



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RELACIÓN DEL EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR -ENES- Y LA VOCACIÓN DOCENTE CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

Oswaldo Fabián Haro Jácome



Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

TESIS DOCTORAL

OCTUBRE, 2018

D. OSWALDO FABIÁN HARO JÁCOME

**RELACIÓN DEL EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR –ENES- Y LA VOCACIÓN DOCENTE CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR.**

UNIVERSIDAD DE ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**RELACIÓN DEL EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR –ENES- Y LA VOCACIÓN DOCENTE CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR.**

D. OSWALDO FABIÁN HARO JÁCOME

Tesis presentada para aspirar al grado de DOCTOR POR LA

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirigida por:

DR. D. JUAN LUIS CASTEJÓN COSTA

Dedicatoria

Con infinito amor a mis hijas Nathalí, Daniela y Sophía, que son la sempiterna motivación para emprender en nuevos proyectos de formación académica, y para que sepan y practiquen, que el fin de la obra humana individual solo termina el último día.

A mi padre que ya no está, pero que su ejemplo dejado en vida a los hijos, ha sido siempre el motor para emprender en propuestas de servicio a la sociedad.

A mi madre, la mujer más linda y tierna, que durante toda mi existencia impregnó ternura, paciencia, honestidad, pero sobre todo solidaridad y entrega al trabajo. Por ti madre esta y todas mis realizaciones.

A mis hermanos y sus familias, a todos, quienes de tantas formas han estado conmigo, aunque en la distancia, pero que han sufrido por las lejanías y las tristezas Rubén, Germánico, Susana, Álvaro, Homero e Iván mis queridos hermanos. Iván que seguiste mi camino de la docencia, como nuestro abuelo Maestro, a quien no conocimos.

A mi compañera de vida, con quien he compartido momentos importantes, de los que aprendí a crecer como padre y ser humano.

A mis amigos y colegas, con quienes pasé largos los años de mi vida, aunque son como el tiempo y la vida, llegan y se van, no lo duden, han sido importantes: Natali, Segundo, Luis, Guillermo, Héctor, Fernando...

A mis alumnos, esos niños y jóvenes que volaron conmigo en el aula de clases, les tengo siempre en mi memoria, porque aprendí cada día a convencerme más, que mi vocación profesional siempre fue el magisterio.

Agradecimientos

Son valores humanos fundamentales la gratitud y reconocimiento a personas e instituciones que me apoyaron para emprender en este camino recorrido, de maravillosa aventura académica que significaron los estudios de Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad de Alicante, y sobre todo haber podido concluir la tesis, que fue la gran meta final trazada.

En primer lugar un imperecedero agradecimiento a mi Director y Tutor de Tesis Dr. Juan Luis Castejón, por su guía y apoyo permanente, desde la concepción mismo del tema, luego en el diseño de la metodología, elaboración del marco teórico y empírico; es decir, en el desarrollo de los vericuetos que implica una tesis de Doctorado, sus orientaciones muy oportunas, y sobre todo su paciencia para aconsejarme y así superar dificultades, de verdad *¡infinitas gracias!*. A los maestros de la Universidad de Alicante que vinieron a Quito para prepararnos en el proceso del Doctorado, y dejaron enseñanzas, reconozco su labor porque viajan por el mundo colaborando con la academia, eterna gratitud.

Agradezco también a la Universidad Central del Ecuador, la Casona más importante entre las Universidades Ecuatorianas, a su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, y en concreto a la Unidad de Vinculación con la Sociedad, porque aquí me desempeñé como docente-tutor, y como tal, tuve la oportunidad de participar activamente, desde el año 2014 con Héctor Simbaña y un gran equipo docente-estudiantil, de forma pionera, en el proyecto de capacitación a bachilleres provenientes de los sectores marginados, en aptitudes cognitivas matemáticas, lingüísticas, abstractas y proyecto de vida, para el

examen de ingreso a la Educación Superior, originalmente denominado Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y actualmente; Ser Bachiller. Al participar en esta experiencia pude constatar, desde adentro, lo positivo y negativo de esta política pública de meritocracia para acceder a la educación superior instituida por el Gobierno; aprendí que los bachilleres más pobres son los más perjudicados en su intento de lograr una profesión, y contradictoriamente, aquellos jóvenes que tienen posibilidades económicas, son los más beneficiados con cupos en las carreras universitarias y hasta con becas del Estado por *alto rendimiento*, esta realidad impulsó mi interés por desarrollar la investigación, con estudiantes de nuestra misma Facultad.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

0.	RESUMEN	17
I.	PRESENTACIÓN.....	27
II.	MARCO TEÓRICO	41
1.	Examen de Ingreso a la Educación Superior	43
1.1.	Introducción	43
1.2.	Experiencias en Latinoamérica y en otras regiones en los exámenes de ingreso a las Instituciones de Educación Superior	45
1.3.	Examen Nacional para la Educación Superior (ENES): Aproximación conceptual.....	50
1.4.	Características del ENES	52
1.5.	Principios orientadores del examen ENES	55
1.6.	Fundamentos del ENES	58
1.6.1.	Fundamentación Legal y reformas al ENES.	58
1.6.2.	Fundamentos Psicológicos.	63
1.6.3.	Fundamentos Sociológicos.	66
1.6.4.	Fundamentos Pedagógicos	69
1.7.	La evaluación educativa	70
1.8.	Examen y prueba.....	71
1.9.	Evaluación de aprendizajes.....	73
1.10.	Variables que evalúa el examen ENES	74
1.10.1.	Aspectos clave que evalúa el ENES	76
1.11.	Evaluación de aptitudes-destrezas	77
1.12.	Evaluación del razonamiento en el ENES	79
1.13.	Evaluación cognitiva del ENES.....	82
1.14.	Proceso que sigue el examen ENES.....	83
1.15.	Oferta de cupos de Carrera.	84

1.16. Aplicación del examen ENES	88
1.17. Etapa de postulación.	93
1.18. Cupo condicionado.	99
1.19. ENES y Buen Vivir	101
1.20. ENES y calidad educativa	104
1.21. ENES y Vocación	113
1.22. ENES y pobreza	116
1.23. ENES e interculturalidad.....	118
1.24. Algunas cifras resultantes de la aplicación del ENES.....	121
2. Vocación docente	127
2.1. Definiciones sobre vocación	127
2.2. Corrientes y enfoques vocacionales	132
2.3. Características de la vocación.....	137
2.4. Vocación e interés	140
2.5. Lo objetivo y lo subjetivo en la formación vocacional	144
2.6. Vocación como actitud de vida	149
2.7. Factores de decisión vocacional.....	155
2.7.1. Sociedad y Vocación.....	155
2.7.2. Familia y vocación.....	157
2.7.3. Escuela y vocación	160
2.7.4. Género y decisión vocacional	166
2.8. Carrera universitaria y vocación profesional docente.	167
2.9. Modelos o enfoques de formación de docentes	172
2.10. La orientación vocacional en la Universidad.....	177
2.11. La elección de la profesión docente por el bachiller	179
2.12. Vocación y Docencia	180

3.	Rendimiento académico.....	183
3.1.	Aproximación conceptual.....	183
3.2.	Enfoques de análisis de Rendimiento académico	187
3.3.	Rendimiento académico en la Educación Superior	191
3.4.	Indicadores del rendimiento académico	193
3.4.1.	Capacidad de razonamiento.	193
3.4.2.	Las calificaciones en el rendimiento académico.	196
3.4.3.	Éxito y fracaso académico.	197
3.4.4.	Factores asociados al rendimiento académico	200
3.4.4.1.	Factores sociales.....	200
3.4.4.1.1.	Contexto familiar.....	200
3.4.4.1.2.	Contexto socioeconómico.....	202
3.4.4.1.3.	La tecnología educativa.....	205
3.4.4.2.	Factores personales.	207
3.4.4.2.1.	La motivación	209
3.4.4.2.2.	Hábitos de estudio.....	213
3.4.5.	Características del Estudiante Universitario.....	216
3.4.6.	Rendimiento académico y vocación.....	219
III.	MARCO EMPÍRICO.....	223
4.	Trabajo de investigación	225
4.1.	Objetivos de la investigación	225
4.1.1.	Objetivo general.....	225
4.1.2.	Objetivos específicos.	225
4.2.	Hipótesis.....	227
4.3.	Método.....	229
4.3.1.	Participantes	230
4.3.2.	Variables e instrumentos.....	232

4.3.3. Procedimiento	240
4.3.4. Diseño y análisis de datos	243
5. Resultados.....	247
5.1. Análisis descriptivos	253
5.2. Análisis de Correlaciones	271
5.3. Análisis de regresión	274
6. Discusión.....	277
7. Conclusiones	295
8. Limitaciones	301
9. Referencias.....	303
IV. ANEXOS	337
Anexo 1 Certificado Comité de Ética Universidad de Alicante	339
Anexo 2 Acta de Consentimiento informado.....	340
Anexo 3 Instrumentos de investigación	341

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Reducción estudiantes Facultad de Filosofía UCE 2012 a 2016</i>	87
Tabla 2 <i>Currículo del Bachillerato Ecuatoriano MINEDUC 2016</i>	113
Tabla 3 <i>Cifras de Bachilleres graduados del período lectivo 2011-2012 al 2015-2016 en Ecuador</i>	122
Tabla 4 <i>Bachilleres que rinden el ENES y puntajes promedio 2012 a 2016</i> ..	123
Tabla 5 <i>10 Colegios mejor puntuados ENES, Región Sierra y Oriente, año 2014</i>	124
Tabla 6 <i>Puntajes por género, etnia y tipo de Colegio en el ENES 2012 a 2014</i>	125
Tabla 7 <i>Organización del trabajo empírico en Carreras investigadas</i>	242
Tabla 8 <i>Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin</i>	248
Tabla 9 <i>Número de componentes o factores resultantes del análisis factorial y porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos</i>	249
Tabla 10 <i>Matriz factorial rotada de los cinco componentes con indicación de las cargas factoriales de cada ítem en el factor correspondiente</i>	250
Tabla 11 <i>Principales descriptivos de la muestra</i>	253
Tabla 12 <i>Composición de la muestra según sexos</i>	254
Tabla 13 <i>Población Estudiantil Facultad de Filosofía</i>	254
Tabla 14 <i>Bachilleres de la muestra por origen de bachillerato</i>	255
Tabla 15 <i>Análisis descriptivos de variables de investigación</i>	257
Tabla 16 <i>Puntajes históricos ENES de 40 Carreras de Educación más demandadas</i>	258
Tabla 17 <i>Agrupamiento en Percentiles de ENES</i>	259
Tabla 18. <i>Puntajes ENES Carreras de Educación UCE</i>	260
Tabla 19. <i>Puntajes ENES Históricos entre 8 Universidades</i>	260
Tabla 20. <i>Intereses y preferencias profesionales</i>	261

Tabla 21 <i>Rendimiento académico Carreras investigadas</i>	262
Tabla 22 <i>Puntajes Record Académico semestre 2016-2017</i>	263
Tabla 23 <i>Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el ENES según la Carrera</i>	264
Tabla 24 <i>Resultados del ANOVA de un factor realizado sobre las puntuaciones obtenidas en el ENES en las distintas Carreras</i>	265
Tabla 25 <i>Diferencias de puntajes ENES por Sexos</i>	265
Tabla 26 <i>Diferencias significativas de los puntajes ENES</i>	265
Tabla 27 <i>Puntajes ENES de bachilleres por tipo de colegio</i>	266
Tabla 28 <i>Diferencias de puntajes ENES entre bachilleratos público y privado</i>	266
Tabla 29 <i>Diferencias de puntajes ENES por sexos</i>	267
Tabla 30 <i>Diferencias significativas de puntajes ENES por sexos</i>	268
Tabla 31 <i>Diferencias de puntajes ENES entre Carreras</i>	269
Tabla 32 <i>Diferencias significativas de Rendimiento académico entre Carreras</i>	269
Tabla 33 <i>Diferencias de medias en Rendimiento académico de Carreras</i>	271
Tabla 34 <i>Análisis de correlación r de Pearson</i>	272
Tabla 35 <i>Resultados del análisis de regresión múltiple tomando como criterio el Rendimiento académico</i>	275

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Puntajes ENES y nivel socioeconómico, Sabatina Presidencia del Ecuador, 12 de septiembre de 2015	57
<i>Figura 2.</i> Preferencia vocacional por áreas Cine-Unesco	68
<i>Figura 3.</i> Universidades con mayor demanda de bachilleres de Pichincha	96
<i>Figura 4.</i> Evolución tasa bruta de matrícula universitaria 2006 a 2015, Ecuador.....	126
<i>Figura 5.</i> Población y muestra de la investigación, estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	231
<i>Figura 6.</i> Número de asignaturas por Carrera investigada.....	237
<i>Figura 7.</i> Distribución Estudiantes por Carreras.....	256



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



0. RESUMEN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El ingreso a Carrera universitaria para los bachilleres, mediante un examen nacional estandarizado, de carácter meritocrático, obligatorio y de aptitudes cognitivas, que se aplica actualmente en el Ecuador, es un fenómeno que está muy presente en el ideario social, ya que ha impactado a una gran parte de la colectividad, en razón que algún miembro del entorno familiar o social (hijo, hermano, sobrino, vecino, amigo, alumno...) ha debido cumplir este requisito legal, si acaso hubiera decidido encaminarse a una Carrera en alguna Universidad Pública y fundamentalmente porque se han modificado las normativas y mecanismos de ingreso a la educación superior ecuatoriana.

Más aún, al ser el autor del estudio parte de la academia, como docente formador de formadores; se considera que es un gran propósito, investigar qué relación hay entre el Examen Nacional para la Educación Superior –ENES– instaurado en el año 2012, junto a la Vocación docente e Intereses profesionales, para pronosticar el Rendimiento académico del alumnado que cursa Carreras de Educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, para; mediante sus conclusiones generar nuevas propuestas de mejora, tanto en el contexto de centro de estudios universitario, como en las estrategias y procedimientos del examen, que requieren aportes de la investigación para democratizarlo y atender con mayor eficacia y eficiencia a la juventud ecuatoriana.

Para lograr esta finalidad, primero se realiza una fundamentación de carácter teórico, accediendo a los avances de la ciencia en los ámbitos temáticos de la investigación y sus variables tratadas, como son: en primer lugar, *el examen ENES, que se lo puede definir como una prueba de aptitudes cognitivas prioritarias y de baja relación con el currículo de la Educación Básica y*

Bachillerato, para tener éxito en la Carrera universitaria a la que acceda el bachiller postulante. La prueba es dispuesta por el Estado de forma obligatoria para la Educación Superior Pública y además para obtención de becas por alto rendimiento en universidades prestigiosas internacionales y en todo el Sistema de Educación Ecuatoriano, según el SNNA (2014). Este examen es una experiencia novísima en Ecuador, implementada recién en el año 2012, luego de 60 años de vigencia del libre ingreso institucionalizado en la década de 1970, proceso que superó a los exámenes de ingreso instaurados desde inicios del siglo XX, mismo que en palabras de Manuel Agustín Aguirre, ex-vicerector de la Universidad Central del Ecuador, citado por Moreno (2015) fue muy crítico para la sociedad ecuatoriana porque:

La supresión de los exámenes de ingreso ha motivado una constante acusación contra la universidad estatal. Al hacerlo, se olvida que tal conquista alcanzada con sangre estudiantil; que dichos exámenes nunca llegaron a constituir una prueba de la capacidad y conocimientos del alumno; que estaban viciados por las influencias que las personas de posición ejercían para obtener los ingresos deseados; que el bachillerato es un título que habilita para el ingreso a la enseñanza superior; y que, en resumen, todo daba como resultado la *“elección de los elegidos”*. (p. 37).

Sobre pruebas de ingreso a la universidad ecuatoriana, la literatura científica es muy escasa todavía, pese a que se instaura casi al mismo tiempo que en el contexto latinoamericano, norteamericano y sobre todo europeo, es decir, muy temprano en el siglo XX. A pesar de esta dificultad el tema se sustenta en lo más destacado de la literatura científica publicada.

En segundo lugar, se analiza la *Vocación docente e Intereses profesionales, que aproximativamente, para el presente estudio, es posible puntualizar como las aptitudes, inclinaciones y mecanismos psicológicos personales que se manifiestan fuertemente, a la hora de la decisión profesional universitaria, por los jóvenes que se interesan por tomar una profesión universitaria, pero que dados los procedimientos del ENES pierde su valor aplicativo, porque los factores determinantes para la selección de Carrera son ahora: el puntaje ENES, el cupo ofertado por las universidades y las posibles opciones a las que se acoge cada postulante en el Sistema de Nivelación y Admisión. Sobre este constructo se encontró bastante información y muy actualizada, pero con diferentes enfoques, dependiendo de la época y sobre todo de la visión o escuela paradigmática, pero se han priorizado las conceptualizaciones de la psicología de orientación histórico cultural con enfoque personológico, porque prioriza el rol activo del joven en su orientación vocacional, y esta orientación es un proceso de búsqueda permanente en donde el factor de vida social e histórica es muy muy influyente. Cronbach (1972), González-Maura (2004) y Rojas (2003).*

El tercer aspecto o variable que se analiza en el marco teórico, es el *Rendimiento académico, que para este trabajo académico, tiene características de ser de finalización de Carrera e integral de todo el currículum aprobado por cada estudiante, sea varón o mujer. Bajo estas particularidades y con un enfoque humanista, Lamas (2015), o estratégico en su aprendizaje y motivacional, Miñano y Castejón (2008), Biggs (1987), así como de determinancia de factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos, Marton y Säljö (1976), Papinczak (2008), se puede aproximar como el éxito académico que logra cada persona,*

en relación a sus intereses, estrategias de estudio y medios con que cuenta para hacerlo, como factores personales, pero también considerando lo que la familia y la institución ofrecen para el logro esperado, en lo social. Actualmente hay una visión muy pragmática que prioriza la calidad y el estándar con fines de acreditación y categorización. Sobre la variable mencionada hay bastante literatura científica al alcance de la investigación, pero con visiones disímiles, y muy variadas, lo que implica tomar un camino epistemológico y desarrollar la fundamentación de forma muy holística.

El estudio se desarrolló con una *población de 366* estudiantes que iniciaron su Carrera de Educación, de forma pionera con requisito ENES en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en los semestres septiembre 2012 - febrero 2013 y marzo - agosto 2013, de los cuales la *muestra, no probabilística y de cuotas, fue de 77 sujetos*, quienes estaban por terminar la Carrera universitaria al momento de la aplicación de instrumentos, ya sea en séptimo u octavo semestre, sin repetición de cursos ni asignaturas, durante el semestre marzo - agosto 2016. Por sexos, 58 sujetos son mujeres, un 75.3%, mientras que 19 son hombres, correspondiente al 24.7%. Los participantes responden cuatro instrumentos: una encuesta sobre ENES, la segunda encuesta de Vocación docente elaborada durante la investigación, así como un Cuestionario de intereses y preferencias profesionales (IPP), mientras que sus datos de Rendimiento académico fueron tomados del Sistema Académico (SIU) de la Universidad Central del Ecuador.

A partir de los resultados obtenidos, se encuentra que la población es mayormente femenina, Ramírez (2012), UDUAL (2005), Sánchez (2011), así mismo son mayoría los bachilleres de colegios públicos en relación a los

privados. En cuanto a la composición de estudiantes por Carrera, es Parvularia la de mayor cantidad de alumnos (solamente mujeres), y la de menor cantidad es Lenguaje y Comunicación. Los puntajes ENES de las ocho carreras de Educación investigadas son superiores al resto de Carreras de Educación más demandadas en el contexto nacional, noticiasecuador.org (2017). Los estudiantes que tuvieron puntajes altos en el ENES demuestran tener aptitud docente, como se encuentra también en el trabajo de Galimberti (2002), el Rendimiento académico del grupo investigado es muy alto y con muy pocas diferencias entre Carreras, lo cual coincide con lo señalado por Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014). Del mismo modo, los estudiantes mayoritariamente están dispuestos a asumir la profesión docente porque tienen vocación e interés hacia ésta, pero construido durante su Carrera, más que en el examen ENES, según ratifica lo hallado por Super, Cronbach, y Roe, citados por Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi (2003).

Los puntajes ENES de ingreso de bachilleres a siete Carreras investigadas, todas de especialidad en Ciencias de la Educación, en comparación con Carreras de Docencia de ocho universidades públicas del Ecuador, así como de las Carreras de Educación de la misma Universidad Central del Ecuador, reflejan ser superiores, lo que implica que su estudiantado evidencia tener mayores aptitudes cognitivas para la Profesión docente. Así como, los sujetos analizados manifiestan tener disposición vocacional hacia la Profesión docente, a la que inclinan mayormente sus intereses y preferencias profesionales, sin embargo, su orientación vocacional se ha ido desarrollado y fortaleciendo durante la Carrera universitaria. El Rendimiento académico final de la muestra estudiada globalmente es Muy bueno, se acerca al puntaje máximo

de promoción estudiantil de la Universidad Central del Ecuador, es equilibrado entre Carreras. Encuentro relevante es que el grupo estudiado no tuvo reprobaciones de cursos ni materias.

Los análisis *estadísticos inferenciales*, demuestran que los cuatro factores vocacionales analizados, tienen fiabilidad adecuada, pero destacan el Reconocimiento económico y social por la profesión, con un componente pragmático, en sentido de crecimiento económico sobre todo, Pontes, Ariza y Del Rey (2010). Al analizar los puntajes ENES por Carreras de Educación, es Parvularia la más destacada positivamente y por el contrario Ciencias Naturales con más bajo puntaje; mientras que entre estudiantes de colegios públicos y privados no hay diferencias significativas en el ENES. Si se analiza diferencias de Rendimiento académico por sexo, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Se encuentra igualmente, que hay diferencias significativas en el Rendimiento académico entre pares conformadas de entre cinco Carreras, de las ocho investigadas, mientras que tres Carreras no tienen diferencias ni entre ellas y tampoco con otras Carreras. Aunque estas diferencias son halladas con la prueba estadística DMS, lo que difiere de las pruebas Scheffe y Kruskal – Wallis, ya que de su análisis no se infieren diferencias significativas.

