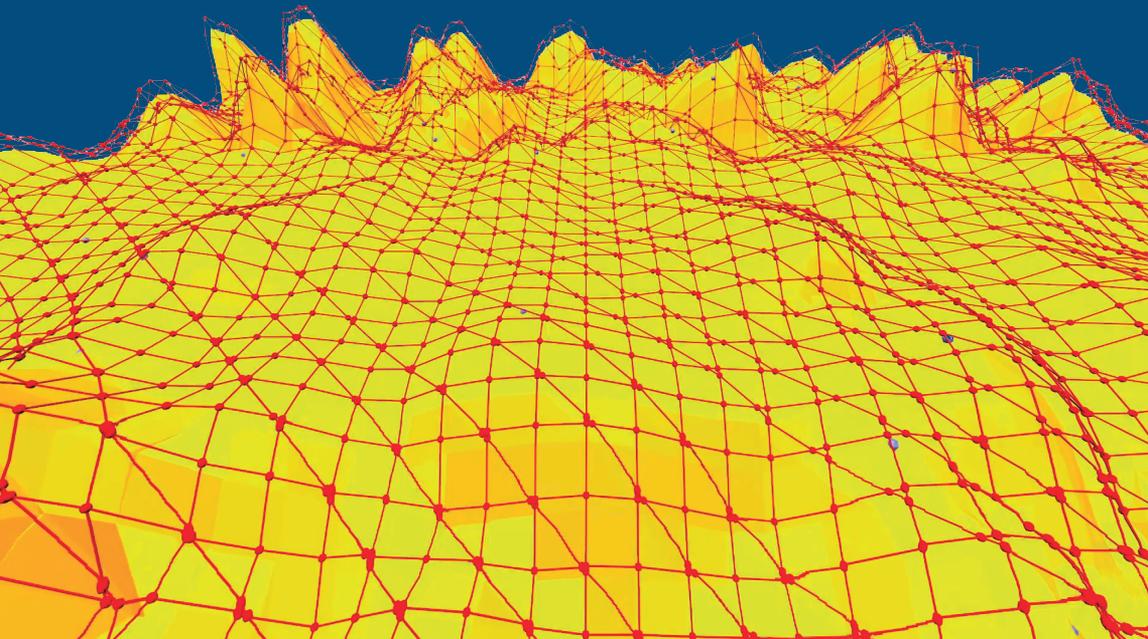


Repitencia
estudiantil
en la
Universidad
Politécnica Salesiana

Edgar Loyola Illescas (Coordinador)



Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana

Edgar Loyola Illescas
Coordinador

Repitencia estudiantil en la Universidad Politécnica Salesiana



ABYA | UNIVERSIDAD
YALA | POLITÉCNICA
SALESIANA

2018

**REPITENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA SALESIANA**

Coordinador: *Edgar Loyola Illescas*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Área de Educación
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Grupo de Investigación de Ciencias de la Educación

Área de Administración y Economía
CARRERA DE ADMINISTRACIÓN
Grupo de Investigación Ciencias Económicas y Empresariales

Derechos de autor: 053325

ISBN: 978-9978-10-292-3

Edición, diseño, Editorial Universitaria Abya-Yala
diagramación Quito-Ecuador
e impresión

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2018

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Índice

Presentación	7
Introducción.....	9
¿Por qué el estudiante repite en la Universidad Politécnica Salesiana? <i>Edgar Loyola Illescas</i>	11
Evaluación: Un tema de reflexión en los procesos de aprendizaje <i>Raquel Victoria Jara Cobos</i>	27
El acceso y la permanencia en la universidad <i>Luis Tobar Pesántez y Santiago Solano Gallegos</i>	53
Indicadores sobre el fracaso académico en los estudiantes universitarios. Análisis en las poblaciones docente y docente de la Universidad Politécnica Salesiana <i>Vicente Mejía y Antonio Pérez</i>	73
Análisis de la evaluación que aplica el docente en la Universidad Politécnica Salesiana <i>Santiago Medina Aguirre y Paulina Cárdenas Jho</i>	101
Modelo del docente en la Universidad Politécnica Salesiana <i>Pablo Farfán Pacheco y Luis Álvarez Rodas</i>	111

Presentación

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) viene haciendo un esfuerzo importante para afrontar dos problemas que afectan a la educación superior: deserción y repitencia. Ha logrado metas significativas como bajar la tasa de deserción del 15,76% (2014) al 11,86% (2016); asimismo, la de repitencia ha pasado del 9,28% (2015) al 6,26% (2016). Con todo, este último porcentaje significa que cerca de 1 600 estudiantes cada semestre pasan por la experiencia de repetir una materia.

Sabemos que la repitencia es un problema que afecta a la institución universitaria y es multifactorial. De hecho, revela serios problemáticas en los estudiantes: situaciones personales, baja calidad escolar, metodologías inadecuadas de estudio, desmotivación personal. Desde la perspectiva de los docentes lleva a pensar en metodologías inadecuadas de enseñanza, criterios poco institucionales de evaluación del aprendizaje, ambiente de relaciones educativas poco comunicativas, imaginarios errados de calidad educativa, carga laboral, débil formación pedagógica. Las consecuencias de la repitencia se traducen en baja autoestima, desmotivación, prolongación de tiempos de estudio, encarecimiento de carreras, deserción.

La UPS ha querido afrontar académicamente el desafío mediante la investigación del problema, la reflexión a nivel de comunidad académica y la búsqueda de soluciones que vayan más allá de señalar culpables. La encuesta sobre percepciones acerca de la repitencia ha sido respondida por 1 561 estudiantes y 150 docentes lo cual ofrece una importante información que requiere ser analizada, meditada y conocida por la entera comunidad universitaria.

Una preocupación que salta a la vista es la nula coincidencia entre la percepción de los estudiantes y la autopercepción de los docentes. Ello exige mayor objetividad en los análisis, pero también una diversa actitud para construir comunidades que aprenden y que enseñan. Es necesario recuperar la alianza educativa al interior de la propia universidad.

Por otro lado, subrayo la importancia de la línea de investigación que apunta hacia la revisión de los sistemas de evaluación del aprendizaje como núcleo a partir del cual se puede revisar todo el proceso educativo.

La Política 3 de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS) (2016-2021) pide: «Asegurar la calidad y la pertinencia de la formación propuesta a los estudiantes, orientada por los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco, para garantizar su crecimiento personal, profesional y el ejercicio de la ciudadanía». En esta línea estratégica que ofrece un amplio horizonte educativo, animo a la comunidad de la UPS a continuar su reflexión teniendo como centro la preocupación formativa de los jóvenes e inspirándose en los valores de la tradición espiritual y pedagógica de Don Bosco.

P. Marcelo Farfán, sdb
Coordinador general de las IUS
Roma, 18 de noviembre de 2017

Introducción

La evaluación académica y los costos en la universidad, constituyen motivos actuales que preocupan a estudiantes y docentes de la Universidad Politécnica Salesiana, temas tratados por el Rector P. Javier Herrán, en la Carta enviada en enero de 2017 a la comunidad universitaria.

Por la importancia e incidencia de estos temas, el Consejo Superior como máximo organismo de gobierno universitario y luego del análisis correspondiente, solicitó a los distintos actores universitarios a estudiar y formular propuestas y alternativas de solución, que tributen a mejorar la realidad actual, asumiendo el desafío como una oportunidad de fortalecer y acrecentar la calidad universitaria.

Entre las acciones emprendidas por la institución en este sentido, el Grupo de Investigación de Ciencias de la Educación (GICCEE) y el Grupo de Investigación de la Realidad Socioeconómica de la ciudad de Cuenca (IPSEC), inician un estudio bajo el enfoque de investigación-acción, iniciando con el recaudo de información sobre las razones principales de la repitencia universitaria, acudiendo a fuentes primarias, en la que participaron más de 2 000 estudiantes y 150 docentes pertenecientes a las sedes de Cuenca, Quito y Guayaquil.

Los coautores, estudiantes y docentes desde varios enfoques y concepciones sobre la repitencia estudiantil, interpretan y buscan alternativas de mejora futura a partir de los datos obtenidos. La información íntegra sobre la opinión de estudiantes y docentes se encuentra disponible en la base de datos institucional en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), con la finalidad de que los diversos actores universitarios interesados en la repitencia estudiantil, cuenten con un insumo fresco y actual, recurso indispensable para otorgar un sólido sustento a las posibles propuestas de mejora.

La repitencia estudiantil constituye una problemática multisectorial y multifactorial, con incidencias en distintos ámbitos como el personal, familiar, académico social, económico, entre otros, además responden a temporalidades distintas o simultáneas, desde la cual emergen algunas causas, que por sus características ciertamente, alejan la posibilidad y capacidad de la universidad para brindar una solución integral y definitiva.

Sin embargo, aquellas causas que se originan en los ámbitos de competencia y responsabilidad institucional, es importante que la universidad asuma el estudio, análisis y propuesta de mejora, contribuyendo de manera significativa a mejorar la calidad del trabajo universitario.

La investigación aborda diferentes enfoques y acercamientos al fenómeno de la repitencia, en el constante afán de entender, explicar y formular alternativas de mejora, fundamentalmente partiendo del contexto que vive el estudiante universitario salesiano.

El instrumento utilizado en la recaudación de información de los estudiantes contó con veinte y nueve (29) preguntas, de las cuales tres fueron de tipo abierto, mientras que, para los docentes se formularon nueve (9) cerradas y una (1) abierta.

Todas las preguntas cerradas de estudiantes y docentes fueron respondidas en una escala de Likert con una significación de: Muy Alto, Alto, Medio, Bajo, Nulo.

La muestra definida para estudiantes y docentes consideró un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, además la debida incidencia y proporcionalidad numérica de cada población presente en las respectivas sedes.

La eficiencia y calidad constituye una aspiración constante que anima e impulsa en el tiempo a mejorar siempre la propuesta de formación científica y humana en la Universidad Politécnica Salesiana.

Cuenca, octubre 2017

Dr. Edgar Loyola Illescas
GICCEE-IPSEC

¿Por qué el estudiante repite en la Universidad Politécnica Salesiana?

Edgar Loyola Illescas¹

Introducción

La repitencia estudiantil está considerada conceptualmente como la edición por segunda o más veces del proceso de enseñanza-aprendizaje planificado para una asignatura, con la finalidad de que el estudiante alcance el nivel mínimo exigido para cumplir con su itinerario académico contemplado en su formación universitaria.

Cuando la repitencia ocurre *a priori* se le otorga una carga negativa dentro del proceso formativo; pero si se le considera como una oportunidad más que se brinda al estudiante como refuerzo pedagógico, constituye un recurso valioso para que el estudiante alcance y mejore el nivel de conocimiento exigible por la universidad, a la vez contribuye para avanzar en el itinerario académico y su posterior graduación.

El fenómeno de la repitencia estudiantil universitaria por su naturaleza es multifactorial, con incidencia ya sea como causas o consecuencias entendida como efectos de las causas en los niveles personal, familiar, institucional, económico y social; implicando en cada factor citado, replicar las condiciones y disponibilidades necesarias, para nuevamente desarrollar el itinerario académico de los contenidos de las asignaturas.

1 Profesor principal de la UPS-Coordinador del Grupo de Investigación de Ciencias de la Educación.

La universidad no podrá enfrentar la repitencia cuando las principales causas rebasan el ámbito de cobertura e incidencia institucional, mas podrá contribuir en alternativas y acciones interinstitucionales; sin embargo, en aquellas causas que son originadas dentro de los ámbitos de su competencia y alcance, tiene la obligación ética y moral de emprender acciones inmediatas que debiliten y mejor aún elimine las causas identificadas.

Para la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) la repetición académica, constituye un tema de interés institucional, manifestada por el rector en comunicación enviada a la comunidad universitaria, en la cual se abordan dos temas que causan preocupación a estudiantes y docentes: la evaluación académica de los aprendizajes y los costos de la universidad (Herrán, 2017).

Aunque pareciera que la evaluación académica y los costos fuesen dos temas distantes y sin mayor relación, tienen una fuerte conexión cuando una de las causas de la repitencia radica en un sistema inapropiado de evaluación generando una calificación injusta o por lo menos alejada de la realidad que condiciona al estudiante a la repitencia de la asignatura, por primera, segunda y hasta una tercera vez, implicando tiempo y costo tanto para el estudiante, como para la universidad.

Con este breve antecedente, el interés de la investigación-acción sobre la repitencia en la UPS, emprendida por los grupos de investigación de la universidad en el ámbito de la educación GICCEE² y en el ámbito económico y empresarial IPSEC³ se inició el proceso investigativo que consta de tres fases definidas: diagnóstico de la realidad de la repitencia estudiantil en la UPS⁴, a partir del recaudo de información

2 GICCE: Grupo de investigación de Ciencias de la Educación.

3 IPSEC: Investigación de la percepción de la realidad socioeconómica de la ciudad de Cuenca.

4 Nota del autor: Se cuenta con un documento sistematizado, que recoge el resultado de las encuestas de estudiantes y profesores sobre la repitencia y que está a disponibilidad de la comunidad universitaria salesiana.

estudiantil y docente; sistematización; análisis de las principales causas de la repitencia estudiantil en la universidad y, finalmente, la formulación de propuestas de mejora.

Este artículo, constituye un primer resultado de las fases señaladas anteriormente en el cual se presenta dos hallazgos a partir del análisis de las respuestas generadas por los estudiantes y docentes a tres preguntas relacionadas, la reflexión correspondiente y las posibles alternativas de mejora que permitan a la comunidad universitaria salesiana, afrontar oportuna y eficientemente la repitencia estudiantil, de manera tal que el esfuerzo, tiempo, economía contribuyan a mejorar la calidad institucional, docente y estudiantil, expresado a través de la baja del indicador de repitencia institucional, publicado en *UPS en Cifras e Indicadores de gestión 2016*.

Desarrollo

La repitencia universitaria, según Baquerizo y sus coautores, consiste «cuando un estudiante no logra las competencias» mientras que para autores como (Roman, 2013; Eicher, V., C. Staerklé & A. Clémence, 2014; Korhonen J., K. Linnanmäki & P. Aunio, 2014 Vol. 31-2) consideran que la repitencia constituye un indicador que explica calidad deficiente de la institución universitaria y por lo tanto deficiencias del sistema educativo.

En una sociedad que tiende hacia la inmediatez de la información, soportado por una tecnología al servicio de la información y comunicación, evidenciándose resultados y datos inmediatos de distintos procesos, difundiéndose en impactantes clasificaciones; la universidad como institución forma parte de esta realidad social, en la cual la vida institucional se desarrolla en una constante búsqueda de mejora continua de la calidad, misma que se evidencia y se concreta en indicadores publicitados por organismos reconocidos socialmente y de manera específica en la universidad ecuatoriana por el Consejo de Evaluación,

Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) instancia dedicada a emitir el reconocimiento de calidad universitaria a nivel nacional.

En la actualidad, en el ámbito universitario, se constata que existe una marcada preocupación sobre la calidad, basta citar la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, destacando que en los últimos diez años se han realizado ingentes esfuerzos a fin de mejorar el acceso y garantizar la calidad, recomendando que este empeño debe continuar (Unesco, 2009); así también en la III Conferencia Regional de Educación Superior, en sus ejes temáticos dos de ellos de manera directa refieren a la calidad universitaria: El rol de la educación superior frente a los desafíos sociales y la educación superior internacionalización e integración regional en América Latina y el Caribe (CRES, 2018), finalmente, a nivel nacional el CEAACES, expide dos reglamentos: Reglamento para la determinación de los resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas y de su situación académica e institucional (codificado) (2013), así como también el reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior nivel de carreras (codificado) (2014).

La repetición estudiantil en general, constituye un fenómeno multifactorial en el que intervienen de manera desfasada o simultánea en el tiempo, aspectos como la preparación del docente, la interrelación con los estudiantes, las experiencias académicas, los métodos de enseñanza aplicados, la organización universitaria, infraestructura, el modelo de gestión, la dotación de recursos disponibles para el interaprendizaje, así como el grado y calidad de adaptación a la realidad cultural, económica y social de cada estudiante (Santamaría & Bustos, 2013; Acevedo *et al.*, 2015a).

La repitencia estudiantil tiene varias y diversas incidencias, así en el estudiante quien al repetir una o varias asignaturas, puede vivir un

sentimiento de baja estima, incapacidad, limitación, arrepentimiento, en suma, una sensación general de inconformidad y quizá injusticia, incompatibilidad entre sus aspiraciones vocacionales y contenidos de estudio.

Acevedo (2015a) afirma que la autoestima del estudiante constituye una de las causas principales de la repitencia; además, señala que la autoconfianza es fundamental para el rendimiento académico. La repitencia y la deserción constituyen indicadores que dan cuenta directa del grado de calidad del proceso formativo. (Román, 2013; Santamaría & Bustos, 2013)

En cuanto a la incidencia en la familia, la repitencia genera preocupación por la falta de interés y poca dedicación del estudiante en las responsabilidades académicas, lo que implica más tiempo y financiamiento. La incidencia de la repitencia en los docentes, genera inquietud y preocupación sobre su labor; presión de variada índole en el proceso de evaluación y calificación; conflictos generados por la ausencia de coherencia entre contenido a desarrollarse –actividades académicas– tiempo otorgado, para cumplir adecuadamente las distintas actividades; insatisfacción por dedicación y empeño docente invertido y el resultado académico de los estudiantes.

Finalmente, la incidencia de la repetición en la institución, pasa por la preocupación de los directivos en cuanto a la permanencia y mejoramiento de la calidad institucional, sostenibilidad económica, obtención de resultados que consoliden la vigencia y mejora, reconocimiento que se plasma en los resultados de evaluación y acreditación a nivel institucional.

Sin dejar de considerar la significación de repitencia otorgada por varios autores, para este análisis, la repitencia estudiantil universitaria se asume como la acción de realizar reiterativamente una actividad académica por parte del estudiante, provocado por motivos externos e internos al ámbito académico. (González, 2005)

La repitencia podrá agravarse más, cuando la universidad como institución no afronta ni asume alternativas de solución, llegándose a constituir un problema que es parte de la cultura institucional adscribiéndose como una fama positiva y nivel de exigencia y rigurosidad en el proceso universitario; impidiendo así incidir institucionalmente en el análisis de la repitencia por considerarse un facilismo o simplemente la baja de la exigencia y calidad institucional.

En el caso de la UPS, la repitencia estudiantil es asumida desde sus máximos directivos, docentes y estudiantes, que se concretan en diferentes acciones denominadas tutorías, un ejemplo de un tipo de intervención sobre la repitencia constituye el Grupo de innovación educativa en tutorías académicas entre pares al estilo salesiano (GIETAES), que desarrolla una experiencia sustantiva de nivelar los conocimientos para los estudiantes nuevos y apoyar a quienes ya se encuentran estudiando. (Universidad Politécnica Salesiana, 2017)

El desconocimiento y falta de claridad en las políticas y la forma en la que se desarrolla el sistema académico universitario, constituye un hecho relevante que limita acciones concretas y eficientes que enfrente oportuna y adecuadamente la repitencia, evidenciándose así ausencia de docentes y tiempo para el estudio de esta problemática universitaria. (Lugo, B., 2013; Bask, A. & S. Aro, 2013)

Existen varios autores entre ellos (Costa, 1990), que sostienen que la repitencia es un hecho normal en el proceso educativo, toda vez que se trata de una alternativa de compensación para solventar el nivel deseado y no alcanzado por el estudiante, mientras que para (Mc Ginn, 1992) la repitencia será siempre mejor para el estudiante, que no recibir alguna instrucción; además, las familias o quienes sustentan los costos, es mejor que repitan una o varias asignaturas antes que enfrentar dificultades mayores como podrá ser un nuevo plan curricular o la deserción o pérdida de la profesión.

Generalmente cuando se habla de repitencia se tiende a considerar como algo que es negativo y quizá no deseado, más al considerar que la repitencia es una oportunidad más que se tiene para lograr el nivel de manejo de un determinado conocimiento, ciertamente el enfoque cambia, más aún cuando la política referidas a la incidencia educativa y cultural de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS) por lo tanto de la UPS, es asegurar la calidad y pertinencia de la formación propuesta a sus estudiantes orientada por los principios del Sistema Preventivo de Don Bosco, para garantizar su crecimiento personal, profesional y el ejercicio de la ciudadanía. (IUS, 2016)

La UPS en su *Modelo educativo* en el acápite referido al fundamento de la relacionalidad en el ámbito educativo destaca el *sistema preventivo*, que se basa en la preventividad, fruto de la experiencia de Don Bosco que se resume en un ambiente de aprendizaje basado en la familiaridad, en el cual las relaciones del docente-estudiante fomentan cercanía y afecto (*amorevolezza*) en la cual la razón-religión-amabilidad son los ejes transversales de las relaciones educativas (Universidad Politécnica Salesiana, 2014). La aplicación y vivencia del modelo educativo institucional contribuye con sello e identidad propia para abordar no solo la repitencia sino el hecho formativo integralmente.

La tasa de repitencia de la UPS, en el último período académico 2016, es del 6,26%, (Universidad Politécnica Salesiana, 2016), indicador que muestra la necesidad de continuar en la mejora de la repitencia institucional.

La autora (Duro, 2016), contundentemente señala «*la repitencia es antesala del abandono escolar*», por lo que constituye un factor de incidencia directa para la deserción; consecuentemente la repitencia y deserción son fenómenos concatenados donde, la repitencia reiterada induce al abandono de los estudios.

En este trabajo de investigación, la repitencia en sí mismo no es el punto central, antes, son las causas y factores que la generan, ya que

identificando y conociendo el sistema en el que operan, se podrán optar distintas alternativas de mejora; constituyéndose así en una de las razones más fuertes que ha impulsado este trabajo investigativo.

La metodología aplicada para la *investigación-acción*⁵ sobre la repitencia universitaria, es la de acudir a las fuentes primarias y consultar la opinión y percepción sobre la repitencia a estudiantes y docentes, actores directos y principales en el proceso de interaprendizaje, al igual que algunas investigaciones sobre el tema precedentes tales como *La repetición en las instituciones de educación superior, algunas experiencias educativas en el Ecuador* (Baquerizo, R; Amechazurra, O; Galarza, J., 2014), este trabajo académico también sustenta y fundamenta su análisis en la información y respuestas generadas por parte de estudiantes y docentes de la UPS en las sedes de Cuenca, Quito y Guayaquil en el período académico comprendido entre octubre 2016 y junio de 2017, constituyéndose en un insumo sustancial para identificar y abordar con la suficiente solvencia asegurando mayor nivel en la asertividad y concreción en las acciones de mejora de la repitencia.

Los resultados y hallazgos que se presentan a continuación provienen de una muestra con un nivel de confianza del 95% y un margen de error equivalente al 5%, a través de encuesta *online* en la cual respondieron más de 1 900 estudiantes a 29 preguntas con respuestas representadas en escala de Likert y tres de carácter abierto y más de 150 docentes que respondieron a 10 preguntas con escala de Likert y una abierta. (UPS-GICCEE- IPSEC, 2017)

5 Su creador Kurt Lewis; forma de investigar que enlaza el enfoque experimental de la ciencia social y acciones tendientes a solventar un problema detectado, en este caso la repitencia estudiantil en la UPS.

