-07-2008 en: <http://www.mpd.gob.ve>
- República Bolivariana de Venezuela. (2008). *Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2008-2013*. Consultado el 18-07-2008) en: http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/plan_sectorial.pdf
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Asamblea Nacional. Caracas.

- Rodríguez Trujillo, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Rev. Ped.* mayo 2004, vol.25, no.73, pp. 03-12. Consultado el 27-02-2011 en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200002&lng=es&nrm=iso
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México. La Experiencia de la universidad autónoma metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1), pp. 1-30. Consultado el: 17-11-2010 en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Romero, C. (2010). Un Sistema Universitario sin Limitaciones de Acceso: El Caso de Uruguay. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (2), pp. 76-89. Consultado el 25-08-2010 en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- Saráchaga, R. (2005). *Calidad de las pruebas de admisión en la Universidad Nacional de Trujillo*. En: Calidad de las Pruebas de Admisión en la Universidad Peruana. Piscocya (edit.). Proyecto piloto pruebas IESALC. Consultado el 29-01-2011 en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=469&fabrik=10&rowid=36&tableid=10&lang=es
- Senge, P. (2004). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica S.A.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2006). *Tendencias en las desigualdades de acceso a la educación inicial*. UNESCO, OEI. Consultado el 15-11-2010 en: http://www.siteal.iipe-oei.org/modulos/DatosDestacadosV1/upload/14/tendencias_desigualdades_acceso.pdf
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior en Costa Rica (SINAES). (2000). *Manual de acreditación - Convocatoria año 2000*. Consultado el 26-04-2009 en http://www.sinaes.ac.cr/proceso_acreditacion/manualdacadultver.doc
- Tejedor, F. y García, A. (2005). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista Educación*, 342, Enero-abril 2007, 443-473.
- Universidad Central de Venezuela. (2008). *Plan estratégico 2008*. Vicerrectorado Administrativo. UCV. Consultado el 20-05-2009 en: <http://www.ucv.ve/vradm/PlanEstrategico.html>

- Universidad Central de Venezuela. (2009). *Boletín Estadístico Estudiantil años 1997 al 2006*. Unidad de Estadística. Secretaría. UCV. Consultado el 23-04-2009 en: <http://www.ucv.ve/secretaria.htm>
- Universidad Central de Venezuela. (2010a). *Boletín Estadístico 2008*. Secretaría General Unidad de Investigación y Análisis. Consultado el 31-10-2010 en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/secretaria/Boletin_Estadistico_2008.pdf
- Universidad Central de Venezuela. (2010b). *Áreas de conocimiento*. Consultado el 24-10-2010 en <http://www.ucv.ve/>
- Universidad Iberoamericana. (2004). *Modelo de seguimiento y evaluación de planes de estudios de licenciatura 2004*. Dirección de Servicios para la Formación Integral. Programa de Diseño Curricular y Evaluación. Consultado el 26-04-2010 en: <http://www.radix.uia.mx/modelodocs3%201%20ModeloSegyEval06.pdf>
- Uzcátegui, R. (2004). Una perspectiva cronológica del desarrollo institucional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Revista Pedagogía*, 25 (73), 35-45.
- Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, pp. 177-203. Consultado el 18-01-2010 en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/ye/article/view/555>
- Vieira, M. Junquera, S. y Vidal, J. (2004). Los servicios a estudiantes en la universidad como criterio de calidad. *Revista Bordón*, 56 (2), 329-345.
- Villarroel, C. (1979). *Evaluación de necesidades*. UCV. Caracas. Mimeo.
- Villarroel, C. (2007a). *La calidad de la Educación Superior Latinoamericana. Pretendida por todos, gerenciada por pocos*. Caracas. Plasarte.
- Villarroel, C. (2007b). *La Evaluación Institucional de las Universidades: El mecanismo más idóneo para asegurar su calidad*. Caracas. Plasarte.
- Weiss, Carol. (2008). *Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. 3ra. Ed. México. Trillas.