Al aplicar el estadístico *correlaciones* se encuentra que, por excepción, hay relación significativa negativa entre puntajes ENES y Conformidad con la formación docente, es decir, que a mayor puntaje logrado en el examen ENES, los sujetos investigados revelan tener menor conformidad por la docencia. Pero de forma integral se descubre que no hay una relación significativa entre puntuaciones ENES con factores de vocación e interés profesionales hacia las Carreras de Educación.

Al relacionar entre puntajes ENES y Rendimiento académico se revela que hay una relación significativa positiva, lo que implica que el ENES sí predice Rendimiento académico en los sujetos estudiados. Contrariamente, al relacionar los factores de Vocación docente, concretamente la Formación docente con Rendimiento académico si se correlacionan pero negativamente, es decir; quienes valoran altamente a su preparación profesional recibida, obtienen menor Rendimiento académico, lo cual contradice con la aspiración hipotética esperada, de que el alumnado que se considera estar bien formado académicamente, es más probable que su Rendimiento sea también positivo. Un fenómeno similar se presenta al relacionar entre Conformidad con la profesión docente y Rendimiento académico, cuya correlación es significativa negativa, esto refleja inconformidad y hasta cierto punto resignación con la profesión estudiada. Mientras tanto los Intereses y Preferencias Profesionales prevalentes en los estudiantes, no son predictores de Rendimiento académico, porque su relación no es significativa en ningún caso.

Palabras clave: Examen Nacional para la Educación Superior; Instituciones de Educación Superior; meritocracia; aptitud cognitiva; razonamiento verbal, matemático, abstracto; Vocación docente; Intereses profesionales; Rendimiento académico; Carrera docente.



I. PRESENTACIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El presente trabajo de investigación tiene como origen el interés teórico de abordar el tema objeto de estudio, que es imprescindible en toda acción investigativa, así como la necesidad práctica de observar los fenómenos educativos que se evidencian alrededor de la admisión a la Educación Superior y la calidad de los nuevos profesionales que se gradúan en las Carreras formadoras de Docentes en las Instituciones de Educación Superior Ecuatorianas (IES).

El propósito fundamental al que se aspira con la investigación es el de establecer las relaciones que existen entre el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), conjuntamente con la Vocación docente, como predictores de Rendimiento académico del alumnado que ingresó en las primeras etapas de instauración de este examen, a las Carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en el año 2012 y han concluido sus estudios en el 2017, sin interrupciones o retraso. Como manifiesta Tejedor (2003) el “Rendimiento en sentido amplio: Éxito (finalización puntual de una titulación en los años previstos en el plan de estudios)” (p. 5).

Para el investigador, su motivación personal en este complejo tema está en que es parte del equipo de la Unidad de Vinculación con la Sociedad de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador, entidad responsable de los proyectos de práctica comunitaria, en los que participan como capacitadores, estudiantes de los últimos semestres de las Carreras, con tutoría y coordinación nuestra, y entre otros proyectos viene ejecutando desde el 2014, uno de capacitación a jóvenes que cursan el último año de bachillerato y a bachilleres sin cupo universitario, para fortalecer capacidades necesarias en el

examen de ingreso a la universidad, atendiendo esencialmente a la población más perjudicada por este examen, que son fundamentalmente bachilleres de colegios públicos y sobre todo rurales y urbano marginales de la Provincia de Pichincha, con una cobertura de 4000 alumnos y alumnas cada semestre. Esta experiencia ha permitido conocer muy de cerca el drama de los jóvenes y sus familias porque no alcanzan puntajes para ingreso a la universidad, aun rindiendo el ENES en varias oportunidades y habiendo logrado puntajes habilitantes para postular, fenómeno contrario a lo que sucede con los bachilleres de colegios privados, municipales y pocos fiscales, cuyas familias pagan cursos privados de entrenamiento para el examen. En los dos casos comparados, son bachilleres, tuvieron un mismo currículo, el ENES es de aptitudes no de conocimientos, pero ¿por qué es mucho menor el ingreso de bachilleres de sectores de pobreza a la universidad? Consideramos que vale la pena entonces realizar esta investigación para tratar de aportar algún conocimiento nuevo a esta problemática.

La investigación es de nivel descriptivo-correlacional, porque se observará una realidad concreta en el ámbito de la Educación Superior, sin incidir con tratamiento alguno, la muestra fue intencional, no probabilística porque las unidades de análisis fueron seleccionadas de forma no aleatoria, ya que previamente se diseñó que los sujetos a investigarse serían aquellos que ingresaron con ENES y estuvieron en cursos superiores de las Carreras de Educación, al momento de acceder a ellos a tomar datos.

El Trabajo de investigación contiene tres apartados bien delimitados, en primer lugar una breve presentación sobre los antecedentes y características del tema objeto de estudio y sus variables de investigación. El segundo apartado

contiene el primer capítulo, con aproximación conceptual del ENES, una introducción a la temática, una corta contextualización de los exámenes de ingreso a la universidad en los ámbitos nacional, latinoamericano y global, con lo más destacado, luego ya consta la definición y características del ENES, sus principios, la fundamentación, la evaluación educativa, variables que evalúa el ENES, su proceso institucional y legal, el ENES como indicador del Buen Vivir, de calidad educativa, ENES como alternativa a la pobreza y la relación del ENES con Vocación docente y con Rendimiento académico. Luego consta el segundo aspecto con la fundamentación de la Vocación docente con unas definiciones, las corrientes y enfoques vocacionales, sus características, vocación e interés, la formación vocacional, vocación y actitud de vida, decisión vocacional, escuela y vocación. El tercer aspecto del marco teórico es la fundamentación del rendimiento académico con su conceptualización, los indicadores de rendimiento y algunos de los predictores del mismo.

El segundo apartado contiene el capítulo dos de la tesis, correspondiente al marco empírico, que incluye: una descripción de los objetivos e hipótesis, el método seguido, los participantes, variables e instrumentos, los resultados de la investigación, discusión de resultados, conclusiones y las limitaciones del propio trabajo.

Sobre la temática, hay bastantes investigaciones que se han desarrollado y se han presentado a los círculos académicos a nivel internacional, pero en el Ecuador son muy limitados los trabajos de investigación, más se encuentran informes sobre el ENES publicados por los organismos del Estado como la misma SENESCYT y Ministerio de Educación con las bondades y éxitos del examen para la sociedad, por la restricción emanada desde el anterior gobierno

para obtener datos o críticas. Sin embargo con el advenimiento del nuevo gobierno que democratiza la gestión de los organismos rectores de la educación superior, es que desde el 2017 que ya se publican datos y análisis más objetivos sobre la realidad integral del ENES y el Ser Bachiller, como por ejemplo la declaración, de fuerte impacto, hecha por Barrera (2017), Secretario de la SENESCYT a Diario el Comercio, referente a que:

Una beca de pregrado GAR (Grupo de Alto Rendimiento) en el extranjero al país le cuesta USD 140000, incluso hasta USD 204000 por estudiante. Mientras becarlo en una (Universidad) privada local cuesta menos. (...) Este es un tema delicado. Pero los becarios GAR están en los quintiles 4 y 5 de la gente más rica del país y se concentran en Quito y Pichincha. Es injusto continuar el programa así, mientras un joven de un barrio pobre tiene problemas para ir a estudiar a Latacunga. Estamos concentrando recursos en quienes sí podrían costear esa educación. (p. 1).

Esta realidad de ciertos privilegios del ENES, desde su origen ya era conocida por la sociedad, pero no se hacía pública por las restricciones legales que lo prohibían, ahora que han cambiado las condiciones políticas, precisamente el responsable de la administración de la educación superior hace público esta inequidad dada reiteradamente durante siete años.

También hay un estudio sobre el ENES denominado “Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador”, realizado por Zambrano (2016), en el que se analiza al examen desde el fundamento psicológico y se lo cuestiona por su carácter casi exclusivo de presencia de las aptitudes, porque se afirma que en el plan de la psicología cognitiva, éstas no

están separadas de los conocimientos y que mientras más especializada es la persona, más apta está en pruebas de habilidades.

Un importante estudio sobre factores de influencia en el rendimiento académico de Garzón, Rojas, Riesgo, Pinzón y Salamanca (2010) asevera que “los exámenes de ingreso a la educación superior en la cuales se analizan habilidades que implican razonamiento analítico, verbal y numérico muestran un alto grado de validez predictiva para el buen desempeño de los estudiantes” (p. 86). Esta afirmación sustenta a los exámenes de ingreso a la universidad con la característica del ENES, en su fundamentación epistemológica, porque lo concibe únicamente como de habilidades y no de conocimientos.

Las variables que se consideran en la investigación son: el examen ENES, la Vocación docente y el Rendimiento académico que manifiestan los estudiantes universitarios, luego de haber cursado la Carrera y finalizado sus estudios de Grado.

Es que a partir de la nueva modalidad de ingreso de estudiantes a las Instituciones de Educación Superior (IES) mediante examen de “meritocracia”, se presenta una nueva realidad en las aulas universitarias, sobre todo en la calidad de los discentes, ya que se acoge a jóvenes seleccionados mediante procesos evaluativos estandarizados y que obtuvieron puntajes altos para acceder al cupo y derecho de tener una profesión, en este caso la magisterial.

Consecuentemente hay preguntas que son necesarias plantearlas, para desentrañar mediante la investigación, entre otras: ¿el alumnado que ingresó mediante el examen ENES a las Carreras de Educación, lo hizo por Vocación docente?, ¿el examen ENES concreta la Vocación e Interés profesional en los

postulantes a la educación superior?, ¿el Rendimiento académico se relaciona con los puntajes del examen ENES y la Vocación profesional?, ¿Qué diferencias hay entre los postulantes con respecto a sus Carreras, Sexos y Bachilleratos?, entre otras interrogantes, las mismas que se responderán a lo largo de esta investigación.

A continuación se realiza una caracterización de las variables de la investigación en los siguientes términos:

El ingreso a la educación superior en el Ecuador, a partir del 2012, tuvo una transformación profunda y hasta “dramática” para la sociedad en su conjunto, ya que el Gobierno ecuatoriano –llámese Estado- implementó por primera vez el examen de selección obligatorio denominado *ENES (Examen Nacional para la Educación Superior)* para todos los bachilleres que buscaban postularse a carreras universitarias, sean estas públicas o particulares, sin excepción; luego de un largo periodo en que el modelo de postulación fue el *libre ingreso y nivelación en carrera (Facultad y Escuela)*, organizadas por cada IES en goce de su libertad emanada de la autonomía universitaria. Esta nueva modalidad del examen, controlada desde el Gobierno se generalizó prontamente a nivel nacional, como consecuencia de la aplicación de mandatos de la Constitución 2008, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2010 y Ley Orgánica de Educación Superior 2010 y una serie de reglamentaciones que se fueron implementando, así como de la precedente creación del Bachillerato General Unificado que ya se había implementado en el año 2011-2012 y de que en el semestre 2011 se realizó una prueba piloto del ENES en algunas universidades e institutos superiores.

Pero también es necesario analizar que la implementación del ENES, en cierta medida, generalizó procesos de admisión universitaria con criterio de país, ya que en la larga etapa del libre ingreso (desde la década del 70 del siglo XX hasta 2011) había mucho desorden entre las universidades, cada una de las cuales generaba sus propios reglamentos, procesos y currículos de nivelación, incluso la demanda de los bachilleres no era administrada eficientemente, ya que fue muy común que para lograr un cupo el aspirante tenga que hacer largas filas, incluso de varios días; muchos no accedían a la carrera de su vocación, así mismo el título de bachiller por especialidades limitaba la selección de carreras, sin que los adolescentes tengan libertad para cumplir sus intereses vocacionales, y quienes lograban ingresar debían vivir una masificación asfixiante, que en la mayor parte de casos terminaban retirándose y buscando nuevas opciones, ya que según El Telégrafo (2016), “Por aquellas épocas, lo importante era “entrar” a las universidades, poco o nada importaban las tasas de retención o los índices de eficiencia terminal” (s.f.). Aparte que las universidades mayoritariamente estaban en las grandes ciudades como Quito, Guayaquil y Cuenca, a donde inmigraba la juventud del interior del país, y muchos jóvenes una vez graduados ya no regresaron a sus ciudades de origen, creando la denominada *migración académica*, muy común en el Ecuador de las últimas décadas del siglo XX, y de gran impacto en la economía del país, luego del boom petrolero y el desarrollismo.

Obviamente que varias IES públicas, sobre todo las denominadas Escuelas Politécnicas (de Ingenierías) y más las universidades particulares se regían ya por exámenes de ingreso y cupos limitados, mientras otras universidades se masificaron de tal manera que la demanda rebasaba las

posibilidades de servicio de calidad en infraestructura, tecnología y personal, sobre todo docente.

El ENES, entonces fue una respuesta de Estado ecuatoriano a esa lógica de desorganización de la Universidad Ecuatoriana, en consideración que la educación, como fenómeno social, es el medio más eficaz que facilita al ser humano: conocimiento de la ciencia y la tecnología, acceso y transformación de la cultura y realización personal, así como aportar a la sociedad y al Estado para solucionar los múltiples problemas que aquejan a los pueblos. Según la Declaración de Derechos Humanos en el Artículo 26; es un derecho fundamental al que deberían tener acceso todas las personas sin restricción alguna, porque es responsabilidad de los Estados y Gobiernos según la Unesco: “(...) asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación” (p. 9). El Examen Nacional para la Educación Superior –ENES- concreta este derecho fundamental para el caso de admisión e ingreso al nivel de grado de la educación superior ecuatoriana, ya que está consagrado en la Constitución del Ecuador 2008.

El examen de ingreso a la universidad ENES, podría haber sido un medio eficaz para atender ampliamente derechos humanos, de ser resultante de la investigación educativa científicamente demostrada y con procesos incluyentes, participativos y técnicos, sin sesgos ideológicos del gobernante.

Es justamente lo que pretende este estudio, cuyo cometido es internarse en las profundidades de lo que ha sucedido con la implementación nacional del ENES, en estos ya seis años de vigencia, desde el 2012 al 2016, en que la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación – SENESCYT- lo viene ejecutando con dos procesos anuales, y que desde el 2017

pasó a denominarse Examen Nacional Ser Bachiller, con cambios muy significativos en la conceptualización, organización y procedimientos aplicativos.

Pero el ENES, por su concepción como una prueba (test) de aptitud académica, que mide habilidades y destrezas necesarias para el desempeño adecuado en el nivel de grado de la educación superior ecuatoriana, según asevera Cuestionarix (2016), no observa los factores determinantes como Vocación e Interés del adolescente, al momento de la toma de decisión profesional, porque una vez que el postulante logra el puntaje habilitante, superior a 601 puntos hasta 1000/1000, es el Sistema de Nivelación y Admisión –informático- (SNNA) la piedra angular en la asignación de cupos, ya que el bachiller marca cinco Carreras de su vocación o posibilidad de cupo, de un aproximado de 2700 que ofrece el sistema, y si su puntaje alcanza a la oferta, obtendrá el cupo en cualquiera de las Carreras propuestas.

Se trata entonces de conocer si los sujetos estudiados fueron asignados a las Carreras de Educación, por su decisión vocacional autónoma, o por azar del programa computacional y luego hubiera sido la misma Carrera universitaria la responsable de despertar la Vocación del estudiante, o si acaso termina siendo profesional sin vocación por la Carrera que están cursando y hay resignación, porque como define Vilchis (2008), “El optar por una profesión definitiva se convierte para muchos, en una grave preocupación. (...) Y es que la vocación implica una aptitud especial” (p. 61), en la formación universitaria que prepare adecuadamente al docente para ejercer la profesión con afecto, y consecuentemente, tener satisfacción personal y de servicio a la sociedad.

La Vocación docente analizada como ese despertar, agrado, satisfacción, apego, motivación... hacia la profesión magisterial que deberían manifestar de

forma muy marcada aquellos bachilleres que escogieron esta impronta de servicio a la sociedad está en discusión en los escenarios de debate académico, porque en el pasado, previo a este examen, quienes optaban por la docencia, muy mayoritariamente lo hacían con plena convicción hacia la profesión, ya que ingresaban libremente a estudiarla, mientras que en la actualidad puede ser que estén en juego factores como demanda laboral o rentabilidad económica, que al final pueden terminar frustrando al profesional.

Otro aspecto que se analiza en investigación educativa junto a la vocación, es el interés por la docencia, al respecto de lo que Pontes, Ariza y Del-Rey (2010) manifiestan que:

El interés por la docencia (...) puede ser de tipo vocacional o de carácter pragmático y su origen se sitúa en distintos momentos del itinerario formativo: al comenzar los estudios universitarios o más comúnmente al finalizar los estudios o al comenzar a buscar trabajo. (p. 138).

Y es que el interés por la docencia aflora en el momento que el adolescente está próximo a tomar decisión por una profesión y/o en el transcurso de la Carrera universitaria y se expresa en cierta curiosidad, gusto y satisfacción por tomar para sí la Carrera universitaria más agradable dentro del área de la educación, que ofrece muchas alternativas de especialidad también, por lo que este aspecto es una variable en la presente investigación, a la que se intentará conocerlo en sus características más estables en el grupo muestral, para destacar sus manifestaciones y comportamientos, conjuntamente con la Vocación docente y el ENES, como predictores de Rendimiento académico.

La variable dependiente es el Rendimiento académico, y es definido por Figueroa (2004), como el principal “producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional”. En un sentido similar, se afirma por parte de Castejón (2014), que el rendimiento académico “(...) constituye el producto del aprendizaje; la forma en que se define de manera operativa el aprendizaje, en cuanto constructo psicológico que no es observable y medible de forma directa” (p. 20). En las dos definiciones el rasgo común es que rendimiento es finalmente un resultante terminal o parcial de un currículo referente, y por tanto es cuantitativo y cualitativo, pero siempre en relación a una normatividad institucional, que determina los estándares para tomar decisiones.

El Rendimiento académico que para el caso en estudio, es el acumulado de un ciclo de nueve (9) semestres, se relacionará con los factores predictores como son el examen ENES y la Vocación e Interés docente, analizados en las concepciones, enfoques y corrientes dominantes o paradigmáticas en la actualidad. Es claro que el estudiantado, se desenvuelve académicamente en la universidad, motivado intrínsecamente por sus convicciones, intereses, vocación, aspiraciones, e incluso por el contexto socio-cultural, por lo mismo es muy necesario relacionar su Rendimiento con factores causales, donde uno de entre varios es el examen ENES para saber si hay una relación directa, inversa o no hay relación, lo mismo que con la Vocación e Interés docente. Así entonces, se espera que tengan relación el ENES y la Vocación-Interés docente con Rendimiento académico, mediante los datos que proporciona la investigación y que sean sus variables predictoras en los estudiantes que optaron por el magisterio en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador.



II. MARCO TEÓRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Examen de Ingreso a la Educación Superior

1.1. Introducción

Las grandes transformaciones de las sociedades están dadas por procesos profundos integrales y rápidos, dados mediante luchas entre clases sociales, o por decisiones de gobiernos que llegan al poder con programas de gobierno transformacionales *no reformistas*, y con apoyo muy amplio de los votantes, quienes tienen una participación militante para empujar esos cambios, justamente es lo que pasó a finales de 2006 en el Ecuador con el ascenso al poder de Rafael Correa Delgado y su movimiento Alianza País, de tendencia del *socialismo del siglo 21*, mismo que arrasó con la institucionalidad anterior del Estado Nacional.

Fue entonces que desde enero de 2007 con toma de la Casa de Gobierno por el nuevo Presidente de la República Rafael Correa Delgado, bajo la égida ideológica del Socialismo del Siglo 21, se inician cambios profundos en la estructura jurídica del Estado, y con mucho más énfasis en la educación, cambios que se concretan en la Constitución 2008, diseñada en la Asamblea Nacional Constituyente de Montecristi (Manabí) y aprobada en referéndum con el 68% de respaldo en votos de la población, la misma que en el artículo 1.- define al Ecuador, según la Asamblea Constituyente (2008) como. “un Estado de derechos y justicia (...)” (p. 8). Esta concepción de país sirvió de sustento para constituir políticas públicas nuevas de beneficio hacia la sociedad en su conjunto.

Una de las políticas emanadas por el gobierno para atender la demanda social de ingreso a la educación superior es la creación e implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), que nace mediante el

Reglamento publicado originalmente en marzo de 2013, por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y en cuyo artículo 1.- establece, según SENESCYT (2013) que es su “objeto establecer las normas que regulan el (...) SNNA a través del cual se establece el proceso que el aspirante debe seguir para su ingreso en las instituciones de educación superior públicas, una vez concluido el bachillerato” (p. 2).

Aunque, previo al Reglamento del SNNA, ya desde el año 2012, por mandato de la Constitución 2008 y de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); la SENESCYT implementó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, tanto para la admisión de los bachilleres a la educación superior mediante el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), como para facilitar la nivelación de carrera en áreas específicas de formación universitaria.

El examen ENES, como determina la Carta Magna 2008 del Ecuador, es una aplicación prioritaria de la política pública de acceso y gratuidad a que se acogen, como su legítimo derecho al buen vivir, todos los ciudadanos nacionales y extranjeros que son parte del sistema educativo ecuatoriano, en los niveles de educación inicial, básica, bachillerato y grado de educación superior, para garantizar inclusión de todos los ciudadanos que habitan en el territorio nacional en las mismas condiciones de accesibilidad a la universidad, sin distinciones que generen desigualdades. Asamblea Nacional Constituyente (2008).

El ENES se respalda en mandatos de la Constitución del Estado Ecuatoriano (2008), fundamentalmente en los artículos 26, 28 y 356, cuyos textos rezan así:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 28.- (inciso final) La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel. El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes. Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular. El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones. (pp. 16 y 110).