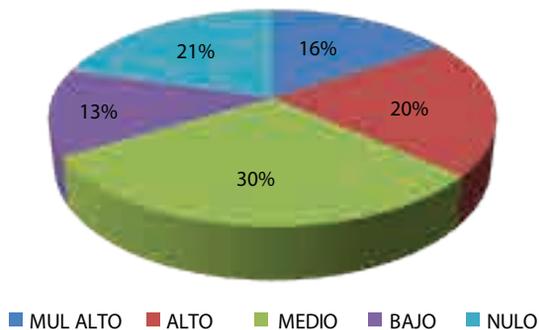
Resultados

Considerando el alcance y disponibilidad de este artículo, se presentan solo dos hallazgos de esta investigación: uno referido a la profesionalidad del docente y otro relacionado con la identidad del docente universitario salesiano.

Hallazgo 1: El estudiante universitario salesiano considera que repite la o las asignaturas porque el docente no explica bien

Respuesta estudiantil

ÍTEM: YO HE REPETIDO LA ASIGNATURA PORQUE EL DOCENTE NO EXPLICA BIEN



Escala	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Número de estudiantes	316	404	596	253	410
Porcentaje	16%	20%	30%	13%	21%

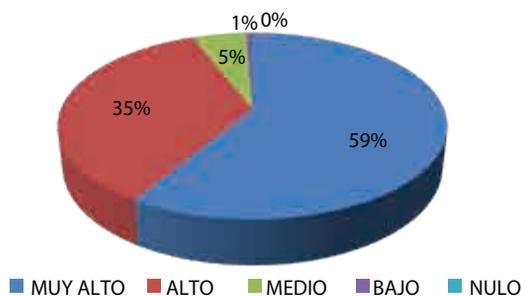
Fuente: GICEE-IPSEC-UPS 2017

Considerado los porcentajes de las escalas muy alto-alto y medio, el 66% de estudiantes considera que el docente no explica bien, lo cual puede significar que el docente no domina lo suficiente el contenido de

la asignatura, por falta de preparación pedagógica y metodológica, por ausencia de una planificación para desarrollar los distintos temas, por la limitación de tiempo en relación con el desarrollo de los contenidos, entre otros; al consultar la opinión al docente sobre su preparación pedagógica las respuestas obtenidas fueron:

Respuesta docente

PREGUNTA; ¿COMO DOCENTE TENGO LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR LA ASIGNATURA?



Escala	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Número de docentes	88	53	8	1	0
Porcentaje	59%	35%	5%	1%	0%

Fuente: GICEE-IPSEC-UPS 2017

El 99% de docentes señala que tiene preparación pedagógica con una incidencia muy alta-alta y media, y tan solo el 1% tiene una preparación pedagógica baja.

Recordando la frase de Don Bosco que *no basta amar sino que los jóvenes se sientan amados*, trasladando a este resultado expresado por los docentes, se puede señalar que no basta que el docente se sienta preparado pedagógicamente, el estudiante debe sentir y beneficiarse de la formación y aplicación pedagógica del docente.

Sugerencias para el hallazgo 1

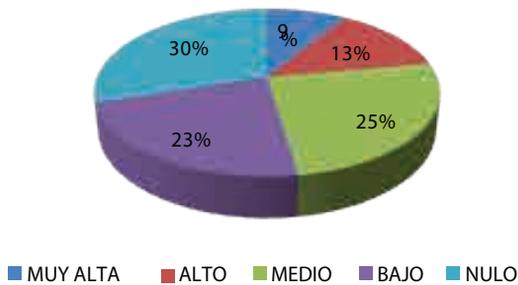
La UPS institucionalmente debe emprender programas sostenidos en el tiempo, de formación pedagógica al estilo salesiano, iniciando por los docentes que no tienen ninguna formación pedagógica, con duración corta y media.

El Área de Educación, la Carrera de Educación y los docentes con formación pedagógica de maestría y doctorado, formularían los cursos e itinerarios a desarrollarse preferentemente en períodos correspondientes a los interciclos y en cuanto a la formación de duración media, podría formularse un posgrado.

Hallazgo 2: El docente universitario salesiano debe ser más sensible al diálogo con los estudiantes.

Respuesta estudiantil

ÍTEM: YO HE REPETIDO LA ASIGNATURA PORQUE EL DOCENTE NO SABE ESCUCHAR



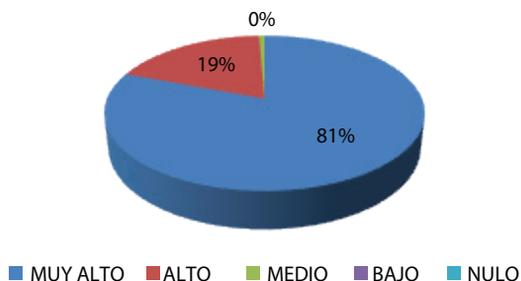
Escala	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Número de estudiantes	178	263	501	446	591
Porcentaje	9%	13%	25%	23%	30%

Fuente: GICEE-IPSEC-UPS 2017

El 47% de estudiantes considera que la ausencia de escucha por parte del docente tiene una incidencia muy alta-alta y media en la repitencia estudiantil; el docente no escucha a los estudiantes y quizá el estudiante cuando requiere conversar con el docente será porque siente la necesidad de reforzar parte del conocimiento, explicar la situación personal por la que atraviesa o quizá simplemente referirse a una calificación equivocada, un trabajo pendiente o solicitar una alternativa de mejora.

Respuesta docente

PREGUNTA: ¿PROPICIO UN CLIMA DE CONFIANZA, QUE FAVOREZCA EL DIÁLOGO CON EL ESTUDIANTE?



Escala	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Número de docentes	121	28	1	0	0
Porcentaje	81%	19%	0%	0%	0%

Fuente: GICEE-IPSEC-UPS 2017

El 100% de docentes considera que propicia un clima de confianza, más la opinión del estudiante contrasta con tal criterio.

Al igual que en las preguntas y respuestas de estudiantes y docentes en el hallazgo 1, las opiniones y percepciones sobre el diálogo entre estudiante y docente están diferenciadas, más siendo el estudiante quien siente la ausencia de escucha y consecuentemente de diálogo, se requiere

ser proactivos desde el rol docente para construir y fortalecer un clima positivo que favorezca la interacción estudiante-docente.

Sugerencias para el hallazgo 2

Es necesario difundir, analizar, profundizar con los docentes sobre el modelo pedagógico de la universidad, para que lo más importante como es la vivencia y aplicación de la docencia universitaria al estilo salesiano marque la diferencia con un funcionalismo docente que se centra simplemente en cumplir con los indicadores establecidos por distintas instancias internas y externas y así puntuar y evidenciar determinado logro, que en los casos críticos queda muy bien en el papel, pero a criterio y percepción de los involucrados directos, sencillamente no responde ni siquiera a una cercana realidad.

Con la coordinación del Área de Educación el Área de Razón y Fe y la planta docente con formación en ciencias de la educación y demás instancias universitarias, generar un itinerario formativo en el cual el docente pueda aplicar en su microcurrículo acciones que plasmen las orientaciones expresadas en el modelo educativo, el mismo que puede considerar las siguientes fases:

- Conocimiento y alcance del modelo pedagógico de la UPS
- Acompañamiento en la aplicación y experimentación en la labor cotidiana del docente-Retroalimentación y mejora del proceso; aspirando a que el docente se constituya en el generador y propiciador de un clima beneficioso y positivo para desarrollar un proceso de aprendizaje de respeto y práctica de valores en el que el rol del docente y estudiante y sus respectivas responsabilidades se complementan para mejorar la calidad del proceso formativo.

A manera de reflexión

La UPS ciertamente no puede intervenir en todas las causas que tiene la repetición estudiantil, mas es obligación institucional actuar so-

bre aquellas que se generan al interior de la institución y como ejemplo las identificadas en este artículo. La incidencia del directivo desempeña un papel decisivo a la hora de su puesta en marcha, seguimiento y retroalimentación, proceso que permitirá disminuir paulatinamente la repitencia estudiantil.

El estilo educativo salesiano debe caracterizar, diferenciar y permear en la cotidianidad de todos sus actores universitarios salesianos, con el protagonismo correspondiente del docente, quien concreta y visibiliza en interacción con el estudiante la propuesta institucional, contribuyendo al logro de la misión institucional.

La universidad debe contar con itinerario oficial que difunda y vele constantemente sobre el rol y características de un docente universitario salesiano, en el cual de manera obligatoria participará el docente nuevo, mientras para los demás y con las variantes respectivas, servirá para fortalecer y mejorar el perfil y competencias alcanzados.

Para un ambiente y vida institucional saludable es importante estar vigilantes con respecto al funcionalismo, que por cierto es necesario e inevitable, pero jamás deberá convertirse en la principal y única razón por la que estudiantes, docentes, directivos y administrativos desarrollen e implanten procesos para solo cumplir con el indicador, desconociendo y olvidando lo sustancial y éticamente requerido.

Para que la universidad logre un nivel mayor de efectividad en la intervención de la repitencia estudiantil, es fundamental conocer el contexto y sistema en las cuales se originan las causas entre otros: personal, familiar, educativo, social; serán de competencia y responsabilidad principalmente aquellas que emergen del educativo y específicamente las causas generadas en la propia institución.

La repitencia es un fenómeno multifactorial, por tanto, su respuesta requiere un enfoque multisectorial, la mejora será posible también a través del aporte multisectorial, por lo que el aporte y sugerencias

vertidas en este artículo se suman a las diversas iniciativas que se desarrollan a nivel institucional, procesos de formación docente, tutorías académicas, claustros docentes, procesos de evaluación académica, elaboración de rúbricas, entre otros.

Todo esfuerzo institucional y docente en aras de mejorar la realidad de la repetencia universitaria será incompleto, si no existe la proactividad y responsabilidad necesaria e indispensable del estudiante universitario.

Referencias

- Baquerizo, R; Amechazurra, O; Galarza, J. (2014). La repetición en las instituciones de educación superior, algunas experiencias educativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad Revista Científica de la Universidad Cienfuegos*: 6 (1), 102-107.
- Bask, A. Aro, S. (2013). Burned out to drop out: exploring the relationship between school burnout and school dropout. In *European Journal of Psychology of Education*.
- CEAACES. (2013). *Reglamento para la determinación de los resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas y de su situación académica e institucional*. Quito.
- CEAACES. (2014). *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior*. Quito.
- CEAACES. (2014). *Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior nivel de carreras*. Quito.
- Costa, R. (1990). *A pedagogía da repetencia*. Río de Janeiro: LNCC.
- CRES. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Córdoba.
- Duro, E. (8 de septiembre de 2016). *Políticas proactivas contra la repetencia*. Obtenido de Ciclos de debates educativos abiertos a la sociedad Clarin.com: <http://edant.clarin.com/suplementos/especiales/2006/09/08/1-01267601.htm>
- Eicher, V., C. Staerklé & A. Clémence. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 1021-1030.

- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago: UNESCO-IESALC.
- Herrán, J. (2 de enero de 2017). *Evaluación y ficha socioeconómica*. Cuenca, Azuay, Ecuador.
- IUS. (2016). *Políticas para la Presencia Salesiana en la Educación Superior 2016-2021*. Roma: IUS.
- Korhonen J., K. Linnanmäki & P. Aunio. (2014 Vol.31 -2). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 1-10.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309.
- Mc Ginn, N. (1992). *Repitencia en la escuela primaria: un estudio de la escuela rural de Honduras*. Cambridge: Harvard Institute for International Development.
- Roman, M. (2013). Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 33-59.
- Unesco. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009*: Paris.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2014). *Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana*. Cuenca.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2016). *UPS en Cifras*. Cuenca: Abya-Yala.
- Universidad Politécnica Salesiana. (17 de septiembre de 2017). *Tutorías de Verano*. Obtenido de <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=10258384&version=>
- UPS-GICCEE-IPSEC. (3 de septiembre de 2017). *Encuestas*. Obtenido de https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?origin=shell#FormId=goBD1pjrP0yDl129_kA2_UoEbgkAKFpPvdS9rLTCfcxUQkMyVFIFVk5SME00WEtMQkw3UDZTQUtEWC4u

Evaluación: Un tema de reflexión en los procesos de aprendizaje

Raquel Victoria Jara Cobos

Introducción

La Universidad Politécnica Salesiana, en su esfuerzo por mejorar la calidad académica y brindar apoyo a los estudiantes para su formación integral, busca estrategias que conduzcan a mejorar su aprendizaje, para que sean innovadores, emprendedores y que alcancen su meta de titulación en el tiempo ofertado por cada carrera.

El presente trabajo de investigación se centra en la evaluación como una arista a considerar para reflexionar el proceso de la evaluación y las razones de repitencia en la Universidad Politécnica Salesiana, desde los diversos criterios de estudiantes y docentes encuestados, considerando que volver a matricularse en una asignatura se traduce en costos y tiempo; costos porque requiere de mayor inversión y tiempo porque se incrementa el número de niveles para alcanzar la meta de titulación.

El repetir una asignatura tiene un sinnúmero de razones para los estudiantes, quienes reconocen la falta de dedicación y carencia de cultura para el estudio; pero también hacen notar la falta de entendimiento de los contenidos porque ciertas asignaturas se dictan con prisas, las calificaciones no son justas, no conocen el sistema de evaluación, o si lo conocen dejan constancia que este no se cumple según lo declarado, además de que manifiestan que si hubiesen tenido retroalimentación, no se daría la repitencia.

Evaluar es parte del proceso de aprendizaje; si los estudiantes son el centro de este proceso, pues deben tener claro ¿qué evalúa el docente?, ¿cómo evalúa? y ¿para qué se evalúa? Considerando que no están en la universidad para repetir lo que escuchan, sino para ser críticos de la realidad y producir nuevos conocimientos que aporten al desarrollo de la sociedad, con el apoyo ciertamente de quienes son guías, orientadores y tutores.

El análisis se fundamenta en 4 categorías: evaluación, rúbrica como instrumento de apoyo, retroalimentación y normativas. Al relacionar las respuestas de los estudiantes con las de los docentes se evidencia la necesidad de planificar la evaluación con el fin de establecer confianza en los estudiantes sobre un proceso justo y auténtico del avance de sus conocimientos.

Planteamiento del problema

Existe un alto porcentaje de estudiantes a nivel nacional que no alcanzan a titularse en el tiempo ofertado, quizá por estar inmersos dentro de la problemática de repitencia, fenómeno que al igual que la deserción afecta seriamente el proceso del aprendizaje, lo que puede conllevar a problemas económicos y sociales.

La tasa de repitencia en el año 2016 según datos evidenciados en *UPS en Cifras e Indicadores de gestión 2016* es del 6,26% definiéndola como «número de estudiantes que repiten en una materia de un determinado nivel académico, en relación con el número de estudiantes matriculados en la misma materia del nivel correspondiente», no se considera a los estudiantes que han desertado o retirado a la fecha del análisis (Universidad Politécnica Salesiana, 2017, p. 94). La tasa de graduación a nivel nacional para las ingenierías es 22,79% y licenciaturas el 27,38%; según el mismo documento de *UPS en cifras*, que define como el «número de estudiantes graduados en un período académico, más dieciocho meses por proceso de titulación, en relación con el número

de estudiantes matriculados en el mismo período académico. Todos los estudiantes pertenecen a la misma cohorte» (p. 95).

Al hablar de evaluación, es indispensable pensar sobre el control de rendimiento académico, cómo se lleva a cabo el proceso, planificado o espontáneo, formativo o solamente sumativo relacionado con pruebas, exámenes, etc.

Fundamentación teórica

El presente estudio se fundamenta en cuatro categorías establecidas, según los enfoques de los autores nominados: evaluación, rúbricas, retroalimentación y normativas.

Evaluación

La palabra evaluación procede del latín *valere*, que significa la acción de tasar, valorar, justipreciar, es decir, en definitiva, el atribuir cierto valor a una cosa (Mujika & Etxebarria, 2014, p. 87).

Al hablar de evaluación puede llevar a pensar solamente en exámenes, pruebas, trabajos, tareas, etc., pero no lo es; reflexionar la evaluación es mucho más, porque es un sistema continuo y permanente, no improvisado, que permite conocer el avance del proceso del aprendizaje y consolidar el mismo a través de la retroalimentación.

La evaluación es un instrumento que ejerce poder y autoridad del evaluador sobre los evaluados (González Pérez, 2000); según Lukas Mujika & Santiago Etxebarria (2014), la evaluación

... es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante –que podrá ser cuantitativa o cualitativa–, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto. (p. 92)

A continuación se da una mirada general sobre aspectos que caracterizan a las diferentes conceptualizaciones sobre la evaluación tradicional y actual, considerando a los mismos autores.

Tabla 1
Características de las conceptualizaciones tradicional y actual de la evaluación

Características de las conceptualizaciones tradicionales	Criterios de diferenciación	Características de la conceptualización actual
Centrada en el alumno	Objeto	Holística
Control	Función	Perfeccionamiento, mejora y aprendizaje
Puntual	Momento	A lo largo del proceso
Cuantitativa	Metodología	Múltiple: cuantitativa y cualitativa
Informal	Sistematicidad	Formal y sistemática
Monolítica	Concepción	Pluralista
Estática	Concepción	Dinámica
Aséptica	Utilización de los valores	Valorativa
Aislada	Relación con el proceso	Integrada
Certificar	Objetivo	Instrumento de mejora
Trabajo técnico	Tipo de responsabilidad	Responsabilidad social y política
Evaluación profesional	Responsabilidad	Evaluación participativa
Dirección/administración	Poder	Participantes

Fuente: (Lukas Mujika & Santiago Etxebarria, 2014, p. 92)

Desde la perspectiva pedagógica, según el autor Lucas Achig Subía (2011),

La evaluación debe dirigirse en doble dirección: por un lado, juzgar la enseñanza atribuyendo un valor a los actos y las prácticas docentes; y por otro, analizar el aprendizaje atribuyendo un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p. 99).

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la educación superior es fundamental (Brown, 2015), debe ser una actividad sistemática que valore el rendimiento (Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez, & Ibarra-Sáiz, 2013), basados en tareas auténticas o actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del estudiante universitario (Manzanares & Sánchez Santamaría, 2012), que conlleva a dar respuesta a situaciones del contexto social en el que se desenvuelven y que probablemente lo encuentren en el futuro en una infinidad de formas. (García-Sanz, 2014). Una auténtica evaluación del aprendizaje rechaza lo reproductivo, lo memorístico y lo escolástico (Alemán, *et al.*, 2011, p. 55).

Una evaluación es auténtica cuando las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación se aplican de forma clara en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje. Se considera que la mayoría de pruebas y exámenes que se realizan en las universidades, no responden a la evaluación auténtica porque están diseñadas como pruebas memorísticas o de resolución de problemas abstractos, alejados de la realidad o de la práctica profesional para la cual se forman. Es importante que en el proceso se aplique una evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa, que en lugar de estar pendiente del control y su calificación se oriente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que promueva la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje, que el estudiante sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo, sin olvidar la importancia que también tiene la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, esta última que puede ser individual o grupal en donde el docente mantiene un diálogo con los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje (López Pastor, 2010).

Para realizar una evaluación auténtica se requiere de criterios e indicadores de evaluación. Los criterios de evaluación son parámetros

de referencia que funcionan como base de comparación para interpretar el desempeño de un proceso; los indicadores de evaluación son conductas observables, indicios, señales y signos del proceso, que cumplen la función de ayudar al docente a realizar una evaluación más justa y permite al estudiante reflexionar sobre los aspectos alcanzados y los que necesita mejorar. (García García, 2013)

El hecho de aplicar exámenes, sean estos objetivos o de opinión personal, lecciones orales o escritas, ensayos, exposiciones, trabajos grupales, elaboración de mapas mentales, organizadores gráficos o la aplicación práctica de lo aprendido en el diseño de materiales... requiere de una rúbrica, para evitar subjetividades por parte del docente.

La rúbrica como instrumento de apoyo a la evaluación auténtica

La rúbrica es un recurso de apoyo a la evaluación, contiene criterios e indicadores de evaluación que eliminan el nivel de subjetividad sobre todo cuando el docente tiene que evaluar un ensayo, una opinión personal, un trabajo grupal, etc.

La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente existen dos grupos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje. (Torres Gordillo & Pereda Rodríguez, 2010, p. 142)

De igual forma, García-Sanz (2014) afirma que las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad que se encuentran definidos por descriptores o indicadores que admiten diferentes niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles apuestan no solo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el cualitativo, que permiten evidenciar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido;

por ello, la retroalimentación inmediata es la que conlleva a reflexionar la satisfacción del aprendizaje.

Retroalimentación

La retroalimentación o *feedback* es un excelente recurso para impulsar el aprendizaje, puede constituirse en el agente de motivación para que el estudiante refuerce su conocimiento, lo que conlleva a obtener según Higher Education Academy HEA (2012, citado en Brown, 2015) «mejores índices de aprobados y reducción de abandonos» (p. 8). Facilita el aprendizaje porque aclara dudas en el momento adecuado, a partir de críticas constructivas que conllevan a un diálogo entre maestro y estudiante, permitiendo mejorar y alcanzar los objetivos y metas establecidas. (Sánchez Giraldo & Escobar Hoyos, 2015)

La retroalimentación es orientadora de la autorreflexión, del pensamiento crítico, fortalecimiento del aprendizaje y por ende del aprendizaje significativo, porque tiene la capacidad de acrecentar la motivación y emociones de los estudiantes, que son insumos para interiorizar el conocimiento y llegar a la zona de desarrollo potencial.

Por lo antes expuesto, la retroalimentación en la evaluación de los aprendizajes es un elemento primordial y un factor fundamental para disminuir repeticiones e incrementar la promoción, esta es parte de las normativas en la educación superior.

El sistema de evaluación desde las normativas de país y de institución

El Consejo de Educación Superior (CES) según lo estipulado en el Art. 85 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), es responsable de establecer políticas generales y dictar disposiciones para garantizar transparencia, justicia y equidad en el Sistema de Evaluación Estudiantil (Registro Oficial, 2010).