ANEXOS

**Cuestionario para Coordinador(a) Académica,
Escuela de Educación UCV**

Estimado profesor(a), el presente cuestionario está dirigido a usted en su carácter de Coordinador(a) Académica. El mismo fue diseñado para completar un trabajo de investigación que estoy desarrollando, a objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual agradezco su colaboración al responder con sinceridad las cuestiones que el cuestionario plantea.

El propósito central es recabar información lo más verídica posible sobre aspectos inherentes a la administración del Plan de Estudio de la Escuela de Educación UCV. Por consiguiente, agradezco que por favor responda todas las preguntas, no deje ninguna sin responder porque la información que usted suministre es una contribución valiosa para el logro del propósito aquí perseguido, el cual no sólo pretende conocer cómo se apoya la ejecución del plan de estudios, sino buscar opciones para el mejoramiento en el desarrollo del currículum de nuestra Escuela.

Altamente agradecida de su valiosa colaboración

Atentamente,

Profa. Luz de Mayo Nieves

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha	Nombre Coordinador(a)	Tiempo ejerciendo la Coordinación Académica

INSTRUCCIONES

A continuación, se formulan una serie de preguntas, dirigidas a conocer aspectos relativos al apoyo institucional de la Escuela de Educación UCV para el desarrollo del plan de estudio y asistir al estudiante en su prosecución por los periodos académicos y cursos que conforman la carrera. Por favor, marque con una “x” la opción que mejor responda a la realidad y a su conocimiento en la administración y desarrollo del plan de estudios en la Escuela de Educación UCV.

CUESTIONARIO		SI	NO
1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?		
2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?		
3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad Presencial?		
4	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad de Componente Docente?		
5	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos en la Modalidad de EUS?		
6	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad Presencial?		
7	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad de Componente Docente?		
8	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan en la Modalidad de EUS?		
9	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad Presencial?		
10	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad de Componente Docente?		
11	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas en la Modalidad de EUS?		
12	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad Presencial?		

13	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad de Componente Docente?		
14	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia en la Modalidad de EUS?		
15	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?		
16	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omita las preguntas 17,18,19)		
17	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		
18	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		
19	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		
20	¿Hay suficiencia de profesores para asumir la tutoría de Tesis de Grado de los estudiantes?		
21	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente retrasos en la entrega de las Tesis de Grado de los estudiantes que han aprobado los créditos reglamentarios?		
22	¿Se implementan planes de apoyo para los estudiantes que presentan retrasos en la entrega de la Tesis de Grado?		
23	Por favor, escriba aquí cualquier comentario, recomendación u observación que tenga sobre el funcionamiento Académico o sobre este instrumento, y le reitero mi agradecimiento por su colaboración.		

**Cuestionario para Coordinador(a) General de los
Estudios Universitarios Supervisados (EUS),
Escuela de Educación UCV**

Estimada profesor(a), el presente cuestionario está dirigido a usted en su carácter de Coordinador(a) General de los EUS. El mismo fue diseñado para completar un trabajo de investigación que estoy desarrollando, a objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual agradezco su colaboración al responder con sinceridad las cuestiones que el cuestionario plantea.

El propósito central es recabar información lo más verídica posible sobre aspectos inherentes a la administración del Plan de Estudio de la Escuela de Educación UCV. Por consiguiente, agradezco que por favor responda todas las preguntas, no deje ninguna sin responder porque la información que usted suministre es una contribución valiosa para el logro del propósito aquí perseguido, el cual no sólo pretende conocer cómo se apoya la ejecución del plan de estudios, sino buscar opciones para el mejoramiento en el desarrollo del currículum de nuestra Escuela.

Altamente agradecida de su valiosa colaboración.