1.2. Experiencias en Latinoamérica y en otras regiones en los exámenes de ingreso a las Instituciones de Educación Superior

Para abordar contextualmente sobre los medios, formas y mecanismos de admisión a la educación superior de grado que el Gobierno aplica en Ecuador, es necesario tomar como referencia los procedimientos que los países siguen en el contexto del Continente Americano y algunas experiencias globales, en donde

ya en la segunda década del siglo XXI son cada vez menos los países que aceptan a sus alumnos mediante exámenes nacionales estandarizados, ya que varios de ellos han eliminado este requisito, para dejar que sean las mismas universidades quienes se autorregulen, así según el Observatorio de la Universidad Colombiana (2017):

En Argentina el estado no normaliza formas o exámenes para ingreso a la educación superior de grado, pero cada universidad, sea pública o privada, autónomamente decide su sistema; por ejemplo la Universidad de Buenos Aires no selecciona a sus estudiantes mediante pruebas sino mediante una nivelación prevista por la Casona, mientras que otras universidades si lo hacen a través de pruebas. En Brasil la postulación universitaria es distinta, ya que emplea la prueba denominada Examen Nacional de Enseñanza media (ENEM) en las universidades públicas, pero las privadas tienen libertad de decidir.

En Chile se utiliza examen estatal denominado Prueba de Selección Universitaria y es de carácter obligatorio. Perú no aplica prueba estandarizada, pero cada universidad toma su propia decisión, aunque hay excepciones por méritos para estudiantes destacados. Colombia por su parte administra un modelo mixto ya que las universidades públicas se valen de la prueba estatal denominada Saber 11 de núcleo común (curricular), inglés y optativa. Mientras que las universidades privadas disponen sus propias pruebas, pero es un requisito la Prueba del Estado para postular a la Carrera universitaria. En este sentido la universidad argentina, uruguaya y peruana, similarmente, no se aplica un examen de admisión común del Estado, aunque también varias universidades que si aplican examen de admisión, como son los casos de la Universidad Central de la Plata en Argentina, la Universidad del Trabajo del Uruguay, la

Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú, como las más representativas de los países analizados.

En Venezuela casi se ha eliminado el examen de postulación por decisión gubernamental, pero cada universidad toma sus propias decisiones, como la Universidad Central de Venezuela en la que se aplica exámenes de admisión, lo que contradice a una decisión gubernamental dictada en el año 2014, según el Ministerio del Poder Popular (2015), que la “(...) eliminación de las pruebas internas de admisión de las casas de estudios y que (...) al mérito académico se suman tres dimensiones importantísimas de todo ser humano: Condición socioeconómica, territorialidad y participación en procesos de ingreso anteriores y en actividades extracurriculares” (s.f).

En Brasil para ingresar a la universidad se aplica el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) que es una prueba que rinde voluntariamente el postulante, según Universia (2015), en “cuatro áreas de conocimiento: idiomas, códigos y sus tecnologías (incluyendo redacción); ciencias humanas y sus tecnologías; ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, y matemáticas y sus tecnologías”. (p. 1). Esta prueba se basa totalmente en los contenidos del currículo de enseñanza media, por tanto la forma del examen brasileño mide también conocimientos y no razonamiento del postulante y es aceptada en más de 300 IES actualmente.

Para la mayor parte de países que aplican exámenes, lo más común es evaluar el área cognitiva en ciencias básicas: matemática, física, ciencias naturales y sociales, tecnología y comunicación, incluso idioma extranjero, generalmente inglés, así se manifiestan en el Saber 11 de Colombia. En otros

países como México, el EXANI-II es la prueba más común para postular a las universidades e institutos públicos, la cual mide conocimientos de la preparatoria y razonamiento, cuyo ente responsable es el CENEVAL. Según Universia (2008) la UNAM mientras tanto, aplica el DGAE (Dirección General de Administración Escolar) que mide solamente conocimientos. Mientras que en varias universidades de Chile se administra la Prueba de Selección Universitaria PSU en áreas de matemática, lenguaje ciencias e historia, cuyo puntaje es promediado con las notas obtenidas en la secundaria.

En los Estados Unidos de América el examen federal que, en general, las universidades de todos los estados aplican a los postulantes a pregrado nacionales y extranjeros, es el denominado Scholastic Aptitudes Test (SAT), de razonamiento en: lectura crítica, matemática y redacción. (CollegeBoard-SAT, 2017). Estos test de admisión a la universidad tienen inicio en los albores del siglo XX, según el American Council of Trustees and Alumni (2013), “The College Board administered the first college admissions test in 1901, and the Scholastic Aptitude Test (SAT)—designed to measure general academic ability—appeared in 1926” (p. 2). Que traduciendo al español es “El College Board administró el primer examen de admisión a la universidad en 1901, y el Scholastic Aptitude Test (SAT) -diseñado para medir la capacidad académica general- apareció en 1926”.

En tanto que es muy singular el mecanismo de admisión a la Universidad de Harvard, donde, según datos que constan en la página Harvard College Peruvian Association (2011):

No hay una fórmula para ser admitido (...) Los logros académicos de los postulantes en la secundaria son importantes, pero el Comité de Admisión también considera otros criterios como su participación en la comunidad, liderazgo y cierta distinción en actividades extracurriculares, así como experiencia de trabajo (p. 1).

En Asia lo más representativo es lo que sucede en China y Japón. En el primer caso son obligatorios los denominados Exámenes Anuales de Admisión a la Universidad (o gaokao), tal vez los más complicados del mundo para el acceso a la universidad, mientras que en Japón, se aplica el Examen de Evaluación de la Competencia Académica de los Aspirantes al Ingreso en la Universidad, los dos exámenes miden capacidades intelectivas, de juicio y expresivas para plantear, procesar soluciones, resolverlas y comunicar con destreza. (Fumio, 2015).

Los exámenes o pruebas de ingreso a la educación superior, que se aplican con determinadas particularidades en las distintas regiones y países de América, Europa y Asia... son, según Arotoma (2007) de forma amplia y pragmática estrategias para "(...) seleccionar a los candidatos más talentosos y competitivos académicamente para lograr niveles de desarrollo que garanticen éxito académico, profesional y personal además de una eventual evaluación y acreditación universitaria y de carreras profesionales" (p. 1).

Es claro entonces que los exámenes son aquellos reactivos diseñados y estandarizados por los estados o universidades, que en general evalúan capacidades, aptitudes y/o conocimientos básicos que deben demostrar los estudiantes al finalizar su secundaria/bachillerato para, mediante un estándar mínimo establecido por el ente institucional regulador, sea público o privado,

obtener matrícula en una Universidad y Carrera a la que se postulan en acuerdo con sus interés y aptitudes profesionales, en todos los casos es la meritocracia el factor determinante.

Las normativas y procedimientos para acceso a la educación superior de grado tienen actualmente ciertas simetrías entre algunos países y regiones, así como profundas diferencias entre otros, tanto en el tipo de pruebas, como en los aspectos que miden y en los niveles educativos en que se aplica.

1.3. Examen Nacional para la Educación Superior (ENES): Aproximación conceptual

Pese a que en otros continentes y regiones americanas, pero más concretamente en Latinoamérica, desde los albores del siglo XX, algunos países habían adoptado mecanismos para ingreso de bachilleres a las Instituciones de Educación Superior –IES-, mediante pruebas y exámenes de aptitudes y/o conocimientos, cuyo denominador común es el modelo de *meritocracia entendido como virtud, talento, capacidad*, o como afirma Herrera (2015) que es la “(...) aplicación absurda de la teoría de la Desigualdad Merecida” (p. 15). En el Ecuador recién a partir del año 2012 se implementó el Examen Nacional para la Educación Superior –ENES-, como política pública, regentado por la SENESCYT y organizado por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión –SNNA- en acuerdo con el Ministerio de Educación, por ser la institución rectora de la educación inicial, básica y bachillerato. El formato ENES tuvo vigencia hasta el primer semestre del período lectivo 2016-2017, ya que para marzo de este año pasa a denominarse prueba Ser Bachiller con una concepción bastante disímil al examen original.

Al examen ENES, según aproximaciones conceptuales de la SNNA-SENESCYT (2015) se le puede definir como una prueba estandarizada de aptitud académica que evidencia sobre habilidades, destrezas y capacidades de los bachilleres para obtener un cupo y matrícula en las instituciones de Educación Superior públicas y cofinanciadas (IES) ecuatorianas, y para los mejor puntuados denominados Grupo de Alto Rendimiento, también para las universidades particulares nacionales y extranjeras, mediante la concesión becas.

En la posición contraria y como resultado de la investigación sobre el ENES que abundantemente se ha desarrollado en el país, hay autores críticos que lo cuestionan en su esencia y forma. Un evento académico de trascendencia universitaria fue la Conferencia Nacional Educación Superior en el Ecuador, en la cual se manifiesta que:

Para Vásquez (2017), el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es un instrumento controversial respecto a la política de acceso a la educación superior, diversas críticas y controversias respecto a su contribución con el objetivo general de la misma ha generado diferentes análisis que lo han llevado a afrontar desde cambios internos hasta el planteamiento de su eliminación debido a su incapacidad en el cumplimiento de las metas propias de la política así como generación de efectos exógenos como la elitización de la educación.

El ENES desde su inicio en 2012, como política pública ha recibido muchas críticas de diversos sectores de la sociedad y academia ecuatoriana porque el diseño, planificación e implementación no tuvo participación el sector

universitario, sino que fue fruto de criterios de *expertos* e instituciones básicamente extranjeras que no conocían la realidad de la universidad ecuatoriana. Por otro lado no se analizó suficientemente la fundamentación científica del examen, tampoco las afectaciones que tendría la juventud con la denominada *meritocracia*, que antes ya era excluida de estudios universitarios, pese a que la política fue de “libre ingreso”, desde la década del 70 del siglo anterior y que dejaba fuera a un alto porcentaje de bachilleres de los sectores más pobres, especialmente indígenas, afro-ecuatorianos, montubios y sobre todo mujeres, mientras que privilegió a sectores económicamente medios y altos.

1.4. Características del ENES

El ENES se caracteriza por ser una prueba estandarizada nacional, que aplica el Estado Ecuatoriano a través de la SENESCYT-SNNA-INEVAL a estudiantes de tercero de bachillerato y bachilleres sin cupo que buscan ingresar a las Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales públicas, así como a quienes opten por una beca para estudiar en IES ecuatorianas o extranjeras siempre que obtengan puntajes superiores a 950/1000 puntos.

La prueba ENES, en toda su existencia del año 2012 al 2016, evaluaba aptitudes académicas sobre capacidades, habilidades y destrezas de los postulantes, sin embargo a partir del año 2016 se transforma en examen Ser Bachiller y mide conocimientos y aptitudes en las áreas de matemática, razonamiento abstracto, lenguaje y literatura, ciencias naturales y ciencias sociales. Pero este examen ENES, se caracteriza porque mediante la política de cuotas, garantiza el derecho de ingreso a la universidad en *igualdad de*

condiciones a personas de distinta condición socioeconómica, étnica, alguna discapacidad, lugar de residencia o privación de libertad.

Sin embargo no hay un procedimiento específico eficaz de *acción afirmativa*, que favorezca este derecho para asignación de cupos luego del ENES, porque todos los postulantes se someten a las mismas condiciones, es decir que deben obtener un puntaje entre 601 y 1000 puntos, esperando que su puntaje logrado esté dentro del rango de asignación de cupos de las Carreras seleccionadas. Siendo claro que las condiciones académicas de la población ecuatoriana tiene grandes diferencias, y es muy diversa entre áreas urbanas y rurales, entre planteles públicos y privados, entre grupos étnicos, pero sobre todo entre sectores socioeconómicos, por ello que según PlanV (2016) “en países como Colombia, Chile o Estados Unidos, en donde se aplicaron pruebas similares, se pudo determinar que dichas pruebas no permiten siquiera una igualdad de oportunidades (...) para ingresar a la universidad” (p. 1).

Para atender a las diferencias socioeconómicas, el SNNA creó la *política de cuotas como proyecto piloto*, misma que según Di Caudo (2015), “(...) abarca a diversos sectores (discapacitados, pobres, indígenas)” (p. 197), y que en el año 2014 favoreció con becas para estudios universitarios a 1266 estudiantes de familias con Bono de Desarrollo Humano del Estado, cantidad lamentablemente muy baja porque según datos de la SENESCYT en ese año aproximadamente 640.000 bachilleres rindieron el examen, según información constante en la página del SNNA, lo cual no llega al 1% de bachilleres pobres que mejorarían sus condiciones básicas para estudiar en la universidad.

La *política de acción afirmativa* fue implementada recién en el primer ENES del año 2016, según SENESCYT (2015), a través de un 10% de becas que otorgan universidades las ecuatorianas, especialmente privadas a jóvenes de sectores minoritarios y segregados para cursar Carreras universitarias, para postular, acceder, permanecer y titularse exitosamente como profesionales. Los bachilleres pueden acceder a la beca una vez que ya tienen cupo en la IES y están matriculados, con lo cual no afecta a la inequidad del ENES.

Una importante característica es que, a partir del 2015 las personas privadas de su libertad por sentencia de juez y que voluntariamente deciden rendir el examen, lo pueden hacer en el mismo centro penitenciario de reclusión, política que garantiza igualdad de oportunidades, meritocracia y reinserción a la sociedad. Quienes hayan aprobado pueden estudiar en carreras a distancia, desde el mismo centro carcelario.

El instrumento de evaluación ENES, como fue originalmente diseñado, es catalogado, en cuanto a su estructura, un reactivo con 120 preguntas de base estructurada con 16 formas de examen, donde 40 preguntas son de razonamiento verbal, 40 de razonamiento matemático y 40 de razonamiento abstracto, todas ellas de opción múltiple con cuatro alternativas de respuesta (literales a), b), c) y d), de las cuales solo una proposición o palabra es correcta, cuyo literal será pintado integralmente con lápiz de color negro. Para la calificación, es sometido a un lector óptico que asigna el puntaje respectivo.

El ENES, para su aplicación en los períodos y fechas convocadas, generalmente marzo y septiembre, tiene dos instrumentos: el cuadernillo de preguntas y la hoja de respuestas en material impreso, todo lo cual una vez utilizado, el bachiller examinado debe entregar al aplicador siguiendo un

protocolo normalizado por el personal responsable de cada ciudad, recinto y aula de aplicación. SNNA-SENESYT (2014).

1.5. Principios orientadores del examen ENES

Los principios que orientan al ENES son: *meritocracia, igualdad de oportunidades y capacidad para todos los bachilleres que rinden*. Quizás el principio más determinante es la *meritocracia*, porque es emblemático del proyecto político del gobierno ecuatoriano y además porque reemplazó al libre ingreso vigente en el Ecuador por más de 50 años. La meritocracia, contextualizada al ENES, es para SNNA (2016) la “virtud de las aptitudes que cada aspirante posee y que se reflejan en el resultado obtenido en el Examen Nacional para la Educación Superior” (p. 2).

Young (1961), considera de manera crítica, que la meritocracia es la aplicación de la fórmula *Coeficiente Intelectual + Esfuerzo = Mérito* lo cual genera a la vez; *igualdad de oportunidades y disparidad de resultados*. En esa misma línea Cociña (2013), considera que en sociedades marcadas por la desigualdad histórica se produce injusticia, contrariamente al espíritu de la política pública, ya que solo una minoría accede a beneficios como fruto de la redistribución de posibilidades de llegar al grupo aventajado por el logro y el premio. Quizá la gran mayoría de la población resulte ser castigada por su incapacidad intelectual + poco o ningún esfuerzo o una de las dos = desmérito.

El principio de *igualdad de oportunidades*, según Solano (2017) “es un aspecto que debe ser respetado tanto en el acceso así como en la permanencia, movilidad y egreso” (pp. 5-6), visto como equidad, es una noción muy compleja como también ideológica, para definirlo de manera que pueda tener rasgos de

objetividad y cierto consenso en el plano de las ciencias sociales como de la academia, ya que hay mucho debate, diferencia y hasta contradicciones en el momento de alinearse con alguna de ellas; más aún si se analizan factores de tipo social, económico, político, sexual, genérico, étnico, laboral y en muchos más ámbitos de la vida humana, donde lo fundamental es tender a igualar a la sociedad a un relativo modo en que tengan bienestar sin excesos ni privaciones, pero también disfrutando del producto del trabajo y de los servicios del estado.

Como se trata del examen ENES, y por las razones ya esgrimidas, se recoge lo manifestado por el Banco Mundial en su informe sobre equidad (2016), para quien igualdad de oportunidades es “que cada cual pueda emprender en igualdad de condiciones la vida de su elección, pero procurando evitar privaciones externas de resultados” (p. 2) , Entonces todos los bachilleres se someten al ENES en las mismas condiciones, sin *privilegios*, sin restricciones por condiciones étnicas, religiosas, políticas, sexo-genéricas, procedencia geográfica, y sobre todo socioeconómicas, siguen el mismo procedimiento y se someten a las mismas condiciones.

Pero es justamente la disparidad o desigualdad de resultados que se producen por los sistemas meritocráticos, lo que hacen trastocar la posibilidad de progreso de la sociedad en su conjunto, la misma que siempre está buscando igualdad de oportunidades para participar en la distribución de la riqueza, ya que los procesos acumulados de desatención del estado hacen que en el momento de competir en distintas formas de concurso o selección haya siempre desilusión. Las pruebas ENES son justamente una manifestación inequívoca de estos sistemas, ya que los bachilleres de los sectores más pobres son los más perjudicados, frente a quienes sí tuvieron mejores oportunidades de estudiar

desde la escuela, quienes por esas causas tienden a no obtener cupos o peor la beca GAR, porque además hay una alta demanda de postulaciones a las IES y contradictoriamente, una oferta baja de las IES, que no cubre las necesidades de la población o incluso los puntajes no permiten el ingreso aunque hubieren cumplido con el estándar. Es ilustrativa la figura 1, socializada a la ciudadanía por el Presidente Rafael Correa en la sabatina del 12 de septiembre de 2015, donde pese a ser los bachilleres del sector popular, los que más se presentan al ENES, contradictoriamente es el que en menos porcentaje ingresa a las IES, frente a los sectores medios y medios altos.

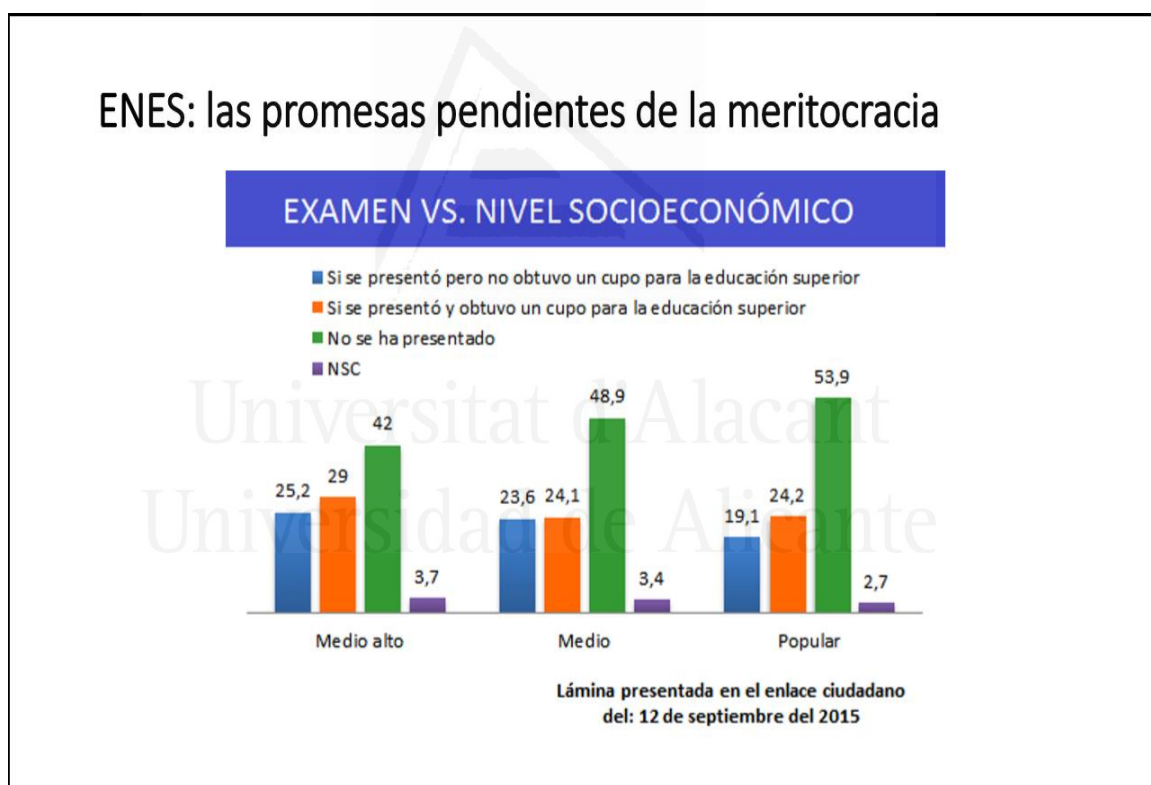


Figura 1. Puntajes ENES y nivel socioeconómico, Sabatina Presidencia del Ecuador, 12 de septiembre de 2015.

La capacidad intelectual es propia del ser humano y, en el término más amplio es la aptitud que manifiesta la persona para resolver problemas

propuestos o planeados, con habilidad y destreza y de forma rápida y precisa. La capacidad deviene de la inteligencia, ya que esta es una “capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad para razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas (...)” (González, 2011, p. 1420).

Junto a la capacidad intelectual, para tener éxito en el ENES es fundamental una eficaz formación en la educación general básica y el bachillerato, complementada con condiciones de vida apropiadas durante la niñez y adolescencia, factores que lamentablemente en la práctica se cumplen limitadamente, porque se manifiestan diferencias muy marcadas entre la calidad de la educación rural y urbana, pero también entre etnias, tipos de planteles educativos de bachillerato públicos y privados así como entre los mismos públicos, distintas aptitudes e intereses de los jóvenes, pero sobre todo entre aquellos bachilleres de buena condición económica y aquellos que viven en niveles de pobreza, lo cual vuelve discriminatorio (Ospina et al., 2015).

1.6. Fundamentos del ENES

1.6.1. Fundamentación Legal y reformas al ENES.

El proceso de admisión a las IES ecuatorianas de financiamiento público y cofinanciado con aportes del Estado y del sector privado, con nivel de política pública, está sustentado en varias normativas legales como: la Constitución de 2008, segundo inciso del artículo 356 que manda que; “El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes” (SENESCYT,

2015, p. 1). De los sistemas de nivelación y admisión; el segundo es considerado como: nacional, permanente y unificado para inscripciones, evaluación y asignación de cupos en función del mérito del estudiantado que rinde el ENES, con aplicación del principio de la meritocracia.