Dando cumplimiento a lo antes expuesto el CES expide el Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil el 27 de julio de 2016, en donde se incluyen 5 políticas, según reza en el Art. 4 y son las siguientes:

- a. Gestionar procesos de evaluación de los aprendizajes de manera transparente, justa, con la rigurosidad necesaria, que permita la retroalimentación del proceso de aprendizaje;
- b. Establecer los deberes y los derechos de estudiantes y profesores en los procesos evaluativos relacionados con las actividades de aprendizaje;
- c. Contribuir al desarrollo de la cultura de evaluación de los aprendizajes como un elemento interno del desarrollo curricular;
- d. Proveer de información continua al estudiante, al profesor y a los organismos competentes, sobre los logros alcanzados en la ejecución curricular de carreras y programas, su revisión, mejoramiento y acrecentamiento de la participación de los estudiantes en el proceso de formación, aprendizaje y evaluación; y,
- e. Instaurar acciones y estrategias de gestión, académicas, psicológicas para la identificación y seguimiento de estudiantes con dificultades en el proceso educativo, que pudieran poner en riesgo la culminación de los estudios; estas acciones y estrategias podrán ser coordinadas a través de la Unidad de Bienestar Estudiantil. (Consejo de Educación Superior, 2016, pp. 3-4)

En el Art. 5 del mencionado reglamento se define la evaluación de los aprendizajes como

... el pilar fundamental dentro del proceso educativo de los estudiantes, de las carreras y programas, que siendo sistemático, permanente y participativo permite la valoración integral de sus avances en la adquisición de capacidades cognitivas, investigativas, procedimentales y actitudinales, de tal forma que contribuyan a garantizar la calidad e integralidad de la formación profesional. (Consejo de Educación Superior, 2016, p. 4)

A continuación se sistematizan en forma general los artículos 6, 7 y 8 del Sistema de Evaluación Estudiantil del CES porque se considera

necesario que cada docente tenga en cuenta que el Art. 6 en sus 3 literales establece cómo evaluar los elementos de gestión del aprendizaje, de la práctica y del aprendizaje autónomo, definiendo en sus dos últimos incisos el rigor y el carácter que deben considerarse. El Art. 7 conmina a las Instituciones de Educación Superior a poner en marcha un sistema interno de evaluación de los aprendizajes, que valore en forma integral las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por los estudiantes, propendiendo a la correspondiente retroalimentación. El Art. 8 en sus 5 literales establece pautas sobre los siguientes elementos que las IES deben considerar para la armonización del Sistema de Evaluación Estudiantil: criterios de evaluación, escala de valoración, equivalencias, registro de calificaciones y recuperación.

Por su parte, la Universidad Politécnica Salesiana cuenta con el Reglamento Interno de Régimen Académico, reformado y aprobado por el Consejo Superior mediante resolución N.º 182-09-2016-10-19 de fecha 19 de octubre de 2016.

Por ser indispensable que docentes y estudiantes conozcan o retroalimenten las normativas internas sobre evaluación, a continuación se transcriben los artículos 41 al 44:

Artículo 41.- Evaluación de aprendizajes.- Para la aprobación de asignaturas en los niveles de grado, independientemente de la modalidad de estudios, el estudiante debe demostrar dominio de conocimientos, capacidades, destrezas y desempeños previstos en los resultados de aprendizaje. La evaluación se realiza en forma sistemática y continua sobre un total de cien puntos divididos en dos partes de cincuenta puntos cada una, que incluyen aprovechamiento y examen. La nota mínima para la aprobación es de setenta puntos.

Artículo 42.- El aprovechamiento será evaluado y calificado con un mínimo de treinta puntos, considerando los resultados de aprendizaje previstos en la planificación microcurricular y las actividades de aprendizaje desarrolladas.

La calificación del aprovechamiento será el resultado de por lo menos tres actividades de aprendizaje, sean estas de carácter colaborativo, prácticas de aplicación y experimentación, trabajo autónomo, u otras:

De carácter colaborativo:

- a. Sistematización de prácticas de investigación-intervención
- b. Proyectos de integración de saberes
- c. Construcción de modelos y prototipos
- d. Proyectos de problematización
- e. Resolución de problemas o casos

De prácticas de aplicación y experimentación:

- a. Prácticas de campo
- b. Trabajos de observación dirigida
- c. Resolución de problemas
- d. Talleres

De trabajo autónomo:

- a. Elaboración individual de ensayos
- b. Trabajos y exposiciones
- c. Pruebas orales o escritas
- d. Resolución de guías didácticas
- e. Indagación bibliográfica

Otras.

Artículo 43.- Toda actividad de evaluación y/o examen deberá calificarse mediante la respectiva rúbrica de evaluación que estará publicada en el ambiente virtual de aprendizaje.

Artículo 44.- Las calificaciones de las actividades de aprendizaje desarrolladas para el aprovechamiento serán acumulativas y registradas en el sistema informático vigente, hasta ocho días posteriores a la fecha planificada para su recepción. (Universidad Politécnica Salesiana, 2016, pp. 12, 13)

Material y métodos

La presente investigación se basa en los resultados del cuestionario aplicado por los grupos de Investigación GICEE-IPSEC a una muestra alea-

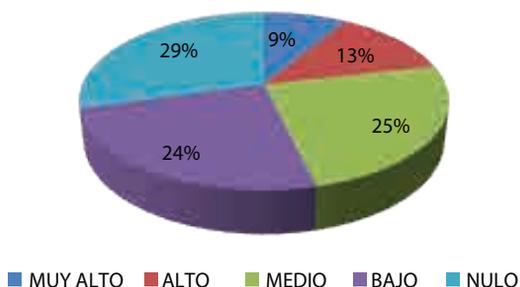
toria de 1 980 estudiantes y 150 docentes a nivel nacional, con el fin de reflexionar sobre la educación con una mirada en la evaluación de los aprendizajes. El método es mixto y tiene un enfoque descriptivo. Se analiza los datos estadísticos así como las diferentes respuestas a tres preguntas abiertas.

La población estudiantil a nivel nacional: Quito, Guayaquil y Cuenca, en el período 2016-2017, según consta en UPS en cifras 2016, es de 25 545 estudiantes; la muestra aleatoria corresponde a 586 estudiantes de Cuenca, que pertenecen a 24 carreras, 284 estudiantes de Guayaquil que representan a 9 carreras y 1110 estudiantes de Quito, de 21 carreras. El personal académico universitario a diciembre de 2016, de acuerdo con el documento antes señalado es de 1 003 docentes.

Análisis y resultados

Para el análisis se considera únicamente los valores de muy alto, alto y medio

Figura 1
Yo he repetido la asignatura porque el docente califica mal



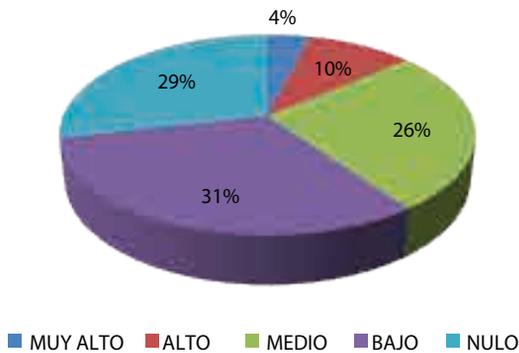
Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El hecho de no conocer los indicadores de evaluación que tiene planificado el docente, conlleva a que los estudiantes tengan dudas del proceso, sobre todo cuando se da una calificación a un trabajo, tarea,

lección escrita o examen, como se puede evidenciar en la Figura 1. Del total de encuestados, el 47% considera haber repetido la asignatura porque el docente califica mal, particular que invita a reflexionar la evaluación a través de las siguientes preguntas: ¿se planifica la evaluación?, ¿se socializa con los estudiantes?, ¿se considera como sistema?, ¿tiene como fundamento la acción-reflexión?, ¿sirve para conocer el avance?, ¿es un referente para retroalimentar el aprendizaje?

Es importante generar confianza en los estudiantes, siendo claros en el proceso de evaluación, y en el uso de rúbricas como recurso de apoyo que elimina el nivel de subjetividad.

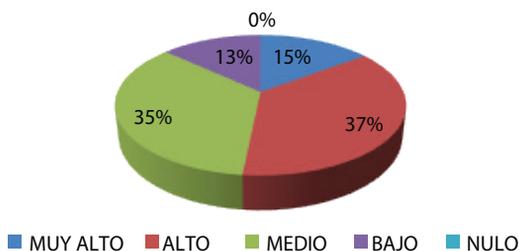
Figura 2
No conozco el Plan de Evaluación de la asignatura



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

No se puede pasar por alto el plan de evaluación de la asignatura, los estudiantes deben conocer a su debido tiempo, esto será un mecanismo de motivación para el desarrollo de sus tareas y actividades. Según información que consta en la Figura 2, existe un 40% que desconoce la existencia de un plan de evaluación.

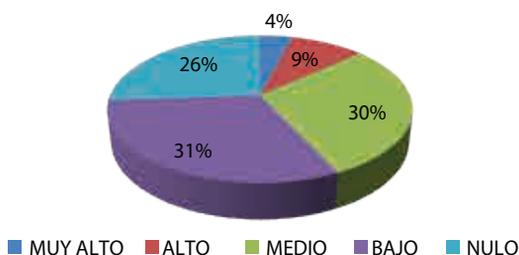
Figura 3
Considero que la normativa para evaluar al estudiante debe tener mayor difusión



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

De acuerdo con la Figura 3, el 87% considera que la normativa para evaluar al estudiante debe tener mayor difusión, lo que se transforma en un llamado para que el docente dé a conocer la forma de evaluar los procesos del aprendizaje, de evaluar los trabajos de investigación, tareas u otras actividades. Si los estudiantes no conocen el sistema de evaluación o los procesos que sigue el docente, puede quedar en duda la evaluación de los aprendizajes y perdurar el criterio de que se ha perdido una u otra asignatura porque el docente califica mal, como consta en la Figura 1.

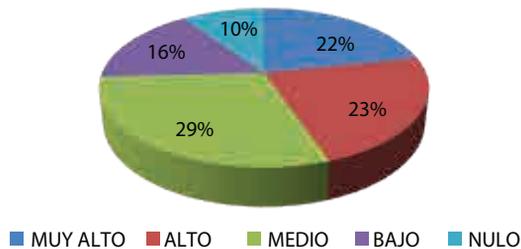
Figura 4
El docente aplica una normativa diferente a lo oficialmente declarado para la asignatura



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

En la Figura 4, se puede evidenciar que el 43% de estudiantes conocen la normativa declarada para la asignatura, quizá han revisado el sílabo o la planificación de actividades, se interesan por la forma de evaluar del docente y son capaces de inferir que el docente aplica una normativa diferente a lo oficialmente declarado para la asignatura, resultado que tiene coherencia con la información que consta en la Figura 2.

Figura 5
Considero que la pérdida en las asignaturas
NO se daría si el docente calificara con más justicia



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El 74% de estudiantes considera que la pérdida en las asignaturas no se daría si el docente calificara con más justicia. Esta inquietud no existiría si se planificara la evaluación y se difundiera el proceso entre los estudiantes, con la debida anticipación. Es indudable que al contar con reglas claras, existiría mayor preocupación por el aprendizaje.

La tabla 2 deja muchas interrogantes que cada docente puede reflexionar; los estudiantes tienen dudas del sistema de evaluación, consideran no correcto, no coherente con lo que se recibe en clase, con la realización de deberes, exámenes, o pruebas complejas, sin criterios claros, poco transparente, con preguntas confusas que no se cumple con el plan de evaluación, memorístico y no significativo.

Tabla 2
Razones que conllevan a la repetencia,
desde la mirada de la evaluación

Percepción de los estudiantes	Percepción de los docentes
<p>(Se sistematiza las que más se repiten).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque el método de evaluación del docente no es el correcto, no califica de manera adecuada. • Porque los deberes (...) no se encuentran relacionados con las pruebas. • El profesor explica un tema en clases y luego en el momento de evaluar toma cosas muy diferentes. • Falta de criterio del docente al momento de calificar. • Las pruebas en ocasiones son más complejas que los contenidos vistos y trabajados en clases. • Calificaciones poco transparentes. • Las evaluaciones deben ser tomadas según lo explicado en clases con el mismo grado de dificultad que nos enseña en el aula. • La manera de calificar del profesor fue muy rígida ya que los 30 puntos solo los dividí en 3 lecciones y nada más, nunca se realizaron deberes o trabajos en grupo. Para mí percepción el docente no tenía tiempo para calificar y no tenía tiempo para ser docente. • Se toma en exámenes o pruebas, diferentes cosas a lo aprendido en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un acuerdo de niveles ni de carrera para sistematizar ni estandarizar la evaluación. • La incoherencia entre los que se da en el salón de clases y la evaluación es notoria en algunas materias. • Se abusan de talleres, tareas, trabajos, cuadernos al día, videos tutoriales e inclusive de proyectos que no están relacionados con la asignatura que se imparte, de modo que los estudiantes demandan realizar estas actividades evaluativas en lugar de otras de mayor rigor y exigencia como las lecciones escritas, orales y los exámenes. • La forma de evaluar los conocimientos adquiridos, sigue siendo el examen o la prueba (...), debemos cambiar de sistema de evaluación. • Hay bajas calificaciones por la rigidez en la forma de calificar de algunos compañeros docentes. • Si bien al menos (...) ya hemos instrumentado revisiones de los exámenes, sin embargo, habría que revisar también las lecciones para determinar si el grado de dificultad está acorde con lo enseñado y si las evaluaciones son homogéneas entre todos los docentes que dictan la materia.

<ul style="list-style-type: none"> • Los exámenes no van acorde a lo que se ve en clases, las preguntas son confusas y a veces mal formuladas. • No se evalúa de lo que se enseña en clase, existen proyectos, pruebas exámenes en los que se evalúan temas ajenos a la materia, existiendo docentes cerrados a rectificar errores o inclusive delegando trabajos que corresponden al docente por ser parte de sus estudios de posgrado. • No se cumple con lo establecido en el plan de evaluación declarado. • Una evaluación no debe ser calificada por el contenido detallado al pie de la letra, sino que sea escrito tal como un estudiante lo interpreta siempre y cuando tenga sentido. • La evaluación en la academia se reduce a las calificaciones, quizá por eso no funciona. • Depende de cada docente, cada uno tiene su manera de calificar. • Es el sistema de educación que está mal, solo incentiva a memorizar y no a desarrollar otras destrezas, la teoría es fundamental, pero debería haber más práctica. • El aprendizaje debe ser significativo (...), no debe ser de memoria y por repetición, al momento de evaluar se ha limitado a tomar exámenes o pruebas en las que únicamente se debe repetir lo dicho por el docente (...), no hay evaluación significativa, de reflexión y criterio personal. • Debería una persona calificada revisar previamente los exámenes que van a ser tomados por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de evaluación no son innovadores y se repiten esquemas clásicos en un contexto que se requiere generar herramientas de innovación educativa para la evaluación de los aprendizajes. • Aún hay docentes que piensan que dejando más estudiantes ellos son los mejores. • Sistema de calificación causa desmotivación en los estudiantes (...). • Falta de seguimiento continuo a los estudiantes de parte del docente en el rendimiento de su disciplina y trabajo académico. • La evaluación no da suficiente valor a los procesos de aplicación y se centra en contenidos teóricos establecidos en un formato que se repite a través de los llamados reactivos. • La repetencia estudiantil, (...) se da por una evaluación que no motiva, ni estimula al estudiante en apersonarse por los contenidos. Sugiero una evaluación que estimule el aprendizaje, un buen ejemplo sería la exoneración del examen final, es decir, estudiante que cumpla con un puntaje suficiente con las evaluaciones de las unidades, no haría falta un examen final. El resultado sería un estudiante motivado por el aprendizaje. • No está reglamentado exámenes de recuperación, supletorios.
---	--

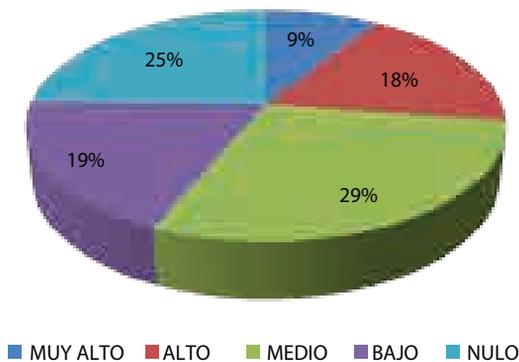
Fuente: Elaboración de la autora sobre la base de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes

Lo manifestado por los docentes tiene coherencia con lo antes expuesto: no existe un sistema estándar de evaluación en todas las carreras, hay una brecha entre lo que se da en el aula de clases y lo que se recepta en los exámenes o pruebas, se utilizan recursos, talleres, o proyecciones que no están relacionados con la asignatura, la forma de evaluar es el examen o la prueba.

Es posible que desde las jefaturas de área no se asesore o acompañe en la revisión de los instrumentos de evaluación que al menos deben ser coherentes con el contenido de la asignatura dada, lo que desmotiva a los estudiantes.

Figura 6

Yo he repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El 56% de estudiantes ha repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido, situación que amerita un análisis que servirá para planificar el aprendizaje, dosificar contenidos y utilizar estrategias como el *flipped classroom* o aula invertida para que el estudiante revise la temática como trabajo autónomo, permitiendo en el aula compartir conocimientos, discutir, y fortalecer el aprendizaje. El avance de conte-

cidos requiere de asimilación de conocimientos, por ello, el tiempo y los contenidos de la asignatura deben ser equitativos.

Tabla 3
Razones que conllevan a la repitencia-Relación
contenido de las asignaturas vs. tiempo

Percepción de los estudiantes	Percepción de los docentes
<p>He repetido la materia (...) porque el docente avanza muy rápido y no se le entiende. (Esta respuesta es la que más se repite).</p> <p>Muchos estudiantes pierden materias por el ritmo acelerado de las clases. El docente no toma en cuenta que hay cosas que merecen mayor explicación.</p> <p>Porque el profesor (...) envía demasiados deberes y a veces no nos da el suficiente tiempo para realizarlos ya que son algunas materias.</p>	<p>Ausencia de horas para planificar los temas de clase.</p> <p>Otro factor que apunta a la repitencia, considero es la gran cantidad de trabajo académico, investigativo y administrativo asignado al docente, pues de un tiempo a esta parte muchos docentes obedientemente hemos asumido seis o más cátedras diferentes (...) lo que requiere tiempo para preparar las clases, y es un tiempo valioso para destinarlos a los alumnos en la asistencia salesiana y académica personalizada.</p>

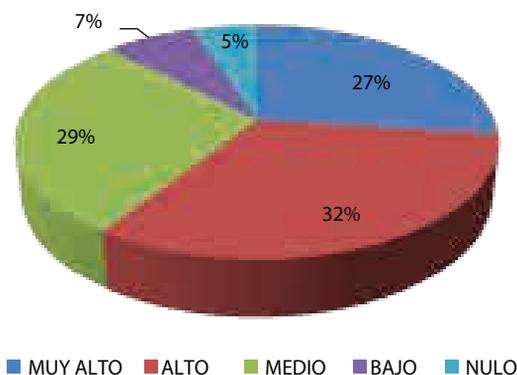
Fuente: Elaboración de la autora sobre la base de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes

Existe preocupación del tiempo empleado por los docentes y el contenido de la asignatura, se manifiesta que tiene un ritmo acelerado, rápido; es importante considerar que el estudiante es el centro del proceso, por lo tanto, necesita mayor acompañamiento y si es necesario el uso de otras estrategias según los estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples, se tiene que brindar.

Lo antes manifestado, es otro elemento que también puede afectar el rendimiento académico, lo que amerita una reflexión de la comunidad universitaria, quizá los docentes no cuenten con las horas suficientes para planificar sus clases, o no utilizan la metodología y estra-

tegiyas adecuadas que permitan brindar un aprendizaje significativo, sin necesidad de acelerar el ritmo del proceso en la enseñanza-aprendizaje.

Figura 7
Considero que la pérdida en las asignaturas
NO se daría si tuviera retroalimentación oportuna

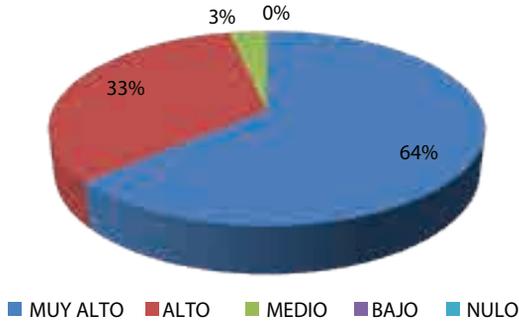


Fuente: GICEE-IPSEC 2017

La retroalimentación es la estrategia ideal para fortalecer el aprendizaje, sobre todo si el resultado de la evaluación tiene un índice bajo, como se puede evidenciar en la Figura 7, el 88% considera que la pérdida en las asignaturas no se daría si tuviera retroalimentación oportuna, opinión que está en sintonía con lo afirmado por HEA, (2012, citado en Brown, 2015) y también necesita ser planificado sobre la base de los resultados que se obtenga en el proceso de evaluación.

A lo antes expuesto por los estudiantes se analiza las respuestas de los docentes, según la información de las siguientes figuras:

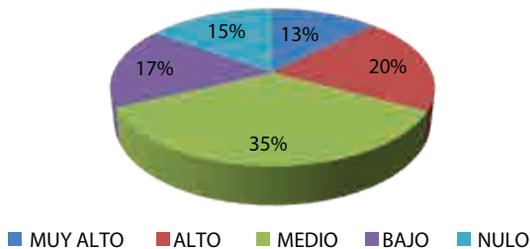
Figura 8
 Califico las actividades académicas de acuerdo al plan de evaluación declarado para la asignatura?



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El 100% de docentes dejan constancia que califican las actividades académicas de acuerdo con el plan de evaluación declarado para la asignatura, particular que no coincide con lo manifestado por los estudiantes, pues el 40% de estudiantes desconocen la existencia de un plan, y el 43% considera que el docente aplica una normativa diferente a lo oficialmente declarado para la asignatura.

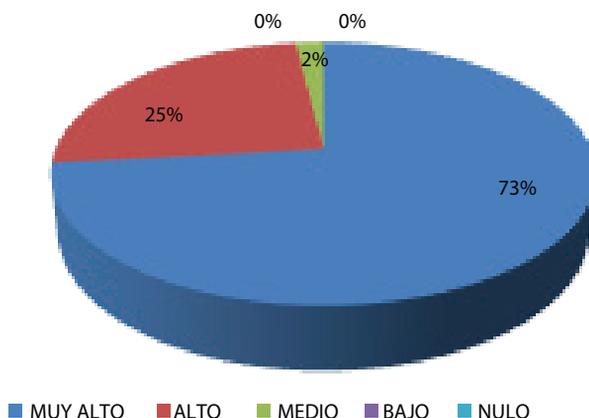
Figura 9
 El contenido de la asignatura no está en concordancia con las horas asignadas en el período académico



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El 68% de docentes consideran que el contenido de la asignatura no está en concordancia con las horas asignadas en el período, hecho que posiblemente conduce a explicar contenidos aprisa como exponen los estudiantes, pues el 56% expresan haber repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido. Es necesario que el docente realice una investigación acción, acción-reflexión-acción sobre el proceso del aprendizaje, contenidos y tiempos necesarios que deben estar debidamente planificados.

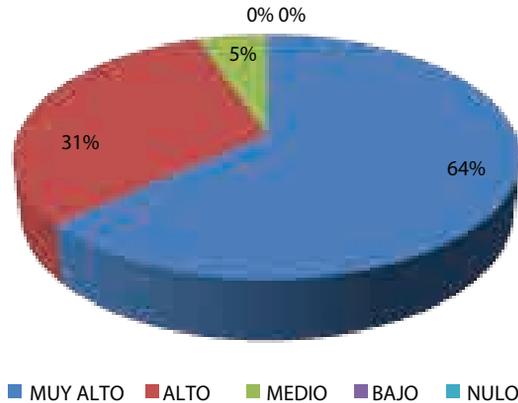
Figura 10
Refuerzo los contenidos de la clase
cuando existen evidencias para realizarlo



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

Según la información que consta en la Figura 9, el 100% de docentes refuerzan los contenidos de la clase cuando existen evidencias para realizarlo, mientras que en la Figura 7 un alto porcentaje de estudiantes considera que no se darían pérdidas de asignaturas si tuvieran retroalimentación oportuna.