Atentamente,

Profa. Luz de Mayo Nieves

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha	Nombre Coordinador(a)	Tiempo ejerciendo la Coordinación General de los EUS

INSTRUCCIONES

A continuación, se formulan una serie de preguntas, dirigidas a conocer aspectos relativos al apoyo institucional de la Escuela de Educación UCV para el desarrollo del plan de estudio y asistir al estudiante en su prosecución por los periodos académicos y cursos que conforman la carrera. Por favor, marque con una “x” la opción que mejor responda a la realidad y a su conocimiento en la administración y desarrollo del plan de estudios en esta modalidad.

CUESTIONARIO		SI	NO
1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?		
2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?		
3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos?		
4	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan?		
5	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas?		
6	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia?		
7	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?		
8	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omite las preguntas 9,10,11)		
9	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		
10	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio?		
11	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes?		
12	¿Existen becas o ayudas económicas a los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite la pregunta 13)		

13	¿Son suficientes las becas o ayudas económicas para satisfacer la demanda?		
14	¿Existen servicios de biblioteca a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 15,16)		
15	¿Son suficientes estos servicios de biblioteca para atender a la población estudiantil?		
16	¿Están disponibles estos servicios de biblioteca para todos los turnos?		
17	¿Existen servicios informáticos a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 18,19,20)		
18	¿Tienen conexión a Internet estos servicios informáticos?		
19	¿Son suficientes estos servicios informáticos para atender a la población estudiantil?		
20	¿Están disponibles estos servicios informáticos para todos los turnos?		
21	¿Existen equipos audiovisuales de apoyo a la docencia? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 22,23)		
22	¿Son suficientes estos equipos audiovisuales?		
23	¿Están disponibles estos equipos audiovisuales para todos los turnos?		
24	¿Existen viáticos para garantizar el desarrollo de las asesorías programadas para los cursos de las asignaturas? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 25,26)		
25	¿Son suficientes estos viáticos?		
26	¿Se dispone a tiempo de estos viáticos de manera que no se entorpezca el normal desarrollo de la programación de las asesorías?		
27	Por favor, escriba aquí cualquier comentario, recomendación u observación que tenga sobre el funcionamiento del los EUS o sobre este instrumento, y le reitero mi agradecimiento por su colaboración.		

**Cuestionario para Coordinadores de los Centros Regionales
Estudios Universitarios Supervisados (EUS),
Escuela de Educación UCV**

Estimado profesor(a), el presente cuestionario está dirigido a usted en su carácter de Coordinador(a) de Centro Regional EUS. El mismo fue diseñado para completar un trabajo de investigación que estoy desarrollando, a objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual agradezco su colaboración al responder con sinceridad las cuestiones que el cuestionario plantea.

El propósito central es recabar información lo más verídica posible sobre aspectos inherentes a la administración del Plan de Estudio de la Escuela de Educación UCV. Por consiguiente, agradezco que por favor responda todas las preguntas, no deje ninguna sin responder porque la información que usted suministre es una contribución valiosa para el logro del propósito aquí perseguido, el cual no sólo pretende conocer cómo se apoya la ejecución del plan de estudios, sino buscar opciones para el mejoramiento en el desarrollo del currículum de nuestra Escuela.

Altamente agradecida de su valiosa colaboración

Atentamente,

Profa. Luz de Mayo Nieves

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha	Centro Regional EUS	Nombre Coordinador(a)	Tiempo ejerciendo la Coordinación

INSTRUCCIONES

A continuación, se formulan una serie de preguntas, dirigidas a conocer aspectos relativos al apoyo institucional de la Escuela de Educación UCV para el desarrollo del plan de estudio y asistir al estudiante en su prosecución por los periodos académicos y cursos que conforman la carrera. Por favor, marque con una “x” la opción que mejor responda a la realidad y a su conocimiento en la administración y desarrollo del plan de estudios en esta modalidad y en este centro.