En concordancia con la Constitución, el artículo 81 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), expresa en referencia al, “Sistema de Nivelación y Admisión.- El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se someterán todos los y las estudiantes aspirantes” (Asamblea-Nacional, 2010, p. 16).

Ramírez (2014) en el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión -SNNA- 2014, " Art. 10.- Contenido y diseño del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES).- El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), es un proceso de tipo académico que explora habilidades del pensamiento y que consiste en ítems que han de resolverse en un tiempo determinado” (p. 14). Esta versión está vigente todavía, pese a las reformas que ha sufrido el ENES desde su implementación en el año 2012.

El examen constará de tres partes que evaluarán habilidades del aspirante en cuanto a razonamiento abstracto, verbal y numérico. A partir de esta normativa se lo considera como una prueba de aptitud académica que se inició, de forma piloto, según el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2014), en febrero del 2012 con participación cinco IES, estas fueron: Universidad de Guayaquil, Técnica de Babahoyo, Nacional de Milagro, Escuela Politécnica del Ejército e Instituto Tecnológico Central Técnico con unos 57000 bachilleres; en una segunda fase dada en mayo del 2012, participaron unos 104.278 aspirantes a ingresar a la universidad del país en el período 2012-2013.

En adelante, se viene aplicando dos veces al año, en febrero o marzo para régimen escolar de las regiones sierra y amazonia, y en septiembre para régimen costa y Galápagos. Con excepción del 2016 que se lo hizo en julio debido al terremoto de la provincia de Manabí, según informes del gobierno.

Desde la implementación del ENES, los puntajes estándar para ingresar a las IES ecuatorianas públicas es de 601 a 1000/1000, pero aquellos bachilleres que obtienen los más altos puntajes (superiores a 950/1000) son becados por el Estado para estudiar en universidades extranjeras y en universidades nacionales, con prioridad en aquellas emblemáticas del gobierno: Yachay Tech, Universidad Regional Amazónica IKIAM, Universidad Nacional de la Educación UNAE y Universidad de las Artes UARTES, creadas en el 2010.

En el año 2014, mediante Acuerdo Interministerial, el ENES se especifica exclusivamente para aquellos/as estudiantes que aspiran ingresar a las IES públicas, se elimina el requisito para aquellas IES cofinanciadas, con lo que se generan diferencias y marca nuevas brechas.

Para finales de 2015 e inicios de 2016 se reforma la normativa para la integración entre el ENES y el examen Ser Bachiller del Ministerio de Educación y está en proceso de traspaso de competencias al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), incluso el primer examen, en el año 2016 se trasladó de marzo a junio, según información de la SENESCYT.

Para el segundo semestre del periodo lectivo 2016 - 2017, se implementa la reforma de la política pública de acceso a las IES ecuatorianas, mediante la unificación práctica de los exámenes ENES y Ser Bachiller, antes aplicado exclusivamente para egresar del bachillerato, ya como un solo examen que

integra conocimientos de determinadas áreas abordadas en la educación básica y bachillerato y razonamientos, lo cual se hace público mediante boletín de prensa N.- 331 del SNNA-SENESCYT con participación del Secretario Nacional de Educación Superior René Ramírez y el Ministro de Educación Augusto Espinoza, quienes manifiestan que:

A partir del segundo semestre del 2016, el Examen Nacional para la Educación Superior y el examen Ser Bachiller se unifican en una sola prueba, lo que permitirá a los estudiantes obtener su título de bachiller y a la vez acceder a los estudios de educación superior en las universidades, escuelas politécnicas, conservatorios e institutos técnicos y tecnológicos del país (SNNA-SENESCYT, 2015, p. 1).

El ENES en el Ecuador es requisito único para postulación de los bachilleres ecuatorianos o extranjeros a la educación superior, tanto para universidades ecuatorianas públicas, como extranjeras (con beca); el Art. 10 del Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión define que el “Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), es un proceso de tipo académico que explora habilidades del pensamiento y que consiste en ítems que han de resolverse en un tiempo determinado” (SNNA, 2015, p. 6).

En esta perspectiva, el Plan Nacional de Buen Vivir del Ecuador 2013-2017 en el objetivo estratégico cuatro, referente al fortalecimiento de las capacidades y fortalezas de la ciudadanía, con respecto al ahora denominado examen Ser Bachiller, o ex ENES contiene aspectos que orientan la política hacia su logro para la sociedad ecuatoriana:

- 4.1. (...) democratizar el acceso a la educación superior.

f. Generar mecanismos de acceso al sistema educativo para la población históricamente excluida en función de territorio, etnia, género, ingreso y edad, personas privadas de la libertad y migrantes, mediante acciones afirmativas.

4.4. Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad.

a. Fortalecer los estándares de calidad y los procesos de acreditación y evaluación en todos los niveles educativos, que respondan a los objetivos del Buen Vivir, con base en criterios de excelencia nacional e internacional.

b. Establecer mecanismos de apoyo y seguimiento a la gestión de las instituciones educativas, para la mejora continua y el cumplimiento de estándares de calidad.

c. Armonizar los procesos educativos en cuanto a perfiles de salida, destrezas, habilidades, competencias y logros de aprendizaje para la efectiva promoción de los estudiantes entre los distintos niveles educativos. (SENPLADES, 2013, pp. 159 - 168).

El examen ENES, a partir del 2017 denominado oficialmente Ser Bachiller, a través de los cinco años de vigencia, del 2012 al 2016, *ha marcado permanentes modificaciones de fondo y forma* y se viene aplicando en nueve procesos de postulación de bachilleres a las IES, indicador que evidencia lo inconsistente de esta política pública y de sus procedimientos emanados por los organismos rectores de la educación ecuatoriana; en consecuencia, es necesario abordarlo en sus aspectos legales, sociológicos, psicológicos,

pedagógicos, tomando como caso de estudio al alumnado que aprobó el ENES y postuló en los semestres 2012-2013 y 2013-2013 a las Carreras presenciales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, estas son: Ciencias del Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales y Biología, Ciencias Sociales, Educación Parvularia, Informática, Matemática y Física, Plurilingüe y Psicología Educativa, para conjuntamente con el abordaje de la variable vocación docente, relacionar con el desempeño académico terminal que logren los graduandos al finalizar la carrera universitaria, lo que deberá suceder en los semestres 2017-2017 y 2017-2018.

1.6.2. Fundamentos Psicológicos.

El enfoque psicológico en que se sustentan las pruebas de aptitud académica, pese a que el SNNA no lo plantea expresamente, es la psicología cognitiva, la cual para Parkin (1999) es “la rama de la psicología que intenta proporcionar una explicación científica de cómo el cerebro lleva a cabo funciones mentales complejas como la visión, la memoria, el lenguaje y el pensamiento” (p. 3), lo cual se contradice con la posición del conductismo psicológico, que según León y Montero (1995) enajena al cerebro como si fuera una *caja negra* inaccesible, donde no son observables ni cuantificables los afectos, emociones y pensamientos, sino solamente las conductas que se evidencian mediante los estímulos – respuestas.

Los rasgos más comunes con los que históricamente se ha asociado a la inteligencia humana son, según Ardila (2010), la capacidad para resolver problemas, para razonar y adaptarse al entorno. Así mismo, por largo tiempo ha estado en discusión si hay una sola inteligencia o varias que interactúan, si es propia y exclusiva del ser humano o esta capacidad posee además lo animal.

Pero la ciencia ha demostrado irrefutablemente que la inteligencia es inherente al ser humano y también al mundo animal, la misma que se va transformando en el humano con influencia del medio social y sobre todo la educación.

Para abordar la inteligencia humana es imprescindible acudir a Binet, por ser éste psicólogo experimental francés, quien por encargo del gobierno de Francia crea por vez primera la escala métrica de inteligencia, para medir capacidades o limitaciones en niños de educación especial; y este descubrimiento dará origen a los test de inteligencia que tienen un inmenso desarrollo en el siglo XX, “En contraste con las ideas de solidaridad y con el proyecto de garantizar el derecho a la educación (...), algunos vieron en los test de inteligencia un instrumento para controlar la sociedad y optimizar el potencial de sus miembros”. (Mora y Martín, 2007, p. 312), y es que son la fuente originaria para las pruebas de opción múltiple o base estructurada en que se asienta el instrumento del ENES, que se está explicando.

Mientras tanto Prieto y Sternberg (1991), desde la teoría triática de la inteligencia, considera que la inteligencia implica integrar la capacidad con la adquisición de dominio de conocimientos específicos y la solución de problemas escolares y de la vida real.

Ardila (2011) manifiesta que la “Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social” (p. 100). La misma que sirve fundamentalmente para resolver problemas mediante una triada de habilidades, analíticas, creativas y prácticas, y para medirlo es eficiente una prueba estandarizada compuesta por preguntas de opción múltiple del área verbal, matemático y abstracto, a lo que añade la redacción de ensayos.

Gardner (1983) Define a la inteligencia como la “capacidad para resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas” (p. 26). Para el presente estudio corresponde contextualizar las inteligencias múltiples a la resolución de problemas de índole lingüística, lógica matemática, espacial, incluso con los cambios al ENES también de inteligencia naturalista.

Binet (1883), citado por Villamar y Donoso (2013) enfoca a “(...) la inteligencia como un proceso psicológico superior medible, por tanto, quien se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural” (p. 409). Por lo que afirman que la inteligencia humana, así como la denominada experticia son derivadas del enriquecimiento de conocimientos, a través del tiempo, encaminados hacia una profesión de interés.

Castejón y Pérez (1997) destacan el aporte de la inteligencia emocional en los procesos cognitivos ya que esta disciplina “está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo” (p. 7). Naturalmente que la rendición del ENES para los jóvenes bachilleres tiene una fuerte repercusión emocional, porque se producen reacciones ante este estímulo muy fuerte, incluso de definiciones para su vida futura, tanto para quienes logran la puntuación adecuada para una carrera universitaria, y con mucha más incidencia para quienes no lo logran, éstos deben prepararse para la siguiente oportunidad, pero con mayores temores.

Para el investigador educativo Milton Luna de la Universidad Católica de Quito, el ENES tiene muy fuertes implicaciones emocionales en la familia y sociedad ecuatoriana, ya que durante estos seis años de vigencia de la política pública “(...) generó tensiones al interior de la sociedad. Se generalizaron

experiencias de sufrimiento y tensiones en las familias de los bachilleres, aunque estas apoyaron a sus hijos pero también los presionaron para que trabajen o ingresen a cualquier carrera y universidad pública" (Plan V sociedad historias, 2017, p. 2).

A la luz de la psicología cognitiva que hace grandes aportes a la ciencia, sobre todo a partir de la presencia de la computadora en el mercado norteamericano, con la cual *relativamente se asimila al desempeño de las personas*, en el momento de responder preguntas, estará por lo menos en entredicho la afirmación sistemática que el ENES es exclusivamente un instrumento que observa aptitudes y razonamientos, sin ningún vínculo con el historial de la formación académica que trae el bachiller desde su colegio, con la idea de que se pueden demostrar aptitudes académicas independientemente del grado de conocimientos, habilidades, destrezas y entrenamiento para lograr experticia en precisión y tiempo en la resolución de la prueba ENES, que tiene un tiempo de un minuto por pregunta, para responder el examen en los 120 minutos, pese a que la prueba Ser Bachiller incrementa el tiempo de respuestas a 180 minutos.

1.6.3. Fundamentos Sociológicos.

Desde la visión sociológica relacionada al enfoque de la pedagogía crítica, para abordar el examen ENES es necesario caracterizar la etapa social en que se desenvuelve la educación superior en el Ecuador actual. Tomando como referencia el desarrollo histórico-social en el contexto latinoamericano y mundial, el Ecuador se caracteriza por estar en un estadio de desarrollo económico y social pre-industrial, con una industria nacional muy débil, básicamente de línea blanca, para el consumo interno, arraigada a la dependencia tecnológica de las

grandes potencias, quienes determinan lo que “necesitamos consumir”, obviamente como país en que hasta la moneda es externa, el dólar. En estas condiciones “(...) su estructura económica básica no despegará de un nivel de semifeudalidad y luego, de un capitalismo atrasado y dependiente, con las contradicciones tan conocidas, de vivir en la semifeudalidad” (Republicamunik, 2011, p. s.f). Es en los albores del actual milenio, quizá por iniciativa de los emprendedores y capital foráneo, aunque muy limitado, que la industria tiene un mínimo progreso, y que consecuentemente hará uso de mano de obra calificada de los graduados universitarios; sin embargo, el sector más demandante de talento humano son los servicios de salud, educación y turismo, por ello es también que las Carreras universitarias más demandadas están en estas áreas, como lo demuestra el estudio realizado a bachilleres que se capacitaron en el proyecto de acompañamiento para el Examen ENES de la Facultad de Filosofía de la UCE, en Quito, Cayambe y Pedro Moncayo en el año 2017 como muestra la figura 2.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

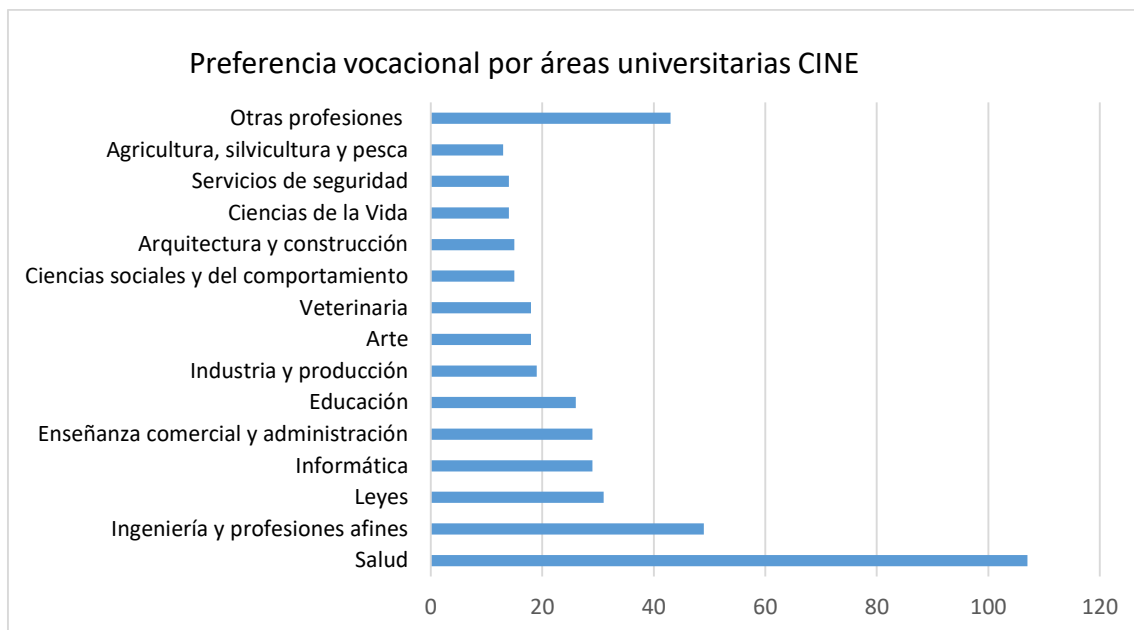


Figura 2. Preferencia vocacional por áreas Cine-Unesco. Artículo Haro y Barreno (2017, p. 4).

Por ello es que la pedagogía universitaria en todas sus funciones sustantivas y ámbitos, deberían sustentarse, según Ordoñez (2002), en tres principios básicos como son: flexibilidad, para adaptarse a los cambios exógenos y a sus propias necesidades, pero superando lo vertical en las decisiones, así como en la organización administrativo-curricular. Luego el principio de creatividad, para superar la inacción y hasta indiferencia, especialmente de administradores, docentes y estudiantes, quienes actuamos bajo el paradigma conductista, en el que básicamente receptamos, repetimos y nos acomodamos para *sobrevivir*, en desmedro de la participación consiente y creativa y la imaginación científica, artística y cultural, con iniciativas propias, pero en libertad. En un tercer momento el principio de dialogo para asumir la crítica y autocrítica como método de la dialéctica para cambiar en unidad de contrarios, asumiendo errores, así es que hay cooperación y apertura al diferente.

1.6.4. Fundamentos Pedagógicos.

El examen, denominado también como prueba (objetiva), test, lección, práctica, entre otras categorías conceptuales, tiene una larga historia de vigencia dentro de la pedagogía, desde que lo inventa la cultura china para promocionar a sus castas inferiores, luego Comenio en su Didáctica Magna lo consideraba como parte del método para observar su aplicación en la didáctica, así se mantiene hasta el siglo XIX, sin embargo a finales de este siglo e inicio del siglo XX se le reduce y es sustituido por el test y sirve ya para observar comportamiento, para medir conductas (Díaz, 1988). Para este mismo siglo se independiza la evaluación como ciencia particular, entonces hay una relación directa entre test y evaluación en la educación y la selección de personal, en este tiempo ya se los utilizó con fines de observar aprendizajes, promoción o selección, por lo mismo como forma de control y organización a la sociedad desde el Estado y sus instituciones. Simultáneamente en el mismo tiempo ya los países comienzan a utilizar oficialmente el examen para ingreso a la universidad especialmente en Estados Unidos y Europa.

En la segunda mitad del siglo XX se universaliza el examen en la educación desde una visión cuantitativa de su uso, con gran valor de la nota o calificación. El conductismo pedagógico lo prioriza esta técnica de evaluación, pero ya en el cognitivismo y sobre todo en el constructivismo tiene un carácter cuanti-cualitativo, su uso es evaluativo, es decir ya con fines de investigación, diagnóstico y reformas curriculares. Con la pedagogía crítica se diversifican las formas de evaluar, y el examen es solo un componente, pero no el único, porque hay otros medios para determinar los procesos de aprendizaje y promoción, porque para Ramírez (2008) "La escuela (universidad) es un escenario de crítica

que permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos” (p. 113). Sin embargo aún hoy en pleno siglo XXI, y con el ENES mucho más, sin duda sigue siendo el examen una forma de manifestar poder; visto más que una forma de resolver problemas sociales, sino de profundizarlos.

1.7. La evaluación educativa

En la actualidad, dada la complejidad del mundo en que vivimos las actividades humanas de una u otra manera están siendo permanentemente evaluadas, desde el mismo sujeto y/o desde agentes externos, más aún en las profesiones e instituciones. Es una necesidad de la época y se ha vuelto ya un aspecto cultural, es una tendencia general, se puede aseverar que la “acción evaluativa es consustancial al hombre, en tanto le son inherentes las formulaciones ideales de su progresión futura” (Castro, 1999, p. 2).

Consecuentemente en el ámbito educativo, todos los paradigmas y modelos predominantes asumen la evaluación como un aspecto clave; ya sea de aprendizajes, institucional y de gestión, cuya prueba de resultados es la denominada evidencia, en la que nada es ni se ha realizado si no hay muestras inequívocas de que ha ocurrido, pero dentro de estándares preestablecidos. “Por ello se entiende la evaluación como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (Martín y Martínez, 2009, p. 31).

Los dos aspectos más evaluados en los sistemas vigentes en Ecuador son el desempeño y la gestión, tanto que se han creado modelos de acreditación para promover o incluso cerrar instituciones o despedir personas. El Art. 97 de la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES) determina que “La

clasificación académica o categorización de las instituciones, carreras y programas (universitarios) será el resultado de la evaluación” (LOES, 2010, pág. 18). Mientras que el Modelo evaluación de desempeño docente *Ser Maestro* del Ministerio de Educación del Ecuador considera que:

Las pruebas *Ser Maestro* son un nuevo modelo de evaluación docente que integra varios criterios internacionales y nacionales. A través de estas evaluaciones, se podrá conocer la práctica de los docentes, sus conocimientos, su gestión y sus habilidades sociales y emocionales (MINEDUC, 2016).

1.8. Examen y prueba

En la actividad educativa formal los exámenes y pruebas de evaluación son instrumentos y procedimientos para observar logros de aprendizajes en: conocimientos, razonamiento, capacidad, competencias, durante todo el proceso de formación o profesionalización de los alumnos y/o al terminar e iniciar un nivel formativo, lo cual corrobora Díaz (s/a) al definirlo como el “(...) legitimar el saber de un individuo a través de acreditarlo u otorgarle un título (...)” (Díaz, 1993, p. 15).

Con respecto al examen ENES como medio eficaz y preminente de la evaluación educativa que verifica saberes, sin negar la validez del instrumento, pero al estar institucionalizado en el Ecuador como único medio para valorar capacidades y saberes de habilitación en el ingreso a las IES, hay criterios discordantes, pues;

El considerar los exámenes como la única forma de evaluación de los aprendizajes de los alumnos lleva a que la labor del curso tenga un único objetivo: aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar

la parte instructiva (en perjuicio de la formativa) y no tenga en cuenta lo que el alumno puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen (Porto, 2002, p. 64).

Los resultados de un examen pueden, sin embargo, proporcionar valiosa información sobre las falencias de saberes en los estudiantes, tanto en conocimientos como en capacidades y actitudes, y si es recurrente el error, permite cuestionar al sistema educativo para tomar nuevas decisiones de mejora en los aspectos focalizados como causales, es decir es una herramienta importante de cambio, pero sin ser la única forma o medio.

Justamente, para abordar con pertinencia el examen de ingreso a la Educación Superior en el Ecuador es fundamental conceptualizar a la evaluación educativa, en el ámbito de la toma de decisiones institucionales, como:

(...) el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y prospectiva del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización, el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 187).

La evaluación del postulante a la Educación Superior, teniendo como agente ejecutor al Estado, llámese SENESCYT en el caso ecuatoriano, según el Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (2016) "(...) mide aptitudes y explora procesos cognitivos, de baja sensibilidad a la instrucción formal, ya que no se relaciona directamente con los planes de estudio del bachillerato" (p. 5). Es entonces de carácter externo e impersonal. Su función en este caso es sumativa, ya que favorece la postulación de bachilleres

a la educación superior cumpliendo estándares en puntajes proporcionados por el Sistema de Nivelación y Admisión.