Figura 11
Ejecuto la retroalimentación correspondiente
luego de realizar actividades de evaluación estudiantil



Fuente: GICEE-IPSEC 2017

El 100% de docentes considera que ejecuta la retroalimentación correspondiente, luego de realizar actividades de evaluación estudiantil. De igual forma que en la Figura 9, no coincide con la respuesta de los estudiantes, pues el 88% considera que la pérdida en las asignaturas no se daría si tuviera retroalimentación oportuna. Ello amerita un mayor diálogo con los estudiantes, transparentar las acciones y explicar los momentos del aprendizaje dentro del aula de clases.

La información que consta en la Tabla 4 corrobora los resultados que constan en las Figuras 9 y 10: los estudiantes ratifican que no existe retroalimentación, *feedback*, respuestas a preguntas o dudas. La percepción de algunos docentes también se ciñe a la falta de retroalimentación y de planificación de la recuperación.

Tabla 4
Retroalimentación

Percepción de los estudiantes	Percepción de los docentes
El docente no se preocupa de mis bajas notas y no busca un método para ayudarnos.	Hace falta retroalimentación pertinente de las evaluaciones de la asignatura. Falta de planificación en recuperación de horas de clase perdidas por motivos de fuerza mayor (feriados, reuniones, casas abiertas, etc.)
Falta de apertura para responder preguntas o dudas.	
No hay un buen <i>feedback</i> por parte de las autoridades con relación a los estudiantes.	
No hay una retroalimentación adecuada lo cual hace que los estudiantes interpretemos la teoría en parte y no se llegue a un sólido conocimiento.	

Fuente: Elaboración de la autora sobre la base de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes

Discusión y conclusiones

A manera de conclusión se puede manifestar que hace falta la planificación de la evaluación, pues esta es un recurso de motivación para establecer un aprendizaje significativo, por lo que es necesario que cada docente planifique esta fase indispensable en el proceso del aprendizaje.

La evaluación es un proceso continuo y permanente, no es de tiempo determinado para aplicar pruebas o exámenes.

Existe preocupación por los estudiantes debido a la falta de instrumentos fiables que aseguren el aprendizaje, no la calificación para aprobar o no una asignatura.

Se carece de tiempo para crear conocimientos a partir de la evaluación diagnóstica y formativa, los docentes tienen otras tareas que cumplir, lo que disminuye sus horas para la academia, sería importante

pensar en el uso del *flipped classroom* o aula invertida que sirve para optimizar tiempos, fomentar la lectura y reflexionar la misma, que conlleva a la aplicación práctica dentro o fuera del aula de clases.

El Reglamento interno de régimen académico de la Universidad es claro y está en concordancia con las normativas del Consejo de Educación Superior, hace falta revisar y aplicar lo correspondiente a evaluación de aprendizajes.

No se estructuran rúbricas para evaluación, es necesario hacerlo sobre todo para crear un ambiente de confianza entre los estudiantes, eliminar subjetividades y transparentar el proceso, pues los estudiantes tienen derecho de conocer con anticipación cómo se evalúa.

Una mirada a la forma de evaluación de los docentes invita a reflexionar sobre este factor que puede ser un elemento a considerar en la problemática de repitencia, quizá se esté dando mucha importancia a la memoria, sin considerar lo indispensable de la comprensión y la reflexión; por ello, muy acertadamente el autor Achig Subía (2011) expone que:

La memoria es importante para lograr eficiencia en la resolución de problemas, pero no es suficiente porque los hechos aprendidos de memoria no son muy pertinentes para las necesidades futuras del pensamiento que están relacionadas con la comprensión y la reflexión. (p. 8)

Es imprescindible la comunicación, la cercanía y el diálogo de estos aspectos con los estudiantes, así se despejan dudas y se les da confianza en el proceso del aprendizaje.

Es importante la autorreflexión tanto de estudiantes como de docentes salesianos, ser coherentes en el pensar, decir y actuar; hablar con la verdad y ser testimonios de vida al estilo de Don Bosco, para formar honrados ciudadanos y buenos cristianos.

Referencias

- Achig Subía, Lucas, (2011). *Aprendizajes en la Educación: Teorías y aplicaciones, Cuenca-Ecuador*.
- Alemán, P., Díaz Domínguez, T., Ruiz Calleja, J., González González, M., González Pérez, M., & González González, R. (2011). *La gestión universitaria y el rol del profesor* (Primera ed.). La Habana: Félix Varela.
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE*, 21(1-14), 1-14. doi: DOI: 10.7203/relieve.21.1.6403
- Consejo de Educación Superior. (2016, julio 27). RPS-SO-29-No.489-2016. *Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil*.
- García García, M. P. (2013). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo*. Madrid: Editorial CEP, S. L. Retrieved septiembre 29, 2017, from ProQuest ebrary. Web.
- García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. doi: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gómez-Ruiz, M.-Á., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19(1), 1-17. doi: DOI: 10.7203/relieve.19.1.2457
- González Pérez, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria: (Vol. 5)*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.ups.edu.ec:2051/lib/bibliotecaupssp/reader.action?docID=10337790>
- López Pastor, V. (2010). *Evaluación formativa y compartida en educación superior Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.ups.edu.ec:2051/lib/bibliotecaupssp/reader.action?docID=11201483&ppg=17>
- Lukas Mujika, J., & Santiago Etxebarria, S. (2014). *Evaluación Educativa* (Segunda ed.). Madrid: Alianza Editorial. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.ups.edu.ec:2051/lib/bibliotecaupssp/reader.action?docID=11028733>
- Manzanares, A., & Sánchez Santamaría, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Eva-*

- luación Educativa*, 5(1e), 186-202. Retrieved from http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art13.pdf
- Registro Oficial. (2010, octubre 12). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Ecuador.
- Sánchez Giraldo, D., & Escobar Hoyos, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 204-213. doi: DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.56>
- Torres Gordillo, J. J., & Pereda Rodríguez, V. H. (2010). *La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Píxel-Bit*. Madrid, España: D - Píxel-Bit Revista de Medios y Educación. Retrieved septiembre 1, 2017, from <http://bibliotecavirtual.ups.edu.ec:2051/lib/bibliotecaupssp/detail.action?docID=10536307>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2016, octubre 19). Reglamento Interno de Régimen Académico de la Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2017). *UPS en cifras e Indicadores de gestión 2016*. Cuenca: Editorial Don Bosco.

El acceso y la permanencia en la universidad

Luis Tobar Pesántez
Santiago Solano Gallegos

El acceso

El cursar una carrera universitaria es quizá una de las aspiraciones más comunes de los estudiantes que concluyen su bachillerato, y no solo de ellos, sino también de sus familias, que ven en esta opción, una manera de mejorar su calidad de vida; no solo en el aspecto económico, sino también en el social, como medio para destacarse en su entorno.

Sin embargo, en ocasiones, esta aspiración se ve frustrada por múltiples factores; uno de ellos el económico, ya que muchos jóvenes, al concluir su bachillerato, no les queda otra opción que trabajar para poder mantener a su familia (mayoritariamente en la informalidad); y en otras ocasiones aun teniendo la opción de poder estudiar, no lo pueden hacer por falta de cupos en las instituciones de Educación Superior.

En un reciente informe, el Banco Mundial señala que la educación superior es un elemento clave para la búsqueda de crecimiento y equidad que ningún país puede darse el lujo de ignorar. A través de ella, un país forma mano de obra calificada y construye la capacidad para generar conocimiento e innovación, elemento que llevará de la mano un impulso a la productividad y crecimiento económico (Ferreyra, Avitabile, Álvarez, Urzúa, & Haimovich, 2017).

Según el informe señalado, la educación superior en la región (América Latina), ha tenido un crecimiento sostenido en los últimos

años «pues la tasa bruta promedio de la matrícula ha crecido del 21% al 43% entre el año 2000 y 2013». Si bien se ha dado un notable incremento de la matrícula, aún se mantiene, en la mayoría de los países como una condición de *exclusión* para una proporción mayoritaria y significativa de la población. Así es como menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos del 10% ha completado sus estudios universitarios (Unesco, 2006).

Otras cifras importantes que presenta la investigación, revelan que en la región existen 10 000 instituciones de educación superior que acogen a más de 20 millones de estudiantes, mismos que cursan 60 000 programas, habiéndose creado, desde el año 2000; 2 300 nuevas instituciones de educación superior, que ofertaron 30 000 nuevos programas; sin duda, este incremento se debe a muchos aspectos. Por el lado de la oferta, el crecimiento económico que experimentaron los países de la región y que se tradujo en mayor oferta pública, y por el lado de la demanda, se debe al aumento del 78% de graduados en la secundaria entre el 2000 y el 2013 (El Telégrafo, 2017).

En promedio, en el año 2000, el 50% más pobre de la población, representaba el 16% de los alumnos de educación superior, pero esa cifra creció a alrededor de 25% para el 2013, registrándose avances considerables en el tema desigualdad (Banco Mundial, 2017).

A nivel del Ecuador, los cambios que se dieron en la educación superior, a partir del 2010 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), produjeron un cambio cualitativo en el sistema, con muchos aspectos positivos, pero también negativos; los cuales no se discutirán del todo en este estudio. De todos modos, estos cambios afectaron de diferente manera a las diversas Instituciones de Educación Superior (IES); uno de estos, materia de nuestro análisis, fue el referido al sistema de acceso de los estudiantes, mediante la implementación de un examen nacional denominado ENES.

El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es una prueba de aptitud académica que posibilita obtener información sobre las habilidades y destrezas que poseen los estudiantes y que son necesarias para el éxito del postulante dentro del sistema educativo de pregrado. No es una prueba de conocimientos, los campos que explora son razonamiento verbal, numérico y abstracto. (SNNA, 2012)

Este mecanismo fue adoptado desde el 2011, para el ingreso de estudiantes a partir del siguiente período académico. A pesar de que, fueron más los detractores, que los seguidores, este sistema se mantuvo sin variación hasta el 2016.

Entre los criterios adversos, se destaca un manifiesto suscrito por un grupo de académicos ecuatorianos, que se refieren, entre otros, a los siguientes aspectos: debido a que «las aptitudes se construyen en las relaciones del individuo con su entorno, no se dan en el vacío; siempre se asientan en contenidos». Por otro lado, se menciona que

en países como Colombia, Chile o Estados Unidos, en donde se aplicaron pruebas similares, se pudo determinar que estas, no permiten siquiera, una igualdad de oportunidades. Las ventajas heredadas (por los aspirantes) son indiscutiblemente determinantes en los resultados de este tipo de pruebas para acceder a la universidad; por lo tanto, tienden a reproducir las desigualdades iniciales.

En dicho manifiesto, se cuestionó también que

el Gobierno se niega a poner a disposición de la sociedad las bases de datos del ENES, como debería hacerse, con información producida con dineros públicos. Esto es una grave limitante para la investigación y el debate públicos, que ameritaría el diseño y la aplicación de esta prueba.

La falta de esta información, que el régimen maneja con reserva, hace imposible determinar, si realmente se está superando la discriminación sobre grupos tradicionalmente excluidos en nuestro país (PLAN V, 2016). Esto, entre otros aspectos se recoge de este documento.

Conforme señalamos, para el 2016, la forma de acceso sufrió una variación. Los estudiantes de tercer año de bachillerato rendían hasta esa fecha dos pruebas; la primera (Ser bachiller) que se rendía al final del año lectivo, es un instrumento para medir los conocimientos que adquirió el alumno. El segundo (ENES) es el que faculta el ingreso a la universidad pública y mide aptitudes de los postulantes. Con la variación propuesta, los estudiantes rindieron a partir del 2016 un solo examen fruto de la unificación de los dos anteriores en una sola jornada (Puente, 2015).

Con estos cambios culminó la gestión del gobierno del expresidente Rafael Correa; y el nuevo gobierno heredó un sistema que, de acuerdo con las estimaciones, colapsará a corto plazo, si no se toman los ajustes necesarios. A todo ello, se agrega, la expectativa de un número, cada vez mayor, de jóvenes bachilleres que busca un espacio en la educación superior ecuatoriana.

El impacto del sistema de ingreso, vigente desde el 2012, fue muy grande en las familias ecuatorianas, y fue incorporado en la agenda de campaña de los dos candidatos finalistas a la presidencia de la república en este año. Por una parte, la oposición ofrecía cerrar la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) cuestionándola duramente, mientras que, por el otro lado, el oficialismo prometía, que ningún bachiller se quedaría al margen de la educación superior. Finalmente, ganó la tendencia oficial, y ahora, los retos que enfrenta en materia de acceso a la universidad, son sin duda complejos, conforme lo analizamos a continuación.

El actual secretario de la Senescyt, Augusto Barrera, señaló, luego de su posesión: «Que la sociedad se eduque es extraordinariamente valioso, es la forma de construir un proyecto de vida». En este sentido, como parte de su estrategia, se incorporaron, algunos procedimientos de forma, al sistema de acceso. Aseguró, además, que el proceso de postulaciones es ahora, «más informado y más inclusivo. Es un proceso que abre oportunidades» (El Comercio.com, 2017).

Para el reciente período lectivo, a partir de julio de 2017, se divulgó el procedimiento para postular y acceder a las universidades y a los institutos técnicos y tecnológicos, basado en los *méritos* obtenidos en el examen. Situación, que merece la pena ser analizada a la luz de algunas cifras referidas a la educación superior del país, aclarando que, para algunos años, no existen datos, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Evolución del número de estudiantes universitarios en el Ecuador

AÑO	N.º ESTUDIANTES
1998	169 516
2000	279 694
2001	292 018
2003	338 042
2007	443 509
2008	531 467
2012	555 413
2013	558 725
2014	562 473
2015	587 043

Nota del autor: La información se incluye solo hasta el año 2015 ya que el SNIESE lo actualiza cada mes de enero con un año de retraso, es decir, en enero de 2018 tendremos información con corte al 2016.

Fuente: CONESUP-SNIESE

Elaboración: Autores

Como podemos observar, es evidente el crecimiento de la matrícula de estudiantes universitarios en el Ecuador, durante el período en mención, sin embargo, si queremos establecer algún tipo de comparación a través de tasas de crecimiento por períodos, veremos que los resultados llaman la atención.

Por ejemplo, la tasa de crecimiento de la matrícula del 2000 al 2007 (antes de la llegada de Rafael Correa al poder), alcanzó el 58,5%;

pero si la comparamos con el período 2008 al 2015, subió apenas un 10,45%; y si, además, hacemos la comparación en el período de implementación del nuevo sistema de acceso a las universidades, veremos que, coincidentalmente, las tasas han caído a niveles alarmantes; del 2012 al 2013, la tasa de matriculación fue el 1%; de igual manera del 2013 al 2014; en el 1%; solo entre el 2014 y 2015, se dio un incremento mayor, aunque insuficiente, del 5%. (No se tienen datos oficiales en la plataforma del SNIESE al 2016, por lo que no se incluyen en este análisis).

Estos datos confirman de alguna manera, el porqué, año tras año, un mayor número de estudiantes, se quedan al margen de la educación superior; y es que la oferta de cupos en las universidades no se compadece con la cantidad de estudiantes que alcanzan el bachillerato y buscan un cupo en la universidad. Así pues, la falta de cupos y la incertidumbre por conseguirlos, se ha convertido en el denominador común que enfrentan, cada vez, un mayor número de familias ecuatorianas, cuando alguno de sus miembros pretende ingresar a la educación superior.

Considerando esta situación, es importante analizar la evolución de la matrícula de los cuatro últimos años por tipo de universidad.

Tabla 2
Evolución número estudiantes universitarios por tipo de universidad

AÑO	2012	%	2013	%	2014	%	2015	%
Pública	347 135	63%	332 328	59%	329 135	59%	339 196	58%
Cofinanciada	147 411	27%	164 759	29%	169 356	30%	168 250	29%
Privada	60 867	11%	61 641	11%	63 982	11%	79 597	14%
Total	555 413	100%	558 728	100%	562 473	100%	587 043	100%

Fuente: SNIESE

Elaboración: Autores

En la Tabla 2, por su parte, se aprecia que la oferta de las universidades públicas ha disminuido considerablemente, tanto en valores absolutos como en relativos. En el período de análisis, la población cayó en 7 939 estudiantes, afectando su participación, del 63% (2012) al 58%

(2015). Esta demanda insatisfecha fue aprovechada por la oferta del sistema privado (universidades cofinanciadas y particulares).

Por otro lado, si consideramos que, con corte al 2015, existían 32 universidades públicas, 8 cofinanciadas y 18 privadas; al establecer un promedio de estudiantes por universidad, tenemos que, en la universidad pública, estudian un promedio de 10 600 estudiantes; en tanto que, en la cofinanciada 21 000 y en la privada 4 400. Con esto, se evidencia la importancia de la presencia de las universidades privadas, en el sistema de educación superior ecuatoriano, particularmente de las cofinanciadas; sin las cuales hubiera sido imposible, para el Estado, sostener la demanda de aspirantes.

Un detalle adicional sobre este aspecto, mostrado en la Tabla 3, indica que, en el año 2015, las cinco universidades más grandes del país por número de estudiantes, albergaron algo más de 210 000 estudiantes (36% aproximadamente); de las cuales, tres son cofinanciadas (segundo, cuarto y quinto lugares en la tabla) y dos son públicas (primero y tercero lugares en la tabla). Con base en esta realidad, la proyección para el 2017 podría llegar alrededor de 640 000 estudiantes.

Tabla 3
Distribución de la población estudiantil por entidad educativa al 2015

Institución	N.º estudiantes	% participación
UG	64 841	11,0%
UTPL	51 521	8,8%
UCE	47 706	8,1%
UPS	23 582	4,0%
PUCE	22 955	3,9%
ULEAM	19 790	3,4%
UCSG	19 586	3,3%
UDLA	18 346	3,1%
UTE	18 262	3,1%

Institución	N.º estudiantes	% participación
U. CUENCA	16 925	2,9%
UTA	16 432	2,8%
UFA-ESPE	16 332	2,8%
ESPOCH	15 902	2,7%
UTM	14 908	2,5%
ESPOL	12 563	2,1%
UCACUE	11 608	2,0%
EPN	11 155	1,9%
UNIANDES	10 815	1,8%
UNL	10 595	1,8%
UNACH	10 389	1,8%
UT MACHALA	10 213	1,7%
UTN	10 212	1,7%
UTEQ	9164	1,6%
UTC	8698	1,5%
ULVR	8223	1,4%
UAZUAY	8029	1,4%
USFQ	8011	1,4%
UTB	7602	1,3%
UMET	6131	1,0%
UNEMI	6108	1,0%
UIDE	5962	1,0%
UTELVT	5901	1,0%
UAE	5431	0,9%
OTRAS 23	53 145	9,1%
TOTAL	587 043	

Fuente: SNIESE

Elaboración: Autores

Para el 2017 al examen «Ser bachiller» fueron convocados 292 728 aspirantes (El Mercurio, 2017); de estos 127 477 son estudiantes regulares, es decir, aquellos que culminan este año el bachillerato; mientras que los restantes 165 251 son bachilleres de años anteriores que no consiguieron cupo en las universidades; o se les asignó una especialidad diferente a la de su preferencia y pasaron a engrosar las filas de *ninís* en el Ecuador cuya tasa supera ya el promedio regional de acuerdo con los estudios del Banco Mundial¹. Resulta evidente que las IES en la actualidad no podrán afrontar esta demanda de aspirantes y, por el contrario, el problema se agudizará en el futuro.

Un ejemplo alarmante se da en Guayaquil, la urbe más poblada del país, y a donde, históricamente acuden miles de bachilleres (no solo de cantones y provincias aledañas, sino de un gran sector de la Costa) para cursar la universidad. En dicha zona (Guayaquil y Samborondón) existen 7 universidades entre públicas y privadas, las cuales contaban con 13 773 cupos para este ciclo (régimen Costa) o primer semestre del año 2017; sin embargo, se incorporaron 45 013 bachilleres de los colegios de Guayaquil, Durán y Samborondón (zona 8) según el corte al 1 de marzo del Ministerio de Educación, esto sin considerar el grupo de rezagados (quienes se quedaron sin cupo en años anteriores y re postularon este año). Un claro ejemplo de lo señalado, se dio en la Universidad de Guayaquil (la más grande del país), donde postularon 64 537 aspirantes, en 2017, para llenar apenas 5 766 cupos asignados para nivelación (El Universo, 2017).

Al mantenerse el sistema denominado *meritocrático* para el acceso a las universidades, resulta fácil identificar quiénes tienen mayores proba-

1 El informe del Banco Mundial señala que «existen 20 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años desocupados en la región y que es un problema presente en alrededor del 20% de la población de estas edades. Pero en Ecuador, hay algunas particularidades: mientras el número de jóvenes sin ocupación se ha mantenido más o menos estable en la región, en el país creció del 16% en 2010 al 18% en 2013. Si se abre el rango para incluir a jóvenes desde 15 hasta 29 años, el panorama es aún más preocupante: según el Instituto Nacional de Estadística y Censos en 2016 hay 890 000 chicos inactivos, que representan ya el 21% de la población de esta edad» (Santos, 2016).

bilidades de acceso a la universidad pública. Los resultados de las pruebas «Ser bachiller» en el 2015 y 2016, en donde el 78% y el 88% respectivamente, de los cien colegios mejor evaluados, fueron los colegios privados. En tanto que, apenas el 16% y el 6% respectivamente fueron los públicos. Se advierte así, cuál es el segmento poblacional que tiene las mejores oportunidades de ingreso a las universidades del país (Pérez, 2017).

Vale mencionar que el mecanismo de ingreso para el segundo período del 2017 ha tenido ya algunas variantes; no obstante, la creciente demanda, sin duda pondrá en aprietos al actual Gobierno; del cual se espera mucho, especialmente, la gran cantidad de jóvenes que constantemente siguen incrementando la población que «ni estudia, ni trabaja».

Ante el panorama descrito a nivel nacional es importante analizar cuál ha sido el aporte de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en este período.

La Universidad Politécnica Salesiana

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) ha podido ofertar 23 carreras en sus tres sedes a través de diferentes campus, dirigidos a la creciente demanda de bachilleres cada año.

Tabla 4
Evolución del número de estudiantes de la UPS por sede período 2012-2017

SEDE	2012	2013	2014	2015	2016	2017
CUENCA	5 769	5 793	5 891	6 072	6 312	5 953
QUITO	10 362	10 647	10 208	10 464	11 912	11 279
GUAYAQUIL	4 845	5 517	6 361	7 046	7 259	7 379
TOTAL	20 976	21 957	22 460	23 582	25 483	24 611
% NACIONAL	3,78%	3,93%	3,99%	4,02%	n. d.	n. d.