CUESTIONARIO		SI	NO
1	¿Existen mecanismos de selección para los estudiantes de nuevo ingreso?		
2	¿Existen mecanismos de nivelación para los estudiantes que ingresan y presentan alguna dificultad para rendir en la carrera?		
3	¿Se abren los cursos regulares de las asignaturas en todos los períodos lectivos?		
4	¿Los cursos regulares de las asignaturas satisfacen la demanda estudiantil, dando cupo a todos los estudiantes que lo solicitan?		
5	¿Hay suficiencia de docentes para atender los cursos regulares de las asignaturas?		
6	¿Se abren cursos de recuperación para aquellas asignaturas con alto índice de repitencia?		
7	¿Existen mecanismos para detectar oportunamente estudiantes con problemas en su rendimiento durante su prosecución por el plan de estudios?		
8	¿Existen tutorías para los estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio? (Si la respuesta a esta pregunta es NO, omite las preguntas 9,10,11)		
9	¿Son suficientes las tutorías para atender la demanda de estudiantes con problemas en su rendimiento o su prosecución en el plan de estudio		
10	¿Hay suficiencia de docentes para dar atención a las tutorías?		
11	¿Se hace seguimiento al desarrollo de las tutorías a los estudiantes?		
12	¿Existen becas o ayudas económicas a los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omite la pregunta 13)		

13	¿Son suficientes las becas o ayudas económicas para satisfacer la demanda?		
14	¿Existen servicios de biblioteca a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 15,16)		
15	¿Son suficientes estos servicios de biblioteca para atender a la población estudiantil?		
16	¿Están disponibles estos servicios de biblioteca para todos los turnos?		
17	¿Existen servicios informáticos a disposición de los estudiantes? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 18,19,20)		
18	¿Tienen conexión a Internet estos servicios informáticos?		
19	¿Son suficientes estos servicios informáticos para atender a la población estudiantil?		
20	¿Están disponibles estos servicios informáticos para todos los turnos?		
21	¿Existen equipos audiovisuales de apoyo a la docencia? (Si la respuesta es NO, omita las preguntas 22,23)		
22	¿Son suficientes estos equipos audiovisuales?		
23	¿Están disponibles estos equipos audiovisuales para todos los turnos?		
24	¿Hay disponibilidad de aulas para satisfacer la demanda?		
25	Por favor, escriba aquí cualquier comentario, recomendación u observación que tenga sobre el funcionamiento del Centro o sobre este instrumento, y le reitero mi agradecimiento por su colaboración.		

**Cuestionario para Coordinador(a) de la Unidad de Educación e Informática,
Escuela de Educación UCV**

Estimada profesor(a), el presente cuestionario está dirigido a usted en su carácter de Coordinador(a) de la Unidad de Educación e Informática. El mismo fue diseñado para completar un trabajo de investigación que estoy desarrollando, a objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual agradezco su colaboración al responder con sinceridad lo planteado en el cuestionario.

El propósito central es recabar información lo más verídica posible sobre aspectos inherentes a la administración del Plan de Estudio de la Escuela de Educación UCV. Por consiguiente, agradezco que por favor responda todas las preguntas, no deje ninguna sin responder porque la información que usted suministre es una contribución valiosa para el logro del propósito aquí perseguido, el cual no sólo pretende conocer cómo se apoya la ejecución del plan de estudios, sino buscar opciones para el mejoramiento en el desarrollo del currículum de nuestra Escuela. Altamente agradecida de su valiosa colaboración.

Atentamente,

Profa. Luz de Mayo Nieves

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha	Nombre Coordinador(a)	Tiempo ejerciendo la Coordinación de la Unidad de Educación e Informática

1. HORARIO DE ATENCIÓN: Escriba la hora de apertura y la hora de cierre de los días que se presta servicio a la población estudiantil.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Hora de apertura							
Hora de cierre							

Observaciones _____

2. EQUIPOS: Marque con una "X" si existen o no los equipos. Si existen, escriba cuántos y marque con una "X" en la categoría o calificativo que usted le otorga al estado o condiciones de los mismos para su funcionamiento.

	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento				
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente
Computadoras CON conexión a Internet								
Computadoras SIN conexión a Internet								
Impresoras								
Escáneres								
Otro (indique):								

Observaciones: _____

3. MOBILIARIO: Marque con una "X" si existe o no el mobiliario. Si existe, escriba cuántos y marque con una "X" la categoría o calificativo que usted considera presenta para su funcionamiento.