Con estos rasgos característicos específicos, la evaluación educativa evidentemente proporciona datos valiosos para la toma de decisiones, de manera que luego de un proceso cuanti-cualitativo y legal, de análisis e interpretación, se tomen decisiones de impacto hacia toda la sociedad, pero teniendo como objeto de estudio a las instituciones de educación superior públicas (IES).

1.9. Evaluación de aprendizajes

En la categoría evaluación de desempeño estudiantil para el alumno durante su ciclo formativo, la forma o medio de averiguar sus saberes generales o disciplinares, es la evaluación ligada a aprendizajes y capacidades, que se evidencian holísticamente interrelacionados unos con otros, incluso se incorpora la meta-cognición, aptitudes y actitudes como un todo interactuante y holístico. (González, 2000).

La evidencia proporcionada por la psicología cognoscitiva contemporánea indica que el aprendizaje no es lineal y no se adquiere ensamblando pequeños pedazos de información. El aprendizaje es un proceso continuo durante el cual los estudiantes están continuamente recibiendo información, interpretándola, conectándola a lo que ya saben y han experimentado (el conocimiento previo), y reorganizando y revisando sus concepciones internas del mundo, lo que se denomina *modelos mentales, estructuras de conocimiento o esquemas*. (Ministerio Educación Chile, 2006, p. 42).

Con los argumentos acudidos, es claro que aprendizaje y evaluación están ligados en el proceso educativo, y en esta lógica la segunda es el mecanismo para investigar los logros del primero, por lo que el Ministerio de Educación de Chile, (2006) sostiene que “La evaluación es un proceso que permite recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas en un momento dado. El objeto de la evaluación es el trabajo producido por un estudiante, nunca su persona” (Ministerio Educación Chile, 2006, p. 8). La evaluación de aprendizajes observa solamente el ámbito de conocimientos y capacidades del alumno en un determinado momento, más no otras áreas del ser humano que abordan otras ciencias como la psicología y sociología esencialmente.

1.10. Variables que evalúa el examen ENES

Hasta el año 2016, según consta en el glosario del SNNA-SENESCYT el examen ENES consistió “(...) en una evaluación de las aptitudes [académicas] de razonamiento verbal, numérico y abstracto, necesarias para el éxito académico dentro del sistema educativo superior. El examen no evalúa conocimientos” (p. 2).

Aptitud académica por definición del College Board de Puerto Rico y América Latina, es una prueba que se aplica regularmente como requisito para postulación a la educación superior y que evalúa;

(...) tres áreas fundamentales del desarrollo cognoscitivo: razonamiento verbal y lectura crítica; razonamiento lógico-matemático y la redacción en español. Esta no es un examen de conocimiento. Es una prueba que mide lo que el estudiante es capaz de hacer con el conocimiento adquirido en sus años de

estudios. Por esto, la clasificamos como una prueba de aptitud o habilidades cognoscitivas” (CollegeBoard, 2014, p. 5).

El examen ENES con la estructura descrita, tiene una estrecha relación con el ENES en las áreas de razonamiento lingüístico y matemático que evidencia los saberes logrados en un ciclo de estudios largo y complejo, en cierta medida acumulativo, ya que aplica lo que los bachilleres ya deben conocer para resolver problemas de carácter académico, como requisito cognoscitivo y obviamente legal de continuidad de estudios y a la vez acceso a un subsistema de educación. El ENES de Ecuador incluyó también razonamiento abstracto como un área aparte de la matemática, con puntaje específico.

Profundizando lo declarado por el SNNA, para Díaz Barriga (1989), el examen como medio para verificar aspectos educativos, ha pasado por diferentes etapas de desarrollo desde su origen en China, dependiendo de la época y la formación socioeconómica, pero en general, en la actualidad en este instrumento de uso saturado en la educación formal en todos los niveles, convergen situaciones sociológicas, políticas, psicopedagógicas y recién en última instancia aspectos técnicos, que lamentablemente se los prioriza, por sobre problemas más profundos, pero que además reduce la verificación de saberes a un instrumento que si bien facilita tecnificar las respuestas y su calificación, en cambio no evidencia integralmente los saberes alcanzados por los estudiantes en cualquier momento de su formación o incluso en su iniciación o desempeño profesional.

Las tres únicas capacidades constantes en el ENES son los razonamientos: verbal, matemático y abstracto, a los cuales el SNNA los define así:

Razonamiento Abstracto. Involucra la capacidad o aptitud para resolver problemas lógicos, deduciendo ciertas consecuencias de la situación planteada. Procesos de análisis que se vinculan a la inteligencia general.

Razonamiento Verbal. Involucra la capacidad de análisis y evaluación del manejo simbólico de letras mediante el conocimiento de vocabulario, del significado de palabras, frases, oraciones y párrafos. Implica comprender el material escrito mediante el análisis lógico de la semántica y la sintáctica y las relaciones entre palabras y conceptos.

Razonamiento Numérico. Involucra la habilidad para razonar cuantitativamente estructurando, organizando y resolviendo problemas, utilizando un método y/o fórmula matemática. Implica determinar operaciones apropiadas para computar con rapidez, pensar en términos matemáticos y aprender matemáticas. (SNNA-SENESCYT, 2014, p. 1).

Los tres razonamientos constantes en el ENES, si bien se los separa por propósitos didácticos, sin embargo, en realidad son un todo integral que valoran las aptitudes del postulante universitario ecuatoriano, no se evalúan por partes, sino de forma general.

1.10.1. Aspectos clave que evalúa el ENES.

El ENES, según la SENESCYT-SNNA es un instrumento de aplicación individual impreso que evalúa exclusivamente aptitudes-destrezas del bachiller aspirante a la educación superior. No valora conocimientos de ningún tipo.

Las capacidades que se ponen de manifiesto en el Examen Nacional para la Educación Superior son, según el Ministerio de Talento Humano las siguientes:

Razonamiento Verbal: Capacidad que tienen los seres humanos para el manejo del lenguaje.

Razonamiento Numérico: Capacidad para analizar, organizar y resolver problemas matemáticos.

Razonamiento Abstracto: Capacidad de analizar, sintetizar y resolver problemas de orden simbólico. (Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano, 2015, p. 1).

1.11. Evaluación de aptitudes-destrezas

Para abordar este concepto muy complejo y de gran aplicación en la educación, específicamente en la evaluación del ENES y últimamente del Ser Bachiller, el INEVAL manifiesta que:

Las aptitudes permiten pronosticar diferencias inter-individuales en situaciones futuras de aprendizaje y refieren a la capacidad para enfrentar situaciones o problemas. Una aptitud general reside en reconocer, plantear y analizar problemas y emplear principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

Por su parte, las destrezas se relacionan con el saber hacer, el dominio de la acción se expresa a través de la capacidad para ejecutar cierta actividad en un contexto dado y supone formas particulares para resolver problemas. (INEVAL, 2017, p. 2 y 3).

Con la afirmación anterior, entonces las aptitudes son aquellas facultades, destrezas o capacidades que les son propias a toda persona para pronosticar su desenvolvimiento con eficiencia en determinada actividad, profesión u oficio, que

se profundizan y mejoran con la práctica y conocimientos alcanzados. En el caso de las aptitudes que se observan en el ENES son de tipo cognitivo en las áreas de razonamiento verbal, matemático y abstracto, para el caso ecuatoriano, porque se vinculan con lo aprehendido a través del tiempo en la educación básica y el bachillerato y su aplicación para pronosticar adecuadamente una carrera universitaria que conllevará necesariamente a una profesión específica, mediante reactivos.

En tanto que la evaluación, desde la visión de la pedagogía crítica, según Borjas (2014) “(...) antepone la formación personal y social ante la medición exclusiva de la eficiencia o del rendimiento académico...Con la evaluación podemos incentivar prácticas de respeto, de justicia, de honestidad, de compromiso por la transformación de la realidad personal o social.” (p. 38). Esta concepción de evaluación es nueva, alternativa y crítica ya que cuestiona la definición tradicional, cuyo objeto es básicamente observar los resultados cuantitativos de un examen de *aptitudes* para, mediante procesos de análisis estadístico con ayuda tecnológico-computacional, tomar decisiones institucionales de aprobación o desaprobación, el resultado de lo cual marca las vidas de personas, tanto el éxito y satisfacción de los que obtuvieron puntajes estándar y de aquellos que no logran superar el ENES y no obtienen cupos en las IES, con lo cual se desincentiva las prácticas de bienestar y crecimiento personal y social.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL define a la estructura de la nueva propuesta nacida del ENES como:

Ser Bachiller 2017, está conformado por dos componentes de potencial de desarrollo académico y cognitivo: aptitudes y destrezas, integradas

activamente en cada uno de los campos valorados. El instrumento Ser Bachiller evalúa la síntesis de los estándares educativos de sus cuatro dimensiones: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, así como los campos de Razonamiento Verbal, Numérico y Abstracto. (INEVAL, <http://www.evaluacion.gob.ec>, 2017, p. 2).

Con lo manifestado por el ente ejecutor del examen Ser Bachiller, la evaluación de aptitudes o capacidades cognitivas logradas a través del aprendizaje institucionalizado en el bachillerato está intrínsecamente relacionada con los conocimientos que ha sido capaz, o no, de sistematizar cada persona en su conciencia y que lamentablemente es muy heterogéneo en el Sistema Educativo Ecuatoriano. Por ello es que ciertos bachilleres, que disponen de recursos económicos, buscan cursos específicos de preparación para la prueba en instituciones especializadas de carácter privado. (EL Telégrafo, 2016).

1.12. Evaluación del razonamiento en el ENES

El razonamiento obviamente es propio de todo ser humano, si se tienen potencialidades físicas y mentales apropiadas para poder hacerlo, y consiste en todo procedimiento que prioriza la razón para, a partir de premisas y mediante un procedimiento lógico, llegar a conclusiones de manera adecuada teniendo como medio necesario la práctica, en relación a lo que (Gorski y Tabants, 1960) plantean que “Se denomina razonamiento a la operación discursiva por medio de la cual obtenemos un conocimiento nuevo, inferido, partiendo de otro conocimiento” (p. 144). Este conocimiento previo al que se refieren los autores ya fue conocido anteriormente por el bachiller evaluado y se logra cumpliendo reglas lógicas.

El procedimiento de resolución del examen para los bachilleres, constituye el descubrimiento de la respuesta verdadera de entre varias alternativas de problemas planteados en las áreas: verbal, matemática y abstracta, para lo que es fundamental la experiencia traída del bachillerato y la educación básica, sus saberes más esenciales, lo cual se alinea con lo que plantea Sánchez (2012), para quien; los “procesos de pensamiento, (...) por una parte, ayudan a utilizar la mente con efectividad, apertura, flexibilidad, oportunidad y pertinencia, de acuerdo a un propósito determinado; y por otra, propician el desarrollo de hábitos productivos de la mente para pensar y actuar y para valorar los logros alcanzados” (Sánchez, 2012, p. 8).

Alfredo Sánchez Amestoy fue consejero de SENESCYT-SNNA durante la implementación del ENES, y proporcionó el material teórico de base, tomado de la experiencia venezolana, para la elaboración del examen en Ecuador; también fue capacitador de los equipos de profesionales que luego multiplicaron sus conocimientos a nivel nacional, hasta la actualidad.

En consecuencia las evaluaciones pensadas exclusivamente como de razonamiento, una de las cuales se aplica en el ENES a los bachilleres, de forma estandarizada y nacional:

(...) pueden definirse como medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. (...).Difieren significativamente de los exámenes finales o de ingreso destinados a seleccionar a los alumnos para el siguiente nivel de educación (Laurence, 2006, p. 14).

En su esencia y forma, esta evaluación prevista para terminación de un ciclo educativo, en este caso el bachillerato, y, a la misma vez para el inicio de otro ciclo, como es la educación superior; tiene su origen en la política pública del gobierno y se ejecuta con dirección del INEVAL, mediante la orientación de expertos extranjeros y de instituciones especializadas como: el Instituto de Evaluación Educativa de Estado de México –IEEEM- y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, manifestados expresamente por directivos del SNNA, pero que no se han oficializado como entes reconocidos institucionalmente en su tarea específica; tanto es así que el Instituto de Evaluación Educativa del Ecuador, desde su creación tiene como director a Harvey Sánchez Restrepo, de nacionalidad mexicana y con experiencia lograda en la entidad evaluadora educativa de ese país latinoamericano.

Las múltiples habilidades cognitivas que se reflejan en el ENES, para Reed, citado por Ramos, Herrera y Ramírez (2010) “(...) son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente” (p. 202). Su evaluación, se considera entonces, como la observación del resultado logrado por los bachilleres en las capacidades lógicas: verbales, numéricas y abstractas del examen, en los ámbitos y niveles; tanto individual como grupal e institucional; para mediante un análisis cuanti-cualitativo, tomar decisiones con respecto al ingreso a la Educación Superior.

Otros resultados de la evaluación del ENES son: clasificar a los colegios en categorías de “calidad”, diferenciar los éxitos académicos por sexos, etnias, grupos económicos, regiones y circunscripciones territoriales, en base a los

estándares de calidad educativa del INEVAL que los define como (...) “descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad” (Ministerio de Educación, 2013, p. 6). También se analizan los resultados del examen por aptitudes y áreas curriculares, con datos precisos en cada una de aquellas consideradas en el examen. A consecuencia de los múltiples análisis que realiza periódicamente la SENESCYT, es que van reformándose y transformando las políticas públicas de ingreso a la universidad, así como en el currículo del Bachillerato e incluso de la Educación General Básica.

1.13. Evaluación cognitiva del ENES

De hecho el examen ENES en tiene una aproximación conceptual muy generalizada en el contexto de la Educación Superior ecuatoriana, como una prueba esencialmente de características psicológicas actitudinales, y que así inventada, está muy ampliamente difundida, entre otros medios, en el blog Pruebas ENES20141c (2014); “El Examen Nacional para la Educación Superior es un instrumento para evaluar las aptitudes básicas que el aspirante necesita para el éxito académico en la universidad” (p. 1). Su evaluación se centra en las facultades, capacidades y destrezas académicas de proyección futura, que manifiestan los bachilleres luego de haber superado la Educación General Básica Superior (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU).

Por esta consideración, el ENES no es una prueba de carácter cognitivo ya que el SNNA, referido por foros-ecuador (2013) afirma y dispone que “es un

instrumento (...) de baja sensibilidad a la instrucción formal, ya que no se relaciona directamente con los planes de estudio de bachillerato” (p. 2). El examen no considera al currículo del Estado ni contextual, sus planes de estudio, ni las áreas y asignaturas oficiales que sirvieron de base para la formación anterior recibida por los jóvenes en todo su ciclo educativo. (Mora, 2004).

Según manifiestan Ramos y González (2010), en el examen ENES no se valora el contenido cognitivo, disciplinar y científico que ha logrado el postulante, o averiguar qué tanto conoce de las ciencias particulares que las aprendió, lo cual contradice también con todo el proceso evaluativo del cual fue objeto el estudiante a lo largo de 12 años de estudio previos, que para el Ministerio de Educación se constituyen los indicadores esenciales de evaluación, mismo que integra en el desempeño de aprendizajes a los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales con un enfoque de destrezas, y que instituye a la evaluación como el último componente del denominado “diamante curricular” (Ramos y González, 2010, p. 4).

1.14. Proceso que sigue el examen ENES

El examen ENES sigue un proceso preestablecido en el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), publicado en 2014 por la SENESYT, donde constan todas las etapas fundamentales a seguirse por el SNNA para mediante un procedimiento eficiente y eficaz, iniciar por la oferta de cupos a la ciudadanía y llegar hasta la asignación de cupos en la IES que los bachilleres han logrado obtener mediante el puntaje respectivo.

1.15. Oferta de cupos de Carrera

La primera etapa en el proceso que sigue el ENES, es la asignación de cupos para nivelación por las carreras de las IES públicas, de acuerdo a su capacidad de oferta académica ligada fundamentalmente a sus recursos de infraestructura, talento humano docente y asignación presupuestaria.

Estos factores tienen relación directa con otras normativas emanadas desde los órganos rectores de la educación superior, como son el CES, SENESCYT, CEAACES, pero específicamente desde el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACCES), *entidad rectora de la acreditación* de las universidades ecuatorianas, cuyo Modelo 2013 y posteriores, establece que para puntuar en la acreditación cada aula-docente-asignatura no deberán exceder de 25 estudiantes para puntuar; así, el indicador (C2.2) referente establece que se "(...) evalúa la relación entre el número de estudiantes y el número de profesores de la carrera que dictaron clases en el periodo de evaluación (CEAACES, 2013, p. 23). Concomitante al parámetro evaluativo anterior "El Ceaaces considera que las universidades deben tener un máximo de 25 alumnos por aula como una forma de garantizar la calidad de la educación (el tiempo.com.ec, 2013, p. 1).

En este caso las carreras universitarias, sobre todo públicas, desde el 2013 se vieron forzadas a reducir su oferta de cupos, ya que antes de estos mandatos funcionaba la autonomía responsable para asignar cupos a nuevos estudiantes, la merma de cupos afectó a la población de bachilleres de escasos recursos económicos que no tienen posibilidades de acceder a las IES privadas por limitaciones de recursos.

Varias de estas disposiciones o procedimientos del SNNA ni siquiera tienen un sustento en ley alguna, sino que se parametriza mediante fórmulas de cumplimiento que se concretan en las evidencias documentales y en las visitas *in situ* que realizan los técnicos evaluadores. Este factor hizo que, en general las IES públicas, se vean afectadas en sus puntajes de acreditación que se impuso, con un mismo criterio en el contexto nacional, sin miramientos a las diferencias contextuales de cada IES y Carrera.

Otra dificultad derivada del modelo de acreditación es el espacio físico, que debía proporcionar todas las condiciones *favorables* al estudiantado en aulas, laboratorios, salas de lectura, espacios administrativos, bares, espacios de reunión de estudiantes, entre otros aspectos infraestructurales, todo lo cual es parte del sub-criterio Infraestructura (1.2) que evalúa las facilidades que la institución ofrece a los estudiantes de la carrera para su formación, mediante dos sub criterios: Biblioteca e Instalaciones para el Aprendizaje y la Práctica.. Lo cual llevó a las Universidades a reducir significativamente su oferta educativa. De la misma manera que en el estándar de 25 alumnos por aula, en el caso de la infraestructura se parametriza en fórmulas y observaciones *in situ*, para determinar la calidad de la infraestructura educativa.

Los dos factores: cantidad de estudiantes e infraestructura, si bien son importantes indicadores de calidad educativa que toda IES debería ofrecer a la colectividad, sin embargo en lo público, depende de la asignación de recursos por parte del Estado que en cambio restringe sistemáticamente cantidades de presupuesto, mediante una fórmula inequitativa la asignación económica por *factores de calidad, excelencia académica y eficiencia*, lo cual está normado por en el reglamento de asignación presupuestaria a las IES públicas, pero se

generan grandes diferencias entre ellas, y más aún con las IES particulares que tienen mayor libertad para manejar sus recursos económicos (CES, 2013). Este factor, pese a que los bachilleres que se inscribieron para el ENES y/o postulan a las IES, aún no son reconocidos como estudiantes universitarios, predispone a las IES a preparar condiciones forzadas para su futura estancia académica.

Otro factor que afecta directamente a la oferta de cupos a las Carreras universitarias de educación y medicina es la disposición, que algunos consideraron discriminatoria, dictada por el presidente de la República Rafael Correa, y que la SENESYT dio el carácter de normativa para que se restrinja el ingreso a Carreras de medicina y educación, y que en una comunicación pública por el sitio web ecuador universitario se dice:

La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESYT) recuerda a los bachilleres que rindieron el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) el pasado 21 de marzo, a los padres de familia y a la ciudadanía en general, que a partir de 601 puntos sobre mil, el o la aspirante tiene la posibilidad de postular de manera libre y voluntaria; siendo Medicina y Formación Docente las únicas carreras que requieren un puntaje mínimo de 800 puntos sobre mil para postular. (SNNA, 2015, p.6).

Con esta disposición emanada en el año 2013, desde la Presidencia de la República, casi todas las Carreras de educación de las IES públicas del país se quedaron sin estudiantes en los primeros semestres, ya que aquellos bachilleres que tenían vocación docente, dados los puntajes altos preferían seguir otras Carreras de menor puntaje en el ENES o IES privadas.

Un caso especial entre la IES ecuatorianas, es el de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, que pese a la reducción de la demanda por efectos de acciones del gobierno, ya explicadas, especialmente en los primeros cursos, pudo *sobrevivir a la embestida*, aunque se vio reducida su población estudiantil gradualmente (como consta en la tabla), de 5089 matriculados en el año 2012 que inicia el examen ENES hasta 3821 en el 2016, con una reducción de 1268, correspondiente al 24,92% en cinco años; fenómeno que no sucedió en años anteriores en los que por el contrario se incrementaban las matrículas cada año, como en el período 2011 – 2011 en que constaban matriculados 5428, según consta en la tabla 1. (UCE-en-Cifras, 2016).

Tabla 1
Reducción estudiantes Facultad de Filosofía UCE 2012 a 2016

Período académico	Estudiantes matriculados	Reducción estudiantes
2012 - 2012	5089	400
2013 - 2013	4689	276
2014 - 2014	4413	157
2015 - 2015	4256	435
2016 - 2016	3821	435
Total reducción estudiantes en cinco años		1268

Nota. Recuperado de la página electrónica UCE en cifras 2017.

El proceso del examen ENES, previo a su aplicación y luego de la oferta de Carreras de las IES, sigue dos etapas muy importantes para registro del bachiller: la *inscripción* en la página del SNNA y la correspondiente *habilitación* a cada aspirante, desde el sistema informático para que pueda rendir su examen en un recinto asignado, de acuerdo a su ubicación geográfica de vivienda.

Para la inscripción de bachilleres aspirantes el SNNA pone a disposición un sistema informático al cual cada bachiller accede abriendo una cuenta personal y si cumplen los requisitos y consta en el sistema nacional de datos educativos del Ministerio de Educación; el SNNA habilita para que pueda rendir su examen en el período respectivo: febrero o marzo para la Región Costa y Galápagos, y septiembre para la Sierra y Amazonía, también puede acceder cualquier ciudadano extranjero que previamente haya validado su documento equiparable con el título de bachiller ecuatoriano.