Fuente: SNA

Elaboración: Autores

Como podemos apreciar, desde la implantación de los cambios en la educación superior del país, la UPS ha mantenido un sólido crecimiento y su participación en el total de la población estudiantil ecuatoriana también ha crecido; constituyéndose en una opción válida y de calidad para los jóvenes bachilleres. Su participación ha oscilado entre el 3,78% y el 4,02% en el período de análisis.

En cuanto al ingreso a la UPS, históricamente podemos observar, que son cada vez más los aspirantes que eligen a la UPS como primera opción, a pesar de su carácter privado, lo cual implica el pago matrícula y colegiatura, aspecto que sin duda reitera el compromiso de la UPS con la educación de los jóvenes y de la sociedad en general.

Más allá de la aceptación de la que goza la UPS, adicionalmente, es necesario abordar también el tema de la permanencia de los estudiantes durante su carrera universitaria.

Deserción

Una de las mayores dificultades para el análisis de indicadores de repitencia y deserción estudiantil en las universidades de la región es la falta de datos y la poca confiabilidad de los que existen. Es por esta razón, que generalmente se recurre a estimaciones o ponderaciones, que son el resultado de diversas investigaciones. Varios estudios de la Unesco señalan la pertinencia de esta práctica. A pesar de que América Latina registra más estudiantes universitarios, apenas el 50% de los estudiantes entre los 25 y 29 años logra graduarse. Esto refleja que aún queda mucho por hacer en términos de eficiencia y calidad, según lo señala el informe del Banco Mundial (El Telégrafo, 2017). Por otro lado, la Unesco, también reconoce cifras alarmantes:

La interrupción de los estudios universitarios, antes de llegar a su finalización, es un fenómeno generalizado. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, indica que el abandono de ese nivel de formación llega a 40%. (El Telégrafo, 2016)

Entre algunos estudios sobre la deserción, se coincide en que una de las causas de la elevada tasa de abandono, está motivada por la falta de preparación académica, debido a la deficiente educación que se recibe en el bachillerato, situación más evidente en los sectores urbano-marginales y rurales. Por otra parte, con igual o mayor importancia, se debe también a problemas económicos en las familias de los alumnos de escasos recursos. El Banco Mundial (2017), en uno de sus informes, agrega que otra de las causas del abandono

También puede deberse a la larga duración de algunos de los programas, así como, a la falta de flexibilidad para cambiar de carrera, asuntos que son de particular importancia hoy en día, dado que hay más personas que nunca han cambiado de trabajo y carrera a lo largo de sus vidas.

Datos ciertos sobre deserción o abandono a nivel ecuatoriano no se encuentran a disposición de los investigadores, situación que preocupa ya que toda esta información (entre muchos datos más) son remitidos a los organismos de control de la educación superior del Ecuador de manera periódica y no son publicados.

Entre algunos datos aislados que hacen ver esta alarmante realidad, tenemos el de la Escuela Politécnica Nacional (EPN), que al 2015, reportó una tasa de deserción del 50%, según lo señalaron sus autoridades. El mismo año se inscribieron 5 200 estudiantes en su curso de nivelación, de esa cantidad, el 33% aprobó, el 57% reprobó y el 10% se retiró. «Una cifra preocupante, pues detrás de la deserción hay jóvenes frustrados» (El Telégrafo, 2016).

Lo señalado por la EPN es, en mayor o menor grado, el denominador común en la mayoría de las universidades ecuatorianas, y la UPS no escapa a esta realidad, es importante entonces, detallar información relevante sobre el tema y sobre todo las acciones que se están aplicando para salir adelante.

Tabla 5
Evolución de la deserción en la UPS por sede.
Período 2012-2017 (porcentaje)

CICLO	CUENCA	QUITO	GUAYAQUIL	UPS
40	9,71	9,72	17,64	11,82
41	16,38	11,42	15,46	13,72
42	14,11	10,66	17,69	13,46
43	18,71	11,38	15,08	14,25
44	11,09	11,45	19,97	14,10
45	12,99	10,82	15,75	12,79
46	11,37	11,30	18,89	13,86
47	13,24	10,24	16,58	12,91
48	10,42	8,82	16,19	11,62
49	13,78	12,40	13,57	13,07
50	9,77	9,12	14,62	11,02

Fuente: Secretaría Técnica de Estadísticas UPS

Elaboración: Autores

El comportamiento de la deserción en el período analizado ha tenido sus oscilaciones dentro de un rango aceptable; de la Tabla 5 podemos rescatar:

- El porcentaje más alto se registró en la sede Guayaquil en 2014-14 (19,97%) y el más bajo, en la sede Quito en 2016-16 (8,82%).
- A nivel general los porcentajes de deserción oscilaron entre 11,02% y 14,25%.
- Históricamente la sede Guayaquil ha registrado los mayores porcentajes de deserción.
- En las tres sedes han existido valores atípicos altos en determinados ciclos.
- A nivel general, si comparamos el período 40 con el 50 se registra una disminución de los porcentajes, observándose, además, su nivel más bajo (11,02%).

En contraposición con lo anteriormente expuesto, la Tabla 6 nos deja ver el comportamiento de los estudiantes que desertan en primer nivel, en donde se verifican porcentajes significativamente más altos.

Tabla 6
Evolución de la deserción en la UPS de estudiantes
de primer ciclo por sede. Período 2012-2017

CICLO	CUENCA	QUITO	GUAYAQUIL	UPS
40	21,05	10,87	24,20	19,67
41	24,68	17,85	33,19	22,97
42	32,22	14,92	27,11	22,20
43	25,99	18,35	22,90	22,40
44	29,29	12,55	28,28	23,25
45	22,83	18,16	23,62	21,24
46	16,57	17,83	32,96	26,70
47	26,37	19,81	28,44	23,85
48	26,73	18,50	29,77	25,21
49	31,15	22,75	29,08	26,32
50	25,00	19,83	26,97	23,88

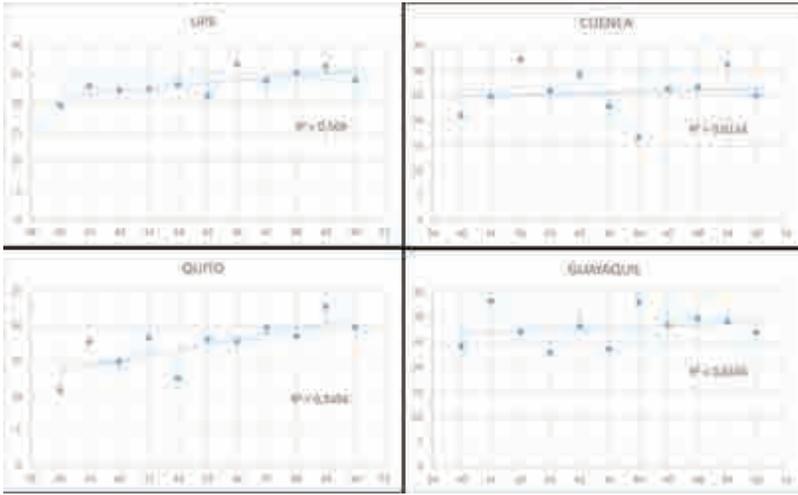
Fuente: Secretaría Técnica de Estadísticas UPS

Elaboración: Autores

Sin embargo, no es posible afirmar la existencia de una tendencia, si consideramos los bajos niveles de correlación existentes (ver Figura 1), aunque, de todas formas, se puede constatar que los índices de deserción se han incrementado a lo largo del período analizado.

Por lo tanto, el esfuerzo institucional, debe enfocarse a este segmento de la población estudiantil, que a fin de cuentas, podría considerarse como uno de los más vulnerables, pues provienen de un modelo educativo diferente, con una visión y vocación, en muchos casos, no completamente definida y, además, muy heterogéneo en términos de conocimientos previos.

Figura 1
Correlación de la deserción estudiantil



Fuente: Secretaría Técnica de Estadísticas UPS

Elaboración: Autores

Consecuentemente, la UPS ha dirigido, constantemente sus esfuerzos y preocupación, para mitigar los efectos de la deserción y sus causas desde la perspectiva académica, principalmente. De esta forma, se han desarrollado intensamente, programas de tutorías asistidas a los estudiantes, principalmente en las asignaturas de mayor repitencia asignando, además, para los primeros niveles, a los docentes con mayor experiencia y mejores competencias, sobre todo pedagógicas, con el propósito de garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de reciente ingreso. Todas estas estrategias están enmarcadas en los grupos denominados de innovación educativa quienes se encuentran permanentemente desarrollando nuevas metodologías, enfocándose principalmente en los procesos de evaluación.

Consideraciones finales

A pesar de los esfuerzos y profundos cambios realizados en la Ley de Educación Superior en el Ecuador durante la década pasada, es evidente que no se ha conseguido cubrir satisfactoriamente la demanda de plazas universitarias, ni siquiera la creación de cuatro universidades emblemáticas (IKIAM, UARTES, UNAE y YACHAY) ni el incremento de cupos en el sistema público y privado, han sido suficientes para cubrir la creciente demanda que cada año se da como resultado de la incorporación de nuevos bachilleres.

Por otro lado, la gratuidad de la educación superior, garantizada en la Constitución, ejerce mayor presión sobre la oferta del sistema público, quien al no estar en condiciones ni contar con la infraestructura necesaria, deja de lado, mediante procesos de admisión, que siguen siendo cuestionados; a miles de aspirantes que deben buscar su futuro en el sistema privado, siempre y cuando cuenten con los recursos necesarios para costear su educación.

Por lo tanto, cabe reflexionar sobre, si en verdad la educación superior es gratuita, si consideramos que un poco menos de la mitad de la población universitaria cursa sus estudios en universidades privadas, cuyos costos se ubican dentro de un amplio rango de valores, por concepto de matrícula, colegiatura y otros aranceles, propios del segmento.

Consecuentemente, no queda del todo claro, si la educación superior, en realidad no es excluyente, tal como manda la ley, pues de entrada ya quedan excluidos quienes abandonaron su educación en el nivel primario y medio. Del mismo modo, al hablar de *meritocracia* como mecanismo de admisión, es necesario, que previamente se garantice la igualdad de oportunidad para todos los aspirantes, por medio de una educación de calidad, que no revista mayores diferencias entre la oferta pública y privada, lo cual, ciertamente no es el caso. De lo contrario, el sistema de admisión, se vuelve perverso, discriminando justamente a los sectores más vulnerables, que no tuvieron acceso a educación básica de calidad.

En este sentido, el tema de la deserción estudiantil, es un problema complejo que debe ser abordado desde diferentes ópticas. En primer lugar, considerando las exclusiones mencionadas previamente; los estudiantes que desertan en la primaria y secundaria, no tiene posibilidades ciertas de cursar una carrera universitaria. Por otra parte, la heterogeneidad de conocimientos y modelos de aprendizaje impartidos y utilizados a nivel de la educación media, también resultan factores complicados para los estudiantes de nuevo ingreso que, muchas veces no cuentan con las herramientas cognitivas ni procedimentales, ni el andamiaje necesario, para hacer frente al modelo de aprendizaje de las universidades. Adicionalmente, este aspecto deja en evidencia otro problema, que tiene que ver con la orientación vocacional de los estudiantes, que no siempre está claramente definida a inicio de su carrera.

Aunque no se cuenta con evidencia empírica que demuestre, que la deserción es mayor en las universidades públicas o privadas, si es posible sugerir el factor económico, como una causa importante para la deserción de los estudiantes de las universidades privadas. Del mismo modo, otros asuntos más bien de carácter personal, como el estado de salud, cambios en la situación familiar, son entre otros, motivos adicionales que aparecen con cierta frecuencia en los estudios sobre las causas de la deserción.

Finalmente, los procesos de evaluación, poco adecuados a los objetivos de aprendizaje, también explican en cierta medida, el fracaso académico, por lo que resulta urgente, profundizar el estudio sobre el origen y las causas de la deserción universitaria, considerando los graves impactos, no solo en términos económicos, tanto para el Estado como para el estudiante, sino también, en la autoestima del estudiante, que muchas veces ve truncadas sus esperanzas de días mejores, sin la posibilidad de alternativas de profesionalización, como medio para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia.

Referencias

- Banco Mundial. (17 de mayo de 2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. Recuperado el 14 de noviembre de 2017, de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>
- El Comercio.com. (27 de julio de 2017). Augusto Barrera: 'A nadie se le va a asignar un cupo que no esté dentro de sus preferencias'. *El Comercio*. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/tendencias/augustobarre-entrevista-asignacion-cupos-universidades.html>
- El Mercurio. (3 de julio de 2017). Examen Ser Bachiller genera expectativa entre la juventud. pág. 8.
- El Telégrafo. (16 de noviembre de 2016). La deserción universitaria bordea el 40%. Obtenido de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/la-desercion-universitaria-bordea-el-40>
- El Telégrafo. (28 de mayo de 2017). El acceso a la educación superior aumentó en toda América Latina.
- El Universo. (17 de mayo de 2017). Más de 64 mil bachilleres postularon para 5.766 cupos de una universidad. Obtenido de <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/05/07/nota/6170734/mas-64-mil-postularon-5766-cupos-universidad>
- Ferreyyra, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Urzúa, S., & Haimovich, F. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y El Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Pérez, A. (2 de junio de 2017). Los 100 mejores colegios del país: ¿Dónde está la calidad? *Revista Vistazo*. Obtenido de <http://www.vistazo.com/seccion/pais-actualidad-nacional/actualidad-nacional/los-100-mejores-colegios-del-pais-donde-esta-la>
- PLAN V. (4 de enero de 2016). *El ENES: entre la opacidad y la incertidumbre*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-enes-entre-la-opacidad-y-la-incertidumbre>
- Puente, D. (27 de noviembre de 2015). En el 2016 se unificarán los exámenes ENES y Ser Bachiller. *El Comercio.com*. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/tendencias/2016-unificacion-examenes-enes-serbachiller.html>

- Santos, T. (23 de abril de 2016). La radiografía de los ‘NINIS’ en Ecuador. *Vistazo*. Recuperado el 14 de noviembre de 2017, de <http://www.vistazo.com/seccion/pais/la-radiografia-de-los-ninis-en-ecuador>
- SNNA. (2012). *El Examen Nacional para la Educación Superior*. Recuperado el 17 de noviembre de 2017, de www.snna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias79.php
- Unesco. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina.

Indicadores sobre el fracaso académico en los estudiantes universitarios. Análisis en las poblaciones docente y docente de la Universidad Politécnica Salesiana

Vicente Mejía y Antonio Pérez

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) cuenta en la actualidad con 25 545 alumnos en los niveles de pregrado y posgrado, y 1 003 docentes en sus tres sedes (UPS, 2017), convirtiéndose en una de las instituciones de educación superior más grandes del Ecuador.

Según su modelo educativo, la UPS se identifica como una institución de educación superior de inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana (UPS, 2014b). Precisamente la índole salesiana, basada en el sistema preventivo de Don Bosco, es la que caracteriza y diferencia a la UPS de otras universidades.

La *Carta de Navegación de la UPS* estipula en una de sus líneas estratégicas referente a la eficiencia académica que se buscará innovación y excelencia de la formación en el pregrado y el posgrado que aseguran la permanencia y eficiencia terminal de sus estudiantes. (UPS, 2014a). Es por ello por lo que en el mismo documento se plantea que la tasa de deserción para el año 2018 deba disminuir en un 10% con respecto al año 2017. Otros indicadores de relevancia para garantizar este parámetro son el de retención estudiantil y el de repitencia.

El informe *UPS en cifras* nos muestra la evolución de estos indicadores de forma positiva. Según los datos publicados, la tasa de deserción

estudiantil ha disminuido en los dos últimos años del 15,76 en el año 2014 al 11,82% para el 2016, lo cual es importante pues indicaría una disminución en el porcentaje de abandono de estudios universitarios por causas inherentes a su condición personal y/o institucional (UPS, 2017). Lo mismo se puede decir con respecto a la tasa de repitencia (número de estudiantes que repiten en una materia de un determinado nivel académico, en relación con el número de estudiantes matriculados en la misma materia del nivel correspondiente) cuyo índice disminuyó del 9,28 en el 2015 al 6,26 en el 2016, es decir, se redujo el porcentaje de alumnos que no alcanzan el nivel de conocimiento, competencias y destrezas en los contenidos de una materia (UPS, 2017).

Con respecto a la retención estudiantil (relación de los estudiantes que fueron admitidos dos años antes en la institución y que se encuentran matriculados en la actualidad), si bien no presenta un dato del año inmediato anterior, el valor de 53,37, debe ser de especial atención, puesto que representaría que el 46,63% de los estudiantes abandonan sus estudios universitarios en los dos primeros años de su formación (UPS, 2017). Estos factores nos permiten hablar de un fracaso escolar temprano entre los alumnos de la UPS.

Martínez García (2009) define, en el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés), el fracaso escolar como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos.

Se identifica tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares: la primera centrada en los problemas de los alumnos (distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo); la segunda que se enfoca en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc., y la tercera que considera el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en torno a los centros y al estilo didáctico de los profesores (Mena Martínez, Fernández Enguita & Riviére Gómez, 2010).

Por otra parte, podemos hablar de dos enfoques de aprendizaje: superficial y profundo, relacionados con el aprendizaje general y el dominio de tareas específicas, como resolución de problemas, tareas de escritura, preparación de exámenes, etc. (Hernández Pina, Rosario, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clarez, & Ruiz Lara, 2006). El desarrollo de competencias y habilidades es básico para la construcción de un profesional. Es por esto por lo que todo programa académico debe incluir la evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Padilla-Carmona, Boud y Falchikov diferencian tres propósitos en la evaluación: como certificación, como aprendizaje y como un impulso para el aprendizaje para toda la vida. (Padilla-Carmona, Gil-Flores, Rodríguez-Santero, Torres-Gordillo, & Clares López, 2010).

Desde el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, las competencias pueden considerarse como una serie de saberes que un estudiante o un conjunto de estudiantes ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas de sus acciones en/sobre/desde la realidad (Sánchez Santamaría, 2011).

En la educación superior, la pertinencia de la evaluación se desarrolla en medida en que los programas y proyectos universitarios permitan conectar permanentemente la información interna y externa, generando un enriquecimiento mutuo que posibilita a través del proceso de evaluación poner en evidencia las necesidades y los problemas de la sociedad lo que posibilitará que el estudiante aplique en la vida real las competencias adquiridas, sobre la base del conocimiento de los problemas de su entorno (Cabral, 2008).

Con estas premisas se plantean dos instrumentos de consultas para poder establecer cuáles son las percepciones tanto de alumnos como de profesores sobre las principales razones de la deserción y repitencia escolar. Para ello y con apoyo de las autoridades universitarias,

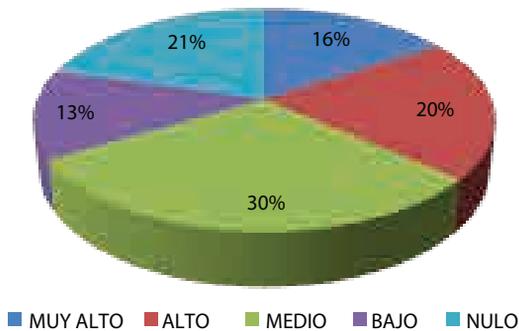
se procedió a realizar una encuesta *online* con la participación de 1561 alumnos y 150 docentes, divididos en las tres sedes y entre todas las carreras ofertadas por la UPS.

Resultados obtenidos

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se centra en la percepción que tienen los estudiantes sobre la labor de sus docentes en su praxis; se realiza un análisis considerando la categorización *muy alto* y *alto* empleada en el cuestionario para las distintas variables, así como un nivel de confianza del 95% para determinar el intervalo porcentual sobre el cual, la población estudiantil de la UPS fluctuaría. Los resultados obtenidos son:

Gráfico 1
Pregunta 3 de la encuesta a estudiantes

Yo he repetido la asignatura porque el docente no explica bien



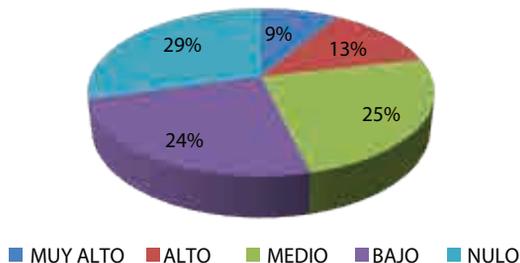
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 36% de los estudiantes de la UPS consideran que la explicación que brindan los docentes para sus cátedras no es la adecuada; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 34 y el 38%.

Gráfico 2
Pregunta 6 de la encuesta a estudiantes

Yo he repetido la asignatura porque el docente califica mal



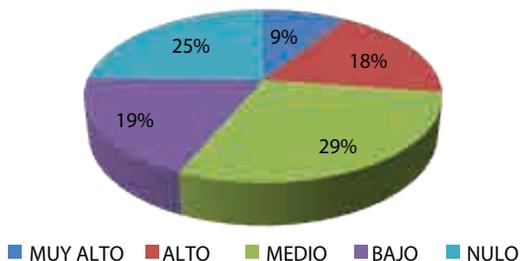
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 21% de los estudiantes de la UPS consideran que sus docentes califican de una manera errónea; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 19 y el 23%.

Gráfico 3
Pregunta 7 de la encuesta a estudiantes

Yo he repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido



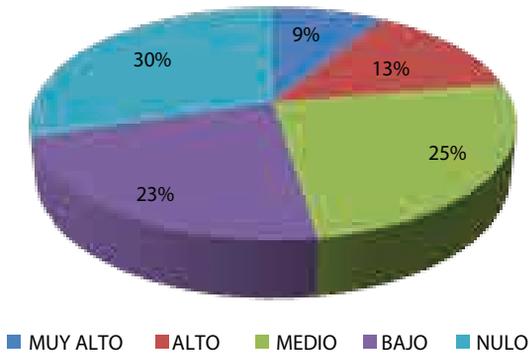
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Un 27% de los estudiantes de la UPS consideran que sus docentes avanzan muy rápido en el desarrollo de su cátedra; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 25 y el 29%. En este punto es importante analizar el contenido de algunas asignaturas, tal el caso de la carrera de Administración, que ha determinado que ciertas materias del área financiera tengan un alto contenido de material profesional avanzado, lo que no permite la profundización del tema estudiado. Es por esto por lo que se ha solicitado a la Dirección de Área del Conocimiento y al Consejo Académico, la revisión correspondiente.

Gráfico 4
Pregunta 8 de la encuesta a estudiantes

Yo he repetido la asignatura porque el docente no sabe escuchar



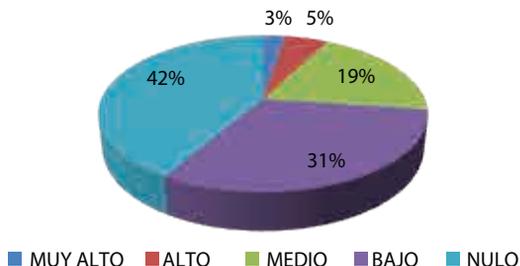
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 23% de los estudiantes de la UPS consideran que el docente no sabe escucharlos; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 21 y el 25%.