	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento				
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente
Mesas para computadora								
Escritorios o mesones de trabajo								
Sillas								
Otro (indique):								

Observaciones: _____

4. DOTACIÓN DE MATERIALES E INSUMOS UTILIZADOS: Marque con una “X “ si existe o no el material. Si existe, indique si es suficiente o no, marque luego, con una “X” la categoría o calificativo que usted otorga a la reposición de los suministros requeridos para cumplir con el servicio al usuario.

	Existencia		Suficiencia		Cumplimiento de la dotación de suministro al servicio				
	Si	No	Si	No	Excelente (Hay una programación para la dotación y se cumple a cabalidad)	Muy Bueno (Puede faltar sólo por un día la dotación)	Bueno (Se demora la entrega del suministro hasta dos días máximo)	Deficiente (Se incumple la entrega del suministro hasta por una semana)	Muy deficiente (Se carece de programación para la dotación de los suministros)
Tinta para Impresora									
Papel para impresión									
Otro:									

Observaciones: _____

5. COBERTURA DE LOS SERVICIOS PRESTADOS: Marque con una “X” la opción que corresponda

		SI	NO
1	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad Presencial?		
2	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad EUS Región Capital?		
3	¿Son suficientes los servicios informáticos para atender la demanda estudiantil de la modalidad Componente Docente?		
4	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno DIURNO de la modalidad Presencial?		
5	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno NOCTURNO de la modalidad Presencial?		
6	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad EUS?		
7	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad Componente Docente?		
8	¿Es suficiente el personal Administrativo adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		
9	¿Es suficiente el personal Técnico adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		
10	Por favor, escriba aquí cualquier comentario, recomendación u observación que tenga sobre el funcionamiento de la Unidad de Educación e Informática o sobre este instrumento, y le reitero mi agradecimiento por su colaboración.		

**Cuestionario para Coordinador(a) General del Centro de Experimentación
de Recursos Instruccionales (CERI),
Escuela de Educación UCV**

Estimada profesor(a), el presente cuestionario está dirigido a usted en su carácter de Coordinador(a) General del CERI. El mismo fue diseñado para completar un trabajo de investigación que estoy desarrollando, a objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual agradezco su colaboración al responder con sinceridad lo planteado en el cuestionario.

El propósito central es recabar información lo más verídica posible sobre aspectos inherentes a la administración del Plan de Estudio de la Escuela de Educación UCV. Por consiguiente, agradezco que por favor responda todas las preguntas, la información que usted suministre es una contribución valiosa para el logro del propósito aquí perseguido, el cual no sólo pretende conocer cómo se apoya la ejecución del plan de estudios, sino buscar opciones para el mejoramiento en el desarrollo del currículum de nuestra Escuela.

Altamente agradecida de su valiosa colaboración.

Atentamente,

Profa. Luz de Mayo Nieves

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Fecha	Nombre Coordinador(a)	Tiempo ejerciendo la Coordinación del CERI

1. TIPOS DE SERVICIOS PRESTADOS:

Indique cada uno de los servicios que ofrece el CERI. (Nota: el servicio quedará identificado con el número que aquí le corresponda, a los efectos de responder la pregunta número 2)

Nro.	Nombre del servicio
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:

2. USUARIOS DE LOS SERVICIOS PRESTADOS:

Para cada uno de los usuarios señalados, indique el tipo de servicio que se le presta, utilizando la numeración establecida en la pregunta anterior (Ejemplo: 1, 2, 5, 8). Finalmente, coloque las observaciones, si las hubiere.