1.16. Aplicación del examen ENES

La aplicación del ENES es la etapa más amplia, compleja y colectiva del proceso, la cual en el artículo 16 del reglamento del SNNA “(...) contempla la constatación de asistencia de las y los aspirantes inscritos en los recintos académicos habilitados, la entrega de materiales para la rendición del examen, el desarrollo de la prueba en el tiempo establecido y la entrega del examen y la hoja de respuestas resuelta” (SENESCYT, 2014, p. 7). Son parte de la aplicación del ENES: las actividades de calificación, comunicación de resultados, recalificación, resguardo de materiales y vigencia de la calificación.

Este subproceso se le considera también como la examinación que hace el Estado a los bachilleres habilitados y asignados a los diferentes recintos que se abren para ingreso a las IES, en las provincias y ciudades del Ecuador, a donde acuden los postulantes en la fecha y hora indicadas, y a los cuales se les proporciona todos los materiales necesarios por parte del SNNA.

El examen es ejecutado en el exterior, específicamente en países de alta presencia de familias migrantes ecuatorianas, quienes se acogen al derecho

para, cumpliendo puntajes estándar, regresar al Ecuador a estudiar en las IES o ser becarios en el exterior mismo, si acaso logran ser parte del grupo de alto rendimiento GAR, con puntajes superiores a 950/1000 puntos.

El examen ENES inicialmente fue diseñado exclusivamente para personas que tienen sus potencialidades *normales*, y muy limitadamente para personas con necesidades educativas especiales que tienen diversos problemas de salud. Por ejemplo, en los primeros ENES, podían rendir bachilleres con ligera deficiencia física o intelectual, a quienes se les incrementa el tiempo de 120 a 150 minutos para el examen, pero en las mismas aulas de planteles educativos fiscales asignadas. En cambio no se diseñaron instrumentos para personas con discapacidad visual, auditiva, intelectual o psicosocial. Recién para febrero de 2017 se lo hace con gestión del Ministerio de Educación cuyo ministro Freddy Peñafiel manifestó que “Va a haber una prueba diseñada para las personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad que les permita demostrar, dentro de sus adaptaciones curriculares, todo lo mejor incluso para acceder a la universidad” (Andes, 2017. portada).

Durante 5 años y 9 aplicaciones del ENES, del 2012 al 2016, se incumplió el mandato constitucional que establece en el artículo 47 que “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Constitución, 2008, p. 42), al no dar las mismas oportunidades a todos los bachilleres para acceder al derecho de rendir su examen, más aun quitando oportunidades a grupos que ya por su deficiencia merecen un trato diferenciado del Estado para aplicar acción afirmativa como política pública.

En la estructura y forma del ENES tiene predominancia el pensamiento denominado occidental con visión euro centrista que "(...) tiene como condición de posibilidad no sólo una localización geopolítica imperial/colonial, sino además un racismo epistémico subyacente" (Caba y García, 2014, p. 12), en el que hay predominio de manifestaciones científicas y lingüísticas del primer mundo, además con el idioma castellano y las ciencias duras aceptadas por la *academia* como la psicología cognitiva, la matemática, el lenguaje y el pensamiento abstracto, pero se desconoce las particularidades de lo intercultural y sus ciencias y conocimientos ancestrales como materia prima para evaluar saberes, lo cual es un principio constitucional ecuatoriano. Este factor ha sido muy decisivo en los resultados del ENES ya que son justamente los jóvenes auto catalogados como blanco mestizos, quienes tienen mayor posibilidad de éxito, no así los pueblos indígenas, montubios y afro-ecuatorianos que, por el contrario han sido perjudicados.

De acuerdo a los informes de impacto de la SENESCYT–SNNA realizados en los procesos del ENES de los años 2014 y 2015, son 221 los cantones de las regiones costa sierra y oriente los que han tenido las más altas tasas de reprobación o suspensos en estos dos períodos, los mismos cantones de menor desarrollo en el país, "lo cual refleja que este examen fomentó inequidades entre culturas, poblaciones y territorios, (y) es reconocido por las propias instituciones del estado responsables del proceso de ingreso a las IES" (Haro, 2017, p. 17). Este factor está muy relacionado con factores culturales porque la no aprobación está indudablemente relacionada con la poca comprensión de las preguntas del ENES, sumando el hecho que por limitaciones económicas no asisten a cursos

de capacitación privados que se dan en las capitales de provincia y solamente ponen de manifiesto sus saberes logrados en el colegio.

La calificación del ENES se realiza mediante un lector óptico que emite los puntajes de forma automática en un programa informático, para, una vez sistematizados los resultados individuales y generales, notificar a cada solicitante en un correo creado en la página del SNNA, y presentar los análisis generales a la sociedad en documentos y actos públicos (SNNA-SENESCYT, 2015). Es muy común que se presenten los resultados del ENES en actos políticos de gobierno, en muchos casos sesgando los análisis al interés y conveniencia del poder, con claros fines de ganar razón en la población sobre las bondades de la política pública, pero no para enmendar los errores cometidos y las incomprensiones en un proceso tan complejo y con casi nula experiencia de los actores y gestores de la política pública, que iniciaron en 2012, hasta generar en 2017 otro examen denominado Ser bachiller. Es por ello que “El ENES concebido inicialmente como mecanismo para la igualdad de oportunidades, en su implementación se transforma en un proceso meritocrático” (Vásquez, 2017, p. 37).

A partir de la notificación de resultados a los bachilleres, para aquellos que requieran acceder al derecho de recalificación, solamente tienen cinco días laborables para hacerlo en el SNNA; aunque sin una normativa precisa y con poca difusión del procedimiento en la página electrónica. A más de ello que el reglamento del SNNA no permite alteración de calificaciones manualmente, ni devolución del instrumento a los bachilleres, según el artículo 19 que dispone:

La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación resolverá la recalificación de los resultados, en presencia de una Comisión Técnica designada por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), para el efecto. En ninguno de estos casos la recalificación del examen supondrá el uso de un método de calificación diferente al originalmente empleado ni la manipulación y modificación física del instrumento a ser evaluado. (SNNA, 2015, p. 7 y 8).

Los instrumentos de examen ENES, una vez que el SNNA haya realizado todos los procedimientos de evaluación, registrado sus datos y notificado al aspirante, tiene vigencia por un tiempo de dos períodos de aplicación posteriores para invalidarse y destruirse. En ese mismo tiempo si el bachiller no solicitó un cupo, pese a haber obtenido el puntaje necesario, le sirve el puntaje para postularse. En cierto sentido es un archivo y posterior utilización del examen. Pero si pasados dos períodos el aspirante no se postuló, debe volver a rendir el ENES, entonces la nota tiene una temporalidad de un año. Sin embargo, han habido casos en que por situaciones personales, familiares o incluso factores externos como desastres naturales no le sea posible acceder a la postulación en este tiempo, además que riñe con normativas específicas para registro y procedimientos de datos públicos del Ecuador, en donde se establecen procedimientos y plazos distintos para digitalizar, archivar y destruir documentos de carácter público como son los exámenes impresos del ENES. (Asamblea Nacional, 2010).

1.17. Etapa de postulación

La postulación es considerada como la elección personal de candidatura a una carrera universitaria, luego de haber logrado un puntaje estándar necesario en el examen de admisión, según el cupo ofertado por las IES que pone a disposición el SNNA.

Hay que precisar que cada bachiller tiene cinco opciones de carrera universitaria para postular, una vez registrado en el sistema informático, lo que dependerá del puntaje logrado para que se le asigne cupo en una o varias carreras. Si el puntaje es alto, generalmente superior a 850/1000 puntos, con seguridad obtendrá los cinco cupos para que, de entre estos tenga la libertad de elegir aquella carrera universitaria ecuatoriana de su vocación e interés, mientras que aquellos bachilleres que superan 950/1000 puntos serán parte de un conjunto privilegiado denominado Grupo de Alto Rendimiento (GAR) que obtendrá becas para estudiar dentro o fuera del país.

Con los puntajes de 850/1000 hacia abajo, para asignar carrera depende de la oferta de cupos, de la cantidad de postulantes que hayan optado y de la orden de prelación de carrera elegida libremente, por lo cual entran en un período de incertidumbre hasta conocer los resultados que siguen en este proceso: por ejemplo una carrera que existe en varias IES del país y suma la oferta de 2500 cupos, pero han postulado 12000 bachilleres, la posibilidad de obtenerlo es de apenas el 20,8%, es decir solo uno de cada cinco lo lograrán, obviamente quienes tengan puntajes altos, pero hay carreras que ofertan pocos cupos y tienen mayor cantidad de demanda, especialmente en áreas de salud e ingeniería y derecho, así según el SNNA:

(...) se identificó que para marzo 2015, la carrera más demandada en universidades públicas fue Enfermería (4,97% de la postulación total en universidades públicas); al igual que en el proceso de septiembre 2015 (6,79% de la postulación total en universidades públicas). Las 20 carreras más demandadas en universidades durante los dos procesos, representan el 48% y 51% respectivamente, del total de demanda de carreras. En los dos procesos se identifica que de las 20 carreras más demandadas 14 de ellas son carreras que están direccionadas al cambio de la matriz productiva en marzo 2015 y 10 carreras para septiembre 2015. (SNNA, 2015, p. 4).

La espera luego de la solicitud, produce un periodo de fuertes emociones como: angustia, confusión, estrés, ira, también alegría, soledad y presión social que incluso para quienes al final no lograron, conlleva a tomar estrategias de nuevos cursos preuniversitarios de preparación para próximo ENES, vinculación laboral en condiciones precarias e inicio de proceso de estudios en universidad privada. (Viera, 2017).

En realidad toda forma de evaluación educativa afecta a las emociones de los sujetos evaluados, mucho más aquellas de cuyo resultado depende el futuro de la persona, por lo cual Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012) afirma que “Así, antes de que comiencen los exámenes, el alumnado con ansiedad, comienza a padecer trastornos físicos muy diversos (insomnio, dolores de cabeza, náuseas, vómitos, etc.), agravándose conforme se van acercando los días para el examen” (p. 336).

Un fenómeno también a tenerse en cuenta en la postulación, asignación y aceptación de cupos, es la movilidad que deben hacer los bachilleres en el territorio nacional, debido a la asignación de carrera, ya que el sistema

informático lo hace aleatoriamente en cualquier IES del país, por lo cual la familia toma decisiones de traslado para su hijo o incluso le acompañan sus padres, pues culturalmente en el Ecuador a los 18 años de edad, todavía los hijos permanecen en el hogar como dependientes económica y emocionalmente, lo cual sucede hasta la obtención de la profesión o hasta el matrimonio, como manifiesta Silvia Starkoff, citada por Rodríguez (2017) que “En Ecuador, los chicos viven una adolescencia muy prolongada, pero quizás se ha visto agravada por la situación económica, lo que ocurre también en Europa y Estados Unidos” (p. 51).

Si el bachiller acepta el cupo en una Institución de Educación Superior de otra provincia, por ser de su interés y vocación, la familia se ve forzada a realizar gastos adicionales en la vivienda de su hijo, y muchas familias son de condiciones precarias por lo cual solicitan préstamos al Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo o en instituciones bancarias privadas, o incluso venden propiedades para educar a sus hijos. Este fenómeno es nuevo en el Ecuador, ya que antes del ENES, *con el denominado libre ingreso*, los cupos universitarios comúnmente se conseguían en IES públicas cercanas y solo por excepción en otras ciudades y provincias, y era la propia universidad y escuela politécnica que desarrollaba los cursos preuniversitarios de nivelación de carrera. Sin embargo hasta finales del siglo XX las IES estaban concentradas en las grandes ciudades a donde acudían los bachilleres de ciudades y provincias pequeñas del Ecuador, pero para estudiar las carreras de su interés, fenómeno que se repite pero en sentido inverso, ahora de las grandes ciudades se movilizan a ciudades pequeñas, donde hay las carreras ideales.

Acerca de las universidades más demandadas por los bachilleres de Quito, Cayambe y Tabacundo, se realizó un artículo científico mediante encuesta a 3179 estudiantes, de los cuales respondieron 440 sujetos participantes en el Proyecto de Capacitación para el ENES de Vinculación con la Sociedad de la Facultad de Filosofía UCE, documento que está por publicarse en la revista Vínculos de la Universidad de las Fuerzas Armadas, el gráfico muestra las tendencias más destacadas de demandada universitaria, ya que como se observa en la figura 3, varias de ellas se ubican en otra ciudad de la vivienda de los sujetos encuestados (Haro y Barreno, 2017), lo cual corrobora la afirmación sobre movilidad atípica de los bachilleres.

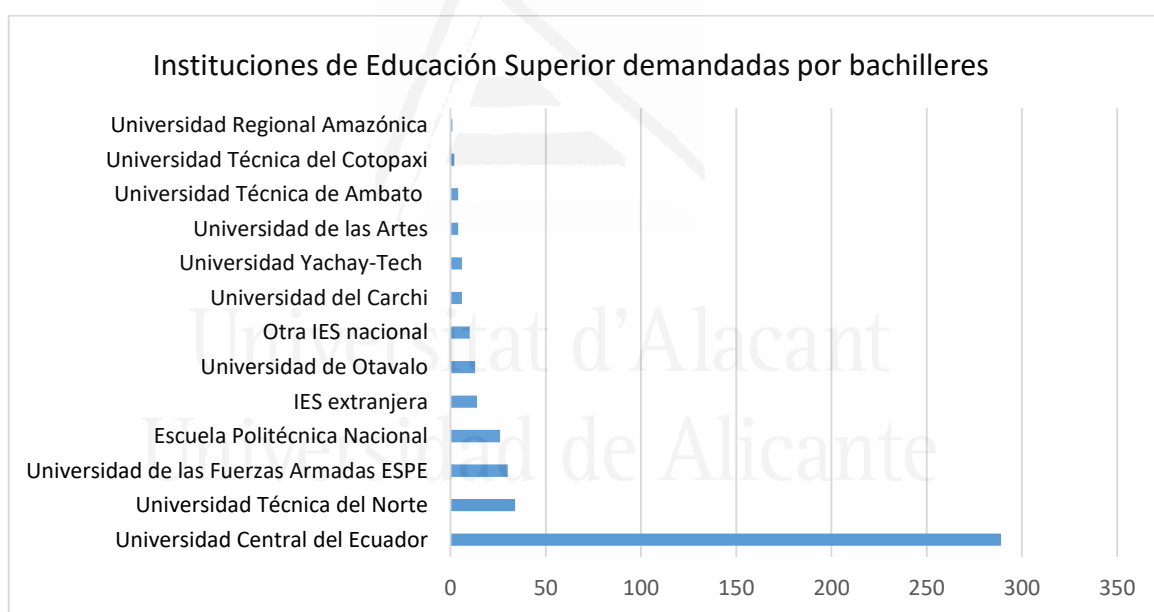


Figura 3. Universidades con mayor demanda de bachilleres de Pichincha

Nota. Tomada del artículo Prevalencia vocacional a Carreras universitarias de Haro y Barreno (2017).

Luego de la asignación de cupos por el SNNA, en el caso de haber cupos sobrantes para determinadas carreras, debido a la no aceptación de los bachilleres en la primera postulación, entonces el SNNA procede a la re-

postulación, que “Es el proceso por el cual las y los aspirantes que no hayan aceptado un cupo asignado o no hayan alcanzado un cupo, tienen la opción de realizar, a través del portal web del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), una segunda y definitiva selección pudiendo optar por un mínimo de una y un máximo de tres carreras” (SENESCYT, 2012, p. 7). Pero ya no cinco Carreras, además en la re-postulación se ofertan aquellas carreras menos demandadas socialmente, por lo cual ya no son aquellas de interés prioritario para los bachilleres, quienes comúnmente aceptan con resignación, proyectando cambiarse de IES y/o carrera una vez matriculados y habiendo aprobado por lo menos el primer semestre con calificaciones altas, fenómeno que es tendencial en las universidades públicas ecuatorianas, y que cuestiona la efectividad del ENES en la concreción de vocación e interés de los bachilleres. Sobre este derecho el Reglamento de Régimen Académico en su disposición general vigésima establece que:

Quienes estén cursando estudios superiores y decidan cambiarse de carrera o de IES, se sujetarán a las siguientes normas:

a) Un estudiante podrá cambiarse de una carrera a otra de la misma IES pública, por una sola ocasión, una vez que haya cursado al menos un periodo académico ordinario y haya aprobado todas las asignaturas, cursos o sus equivalentes del plan de estudios del correspondiente periodo, de las cuales al menos una pueda ser homologada, en la carrera receptora.

b) Un estudiante podrá cambiarse de una carrera a otra de diferente IES pública, por una sola ocasión, una vez que haya cursado al menos dos periodos

académicos y haya aprobado asignaturas, cursos o sus equivalentes, que puedan ser homologadas. (Consejo de Educación Superior, 2013, p. 54).

Esta normativa, regula una salida compleja que el CES otorga a quienes por fallas en el ENES, deben iniciar sus estudios universitarios en Carreras universitarias que no son de su interés y que tienen la limitadísima opción de cambiarse en el transcurso de los estudios, pero que lamentablemente la carrera de destino tardío, en el caso de la Universidad Central del Ecuador por ejemplo, apenas oferta cupos en un 10% de los estudiantes matriculados y promocionados en curso respectivo, en los dos primeros semestres y, disposición que es muy aceptada también en otras IES, mismas que se alinean a las decisiones centralinas (Universidad Central del Ecuador, 2017). Quienes no logran acceder a esta posibilidad de movilidad y consecuentemente continúan en su carrera inicialmente asignada por el SNNA, probablemente serán profesionales con poca o ninguna vocación, que probablemente no ejercerán, fenómeno que ya se está observando en la sociedad ecuatoriana. En concordancia con lo manifestado desde la implementación del ENES en el año 2012: “(...) el 26% abandonó su carrera en los primeros semestres, según la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt)” (El Comercio, 2016, 1).

Incluso hay un significativo número de estudiantes que iniciaron su Carrera en IES públicas aprobando el ENES y que en los primeros semestres se retiran para iniciar estudios en IES privadas, al no concretarse sus intereses de estudios superiores, con las consecuentes repercusiones económicas, sobre lo cual Milton Luna de la UASB, citado por PLAN V, coincidiendo con estudios del

Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, cuestiona con cifras el descenso de matrícula en las universidades públicas desde la implementación del ENES, y afirma que:

(...) hasta 2011 hubo un aumento importante en la matrícula universitaria. Sin embargo, desde 2012, en coincidencia con la implementación del SNNA y del ENES, hasta 2014, año de cierre de este estudio, hubo una baja fuerte, de 12 puntos, de la matrícula en las universidades públicas. Esto hace presumir la incidencia negativa del ENES en el acceso a la universidad (Plan V sociedad historias, 2017, portada).

Los criterios sobre cifras del ENES señaladas en el estudio anterior, se contraponen con el resultado de una investigación de (Restrepo y Stefos, 2017), para quienes: “En el período referido 2006-2014, ha incrementado la tasa bruta de participación en la educación superior del 28% al 39%” (p. 81). Este estudio se ha constituido en base estadística para la SENESCYT y el gobierno de Rafael Correa que lo ha publicitado reiteradamente poniendo como tiempo de los cambios positivos en la educación superior, los 10 años de estar en el poder, a lo que denominan *la década ganada*, en la cual indudablemente se han dado profundas transformaciones que aún están por evaluarse su impacto en la sociedad, pero que por otro lado no son comparables temporalmente.

1.18. Cupo condicionado

En determinados casos en que ciertos bachilleres tienen un alto interés por matricularse en Carreras de educación y que fueron discriminados mediante una decisión del Gobierno, para que accedan solamente aspirantes con puntaje

mínimo de 800/1000; el SNNA desde el segundo semestre de 2013, propuso la política de impulso a la docencia mediante la aceptación a bachilleres que:

(...) obtengan entre 700 y 799 puntos podrán postular a carreras de educación y acceder de forma condicionada a la nivelación de carrera en esta área, una vez aprobada esta nivelación deberán rendir el ENES al final de la nivelación, quienes obtengan más de 800 puntos podrán ir a primer año de carrera y quienes no obtengan dicha calificación podrán postular a cualquier otra carrera disponible en el SNNA durante los procesos de postulación. (SNNA, 2014, p. 1).

Esta decisión gubernamental fue una medida remedial para subsanar la ilegalidad cometida por el gobierno en contra de las 126 Carreras públicas y cofinanciadas de educación, a las que se les declaró como de *interés público* (SENESCYT, 2016), como si el resto de carreras no lo fueran, y se concretó en el documento denominado: “Parámetros de puntuación para estudiantes que postulan a carreras de la sub área de Formación Docente” (SNNA, 2013, p. 8), en el que se instituye esta discrecionalidad del puntaje mínimo de 800/1000, así como el denominado cupo condicionado que en cierta medida obliga a las carreras de educación a nivelar a este grupo especial de aspirantes, pero que luego de haber sido capacitados vuelven a rendir un segundo examen, y al obtener puntajes altos la mayor parte de ellos optan por otras carreras, porque están facultados legalmente; y si no logran 800 puntos también toman carreras distintas, a las que alcanzan sus puntajes o rinden nuevo examen, con lo cual la iniciativa resulta un desperdicio y una falsa expectativa generada para las facultades y carreras más afectadas con la implementación del ENES.

1.19. ENES y Buen Vivir

En Ecuador, el concepto fundamental que orienta al quehacer del Estado hacia la sociedad, a partir del 2009 con la aplicación de la Constitución 2008, es: “El *sumak kawsay*, o vida plena, expresa esta cosmovisión. Alcanzar la vida plena es la tarea del sabio y consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos” (SENPLADES, 2009, p. 32). El buen vivir es un paradigma de vida emanado de los pueblos quechuas andinos originarios del actual Ecuador, Perú y Bolivia, que implica armonía, estabilidad plena consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, de la cual todo ser humano es elemento integrado intrínsecamente a la *Pacha mama*, la gran tierra donde vivimos y nos quedaremos por siempre ya que lo que existe es un todo dinámico, así para la filosofía andina: “El *sumak kawsay* se entiende como una forma de existir en plenitud, de vida bella, que configura el ideal del proyecto social indígena; asumido como una propuesta epistémica basada en las instituciones y las formas de vida andinas” (Rodríguez y Unceta, 2016, p. 111).