Gráfico 5
Pregunta 9 de la encuesta a estudiantes

Yo he repetido la asignatura porque la bibliografía no es adecuada



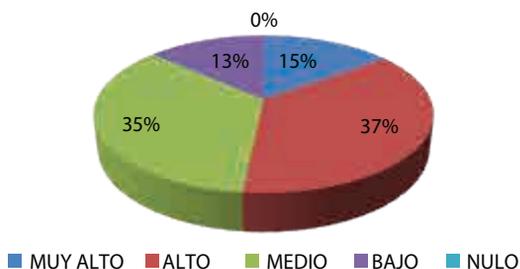
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 8% de los estudiantes de la UPS consideran que la bibliografía utilizada por el docente no es la adecuada para su cátedra; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 7 y el 9%.

Gráfico 6
Pregunta 11 de la encuesta a estudiantes

Considero que la normativa para evaluar al estudiante debe tener mayor difusión



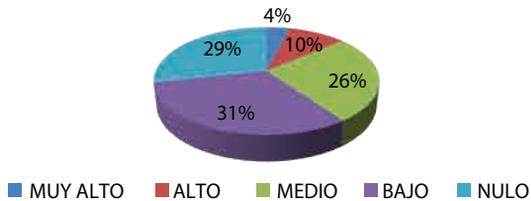
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

51% de los estudiantes de la UPS considera que la normativa de evaluación debe tener mayor difusión; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 49 y el 53%. Este indicador resulta muy alarmante para la institución.

Gráfico 7
Pregunta 12 de la encuesta a estudiantes

No conozco el Plan de Evaluación de la asignatura



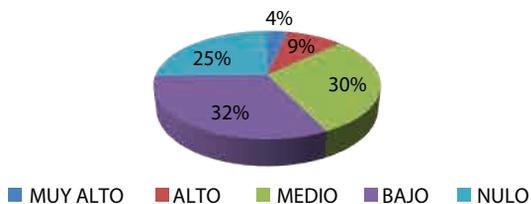
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca, Ecuador.

Elaborado por los autores

El 14% de los estudiantes indican no conocer el plan de evaluación de la asignatura dictada por sus docentes; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 12 y el 16%.

Gráfico 8
Pregunta 13 de la encuesta a estudiantes

No se cumple con lo establecido en el plan de evaluación declarada



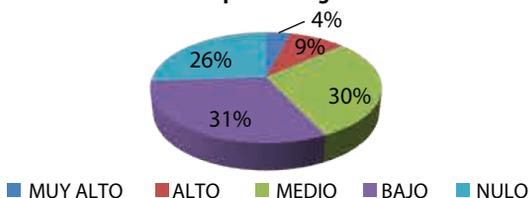
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca, Ecuador.

Elaborado por los autores

El 13% de los estudiantes de la UPS indican que no se cumple con lo establecido en el plan de evaluación declarada; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 12 y el 14%.

Gráfico 9
Pregunta 14 de la encuesta a estudiantes

El docente aplica una normativa diferente a lo oficialmente declarado para la asignatura



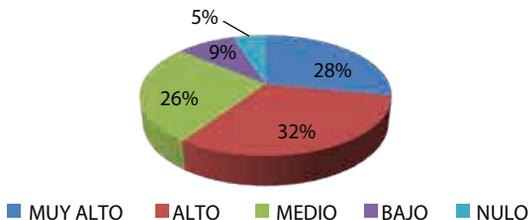
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 14% de los estudiantes de la UPS indican que el docente aplica una normativa diferente a lo declarado para su cátedra; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 12 y el 16%.

Gráfico 10
Pregunta 17: Encuesta a estudiantes

Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si el profesor explicara mejor



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 59% de los estudiantes de la UPS indica que no se daría la pérdida de una materia si su docente la explicara mejor; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 57 y el 61%. Este es otro indicador muy alarmante.

Gráfico 11
Pregunta 18: Encuesta a estudiantes



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 43% de los estudiantes de la UPS indican que no se daría la pérdida de una materia si su docente fuera más justo al momento de calificar; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 41 y el 45%. Indicador muy importante institucionalmente.

Gráfico 12
Pregunta 19: Encuesta a estudiantes



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta Estudiantil sobre Repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 59% de los estudiantes de la UPS indican que no se daría la pérdida de una materia si su docente brindara una retroalimentación oportuna de los errores que comenten; el valor poblacional estudiantil para esta variable estaría entre el 49 y el 61%. Este indicador también resulta muy alarmante.

Análisis de resultados

Una vez realizado un análisis preliminar de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a los estudiantes de la UPS a nivel nacional, se realizará un estudio más exhaustivo sobre todo en las variables de mayor preocupación para los intereses de la UPS por lo que se revisa estos indicadores mediante una comparación para identificar cuál de las tres sedes: Cuenca, Quito o Guayaquil presentan mayores inconvenientes o realmente son indicadores que reflejan una realidad nacional.

Como parte del análisis comparativo se realiza la prueba de hipótesis no paramétrica de Jonckheere-Terpstra (Berlanga Silvestre & Rubio Hurtado, 2012) y prueba de Kruskal-Wallis (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, & Vega-Franco, 2013) con la ayuda del *software* IBM SPSS Statistic del cual dispone la licencia la UPS. Se realiza este tipo de prueba no paramétrica ya que se comprobó mediante la prueba de Kolmogorov que la distribución de los datos no es normal.

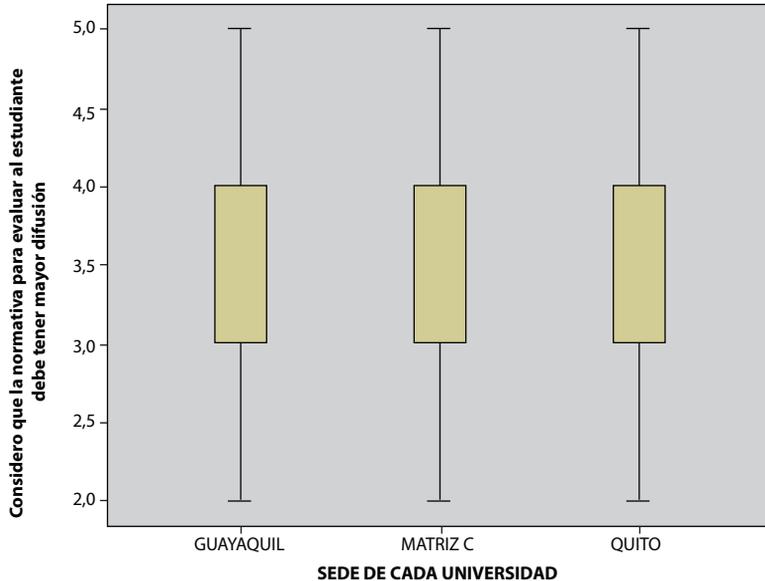
Las hipótesis planteadas motivo del análisis son:

H0; las tres sedes tienen indicadores iguales para la variable de interés.

H1; las tres sedes tienen indicadores distintos para la variable de interés.

Gráfico 13
Diagrama de caja: Pregunta II

CONSIDERO QUE LA NORMATIVA PARA EVALUAR AL ESTUDIANTE DEBE TENER MAYOR DIFUSIÓN



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Según el diagrama de caja precedente se puede analizar que en las sedes Guayaquil y Quito la falta de difusión de la normativa de evaluación es mayor ya que la mediana se ubica en un valor de 4 que pertenece a la categorización «alto», por lo que en estas dos sedes se estaría presentando con mayor incidencia este problema. Esta conclusión se corrobora con las pruebas de hipótesis detalladas a continuación en las cuales se constata que la significancia calculada es mayor a 0,05 utilizada como referencia.

Cuadro 1
Prueba de Jonckheere-Terpstra^a

	Considero que la normativa para evaluar al estudiante debe tener mayor difusión
Número de niveles en SEDE DE CADA UNIVERSIDAD	3
N	1980
Estadístico J-T observado	540227,500
Estadístico J-T de media	566062,000
Desviación estándar del estadístico J-T	12436,849
Estadístico J-T estándar	-2,077
Sig. asintótica (bilateral)	,038

a. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Cuadro 2
Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de prueba^{a,b}

	Considero que la normativa para evaluar al estudiante debe tener mayor difusión
Chi-cuadrado	8,292
Gl	2
Sig. Asintótica	,016

a. Prueba de Kruskal Wallis

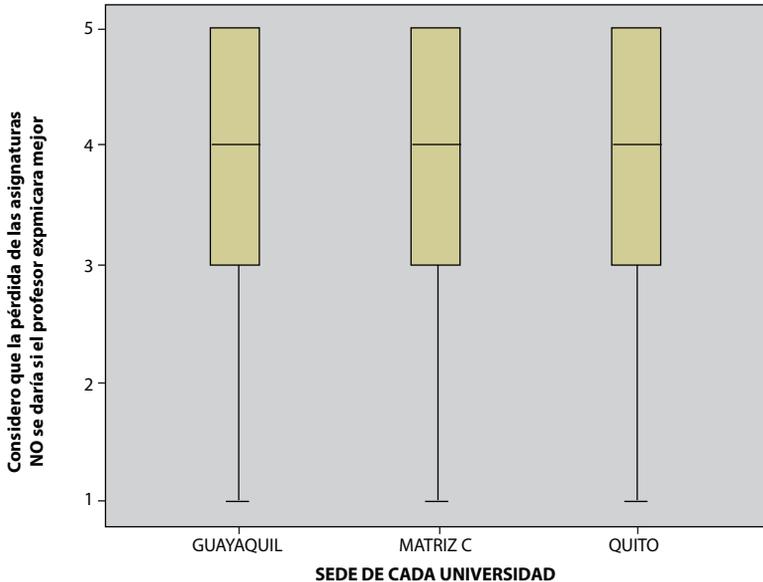
b. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Gráfico 14
Diagrama de caja: Pregunta 17

CONSIDERO QUE LA PÉRDIDA EN LAS ASIGNATURAS NO SE DARÍA SI EL PROFESOR EXPLICARA MEJOR.



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Según el diagrama de caja, la consideración de los estudiantes de que no perderían una asignatura si el docente explicara mejor es igual para las tres sedes, esta aseveración se confirma con las pruebas de hipótesis detalladas a continuación en las cuales se constata que la significancia calculada es mayor a 0,05 utilizada como referencia.

Cuadro 3
Prueba de Jonckheere-Terpstra^a

	Considero que la pérdida de las asignaturas No se daría si el profesor explicara mejor
Número de niveles en SEDE DE CADA UNIVERSIDAD	3
N	1980
Estadístico J-T observado	555114,000
Estadístico J-T de media	566062,000
Desviación estándar del estadístico J-T	12610,886
Estadístico J-T estándar	-,868
Sig. asintótica (bilateral)	,385

a. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Cuadro 4
Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de prueba^{a,b}

	Considero que la pérdida de las asignaturas No se daría si el profesor explicara mejor
Chi-cuadrado	1,535
gl	2
Sig. asintótica	,464

a. Prueba de Kruskal Wallis

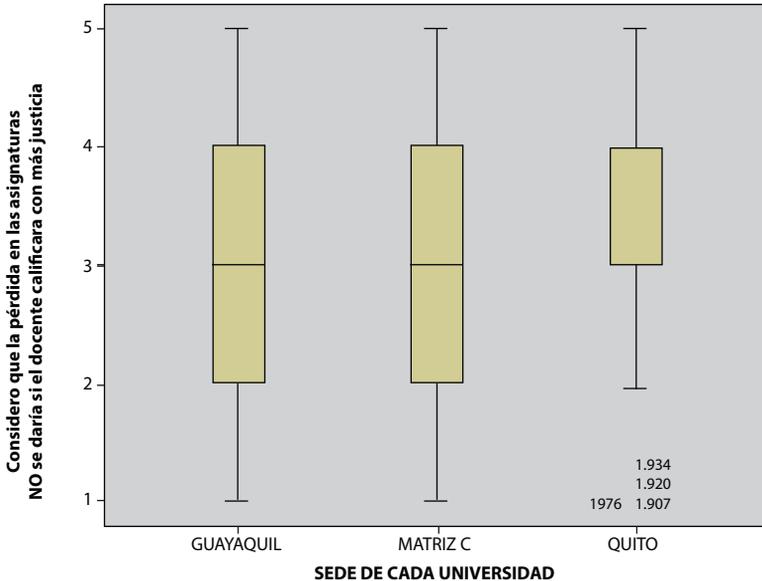
b. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Gráfico 15
Diagrama de caja: Pregunta 18

CONSIDERO QUE LA PÉRDIDA EN LAS ASIGNATURAS NO SE DARÍA SI EL DOCENTE CALIFICARA CON MÁS JUSTICIA.



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repetencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Según el análisis del diagrama de caja, los estudiantes consideran que no perderían una materia si el docente calificara con mayor justicia se presenta con mayor énfasis en la sede Quito donde se da la mayor concentración en los valores superiores; para las sedes Cuenca y Guayaquil el indicador se mantiene igual; las pruebas de hipótesis detalladas a continuación confirman que el indicador no es igual para las tres sedes ya que la significancia calculada es menor a 0,05 utilizada como referencia.

Cuadro 5
Prueba de Jonckheere-Terpstra^a

	Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si el docente calificara con más justicia
Número de niveles en SEDE DE CADA UNIVERSIDAD	3
N	1980
Estadístico J-T observado	510372,000
Estadístico J-T de media	566062,000
Desviación estándar del estadístico J-T	12742,102
Estadístico J-T estándar	-4,371
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Cuadro 6
Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de prueba^{a,b}

	Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si el docente calificara con más justicia
Chi-cuadrado	21,299
gl	2
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

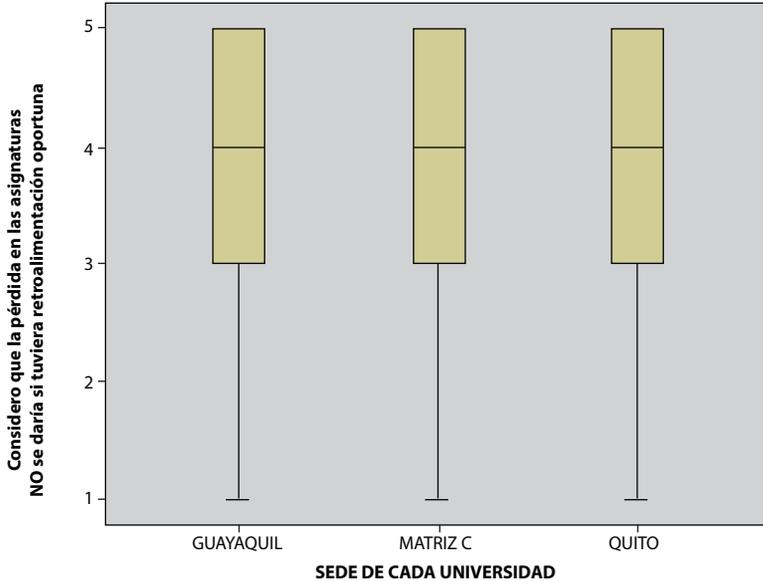
b. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-ISSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Gráfico 16
Diagrama de caja: Pregunta 19

CONSIDERO QUE LA PÉRDIDA EN LAS ASIGNATURAS NO SE DARÍA SI TUVIERA RETROALIMENTACIÓN OPORTUNA.



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Según el diagrama de caja, la consideración de los estudiantes de que no perderían una asignatura si el docente brindara una retroalimentación oportuna es igual para las tres sedes. Esta aseveración se confirma con las pruebas de hipótesis detalladas a continuación en las cuales se constata que la significancia calculada es mayor a 0,05 utilizada como referencia.

Cuadro 7
Prueba de Jonckheere-Terpstra^a

	Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si tuviera retroalimentación oportuna
Número de niveles en SEDE DE CADA UNIVERSIDAD	3
N	1980
Estadístico J-T observado	544944,500
Estadístico J-T de media	566062,000
Desviación estándar del estadístico J-T	12583,716
Estadístico J-T estándar	-1,678
Sig. asintótica (bilateral)	,093

a. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

Cuadro 8
Prueba de Kruskal-Wallis
Estadísticos de prueba^{a,b}

	Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si tuviera retroalimentación oportuna
Chi-cuadrado	3,328
gl	2
Sig. asintótica	,189

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: SEDE DE CADA UNIVERSIDAD

Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta estudiantil sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

En forma adicional como parte de la investigación se practicó un cuestionario a los docentes, importantes actores del proceso de educación, para medir su percepción sobre los índices de repitencia con la finalidad de cruzar información entre la planta docente y los estudiantes de la UPS; de la misma manera, se realiza un análisis considerando la categorización «muy alto y alto» empleada en el cuestionario para las distintas variables, así como un nivel de confianza del 95% para determinar el intervalo de confianza porcentual sobre el cual la planta docente de la UPS fluctúa para cada indicador; los resultados obtenidos son:

Gráfico 17
Pregunta 1: Encuesta a docentes



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 94% de los docentes de la UPS considera que tiene la preparación pedagógica para dictar sus materias; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 92 y el 96%.

Gráfico 18
Pregunta 2: Encuesta a docentes



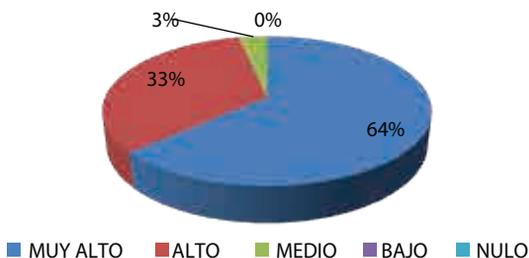
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 97% de los docentes de la UPS considera que cuenta con la planificación de cada tema a desarrollar en clase; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 99 y el 95%.

Gráfico 19
Pregunta 3: Encuesta a docentes

Califico las actividades académicas de acuerdo al plan de evaluación declarado para la asignatura?



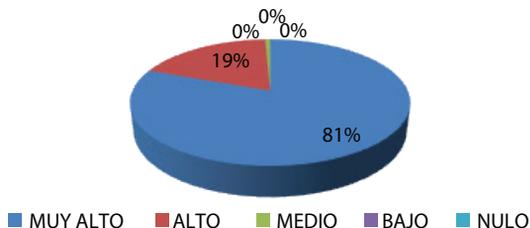
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 97% de los docentes de la UPS considera que califica las actividades académicas de acuerdo con el plan de evaluación; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 99 y el 95%.

Gráfico 20
Pregunta 4: Encuesta a docentes

Propicio un clima de confianza, que favorezca el diálogo con el estudiante



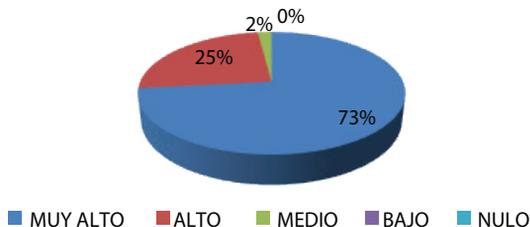
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 100% de los docentes de la UPS considera que propicia un clima de confianza que favorece al diálogo con el estudiante; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 98 y 100%.

Gráfico 21
Pregunta 5: Encuesta a docentes

Refuerzo los contenidos de la clase cuando existen evidencias para realizarlo



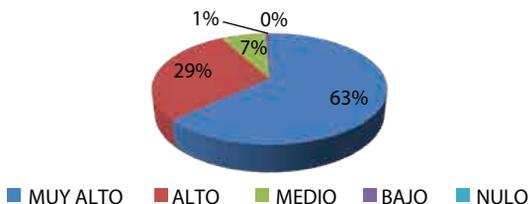
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 98% de los docentes de la UPS considera que refuerza los contenidos de la clase cuando existen evidencias para realizarlo; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 96 y el 100%.

Gráfico 22
Pregunta 6: Encuesta a docentes

La bibliografía de la asignatura es actualizada y pertinente a los contenidos de la asignatura



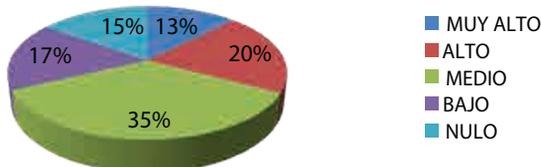
Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 92% de los docentes de la UPS consideran que la bibliografía de la asignatura es actualizada y pertinente a los contenidos de la asignatura; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 90 y el 94.

Gráfico 23
Pregunta 7: Encuesta a docentes

El contenido de la asignatura no está en concordancia con las horas asignadas en el período académico

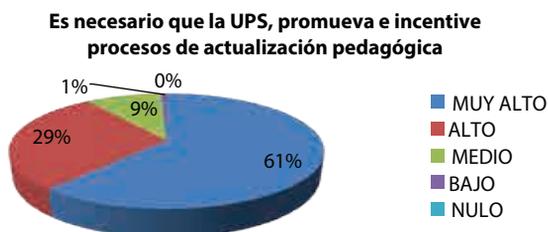


Fuente: GICCEE-IP Gráfico 19. Pregunta 2: Encuesta a docentes SEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 33% de los docentes de la UPS considera que el contenido no está en concordancia con las horas asignadas en el período académico; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 31 y el 33%. Este es un indicador importante para la planificación institucional a tenerlo en cuenta.

Gráfico 24
Pregunta 8: Encuesta a docentes



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 90% de los docentes de la UPS considera necesario que se promueva e incentive procesos de actualización pedagógica; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 88 y 92%.

Gráfico 25
Pregunta 9: Encuesta a docentes



Fuente: GICCEE-IPSEC-UPS. (2017). Encuesta a docentes sobre repitencia. Cuenca-Ecuador.

Elaborado por los autores

El 95% de los docentes de la UPS considera que retroalimenta a los estudiantes luego de realizar actividades de evaluación; el valor poblacional docente para esta variable estaría entre el 93 y 97%.

A manera de conclusión

Según el análisis de los datos levantados mediante los instrumentos existen discrepancias entre lo expuesto por los estudiantes y la planta docente en algunos indicadores.

Por un lado, los estudiantes aseveran que no se perdería una materia si el docente explicara mejor esto se contrapone a lo expuesto por la planta docente, ya que estos indican tener la preparación pedagógica para dictar la materia y realizar una planificación adecuada de cada tema.

El mismo suceso se puede observar en los indicadores de: difusión de la metodología de evaluación, la evaluación como tal y retroalimentación oportuna, los estudiantes tienen carencias en estos parámetros que los ha llevado a perder una materia según su percepción, mientras los docentes aseguran calificar las actividades académicas de acuerdo con el plan de evaluación, reforzar los contenidos de cada clase y realizar una retroalimentación oportuna.

Este análisis debería llevar a que la UPS tome medidas con las cuales se cree armonía entre los principales actores del proceso educativo, estudiantes y planta docente. Se plantea generar un mecanismo con el cual los docentes den a conocer de manera adecuada la metodología de evaluación en su cátedra y que todos los estudiantes participen de la misma. En cuanto a la planificación de la materia, todos los estudiantes tienen acceso a la misma ya que cada docente sube la información a la plataforma virtual al inicio de cada periodo lectivo por lo que se puede constatar que los estudiantes en un gran porcentaje no revisan esta información muy importante para verificar el avance de la materia.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos de los docentes, el 90% está de acuerdo con que se promueva y motive procesos de actualización pedagógica, esto motiva a que la UPS juntamente con la Carrera de Pedagogía impulse un proyecto de jornadas de formación docente en este ámbito; esto debido a que la gran mayoría de la planta docente si bien tiene mucha experticia en su área de formación profesional, desconoce herramientas adecuadas para canalizar de mejor manera el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, no cuenta con fundamentos pedagógicos que le permita llegar de mejor forma a sus estudiantes.