Tipo de usuario	Tipo de servicio (s) prestado (s)	Observaciones
Estudiantes de la Escuela de Educación UCV		
Docentes de la Escuela de Educación UCV		
Estudiantes de otras Escuelas UCV		
Docentes de otras Escuelas UCV		
Estudiantes de otras instituciones		
Docentes de otras instituciones		
Otros: (Indique)		

3. HORARIO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UCV:

Escriba la hora de apertura y la hora de cierre de los días que se presta servicio

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Hora de apertura							
Hora de cierre							

Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:

4. SALAS DE PROYECCIÓN:

a) Existencia y capacidad: Marque con una "X" si existen salas de proyección. Si existen, marque cuántas y especifique la capacidad de las mismas. Indique la existencia de asientos o sillas y la cantidad de las mismas

	Existencia y capacidad				Asientos/sillas		
	Si	No	Cuántas	Capacidad	Si	No	Cuántas
Salas de Proyección							

Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:

b) Condiciones de funcionamiento: Para cada aspecto señalado, marque con una "X" la categoría o calificativo que usted considera presenta para su funcionamiento.

	Estado o condiciones para su funcionamiento				
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente
Asientos/sillas					
Iluminación					
Aire Acondicionado					
Techos					
Paredes					
Otro (índice):					

Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:

5. EQUIPOS:

Marque con una "X" si existen o no los equipos. Si existen, escriba cuántos y marque con una "X" en la categoría o calificativo que usted le otorga al estado o condiciones de los mismos para su funcionamiento. Finalmente, marque con una "X" si el equipo se ofrece, o no, en calidad de préstamo a los ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN UCV.

	Existencia			Estado o condiciones para su funcionamiento					Posibilidad de Préstamo a:			
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente	Estudiantes EE UCV		Docentes EE UCV	
	Si	No	Cuántos	Excelente	Muy bueno	Bueno	Deficiente	Muy Deficiente	Si	No	Si	No
Computadoras portátiles												
Proyectores Multimedia (Video Beam)												
Proyectores de opacos												
Retroproyectors												
Televisores												
Reproductores de Video (DVD)												
Otros reproductores de Video												
Equipos portátiles de sonido (CD)												
Otros equipos de sonido												
Videocámaras												
Cámaras fotográficas digitales												
Cámaras fotográficas convencionales												
Otro (índice):												

Observaciones: Por favor escriba cualquier observación o recomendación:

6. DOTACIÓN DE MATERIALES E INSUMOS UTILIZADOS:

Indique los materiales e insumos necesarios para el correcto funcionamiento de los equipos y adecuada prestación de los servicios. Luego, marque con una “X” si existe o no el material. Si existe, indique si es suficiente o no. Finalmente, marque con una “X” la categoría o calificativo (acorde a la escala presentada) que usted otorga a la reposición de los suministros requeridos para cumplir con el servicio al usuario.

Material / Insumo	Existencia		Suficiencia		Cumplimiento de la dotación de suministro al servicio				
	Si	No	Si	No	Excelente (Hay una programación para la dotación y se cumple a cabalidad)	Muy Bueno (Puede faltar el suministro sólo hasta por dos semanas)	Bueno (Se demora la entrega del suministro hasta un mes máximo)	Deficiente (Se incumple la entrega del suministro hasta por tres meses)	Muy deficiente (Se carece de programación para la dotación de los suministros)

Observaciones:

7. COBERTURA DE LOS SERVICIOS PRESTADOS: Marque con una “X” la opción que corresponda

		SI	NO
1	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad Presencial?		
2	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad EUS Región Capital?		
3	¿Son suficientes los servicios para atender la demanda estudiantil de la modalidad Componente Docente?		
4	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno DIURNO de la modalidad Presencial?		
5	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno NOCTURNO de la modalidad Presencial?		
6	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad EUS?		
7	¿El horario de atención satisface los requerimientos del turno de la modalidad Componente Docente?		
8	¿Es suficiente el personal Administrativo adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		
9	¿Es suficiente el personal Técnico adscrito al servicio para atender con eficiencia a los usuarios?		
10	Por favor, escriba aquí cualquier comentario, recomendación u observación que tenga sobre el funcionamiento del CERI o sobre este instrumento, y le reitero mi agradecimiento por su colaboración.		