En el Ecuador el estado se administra bajo el Régimen del Buen Vivir, que es base conceptual-filosófica del Plan Nacional de Desarrollo como instrumento de proyección de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Estado (SENPLADES), y que proyecta al país por lustros, integrando a toda la sociedad en sus previsiones de planes, programas y proyectos de atención prioritaria..., entre ellos la educación superior que en el Plan de Buen Vivir 2013 – 2017, cuyo objetivo (2.2.) y sus lineamientos estratégicos (literales c y f) que recogen la postulación e ingreso a la universidad, son:

2.2. Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación.

(...) c. Ampliar la oferta y garantizar la gratuidad de la educación pública en los niveles de educación inicial, general básica y bachillerato en todo el país y generar mecanismos para fomentar la asistencia y permanencia de los estudiantes en el sistema, así como la culminación de los estudios.

(...) f. Fortalecer y ampliar la oferta de educación para personas con escolaridad inconclusa (...). (SENPLADES, 2013, p. 476).

Los lineamientos de política pública constantes en la planeación estatal fueron orientadores hacia la política pública del ENES, para que los órganos rectores y entes técnicos como: la SENESCYT, SNNA, Ministerio de Educación, INEVAL e instituciones de educación superior ejecuten acciones concretas para garantizar igualdad, meritocracia e inclusión en el acceso de los bachilleres a la educación superior, en razón que “El Buen Vivir reivindica el derecho a la igualdad de oportunidades, de manera meritocrática en una sociedad; significa eliminar toda clase de actuación individual, con el objeto de promover los principios de convivencia (...)” (Barreto, Lescano, Hidalgo, Inca y Cisneros, 2015, p. 2). Estas son razones fundamentales para ligar al ENES con el Buen Vivir, porque el primero apuntala a concretar una convivencia holista de la sociedad en la que todos se beneficien de las oportunidades de participación en los servicios que ofrece el estado a la sociedad en atención a derechos, pero que tiene falencias en equidad y acceso igualitario.

Indudablemente el *buen vivir* como una filosofía de vida, y a la misma vez, una forma de práctica de vida de lo humano, en sana y plena convivencia con la naturaleza cercana y el cosmos concibe que para hablar de riqueza y crecimiento: "(...) no existe el término desarrollo en el sentido de crecer para arriba sino como una concepción cíclica en la que importa el proceso y luego te vas reinventando y renaciendo; el renacer de los nuevos y mejores tiempos (...)" (Astudillo et. al., 2009, p. 44). Esa constante transformación es para todos y todas, nadie está fuera, es incluyente y dialéctica con visión de futuro y la juventud y niñez son sus participantes prioritarios, en el ideal deberían ser quienes accedan a la universidad pública, para justamente desarrollarse y desarrollar al otro y así sucesivamente en la búsqueda de la denominada *sociedad feliz*, pero es justamente el ENES una barrera para los más pobres y marginados ya que por su concepción y estructura los deja fuera de la utopía andina del buen vivir.

Es contradictorio que el ENES, que en los conceptos del gobierno es un indicador de Buen Vivir, sin embargo esté afectando a la sociedad, de acuerdo a la ponencia denominada *Política pública para la educación superior: 5 años de la LOES*, dada en el Universidad Andina Simón Bolívar, donde plantea que en el Ecuador la tasa de ingreso a la educación superior evoluciona negativamente entre los años 2006 a 2014, con la implementación de nuevas políticas en el sector, ejecutadas por el Gobierno de Rafael Correa como la gratuidad, meritocracia, ENES, creación de cuatro nuevas universidades, las política es regresiva en el acceso ya que cae la tasa matrícula en las IES ente el 2006 y 2014, que estaba en un 26,5 en 2006, entre la población de 18 a 24 años al 22,4 en 2014, con un 3,9% de disminución de matrícula, y la mayor afectación se da

en la zona urbana de la costa y sierra, los indígenas son más afectados, aunque en los sectores más pobres sube un 1%.

Entre tanto en el periodo del año 2012 al 2015, ya con aplicación nacional y obligatorio del ENES, la matrícula cae en 10 puntos porcentuales, ya que en el año de inicio del estudio estaba en el 31% de los bachilleres, mientras que ya para el 2015 está en el 21%, el ingreso a las IES está en el punto más bajo en 10 años, y la tendencia es a seguir bajando (Ponce, 2016).

1.20. ENES y calidad educativa

La noción de calidad hace referencia a una comparación, una valoración un estándar, éxito, eficacia, eficiencia, efectividad de un servicio en una realidad concreta y en un tiempo determinado, lo cual sistematizado como concepto de calidad educativa es de por sí controversial, ideológico, complejo, multidimensional y contextualizado en una realidad socio-histórica, que con respecto al ENES se refiere a que el aspirante postule a la universidad con capacidades, destrezas y habilidades ideales y apropiadas para iniciar estudios superiores en cualquier IES, así como su correcta selección de carrera y consecuente permanencia, culminación de estudios y logro profesional, a partir de su formación previa en el bachillerato y la educación básica ecuatoriana que se sobreentiende son de calidad por los cambios que se realizaron y concretaron desde el advenimiento de la *revolución ciudadana*. En esa dirección por parte de la Secretaría de Estado rectora de la educación ecuatoriana, se afirma que:

En el Ministerio de Educación trabajamos con un concepto de calidad educativa complejo y multidimensional, según el cual nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo

impulsan y los productos que genera contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera, y con igualdad de oportunidades para todos.

Todo esto implica que, para que el sistema educativo sea de calidad, debemos tomar en cuenta no solo en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática, por citar solamente dos ejemplos. (Ministerio de Educación, 2013, p. 5).

Esta concepción de calidad educativa en el contexto histórico actual de égida socialista del siglo XXI que se compara con el “sistema escandinavo de bienestar” (Paz y Miño, 2015, pág. 5), denominado también capitalismo modernizante y de reacomodo del estado a estándares post-neoliberales con capacidad de planificar y gestionar en la sociedad, pero además de plena relación con el Buen Vivir andino, idealmente es transformacional, que busca cambiar, revolucionar las estructuras del quehacer educativo, evidenciando los logros parciales y sectoriales pero con un sistema vertical, control a la sociedad, meritocracia y *evaluaciones* permanentes que en cierta forma se mantenga ocupado al sector de la academia, resolviendo los excesivos requerimientos de los *organismos reguladores*. (Ospina, 2011).

Ciertamente que los logros del gobierno en el sector educativo son muchos y muy determinantes en la vida de las personas y familias, así como lo ha sido para la sociedad. Hay quien afirma que hay un antes y un después desde el inicio en el 2007 hasta mayo del 2017 en que termina la etapa denominada *correísta*, en todos los ámbitos de las áreas socioeconómicas, educativas, políticas, etc. Lo que sus seguidores y medios afines de información,

persistentemente denominaban como *la década ganada y el milagro ecuatoriano*¹. (Revista Vistazo, 2017).

Ya en el campo de la educación, para hablar de las transformaciones en lo más amplio de las realizaciones positivas se pueden resumir en lo siguiente: las dos leyes orgánicas fundamentales que regulan la educación: Ley Orgánica de Educación Intercultural para el sistema educativo hasta el bachillerato y Ley Orgánica de Educación Superior para las IES, incremento de matrícula en la educación básica de un 91,2% en el 2006 al 96,2% de niños, en bachillerato de un 50,3% al 72,2%, en educación: gratuidad desde educación general básica (EGB) hasta el grado universitario; bachillerato general unificado (BGU); unidades educativas del milenio; modelo educativo de enfoque socio-crítico; reforma curricular permanente; y más específicamente la implantación del ENES desde el año 2012 hasta 2016, reformado a Ser Bachiller en 2017. (Falconí, 2017).

Desde luego que todos estos logros fundamentales de la auto-denominada *década ganada* que son de por principio muy positivos, a la misma vez cada una de las realizaciones, en su contenido y forma, también produjeron afectaciones especialmente a los mismos grupos sociales a los que se propuso beneficiarlos en su calidad de vida o buen vivir, mientras los grupos económicamente ricos quedaron intocados. Por ejemplo la implementación de las unidades del milenio o nuevos centros educativos modernamente equipados; en lo efectivo destaca la dotación gratuita de útiles escolares, uniformes, alimentación, atención médica, locales escolares nuevos, implementación de

¹ Slogan difundido por el Gobierno de Rafael Correa para destacar los logros “increíbles” de la década del gobierno en el poder.

tecnología de punta, recursos didácticos, material lúdico, currículo socio-crítico novedoso, etc.

En lo negativo, en el blog denominado *la otra educación de la pedagoga Rosa María Torres*, muy reconocido en el ámbito educativo ecuatoriano, se afirma que: “Se parece mucho a la "reforma educativa" tradicional: centralizada, vertical, tecnocrática, sin participación social, dependiente de saberes expertos y externos. No hay cambio de paradigma” (Torres, 2014, portada). Ya que siendo fundamental el docente de carrera en la escuela, sin embargo, se contrató a muchos miles de profesores sin formación pedagógica, ni especialidad, quienes desplazaron a docentes competentes por su posición política y edad; también ha habido hacinamiento de aulas, generación de procesos de aculturación, transculturación y desplazamiento forzado de familias enteras de áreas rurales a centros urbanos por la educación de sus hijos, encarecimiento e inseguridad del transporte por la lejanía de la escuela, etc.

Para considerar el ENES como un indicador de calidad que apunte al buen vivir, hay que analizarlo a modo de un reflejo real y evidente de la formación dada a los estudiantes en la EGB y el BGU, porque cada bachiller que rinde el examen y obtiene un puntaje determinado para aprobar en una carrera de IES, es el fruto de los estándares de calidad previstos y del perfil de egreso idealizado, para el bachillerato, constante en el currículo oficial del Ministerio de Educación, cuya implementación fue considerada necesaria:

Porque es la única manera de garantizar equidad a todos los bachilleres ecuatorianos y a la vez multiplicar sus opciones de post-graduación. La base común de conocimientos y destrezas que adquirirán todos los bachilleres, independientemente del tipo de Bachillerato que elijan, les habilitará por igual

para continuar estudios superiores en cualquier área académica, o ingresar directamente al mundo laboral o del emprendimiento (Ministerio de Educación, 2016).

La eliminación del anterior bachillerato en ciencias y por especialidades (Físico-Matemático, Químico-Biológico y de Ciencias Sociales), Ciencias de la educación y Técnico; que tuvo vigencia hasta el año lectivo 2010 - 2011, y la inmediata implementación del BGU desde septiembre del período 2011 - 2012 (El Universo, 2010), produjo una forma de pensar y actuar direccionada y única a los docentes y estudiantes, con mallas curriculares nacionales y obligatorias (sin reconocer las necesidades institucionales, ni lo territorial-local) y que transformaron la malla curricular, áreas, asignaturas y contenidos de especialidad, para ser reemplazadas con otras de corte generalista, básico pero con poca profundidad, la misma que se *lograría en la universidad*, en la visión del buen vivir, pero que se contradice con el desarrollo del mundo y la alta especialidad, característico de la sociedad del conocimiento y la globalización.

El Ministerio de Educación en su página oficial publica las razones para haber implementado el BGU, que se sintetiza en lo siguiente:

(...) el tercer nivel de educación escolarizada que continúa y complementa las destrezas desarrolladas en los tres subniveles de Educación General Básica, en el que se evidencia una formación integral e interdisciplinaria vinculada a los valores de justicia, innovación, solidaridad y que permite al estudiante articularse con el Sistema de Educación Superior y, de esta manera, contribuir a su plan de vida. (Ministerio de Educación, 2016).

Un sistema educativo es secuencial y progresivo donde cada subsistema, etapa y periodo cumplen un rol concreto con lo cual se cumplirán los fines y objetivos trazados en la formación integral de los ciudadanos en sus destrezas habilidades conocimientos que conlleven a un perfil de egreso pertinente a las necesidades de la sociedad y del propio individuo para desenvolverse en la vida con un proyecto que priorice intereses y aspiraciones razonables. En el caso del BGU, en el proyecto de vida, lo fundamental sería el ingreso a la universidad y la posible vida laboral, pero que justamente en los dos ámbitos se observan deficiencias en los cuatro años se vienen graduando bachilleres generalistas, quienes tienen deficiencias en el ingreso a la universidad y con pocas capacidades para el trabajo remunerado que exige especialidad y competencias de desempeño.

Como argumentos de esta secretaría de estado, seguramente fruto de una evaluación científica, pero que de lo cual no se encuentran datos investigativos relevantes, sin embargo, el Ministerio de Educación plantea las siguientes conclusiones o argumentos para la implementación del BGU en 2011:

En el modelo anterior de Bachillerato, la excesiva especialización y dispersión de la oferta curricular ocasionaba que los estudiantes se graduaran con conocimientos muy distintos y sin una base común de aprendizajes, lo cual impedía que tuvieran acceso a las mismas oportunidades. Con el BGU, todos los estudiantes tendrán acceso a una base común de conocimientos, la cual garantiza equidad en la distribución de oportunidades educativas.

El Bachillerato anterior exigía una diversificación prematura (la mayoría de estudiantes debían elegir una especialidad antes de los 14 años de edad), la cual a menudo tenía como consecuencia que los estudiantes cometieran errores

de elección que les afectaban por el resto de sus vidas. El BGU ofrece una misma base común de conocimientos a todos los estudiantes, de tal manera que no se limiten sus opciones futuras, sea cual sea el tipo de Bachillerato que elijan.

Con el anterior modelo de Bachillerato, los estudiantes podían acceder a diversas opciones que los formaban en determinada área pero no les permitían adquirir conocimientos básicos en otras áreas. (Por ejemplo, los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales típicamente no llegaban a tener suficientes bases en Matemática.) El BGU busca que los estudiantes adquieran una formación general completa, evitando por una parte su hiper- especialización en un área del conocimiento y a la par el desconocimiento de otras.

El anterior Bachillerato en Ciencias, cuyos planes y programas de estudio databan de fines de los años setenta, se encontraba desactualizado y era poco pertinente para las necesidades del siglo XXI. El BGU tiene un currículo actualizado que resalta la realidad ecuatoriana, siempre en relación con los contextos latinoamericanos y universales.

La anterior oferta de Bachillerato Técnico ofrecía escasas opciones de educación superior para sus graduados, pues estas estaban limitadas al área de su especialización. Ahora, todos los estudiantes del Bachillerato Técnico también aprenden los conocimientos básicos comunes que les permiten acceder a cualquier opción postsecundaria, y no únicamente a aquellas relacionadas a su especialización.

Los anteriores currículos de Bachillerato carecían de articulación con los niveles de EGB y Educación Superior. El nuevo currículo del Bachillerato es una prolongación del currículo de EGB en las diferentes áreas disciplinares y está

concatenado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior. (Ministerio de Educación, 2016).

El bachillerato en ciencias, normalista y técnico, de vigencia por cuatro décadas en el Ecuador, se desarrollaba con una secuencia poco articulada con el denominado ciclo básico y primaria, tanto así que desde el Ministerio de Educación solo habían directrices generales, pero la planificación curricular estuvo desarticulada con criterios preponderantes de cada escuela o colegio. Al inicio de bachillerato, cada estudiante con la escasa orientación del Departamento de Orientación Vocacional (DOBE) y su familia, a los 15 años de edad que iniciaba el primero de bachillerato, decidía muy tempranamente su especialidad en la que se graduaría con una malla curricular específica y con algunas asignaturas de tipo general, y por tanto con vacíos marcados en áreas necesarias social y científicamente, pero también sus contenidos bastante desactualizados con las necesidades históricas de desarrollo en la complejidad de lo nacional y mundial.

Esta realidad del bachillerato anterior llevó a que sus graduados se encaminen solamente a ciertas áreas de la educación superior, afines a las cursadas en el bachillerato, obviamente que si optaban por Carreras universitarias distintas, especialmente en las IES privadas, les costaba mucho adaptarse y nivelarse académicamente, entonces era muy necesaria la reforma a la Educación General Básica y al Bachillerato General Unificado.

Sin embargo, *la reforma educativa implementada en el país*, si bien era muy necesaria, porque respondía al Plan Decenal de Educación 2006 – 2015, propuesto en consulta popular por el Gobierno transitorio de Gustavo Palacio y

aprobado en octubre de 2016. (UNICEF, 2012). También respondía al Plan del Buen Vivir 2009 – 2013, así como a las propuestas educativas paradigmáticas en América Latina y a la globalización de inicio del siglo XXI; tanto en la estructuración del proyecto educativo, así como en la organización curricular y la normativa legal. Su aplicación fue un largo ciclo de errores–aciertos que no ha llegado a la conciencia de los protagonistas de la educación, como son docentes y estudiantes, ya que a más de la serie de cambios y disposiciones para escuelas, profesores y padres de familia generaron inconformidad, aislamiento y mucho temor especialmente de los docentes, quienes al final fueron los que se convirtieron en burócratas dedicados a llenar documentos y descuidar la acción de aula.

Es decir, las grandes reformas educativas fueron diseñadas por *asesores expertos y empresas contratadas*, en las cúpulas del Ministerio de Educación, pero con limitada participación de los actores de la educación, docentes y estudiantes. Este proceso muy importante de cambio y transformación profunda llegó a estudiantes y docentes pero con disposiciones para que se ejecuten por ellos en el aula, que al final no lograron construir una formación de capacidades y compromiso pertinentes para formar a bachilleres capacitados para el ENES. Esta realidad está aún muy escondida en el sector educativo público y aún privado, pero poco a poco se irá explicando a la sociedad.

Por otro lado, la implementación de la malla curricular del BGU, tuvo permanentes cambios de año en año desde su implementación inicial en 2011, para el año 2016 mediante Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, se dispone el Currículo Nacional en su última reforma, con la respectiva carga horaria, el mismo que es de cumplimiento obligatorio, pese a que se integran

cinco horas adicionales a las 20 obligatorias y 15 horas optativas, de un currículo ya dispuesto de 40 horas semanal para tercero de bachillerato en ciencias y 45 horas para bachillerato técnico, como consta en la tabla 2. (Espinoza, 2016).

Tabla 2
Currículo del Bachillerato Ecuatoriano MINEDUC 2016.

	Área	Asignatura	Carga horaria por curso			
			1ero	2do	3ro	
TRONCO COMÚN	Matemática	Matemática	5	4	3	
		Física	3	3	2	
	Ciencias Naturales	Química	2	3	2	
		Biología	2	2	2	
		Historia	3	3	2	
	Ciencias Sociales	Ciudadanía	2	2		
		Filosofía	2	2		
	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	5	5	2	
	Lengua Extranjera	Inglés	5	5	3	
	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	2	2		
	Educación Física	Educación Física	2	2	2	
	Módulo Interdisciplinar	Emprendimiento y Gestión	2	2	2	
	Horas pedagógicas del tronco común			35	35	20
	Horas adicionales a discreción para Bachillerato en Ciencias			5	5	5
BACHILLERATO EN CIENCIAS	Asignaturas optativas				15	
Horas pedagógicas totales del Bachillerato en Ciencias			40	40	40	
BACHILLERATO TÉCNICO	Horas adicionales para Bachillerato Técnico		10	10	25	
Horas pedagógicas totales del Bachillerato Técnico			45	45	45	

Nota: la fuente es el Acuerdo Ministerial Nro. Mineduc-ME-2016-00020-A

1.21. ENES y Vocación

Los actos y decisiones humanas generalmente son conscientes, intencionados, buscados, direccionados hacia un fin concreto que genere satisfacción a quien propone, aunque en el camino se encuentren problemas de diverso tipo y complejidad que los tendrá que superar. Al tomar camino en un proyecto de vida concreto, lo que cada individuo pone en juego es una inclinación, anhelo por determinado futuro deseado, que en su libre albedrío así lo decide, con agrado, interés, aptitud y habilidades para desenvolverse en esa

ruta, aun sabiendo que habrán grandes tropiezos y dificultades que vencer. (Pantoja, 1992).

En el ámbito de la intencionalidad personal por la educación: “La vocación es una construcción individual que debe ser estimulada en cada estudiante con el fin de incorporarla como parte de su proyección hacia el futuro (proyecto de vida integral)” (Paz, Castellanos, Bastidas, Sobrino, 2015, p. 13). Son justamente la vocación, su predisposición, ese gran sueño personal; factores determinantes que mueven a los jóvenes a decidirse a tomar una carrera universitaria pública en la que, al lograr acceder, concretarán sus ideales de vida más determinantes, ya que de ello dependerá su futuro, tanto para que ejerzan una profesión soñada, sean un aporte a la sociedad y al final se auto determinen como personas que construirán sus propias familias y propuestas de vida.

Así entonces la vocación es de naturaleza individual para cada persona y se manifiesta más explícitamente en la adolescencia, en la etapa de decidirse por una carrera universitaria. De ahí que es fundamental lo que se haya hecho formativamente en el bachillerato, para que cada joven pueda tener una adecuada decisión y esté motivado para rendir el ENES, porque:

Formar al individuo es llevarlo a pensar primero en quién es y quién no es, quién quisiera ser y quién no quisiera ser, quién cree que debe ser y quién cree que no debe ser, quién puede ser y quién no puede ser. Formar es ayudar al adolescente a elaborar sus duelos y comprender sus ansiedades, contribuir a que encuentre su ubicación dentro del tiempo individual, social y planetario. (Marcuschamer, 2008, p. 253).

El examen ENES que es la mejor forma de observar la calidad formativa luego de un ciclo de 12 años que incluyen a la EGB y BGU en Ecuador, idealmente debería marcar la vocación de cada bachiller para, por medio de su rendición, ya haber tomado una gran decisión de estudios superiores, con toda la convicción posible al hacerlo, pero también en un área y carrera determinada; de forma que este instrumento evaluativo sea de verdad un catalizador de aspiraciones vocacionales, más aún si el contenido prioritario es de aptitudes académicas. No es un examen descontextualizado que solo mide ciertas aptitudes, conocimientos, nivel de inteligencia lógica y rapidez mental, para determinar puntajes de postulación/solicitud o no a las IES.