También es importante considerar que un porcentaje importante de los docentes percibe que el número de horas asignadas para sus materias no es el adecuado, lo que lleva a analizar a cada una de las áreas la relación contenidos/horas clases por materia juntamente con los docentes, para optimizar el escaso recurso tiempo disponible.

Referencias

- Berlanga Silvestre, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 5(2), 101–113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia : Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, II(1), 141-165. Retrieved from [http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/contexto de evaluacion de los aprendizajes.pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/contexto%20de%20evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf)
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2013). Cómo seleccionar una prueba estadística (Segunda parte). *Revista Mexicana de Pediatría*, 80(1), 30-34.
- Hernández Pina, F., Rosario, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Martínez Clarez, P., & Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje. En *Estudiantes de primero de Universidad: Evaluación de una intervención*. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 615-632.
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2(1), 56-85. <https://doi.org/10.7203/rase.2.1.8613>

- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso. *Revista de Educación*, (1), 119-145.
- Padilla-Carmona, M. T., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Clares López, J. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: Análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 5. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132006000200006>
- Sánchez Santamaría, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e innovación educativa universitaria*, 4(1), 40-54.
- UPS. (2014a). Carta de navegación. Cuenca.
- UPS. (2014b). Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca.
- UPS. (2017). *UPS en cifras*. Cuenca.

Análisis de la evaluación que aplica el docente en la Universidad Politécnica Salesiana

Santiago Medina Aguirre¹

Paulina Cárdenas Jho²

Introducción

Luego de la resolución N.º 232-11-2016-12-21 tomada por parte del Concejo Superior en la que menciona: «Ante la exposición formulada por los dirigentes de la FEUPS en torno al tema de evaluación de desempeño docente, el Consejo Superior resuelve: Aprobar que en las políticas de evaluación institucional, intervenga la FEUPS, a través de un procedimiento por determinar, para correlacionar el desempeño docente con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Con la participación de la FEUPS, el Vicerrectorado Docente levantará el procedimiento respectivo», mediante lo cual consideramos que la repitencia se genera por la falta de acciones en las valoraciones de los docentes lo que ha causado malestar en la comunidad estudiantil al sentir que no pueden reclamar por temor a represalias por parte de los docentes.

Con estos antecedentes y una vez realizadas las encuestas se obtuvieron datos de las molestias que aquejan a los estudiantes desde su criterio y vivencias sobre las valoraciones docentes, las mismas que expresan el 66,6% de malestar promedio en preguntas sobre el desempeño

1 Presidente FEUPS 2015-2017.

2 Dirigente FEUPS 2015-2017.

en la forma de retroalimentar los exámenes así como de la manera de calificar a los estudiantes; razón por la cual estos antecedentes se deberán tomar como datos prioritarios ya que el malestar se viene dando por malas prácticas de los docentes al momento de retroalimentar los conocimientos impartidos y las distintas metodologías en la generación del aprendizaje.

Fundamentación teórica y metodología

La repitencia se entiende como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo con el régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. La repitencia se refleja en el atraso o rezago escolar. Es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa. Si bien no son conceptos unívocos, puesto que un repitente puede recuperarse tomando mayor carga académica, es más fácil medir el atraso escolar por la disponibilidad de datos, asimismo un buen estudiante puede tener menor carga académica y atrasarse por razones personales.

Basándonos en los datos de las encuestas y en las estadísticas de la universidad respecto a cuantos estudiantes se gradúan luego de transcurrir un período de tiempo de 5 años, las preguntas de la encuesta que reflejan una afectación real en el desempeño docente son las siguientes:

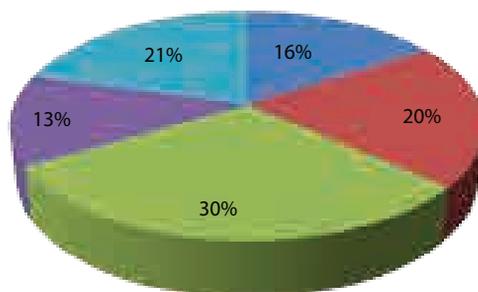
- 3. Yo he repetido porque el docente no explica bien.
- 6. Yo he repetido la asignatura porque el docente califica mal.
- 7. Yo he repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido.
- 8. Yo he repetido la asignatura porque el docente no sabe escuchar.
- 17. Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si el profesor explicara mejor.

- 18. Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si el docente calificará con más justicia.
- 19. Considero que la pérdida en las asignaturas NO se daría si tuviera retroalimentación.

Donde como indicadores tenemos los siguientes resultados:

El nulo se muestra como el 35% que no piensan que el docente es el culpable de sus problemas evidenciados en repetir una materia. Mientras que los estudiantes que piensan que las malas prácticas de los docentes se deben a problemas de falta de atención son cerca del 27% y no creen que el docente es el culpable de los problemas en los problemas de pérdidas; el 38% cree que los problemas son causados por el docente dando el 65% como afectaciones reales. Analizando más detalladamente cada una de las preguntas tenemos los siguientes resultados:

Yo he repetido la asignatura porque el docente no explica bien



■ MUY ALTO ■ ALTO ■ MEDIO ■ BAJO ■ NULO

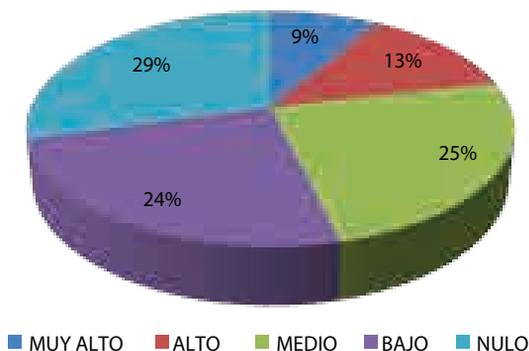
Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

Análisis y resultados

Como podemos evidenciar los estudiantes presentan un malestar del 66% no les gusta la manera en la que los docentes explican sus clases,

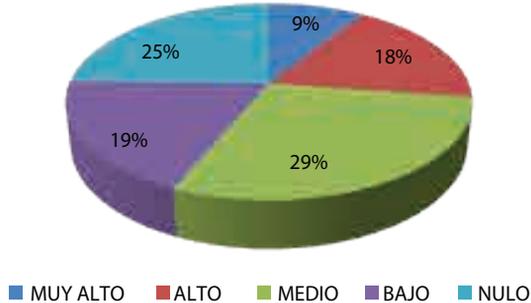
esto se debe a que en la actualidad muchos docentes solamente leen las diapositivas, y genera que las clases sean monótonas haciendo que cada vez las pruebas y las clases sean las mismas y no tengamos un cambio en la manera de expresar y plasmar nuevos conocimientos. Para lo cual se deberá fortalecer la forma de dar clases de los docentes para así fortalecer las horas de clases.

Yo he repetido la asignatura porque el docente califica mal



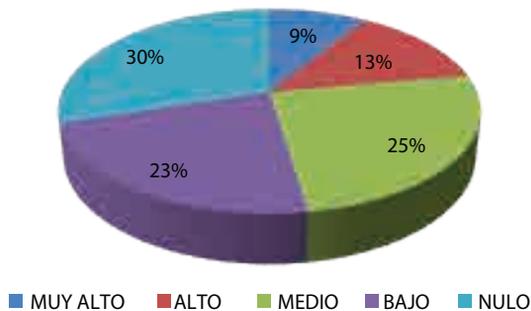
Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

La problemática respecto a la calificación del docente se presenta como un problema un poco menos significativo puesto a que no todos los estudiantes ven como una problemática tan fuerte en el desempeño, de la misma manera ese 47% nos dice que se deberían mejorar estos procesos para lo cual el docente deberá ser quien califique los exámenes y pruebas evitando así que entre compañeros del curso lo hagan y se genere malestar dentro de los compañeros; además, no se cumplen con los plazos para presentar las calificaciones lo que causa malestar e incertidumbre dentro de los estudiantes.

Yo he repetido la asignatura porque el docente avanza muy rápido

Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

Respecto a esta pregunta, los estudiantes tienen la percepción que las materias se ven sumamente rápido lo que hace que no se aprenda lo suficiente dentro de los tiempos establecidos. Esta pregunta demuestra una actitud negativa por parte de los estudiantes quienes en muchos casos no presentan el interés necesario en el estudio lo que hace que la pregunta se mantenga en un 56% sienta que esto sí le afecta y un 44% no considera esto como un problema serio; sin embargo, afecta al correcto aprendizaje del resto del curso, generando un ambiente de incertidumbre.

Yo he repetido la asignatura porque el docente no sabe escuchar

Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

Este problema representa un problema real que se evidencia al final del ciclo debido a que los estudiantes dicen tener este problema cuando sus notas son malas; solo al final se evidencia.

Existen problemas en clase debido a que los estudiantes no son sinceros con los docentes y ellos a su vez no realizan un verdadero seguimiento de los problemas reales que aquejan a los estudiantes en sus hogares. Esto es el 22%.

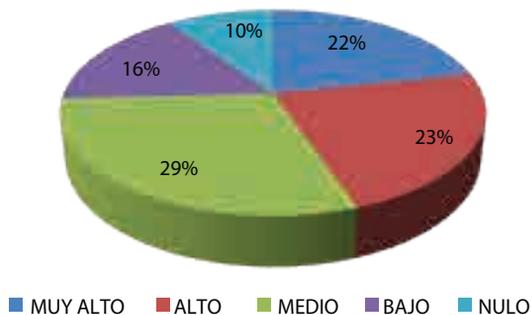
El problema real de los estudiantes es el hecho que falta aún metodología de estudio.



Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

Las explicaciones de los docentes deberían mejorar dado a que los estudiantes necesitan explicaciones claras para que así progresen y reflejen en sus notas disminuyendo el porcentaje de pérdidas, consiguiendo un mejor trato entre estudiante-docente y disminuyendo el índice de repitencia.

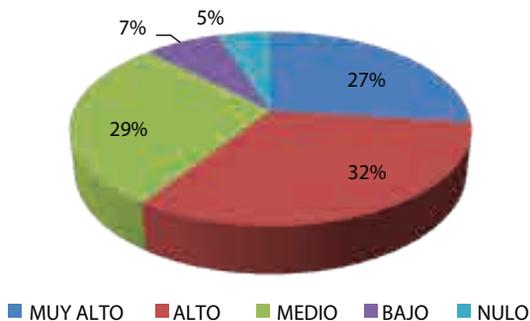
**Considero que la pérdida en las asignaturas
NO se daría si el docente calificara con más justicia**



Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

La Universidad Politécnica Salesiana tiene una amplia oferta de carreras técnicas. La mayoría de reactivos que se tienen en las evaluaciones son de origen matemático y poseen extensos procedimientos; sería primordial que los docentes realicen las calificaciones revisando todo el procedimiento dado que afecta mucho en las calificaciones finales.

**Considero que la pérdida en las asignaturas
NO se daría si tuviera retroalimentación oportuna**



Fuente: Encuesta UPS GICCEE-IPSEC 2017

Los tiempos destinados por los docentes para realizar una correcta retroalimentación y las respectivas correcciones en evaluaciones dictadas todo el ciclo, debería ser la parte primordial para conseguir los resultados deseados por los estudiantes y de esta manera mejorar el indicador que más controversia presenta.

Al 56% de estudiantes que consideran que han perdido sus asignaturas porque el docente avanza demasiado se suma el hecho de que el docente no realiza generalmente la retroalimentación. Esto se verifica especialmente en los ciclos bajos donde el conocimiento de matemáticas ya de por sí presenta el déficit mayor o menor según el colegio de procedencia.

Comentarios y sugerencias

Como la señala Díaz Peralta (2008), un estudiante permanecerá en la universidad si consigue un equilibrio al combinar los factores académicos, motivacionales e interrelacionales con la institución. Si uno de los factores se debilita, impide que el estudiante se encuentre en equilibrio y solo permanecerá en la institución si otro de los factores reacciona supliendo el aspecto necesario para mantener el equilibrio inicial.

El conocer los distintos factores y la frecuencia con que se presentan, complementa a los indicadores académicos como son los índices de reprobación o deserción; además, permitirá realizar una planeación institucional y por ende una gestión adecuada.

Luego del análisis respectivo de las preguntas concluimos que la evaluación que el docente aplica no siempre refleja la realidad sobre los conocimientos adquiridos en dicha materia por lo cual estas deben ser modelos íntegros del aprendizaje y las buenas prácticas desarrolladas en cada una de las materias.

Muchas veces los criterios y percepciones de ciertos grupos tanto de estudiantes que han tenido diferentes problemas con ciertos cate-

dráticos como de numerosos docentes quienes forjados por experiencias basadas en repitencia, se dejan llevar por conclusiones adoctrinadas por los ecosistemas de los que ellos fueron parte. Una de las sugerencias luego de haber analizado una serie de malestares presentes mayoritariamente en los grupos estudiantiles es el empoderarse de ser estudiantes como su cargo lo dice y aprender a afrontar las diferentes realidades de criterios, evaluaciones, formas de disertar las clases de cada uno de los catedráticos así como retroalimentar de una manera acertada las distintas falencias que pueden tener los docentes al momento de efectuar las evaluaciones brindando un ambiente de confianza, seguridad y propio de una universidad moderna igualitaria dando paso a los verdaderos ecosistemas y sociedades que fomenten la formación de honrados ciudadanos y buenos cristianos.

Referencias

- Alterio Ariola, G. H., & Pérez Loyo, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, 23(3), 0-0.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Calderón Patier, C., & Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, (11).
- Díaz-Peralta C. (2008). Modelo conceptual para la deserción universitaria chilena. *Estudios pedagógicos XXXIV*, 2 65-86
- Fernández Lamarra, N., & Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina: situación, problemas y perspectivas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- García Cabrero, B., Loredo Enríquez, J., Luna Serrano, E., & Rueda Beltrán, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *RIEE. RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- López-Barajas, D. M., & Carrascosa, J. R. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- López, B. G. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 425-445.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159.
- Moreno, H. R. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1.
- Navarro, L. P. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente* (Vol. 15). Narcea Ediciones.
- Pérez, M. G. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Universidad de la Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Ruiz, A. P. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. The educational model at university and the use of new methodologies for teaching, learning and assessment. *Revista de educación*, 355, 591-604.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1).
- Zapata, M. (2015). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia* (1DU).

Modelo del docente en la Universidad Politécnica Salesiana

Pablo Farfán Pacheco¹

Luis Álvarez Rodas²

Introducción

El presente documento pretende identificar el perfil del docente en la Universidad Politécnica Salesiana, a la luz del modelo educativo salesiano como resultado de la aplicación del Sistema Preventivo de Don Bosco. Por lo antedicho, el enfoque necesariamente abarca al quehacer y desempeño del docente que colabora en la UPS, en el entendido de que no es simplemente un *funcionario*, que cumple ciertas obligaciones como trabajador o empleado, sino que por el contrario, su labor debe estar permeada por las características necesarias que todo docente salesiano debe tener, con el propósito de que esta su labor se enmarque en los documentos pedagógicos que toda obra salesiana debe poner en práctica, con la intención cierta para que se haga realidad una construcción participada del perfil de competencias del docente salesiano que participa en el quehacer educativo universitario.

De ahí que, lo esencial para contribuir a la educación y promoción de los jóvenes que se nos ha encomendado y que constituyen el centro de atención del docente de la UPS, será el acompañamiento en el camino de crecimiento de este joven. Sin embargo, en la actualidad

1 Docente y Secretario Técnico de Aseguramiento de la Identidad Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Docente y Editor General de la Universidad Politécnica Salesiana.

hemos de ser conscientes que el conocimiento no es tarea solamente de una persona, sino que es el resultado de una sinergia entre estudiantes, docentes y autoridades. Lo planteado contribuirá, sin duda, al intercambio y la difusión de conocimientos, experiencias e investigaciones de carácter educativo, en concordancia con lo que se propone en la misión y visión institucionales.

Presentamos también una breve investigación sobre los docentes en el rol de estudiantes, dicha investigación refleja la brecha existente entre lo que esperamos de los docentes como referentes, según el modelo descrito, y sus implicaciones cuando deben ejercer la función de estudiantes.

La educación superior salesiana una historia reciente

La presencia salesiana en el campo universitario es relativamente nueva, salvo las experiencias educativas de la India en 1934 y la Pontificia Universidad Salesiana que forma a los salesianos en la educación superior desde 1940 en Turín, inicialmente como Pontificio Ateneo Salesiano y desde 1973 como Universidad con sede en Roma. En la actualidad existen 35 Inspectorías Salesianas con responsabilidad de Educación Superior, lo que implica un crecimiento muy alto de la oferta universitaria salesiana en el mundo.

Las nuevas exigencias de la Pastoral Juvenil, llevaron a la Sociedad Salesiana a abrirse a la *franja más alta de la juventud*, determinada por un principio de continuidad educativa que exige una prolongación en el acompañamiento educativo, más allá del período de la adolescencia, con una voluntad de ofrecer una oportunidad de acceso a la Universidad a muchos jóvenes en inferioridad de condiciones económicas y sociales y como un lugar privilegiado para la orientación vocacional en el sentido amplio y específico. Este *boom* del surgimiento de las Instituciones Salesianas de Educación Superior tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX.

Frente a este fenómeno del todo particular, el Padre Carlos Graulo, primer coordinador mundial de las IUS se hacía las siguientes preguntas:

¿A qué se debe este deslizamiento de la oferta académica salesiana desde los niveles primario y secundario a los de los estudios superiores? ¿ha respondido a algún proyecto coordinado o plan general trazado con anterioridad? ¿ha habido siquiera una previsión del cambio que se venía encima o al menos una constatación de lo que estaba aconteciendo? (Informe IUS, 2001).

En Brasilia en agosto de 1995, se realiza la primera reunión de superiores de las IUS para analizar el *boom* de creación de las Instituciones Universitarias Salesianas (como se las denominaba en aquel entonces). El 8 de diciembre de 1997, Don Juan Vecchi envía una Carta a todos los Inspectores de la Congregación y su Consejos. Don Vecchi promueve entonces un servicio de la Dirección General dirigido a las instituciones universitarias salesianas, que va en concordancia “con el gran esfuerzo de cualificación cultural exigido hoy a la Congregación, planteado como signo de compromiso especial en esta área de particular influencia para la misión salesiana”.

En la intervención del Rector Mayor (Capítulo General 25) se declara un objetivo que no deja lugar a dudas: “buscar las condiciones generales comunes –dentro del respeto a la normativa de cada Estado– que aseguren, tanto en cada una de las instituciones como en el conjunto de todas ellas “una presencia salesiana significativa en el ámbito científico, educativo y pastoral” *entre los centros que producen y promueven cultura en la sociedad.*

Para Don Vecchi y su Consejo, constituía una urgencia realizar un *levantamiento de la situación de las IUS* (datos, análisis y conclusiones), cuyo objetivo era definir una *política general* de la Congregación en este campo y una *orientación autorizada* que ayude a cada una de las instituciones universitarias a definir su propio proyecto cultural, educativo y pastoral; lograr estructurar un plan de colaboración y sinergia entre las IUS y, orientar y acompañar a las Inspectorías responsables de las IUS.

En julio de 1998 fueron convocados a Roma todos los rectores de las IUS y los inspectores o superiores provinciales directamente responsables de ellas quienes, junto con algunos miembros del Consejo General, debatieron y llegaron a un consenso sobre el Programa común para la promoción de las IUS, 1998-2001, presentado luego al Rector Mayor para su aprobación.

Identidad de la Universidad Politécnica Salesiana

Según la Carta de Navegación (2014-2018), la UPS como Universidad, es un espacio plural, de ejercicio del derecho al aprendizaje, a la creatividad, al desarrollo del conocimiento y la cultura en la perspectiva de contribuir al desarrollo científico y tecnológico y a la búsqueda de sociedades interculturales, equitativas, incluyentes y solidarias. Es una comunidad científica que fundamenta su acción en la producción, reproducción y difusión del conocimiento mediante la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad.

Como institución católica, se inspira en la tradición histórica universal del pensamiento humanista cristiano, promueve el sentido crítico de la situación social, la vocación de servicio y la búsqueda de la verdad, “debe ser ante todo universidad, es decir órganos superiores, consagrados a la investigación y la enseñanza” (CELAM, 1968).

En esta perspectiva, asume los horizontes del pensamiento eclesial latinoamericano. Esta tradición ilumina los métodos y las prioridades investigativas; privilegia el diálogo entre fe y razón; el diálogo interreligioso e intercultural; coloca en el centro la discusión ética y ofrece una perspectiva de trascendencia en el ejercicio cotidiano de la docencia, el aprendizaje y la investigación (Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, núm. 15).

La identidad salesiana de la UPS

La Universidad Politécnica Salesiana forma parte de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS), en cuyo marco se concibe como:

Una comunidad académica formada por docentes, estudiantes y personal de gestión, la cual de forma rigurosa, crítica y propositiva promueve el desarrollo de la persona y del patrimonio cultural de la sociedad, mediante la investigación, la docencia, la formación superior continua y los diversos servicios ofrecidos a la comunidad local, nacional e internacional (Identidad de las IUS N°15).

La universidad que queremos ser

En el Ideario Institucional, se recoge el pensamiento de quienes formaron parte de la naciente Universidad Politécnica Salesiana. Documento que señala el camino y la filosofía de la UPS, en referencia a una institución de educación superior con características propias:

Abierta en actitud de diálogo con todas las culturas y denominaciones religiosas, en la certeza de que el Reinado de Dios, del cual él es signo y esperanza va más allá de las fronteras eclesiales, ejerce su vocación de anuncio y denuncia, de servicio y celebración concretizando en la historia, el misterio de la acción salvífica de Cristo. Que acoge a todos sin excepción, pero de modo preferencial como Cristo, opta por el pobre y lo asume como criterio de su acción y como referencia para su crecimiento en humanidad, consciente de que la gloria de Dios es la vida del hombre. Como exigencia de esta opción preferente por los pobres, renuncia a todas las formas de privilegio y gratuitamente se asocia a todos los que ponen su vida por lograr un mundo más justo y humano. Administra sus conflictos internos creativa y dialógicamente en profunda obediencia al Espíritu. Solidaria con los que sufren, soporta con alegría el peso del martirio a la que sus miembros son sometidos con frecuencia por causa de su fidelidad al Evangelio y a los hombres y mujeres de hoy. Será una escuela libre y abierta que armonice en unidad el desarrollo y el ideal ético, de modo que todo sea educativo y humanizador. Se definirá como escuela popular iluminada con la razón, religión, amor (Sistema Educativo-Preventivo Salesiano). Colocará al joven en el centro del hecho educativo tendiendo a formar una comunidad juvenil, una familia donde reine el compromiso, la alegría y la confianza. Será una escuela de trabajo que acompañe a los alumnos en el descubrimiento de su propio proyecto de vida promoviendo una

correcta formación social a la luz de la Ciencia y de la Doctrina Social de la Iglesia.

Entre sus objetivos podemos asignar: a) educar en la fraternidad a los jóvenes para la promoción total de sus personas, ofreciéndoles una propuesta que parte de la acogida de sus valores propios y el llamamiento a la solidaridad, en el contexto de la comunidad social y eclesial; b) formar personas con madurez humana que sepan hacer coherentemente la síntesis de ética, vida y cultura, para que actúen en la historia en la línea de la justicia, solidaridad y fraternidad, testimoniando los valores éticos más altos del hombre; c) intensificar la conformación de comunidades educativas para desarrollar una educación en perspectivas de liberación, que forme a los jóvenes en valores, en el conocimiento, en el trabajo y en la participación social; y, d) promover el desarrollo de cambios cualitativos en la educación que ofrecen los centros salesianos, con miras a establecer modelos pedagógicos alternativos que satisfagan las necesidades de los aprendizajes que favorecen la vida personal y social en sus dimensiones auténticas.

Lo anterior tiene coincidencia con lo que se expresa el Documento de Creación de la Universidad Politécnica Salesiana, en donde se puede notar la aspiración al tipo de centro educativo que queremos ser

¿Qué personas queremos formar?

Don Pascual Chávez, noveno sucesor de Don Bosco (2002-2014), el 03 de febrero de 2013 dirige una carta a los Inspectores y sus Consejos y a los Rectores de la Instituciones salesianas de Educación Superior, en donde les hacía saber que en la Sesión Plenaria del 7 de enero próximo pasado, el Rector Mayor y su Consejo han aprobado por unanimidad los documentos “Identidad de las instituciones salesianas de educación superior” y “Políticas para la presencia salesiana en la educación superior” y manifestaba que:

Con estas directrices, convertidas desde ahora en nuestro marco de referencia, queremos afrontar el próximo futuro de nuestra presencia institucional en el ámbito universitario. Aceptamos así las exigencias y desafíos peculiares de éste en nuestros días, y expresamos, con sentido de Iglesia y estilo salesiano, la fidelidad a nuestra misión de educadores de jóvenes allí donde éstos se hallan, también en la universidad. La calidad de su formación académica, profesional, humana y cristiana es el principal empeño y preocupación de esta presencia.

El mismo Rector Mayor, en su intervención en la IV Asamblea de las Instituciones de Educación Superior (IUS) hacía referencia al compromiso universitario y afirmaba y, con razón, que la cultura es un sector estratégico de la Congregación y las IUS un instrumento primario de esta estrategia. De ahí que hacer explícita esta opción implica no solo aceptar lealmente ciertas formas estructurales propias de cada centro universitario, sino entrar dentro de la responsabilidad y de la evolución viva de la realidad universitaria, más dinámica y más exigente de cada estatuto, con las profundas necesidades de cambio que en este aspecto exigen la historia del hombre, la vida de la Iglesia y la vocación de la Congregación.

De esta manera y, entendiendo claramente qué tipo de institución salesiana de educación superior estaba naciendo, coincidimos nuevamente con el Ideario Institucional que propone las características de los jóvenes que llegan a esta Universidad para formarse. Entre ellas podemos anotar: a) coherente con los valores éticos, comprometida en el proceso de liberación cristiana; b) consciente de su dignidad y de la dignidad de los demás; c) inserta en la comunidad desde cuyo interior la construye, la expande y la renueva en la búsqueda del bien común y de la comunión eclesial; d) con sensibilidad social y política en permanente búsqueda y lucha por la verdad y la justicia, que trabaje por una sociedad abierta al pluralismo, a la comunión y a la participación; e) vinculada a su propia cultura y abierta a las demás culturas; capacitada para insertarse en la sociedad de una manera digna, eficiente y como elemento de cambio; que ame con pasión la creación de Dios, asumiendo el sufrimiento de las mayorías y defendiendo la naturaleza maltratada por

sistemas políticos y económicos que sin escrúpulos, miran solamente el poder y el lucro; f) una persona consciente de que construyendo la historia en la línea de la justicia, solidaridad y fraternidad está testimoniando el Reinado de Dios en la sociedad de hoy.

Un nuevo educando

Que sea capaz de incluirse en el proceso de internalización de valores humano-éticos; vivencie comunitariamente en las instancias en las que participa: cursos grupos, actividades académicas, centros juveniles; Participe en variadas experiencias educativas como medio de aprendizaje de una vivencia sana y alegre, en comunicación y participación de valores democráticos.

La meta global del camino educativo pretende formar un joven orientado hacia el servicio, es decir, que el joven construya su personalidad tendiendo a una jerarquía de valores humanos como referencia. En este sentido se opta por algunos aspectos de maduración ética como: a) madurez humana, que posibilite la aceptación positiva de la propia vida; b) encuentro auténtico con dicha jerarquía de valores, que permite ir, de los signos del discurso teórico al testimonio ético; c) pertenencia educativa, captada como signo e instrumento de crecimiento de la humanidad; y, d) compromiso por una utopía ética, en la línea de transformación del mundo. Este camino abierto a la plenitud de la vida, privilegia a los últimos y a los más pobres, es adecuado al desarrollo de cada joven, se realiza en comunidad y en un ambiente rico en propuestas de vida.

¿Con qué educadores?

Que tenga conciencia de que la educación es un proceso de liberación comunitaria en el que todos somos simultáneamente educadores y educandos. En esta línea nadie está exento de educar: directivos, administrativos, auxiliares, exalumnos. Miembros de la familia salesiana. Cuyas características fundamentales que: a) haga de la labor educati-

va su contribución concreta a la realización del Reinado de Dios en el mundo de hoy y una fuente de vida digna para sí y su familia; b) se inserte corresponsablemente en la comunidad educativa entendida como sujeto social prioritario de la educación; c) más allá del puro conocimiento científico, asuma los objetivos, los contenidos, las metodologías, la evaluación y la forma de relacionarse con las personas, propios de un proceso pedagógico liberador; d) viva en una permanente búsqueda y defensa de la verdad y de la ética, con la convicción de que esta es una tarea comunitaria que él debe animar; e) con sensibilidad política y social oriente su trabajo a la transformación de la sociedad, participe en las organizaciones de profesionales de la educación, anime la organización de los diversos grupos de la comunidad educativa y se abra a otros grupos y movimientos que impulsen el proceso liberador; f) atento a los retos de la realidad y solidario con la comunidad, ayude a la misma a encontrar alternativas a sus problemas y necesidades; g) consciente de que la dignidad de la persona exige una eficaz defensa de la vida y la promoción de los derechos humanos, se preocupe por las condiciones necesarias para el pleno ejercicio de sus derechos; h) convencido de que la educación es un proceso histórico y de conversión, cultive la disposición al cambio y a la formación permanente.

Además de las características del docente salesiano anotadas, se hace necesario igualmente entender la Universidad, como señala Edgar Loyola (2017, p. 2):

Debe responder a las nuevas y continuas exigencias del desarrollo humano y científico, con visión globalizada e integral, fenómeno que se expresa como la *sociedad del conocimiento*, en la que la incertidumbre constituye una las principales características, que empuja constantemente a nuevos retos en todos los ámbitos que integran el desarrollo social en el respectivo contexto y especificidad de cada región y país.

Katia Papic y Juan Pablo Conejeros, en su obra *El sistema preventivo de Don Bosco* (2015-55), a propósito del Bicentenario del nacimiento de Don Bosco (1815-20115), se refieren a la educabilidad: *educando*

y *educador* para tratar un tema muy profundo que Don Bosco en su tiempo lo abordó con suma importancia la carencia de los niños y jóvenes, que estaban tan deseosos de prepararse para la vida del trabajo, en especial en tareas de artes y oficios. Al respecto manifiestan “en tal sentido, la labor del educador enfatiza desde el enfoque metodológico el desarrollo del trabajo y del aprendizaje de forma simultánea en los alumnos. Por tanto, la manera en que se realiza el ejercicio educativo centraliza la preparación para la vida en un ciclo educativo”.

Sin embargo, para lograr lo señalado por los autores citados, es necesario volver a la parte inicial del presente texto e insistir que el modelo del docente salesiano, difiere sobremanera del *funcionario*. No, el docente que ha aceptado por su propia vocación trabajar en una obra salesiana, tiene que ir más allá del simple horario, tiene que adentrarse en el mundo de los jóvenes –para el caso de los universitarios– para entenderlos en sus inquietudes y anhelos. La base de todo está en el Sistema Preventivo de Don Bosco. Cuánta razón tienen Katia Papić y Juan Pablo Conejeros, sobre el educando y el educador en el marco de la educabilidad cuando consideran que la educación sistemática e institucionalizada se desarrolla sobre la base de la interrelación de dos componentes fundamentales: el educador y el educando... Por otra parte, insisten en que el educador debe conducir al educando hacia el bien. Hacia el hombre de bien diríamos, cuando en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, ahora mismo nos estamos planteando de ¿qué ciudadano queremos formar? ¿para qué sociedad?

Para contestarnos estas interrogantes, podemos citar a Fausto Sáenz, quien hace referencia a los tres pilares fundamentales de la propuesta pedagógica de Don Bosco: la razón, la religión y la bondad, que se constituyen en herramientas para la construcción del concepto de ciudadano honesto con virtudes de sustento cristiano, es decir lo que el mismo Don Bosco denominó la formación de “honrados ciudadanos y buenos cristianos”.

El mismo Fausto Sáenz insiste en que:

La práctica educativa de don Bosco considerada también como una propuesta pedagógica progresista, delinea un proyecto educativo que de a poco se institucionaliza y requiere de una fundamentación teórica y valorada críticamente desde algunos puntos que elevan a este sistema al pináculo de las grandes pedagogías de la bondad y del amor. Ese amor por el bienestar de los jóvenes, lo llevó a construir escenarios educativos, con características especiales desde el humanismo cristiano... (2017, p. 62).

El docente en el rol de estudiante y su relación con perfil determinado por la UPS

Para determinar un referente comparativo entre el perfil de docente de la UPS y la manera de actuar de los docentes en el rol de estudiantes, presentamos algunos resultados de la investigación efectuada desde el año 2012 hasta el 2017, sobre el rendimiento de los docentes que siguieron uno o varios cursos ofertados en su formación identitaria.

Para el análisis, hemos tomado los datos de los cursos que la UNADEDVI ofertó en esos años.

Motivaciones para ingresar a un curso

La formación docente en la UPS está pensado sobre todo en el ámbito identitario, es por ello que los cursos se relacionan fundamentalmente con temáticas que ayudan a los colaboradores a entender la filosofía institucional, su misión, visión y estilo educativo, además se ha promovido la capacitación en el ámbito virtual, puesto que la institución impulsa el uso de tecnologías en todos los procesos formativos.

Es muy importante tener presente que existen diversas motivaciones para acceder a uno o varios de estos cursos, de manera preponderante, se destaca la necesidad de un certificado para el ascenso escalafonario (80%), por invitación del rector (15%), esta invitación se la hace sobre todo a aquellos colaboradores nuevos, y finalmente existe un 5% que cursan porque les interesa conocer la identidad de su institución.

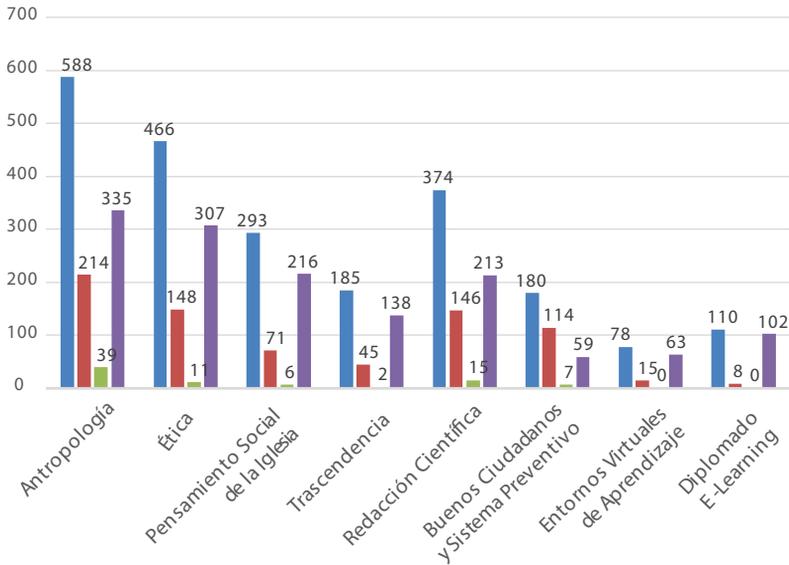
Cuadro 1
2012-2017

Curso	Inscritos	Reprobados	Retirados	Aprobados	%
Antropología	588	214	39	335	57
Ética	466	148	11	307	66
Pensamiento Social de la Iglesia	293	71	6	216	74
Trascendencia	185	45	2	138	75
Redacción Científica	374	146	15	213	57
Buenos Ciudadanos y Sistema Preventivo	180	114	7	59	33
Entornos Virtuales de Aprendizaje	78	15	0	63	80
Diplomado E - Learning	110	8	0	102	93
Total					

Fuente: UNADEDVI

Del cuadro podemos determinar que el porcentaje de aprobación es muy bajo en: Antropología, Buenos ciudadanos y sistema preventivo, redacción científica y ética. Consideramos un porcentaje de deserción mediano en: Pensamiento social de la Iglesia y Trascendencia, y finalmente un porcentaje alto de aprobación en Entornos virtuales de aprendizaje y el diplomado E-Learning.

Cuadro 2
Resumen 2012 - 2017



Fuente: UNADEDVI

Causas de deserción o reprobación

Aunque se tenga la percepción de que los docentes pueden ser buenos alumnos, los datos encontrados sobre la deserción o reprobación de los cursos, nos hacen pensar que en el momento de seguir procesos de capacitación o formativos también los docentes vuelven a retomar las actitudes de cualquier alumno.

Analizando las respuestas dadas a las causas de deserción o reprobación encontramos los siguientes resultados.

Cuadro 3

Causa de deserción o reprobación	Porcentaje
Excesiva carga de responsabilidades	20%
No justifican	70%
Otras: paternidad, maternidad o enfermedad	10%
No cumplimiento de trabajos y tareas	90%
Salida laboral de la UPS	5%
Priorización de otros estudios o responsabilidades laborales	5%

Fuente: UNADEDVI

En cuanto a la primera variable, deserción, entendida esta como la acción de dejar el proceso formativo luego de haberse inscrito y permanecido un tiempo corto, los docentes en un 20%, manifiestan que no pueden continuar porque su carga laboral no les da tiempo para cumplir con lo establecido en el cronograma formativo, por lo tanto deciden abandonarlo y solicitan se les anule su matrícula, un 10% argumenta que tienen nuevas obligaciones de tipo familiar, sobre todo maternidad o paternidad o alguna calamidad doméstica como enfermedad y finalmente la gran mayoría 70% no justifica su salida del proceso, al ser consultados por teléfono o mail, aquellos que responden, manifiestan problemas con el tiempo, con la retroalimentación o simplemente desmotivación, poca disponibilidad y motivación que reciben del profesor, no entienden el material del curso y no tienen a alguien que le explique.

La segunda variable referida a la reprobación, definida como el proceso que el docente ha seguido en el tiempo y cronograma establecido, pero que no logra el mínimo para aprobarlo, las argumentaciones de mayor peso 90%, están en el incumplimiento de tareas y trabajos, aunque la metodología permite que los tutores puedan ampliar tiempos, los participantes no cumplen con lo solicitado o lo hacen de manera deficiente. Las dos siguientes razones están referidas a la priorización por parte de los docentes, a estudios de posgrado y a que dejaron de pertenecer a la UPS.

Algunas consideraciones

Esta investigación determina que cuando el curso es pagado por la Universidad y se establece un convenio de reciprocidad en el que se establece que, si el docente no aprueba o se retira, deberá cancelar en su totalidad el costo de dicho curso, los índices de deserción y reprobación son muy bajos, como puede verse en el cuadro 2, para el diplomado en E-learning y entornos virtuales.

La modalidad E-learning, que optó la UPS para toda la formación, también incluye algunos momentos presenciales, de manera específica en los cursos identitarios, sin embargo el uso de tecnología dificulta a no menos del 30% de los participantes a culminar con éxito su formación, aquellos docentes que no tienen práctica con plataformas, sienten que el diseño instruccional es inadecuado para los cursos que conllevan manejo de destrezas y razonamiento lógico, súmese a esto la poca interacción con los compañeros del curso por el deficiente uso de los espacios de foro y trabajo en grupo, se nota también que la relación tutor-alumno tuvo una alta significancia en la decisión para permanecer o abandonar un curso.

Algunos estudiantes expresaron su insatisfacción ante el escaso contacto que tiene el profesor con ellos. Específicamente, expresaron aquellos aspectos donde es necesaria una comunicación entre alumno y tutor para atender asuntos como es la clarificación de dudas, contestación de preguntas y tiempo para informar los resultados de las evaluaciones, en resumen, una retroalimentación oportuna.

Encuesta de satisfacción

Para garantizar el proceso formativo se realizó en todos los cursos una encuesta de satisfacción, luego del análisis de los resultados se establecieron acciones de mejora en aquellos aspectos del proceso que no se valoraron positivamente desde la perspectiva entre expectativas y per-

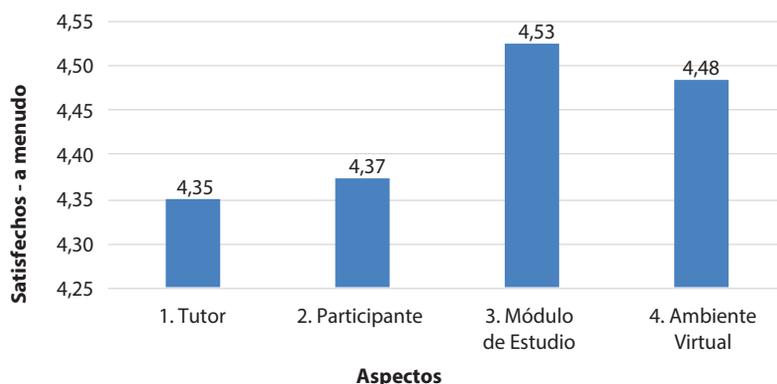
cepciones. Con un índice de participación (61,80% de los participantes aprobados), los resultados son los siguientes:

Encuesta de Satisfacción de cursos para docentes de la UPS, del 7 de mayo de 2012 al 5 de agosto de 2016

Porcentaje de Participantes totalmente satisfechos-siempre (valor otorgado 5)
Porcentaje de Participantes muy satisfechos-a menudo (valor otorgado 4)
Porcentaje de Participantes satisfechos-alguna vez (valor otorgado 3)
Porcentaje de Participantes poco satisfechos-rara vez (valor otorgado 2)
Porcentaje de Participantes insatisfechos-nunca (valor otorgado 1)

Aspectos	Promedio	Resultado
1. Tutor	4,35	Satisfechos-a menudo
2. Participante	4,37	Satisfechos-a menudo
3. Módulo de Estudio	4,53	Satisfechos-a menudo
4. Ambiente Virtual	4,48	Satisfechos-a menudo

Cuadro 4
Resumen de la Encuestas de Satisfacción de los cursos dictados para los docentes de la UPS 2012-2016



Fuente: UNADEDVI

De la encuesta de satisfacción se determina que los participantes consideran que los módulos de estudio son altamente satisfactorios, es decir son comprensibles, sus contenidos tienen la extensión adecuada y el nivel académico es acorde a la expectativa esperada. En cuanto al ambiente virtual la percepción destaca la accesibilidad, la versatilidad, amigabilidad y facilidad de usar, como los elementos más satisfactorios en este ámbito.

En cuanto a la evaluación del participante, esta fue concebida desde la perspectiva individual y evalúa la disposición y tiempo para aportar en los foros, la discusión sobre ideas y propuestas de las temáticas planteadas, su propia percepción sobre lo aprendido y la posibilidad de compartir con otros este conocimiento.

Finalmente, la evaluación al tutor, es la que menos puntuación alcanza, esta nos ayuda a obtener datos sobre si el tutor resuelve dudas y problemas planteados satisfactoriamente, anima e incentiva a participar en los foros, si el tutor periódicamente analiza y sintetiza los temas planteados en los foros, se relaciona de forma respetuosa con los participantes y si los aportes del tutor contribuyen efectivamente en la formación personal y profesional.

Estos datos, dentro de la investigación, nos ayudan a garantizar la calidad de lo ofertado y a disminuir aquellos elementos que pueden provocar deserción o pérdida del módulo. Es por esto que la alta deserción demostrada, no están directamente relacionada con los factores aquí analizados. Está claro que los docentes que desertan o pierden, presentan argumentos más relacionados con su propia individualidad, que en varios casos no son argumentos de alta incidencia en el incumplimiento de su formación.

Conclusiones

La UPS tiene muy bien determinado el perfil de docente que requiere a partir del modelo educativo que responde a sus orígenes y se refleja en la misión y visión, el intentar transmitir sus valores a sus colabo-

radores requiere de estrategias que incluyen, además de la teorización, prácticas que sean visibles en la relación con los estudiantes y colegas. Se puede pensar que luego de un curso se lograría mejoras en las actitudes y en consecuencia un apego significativo a los valores propuestos, sin embargo se determina que aquello se da en poca medida, notándose con claridad que los cursos ofertados como identitarios no logran penetrar con la intensidad proyectada. Según la breve investigación presentada, la alta deserción y pérdida en los cursos, demuestra que el docente requiere involucrarse con más seriedad en tales procesos, no tanto por la certificación, sino más bien por la identidad, que le permitirá entender y luego asumir la filosofía institucional.

Bibliografía

- ACG 362, enero-marzo 1998.
- ACG 365, octubre-diciembre 1998.
- CELAM (1968). II Conferencia General de Episcopado Latinoamericano y del Caribe, Medellín.
- Direzione Generale Opere Don Bosco, Protocollo. n. 03/0183 Roma 12 febrero 2003.
- Documento justificativo del proyecto de creación de la Universidad Politécnica Salesiana (PCUPS), p. 79, Cuenca, 5 de agosto de 1994.
- Informe IUS (2001). Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma.
- IUS (2003). Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior, N°15, Roma.
- Ideario Institucional (s/f). Primer documento que recoge en modelo de Universidad que pretende ser la naciente Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
- IDEARIO INSTITUCIONAL s/f.
- Loyola, Edgar (2017). *Procedimiento y competencias directivas universitarias para la mejora del proceso de selección de directivos universitarios en la Universidad Politécnica Salesiana* (Tesis doctoral) Universidad de la Habana, La Habana.
- Papic, Katia Domínguez y Conejeros, Juan Pablo (2015). *El sistema preventivo de Don Bosco. Algunas perspectivas para la educación escolar y uni-*

versitaria del siglo XXI. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Enríquez.

Sáenz, Fausto (2017). *Desarrollo del pensamiento pedagógico de Don Bosco* (Tesis doctoral). La Habana: Universidad de la Habana.