En realidad el ENES refleja o debería reflejar vocación de la juventud, para tomar camino en: “Una de las etapas más importantes para los estudiantes que desean ingresar a las distintas IES del país, es el proceso de postulación. La vocación y la capacidad son algunos de los factores que influyen en la construcción de su futuro” (SNNA, s/f., portada). La información del puntaje ENES que recibe cada postulante es el momento de la concreción vocacional ya que si obtuvo 601/1000 puntos hasta 1000/1000 tiene la oportunidad de postularse a cinco carreras, desde su primera opción, que es su anhelo soñado, hasta aquella carrera que tomaría ya sin vocación dependiendo el puntaje y los cupos ofertados.

Pero es ese justamente el momento en que juega su rol preponderante el modelo de meritocracia, porque ya no es la vocación sino el puntaje logrado, el factor que determinará la carrera universitaria a cursar. De tal forma que el SNNA solo observa interés vocacional en aquellos postulantes que alcanzan puntajes para la primera carrera y solo por excepción para la segunda posibilidad de

estudios superiores, el resto que toma cupos de la tercera carrera hacia atrás o por re-postulación, lo hace con resignación, pero sin vocación hacia el destino de estudios aceptado.

Como ejemplo que ilustra es propicia esta reflexión: en la encuesta aplicada sobre su examen ENES a estudiantes de las Carreras de la Facultad de Filosofía de la UCE en el semestre 2016 – 2017; de 77 chicos que ingresaron mediante ENES, 39 eligieron su Carrera actual de estudios como primera opción. Mientras que 38 estudiantes tomaron los cupos asignados por el SNNA de la segunda a quinta opción o en re-postulación. Otro dato es que solo 10 de 77 estudiantes lograron cupo en Carrera en un segundo examen. Se demuestra que en casi el 50% de casos es el sistema informático del SNNA el factor determinante para asignación de cupo, no plenamente la decisión del postulante.

1.22. ENES y pobreza

Desde luego que el ingreso a la educación superior en el Ecuador, tiene directa relación con la pobreza económica, enfocada como la negación del bienestar, porque el acceso a una Carrera universitaria y el consecuente logro de un título profesional, es un medio decisivo para mejorar las condiciones de vida de cada individuo, su familia y la sociedad en general, y que en el Ecuador, pese a tener importantes progresos en las dos décadas transcurridas del presente siglo, que según Mideros (2017), Secretario Técnico de la SENPLADES, “la pobreza por necesidades básicas” (p. 4), está afectando directamente al 31,2% de la población, según arrojan los datos de la Encuesta Nacional de Empleabilidad aplicada en el Ecuador, hasta finales de 2017.

La pobreza de sectores amplios de la sociedad, es analizada desde distintos puntos de vista, pero sobre todo desde la *visión marxista*, para la cual su causa está dada en la división de la sociedad en *clases antagónicas* y la distinta participación en el proceso productivo y de repartición de la riqueza, mientras que desde el punto de vista del funcionalismo, la pobreza-riqueza es derivada de la repartición de los salarios básicamente, aunque también estratifican a la sociedad en grupos por educación, ocupación e ingresos. (Levine, 1996).

La educación es importante indicador de ventaja comparativa en la sociedad estratificada en clases, más aún en la era de la globalización, sobre todo cultural en que vivimos, en relación con lo cual Tabarini-Castellani (2008) afirma que:

En la denominada *economía del conocimiento*, la educación se convierte en un elemento crucial para asegurar el desarrollo económico nacional (...). El supuesto fondo de estos argumentos se basa en la idea de que la globalización genera más oportunidades para el aprendizaje permanente y más necesidad de ello. (p. 50).

Según el aporte de Lizárraga et al. (2008), la categoría pobreza es abordada por la economía política en lo concerniente a las relaciones sociales en función del mercado y el Estado como los entes reguladores de la organización social. (p. 12 y 13); Mientras que para la sociología como ciencia social:

La pobreza como forma de interacción social, y no el simple hecho material de ser pobre, es construida socialmente cuando se produce una

reacción social que señala a algunas personas como necesitadas de ayuda de acuerdo con los criterios vigentes en determinado momento en una sociedad concreta e incluso dentro de un estrato social por muy elevado que sea su estatus. (Fernández, 2000, p. 18).

En cierta medida ser pobre en el Ecuador se constituye en un cúmulo de privaciones de derechos y necesidades fundamentales, entre otros a la educación que es el medio más eficaz para crecimiento social, especialmente en países en desarrollo. Y es que el examen ENES se convirtió en un factor de incidencia para que “Uno de cada cinco ecuatorianos de entre 15 y 29 años es un “nini”, ni estudia ni trabaja, no porque no quiera, sino porque a pesar de buscar empleo o educación, no encuentra oportunidades” (Santos, www.vistazo.com, 2016). Son casi 900.000 jóvenes que están fuera del sistema educativo y del empleo, justamente en una edad prominente para ser sujetos productivos, siendo de mayor afectación para la mujer que es un número más alto. Este dato lleva a colegir que estos jóvenes al no haber podido ingresar a la universidad agudizan su situación de pobreza generacional que, si no hay políticas remediales urgentes, se convertirá en un problema permanente.

1.23. ENES e interculturalidad

Un aspecto muy analizado en el país, es el enfoque cultural del ENES que contiene una estructura de lenguaje con una visión exclusivista occidental y estandarizada; contextualizada fundamentalmente para la población blanco-mestiza, pero que no reconoce las particularidades de las distintas culturas que interactúan socialmente como la indígena, la afro-ecuatoriana, la montubia. Por un lado la Constitución 2008 en su artículo 1, declara al Ecuador como un país

intercultural, y a partir de este mandato se ha implementado una serie de leyes y reglamentos aplicativos. En esa misma visión conceptual la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, referenciada por el Suplemento de Estudiantes del Colegio de Comunicación de la Universidad San Francisco de Quito afirma que la interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 2).

La interculturalidad es una singularidad construida por las sociedades que se transforman de forma compleja, con esfuerzo y participación de las mismas culturas que son muy amplias en el Ecuador, y sobre lo cual García (2010) manifiesta que esta integración de culturas “Es una búsqueda expresa de superación de prejuicios, el racismo, las desigualdades, las asimetrías, bajo condiciones de respeto, pobreza y exclusión total. Un primer paso para avanzar en la interculturalidad es reconocer esas contradicciones y diferencias” (p. 1).

El examen ENES en su estructura recoge el lenguaje oficial del Estado (el español) o incluso del castellano puro, en la mayor parte de ítems, en que se pregunta sobre verdades de la ciencia dura aceptada en el pensamiento global, pero, en cambio muy escasamente se toma de la cultura nacional, y nada del conocimiento local, es por ello que una gran parte de bachilleres provenientes de sectores culturales como: los indígenas, afroecuatorianos y montubios, que tienen sus dialectos particulares, al no comprender lo que se les está interrogando, fracasan, y muchas veces no porque no conocen la pregunta, sino por el lenguaje utilizado, mismo que es descontextualizado a su realidad donde vivieron toda su vida. E indudablemente por las cifras difundidas, son los jóvenes

que más fracasan, lo que desacredita a la meritocracia, inclusión y democracia pregonada, por lo cual Rodríguez (2017) sostiene que:

Los resultados obtenidos revelan que no ha habido cambios profundos en la EIB (*Educación Intercultural Bilingüe*), sino una importación de los modelos educativos hispanos y occidentales (...). Lo anterior pone de manifiesto el vaciamiento de categorías como la de interculturalidad; ésta implica un proceso basado en el interaprendizaje entre los distintos horizontes culturales que coexisten en el país para, a partir de aquí, promover el conocimiento del “otro” y pasar de una situación de multiculturalidad, en la que los grupos socio-culturales coexisten, pero no se conocen ni interactúan, a otra de interculturalidad, en la que se promueve el contacto interétnico y se busca el conocimiento y reconocimiento entre los mismos desde un plano de igualdad. (p. 83).

Un buen ejemplo de pregunta que ilustra claramente la negación práctica de la interculturalidad, consta en el ítem 60 del examen ENES, en su forma 1, aplicado en febrero 2015 a nivel nacional: “60. Roberto al llegar muy tarde al clásico Real Madrid - Barcelona solo pudo enterarse que en total se marcaron n goles. ¿Cuántos resultados distintos pudo haberse dado? A) n^2 B) $2n$ C) $n-1$ D) $n+1$ ” (p. 9). En este caso, para las comunidades alejadas de las ciudades, que incluso no tienen electricidad ni televisión, probablemente sea irrelevante conocer sobre este partido de fútbol de otro país, que se está preguntando o simplemente no lo conozcan a la pregunta por su forma, pero al no responder por ese desconocimiento, aun sabiendo su contenido matemático, seguramente no podrán responder. Como este caso de pregunta, es muy frecuente leer en los exámenes ENES diseñados para distintos períodos, hasta el segundo período

2016, ya que en el año 2017 fue sustituido por el nuevo examen Ser Bachiller, en aplicación del Acuerdo No. SENESCYT, 2017-065.

1.24. Algunas cifras resultantes de la aplicación del ENES

Para respaldar las afirmaciones hechas ya en el marco teórico sobre los procedimientos de aplicación del ENES, es oportuno analizar algunos de los resultados su impacto en la educación superior ecuatoriana, sí como en el conjunto de la sociedad, a partir de su implementación en 2012, tanto en la evolución del ENES, Carreras más demandadas, diferencias entre varones y mujeres en el ingreso a la universidad, entre grupos étnico-culturales, categorización de colegios, evolución de tasa de matrícula universitaria, entre otros muchísimos resultados reivindicados por un importante sector de la sociedad, pero a la vez muy cuestionados por otros sectores, sean éstos desde el gobierno, la academia y los movimientos sociales.

Para iniciar el análisis de las principales cifras que deja como herencia el examen ENES, en sus nueve aplicaciones sucesivas ordinarias, en sus cinco años entre el 2012 al 2016, con dos aplicaciones por año, a excepción del 2016 en que se aplicó por una sola vez pero integró a los dos períodos en un solo examen, a causa del terremoto dado en la provincia de Manabí el 16 de abril; se presenta las principales cifras de bachilleres que rindieron el examen por períodos, así como los promedios de puntajes, partiendo de que, según datos del Registro Administrativo del Ministerio de Educación 2009-2010 a 2016-2017 (2017), cada año lectivo, a partir del 2011-2012 a 2015-2016, se gradúan un promedio de 212.449 bachilleres en todos los colegios públicos y privados, con un ligero incremento anual, relacionado con el crecimiento demográfico. Según

Antamba (2015), como se muestra en la *tabla 3*, se ha mantenido “un crecimiento aproximado del 1,5 % en los últimos 3 años a nivel nacional” (p. 15), a partir del 2013, en que se realiza el estudio, indicador que coincide con el crecimiento demográfico del Ecuador para el mismo período.

Tabla 3

Cifras de Bachilleres graduados del período lectivo 2011-2012 al 2015-2016 en Ecuador.

Año lectivo	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	Promedio
Bachilleres graduados	194.104	207.278	217.823	213.370	229.672	212.449

Nota: Los datos fueron extraídos del Registro Administrativo del Ministerio de Educación.

Otro dato importante es que en promedio, del total de bachilleres que se inscriben para el ENES en cada período de aplicación, aproximadamente un 75% acude a rendirlo regularmente, mientras que un 25% aproximado no lo hace, así demuestran los datos desde el 2012, en que, según ecuadoruniversitario.com (2012), “participaron 103.106 bachilleres, quienes rindieron las pruebas de aptitud verbal, numérica y abstracta y otra de conocimientos. Asistieron el 79,23% de los 129.814 bachilleres que se registraron en la página Web del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (p. 1). Este porcentaje de participación en el ENES con ligeras variaciones se ha mantenido a través de los cinco años de vigencia, cuya *tabla 4*, refleja su evolución, la misma que fue construida con datos tomados en diferentes fuentes, ya que la SENESCYT solamente publicó su reporte anual del SNNA, del año 2015 y segundo período 2016. Cada año y período la cantidad de inscritos para el examen supera al número de bachilleres graduados, y este fenómeno se explica en los bachilleres rezagados que vuelven a rendir el ENES, incluso hasta por cuatro ocasiones.

Tabla 4
Bachilleres que rinden el ENES y puntajes promedio 2012 a 2016

N.	Año de aplicación del ENES	Periodos de Aplicación ENES	Bachilleres que rinden ENES	Puntajes Promedio
1	1. 2012-2012	Primero	104.278	667
2	2. 2012-2012	Segundo	76.296	667
3	1. 2013-2013	Primero	98.144	715
4	2. 2013-2013	Segundo	162.196	685
5	1. 2014-2014	Primero	250.954	710
6	2. 2014-2014	Segundo	318.579	711
7	1. 2015-2015	Primero	208.581	692
8	2. 2015-2015	Segundo	229.490	678
	1. 2016-2016"	Primero		
9	2. 2016-2016	Segundo	245.492	688
Total			1.375.431	684.6

Nota*: El primer período 2016 – 2016 no hubo ENES, Terremoto de Manabí

Como se observa en la tabla anterior, durante los cinco años de vigencia del ENES, la tendencia de los puntajes promedio nacional, fluctúa alrededor de 700/1000 puntos y su promedio es de 684.6. Con estos puntajes la posibilidad de acceso a Carrera Universitaria Pública era muy escaso, pese a que están dentro del rango de aprobación (601 a 1000 puntos), por lo cual un promedio del 40% no lograba ingresar a la universidad y debían rendir por más de una ocasión, hasta poder acceder o buscar oportunidades en las universidades privadas.

El ENES fue un medio eficaz que utilizó el Ministerio de Educación y el Gobierno para categorizar a los colegios de bachillerato en base a la meritocracia usando datos del ENES, en esta evaluación los planteles particulares y públicos-municipales de Quito fueron los mejor puntuados, en desmedro de los planteles públicos-fiscales, que según Gallegos (2015) con respecto a los colegios mejor puntuados haciendo alusión al Colegio Lev Vygotsky manifiesta, “En marzo de 2014, la institución educativa alcanzó 923.2/1000, seguido por el Municipal Sebastián de Benalcázar con 895 y el San Gabriel con 889.” (p. 1). Una síntesis

consta en la *tabla 5*, con los 10 colegios mejor puntuados de la Región Sierra, en el ENES primer periodo 2014.

Tabla 5
10 Colegios mejor puntuados ENES, Región Sierra y Oriente, año 2014

N.	Colegio	Puntaje promedio	Ciudad	Tipo
1	Lev Vygotsky	923.2	Quito	Particular
2	Benalcázar	895.2	Quito	Municipal
3	San Gabriel	889.8	Quito	Particular
4	Jezreel	884.4	Quito	Particular
5	San Francisco de Imbabura	883.2	Ibarra	Fiscomisional
6	Polibio Chávez	882.2	Quito	Particular
7	Martin Cerere	875.4	Quito	Particular
8	Liceo Internacional	874.5	Quito	Particular
9	Hontanar	873.3	Quito	Particular
10	Pío X	871.0	Ambato	Particular

Para analizar otros datos muy valiosos sobre el ENES se toma como base la ponencia de Viera (2017), titulada *Los que triunfan y los que fracasan*, en referencia al ingreso a la universidad, mediante el examen en los periodos del 2012 al 2015, en que se observan grandes diferencias en los puntajes logrados entre varones y mujeres, así como entre grupos étnico-culturales y entre tipos de colegios por financiamiento. (pp. 17-19). Según lo constante en la *tabla 6*; primero, los hombres obtienen los mayores puntajes en relación a las mujeres, en promedio. En segundo lugar, considerando a las etnias que participan en el ENES, son los autodenominados mestizos quienes obtienen mayores puntajes, seguidos de los blancos, mientras que los montubios son los más perjudicados. En tercer lugar son los colegios municipales los que obtienen mayores puntajes, seguidos de los particulares, en tanto que los planteles fiscales son aquellos de menores puntajes ENES.

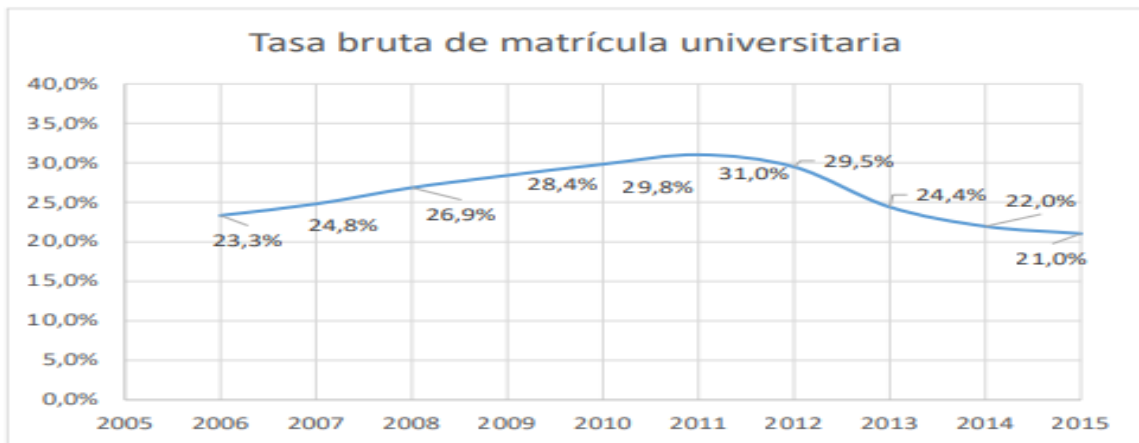
Tabla 6
Puntajes por género, etnia y tipo de Colegio en el ENES 2012 a 2014

Variable	Categoría	Puntaje ENES
Género	Hombre	691.72
	Mujer	669.54
Auto-denominación étnica	Mestizo	685.11
	Blanco	669.13
	Mulato	656.11
	Indígena	633.64
	Afro-ecuatoriano	624.36
	Montubio	617.38
Tipo de Colegio	Municipal	765.25
	Particular	699.82
	Fiscomisional	693.56
	Fiscal	667.00

Nota: La tabla presenta datos resumidos de variables género, etnia y tipo de colegio

A cerca de la *evolución de la tasa de matrícula en la Educación superior*, a partir del 2006 hasta el 2011, se observa un acelerado e inusitado incremento, posiblemente por las políticas públicas implementadas como la gratuidad, mejoramiento de presupuestos a las universidades, ampliación de cobertura, incentivos a los estudiantes con becas, democratización del acceso, entre otros. Pero a partir del 2012 en adelante, justamente que coincide con la implementación del ENES, la tasa de matrícula decrece muy drásticamente, lo cual ha merecido varios análisis, por ello Ponce (2016) afirma que:

En especial es importante el incremento de la matrícula entre el 2008 y el 2011 (que asciende del 27% al 31%). A partir del 2012, año en que empieza el examen de ingreso² se tiene una reducción de la tasa de matrícula de alrededor de 10 puntos (del 31% al 21%). (p. 4). Así consta en la figura 4.



Fuente: ENEMDU. Varios años. INEC

Figura 4. Evolución tasa bruta de matrícula universitaria 2006 a 2015, Ecuador.



Universitat d'Alacant
 Universidad de Alicante

2. Vocación docente

2.1. Definiciones sobre vocación

En el presente apartado se aborda un concepto vital en la decisión de carrera profesional universitaria que toma cada bachiller como es la vocación profesional. Un aspecto importante a considerar, está relacionado con las tendencias y enfoques que han ido tomando los enfoques en relación a la orientación vocacional; en este sentido la definición de este término está en dependencia de la concepción teórica acerca de la motivación y la orientación de cada autor o los autores que la sustentan.

Es necesario iniciar matizando que la orientación se ha abordado desde distintos puntos de vista, por lo mismo que para Sánchez y Jaime (2017) que se considera es sus diferentes variantes como:

- La orientación educativa: que aborda la concepción de la orientación, desde el punto de vista que trasciende lo académico.
- La orientación escolar: que ésta relacionada con la relación de ayuda que se establece con los estudiantes, en relación a la actividad de estudio y el proceso de adaptación a la escuela.
- La orientación profesional: que se centra en una relación de ayuda en función de la elección de una profesión, teniendo en cuenta las características del sujeto y su contexto.
- La orientación vocacional: se aborda desde la ayuda para el proceso preparación en relación a la elección profesional, así como el acceso y desarrollo durante la formación profesional.

Desde el punto de vista etimológico la palabra vocación, se deriva del sustantivo latino *vocatio* (caso nominativo), *vocationis* (caso genitivo). Por ello que semánticamente algunos autores latinos le dieron a la palabra los siguientes valores: llamada, invitación, citación, conversatorio y otros similares; pero usada más bien en el sentido de que se es llamado, convidado, citado, convocado, etc. Ese sentido fue el que prevaleció durante mucho tiempo. Así en la Edad Media se entendía por vocación a cierta llamada interior propiciada por una fuerza extra-personal que impulsaba a actuar, a tomar ruta en la vida. Rojas (2015).

Siguiendo esta idea, en la Grecia Antigua, Sócrates creía que existía un espíritu que orientaba su vida, del cual el recibía una especie de llamada interior. Evidentemente estos criterios no corresponden al enfoque científico del problema porque hacen depender la vocación de algo más allá del mundo material.

Como señala García Hoz (1974) “La vocación es inclinación, gusto o afición predominante, sobre todo, cuando absorbe la actividad del sujeto, la vocación profesional es una inclinación o deseo permanente. El concepto de vocación lo ve como: tres notas – aptitud, capacitación, intereses” (p. 717).

Esta definición identifica la vocación como aptitudes que presentan los individuos, en la primera es muy absoluta esta definición, en la segunda más adelante hace alusión a otros elementos dentro del concepto vocación, el cual es más aceptable si partimos del hecho que si bien tienen en cuenta las aptitudes, consideran también los intereses y la capacitación a lo que puede deducirse la posibilidad de influencia de los factores sociales en el desarrollo de la vocación.

La vocación tuvo en su base la concepción de considerarla como aptitud inherente a la persona, que sólo debía ser develada para que el sujeto las asumiera y desarrollara, es evidente que esta idea perduró por varios años por los estudiosos del tema. De ésta manera cada Carrera o profesión requiere aptitudes específicas que son; definibles a priori, mensurables y más o menos estables a lo largo de la vida.

Esta concepción innatista perdura a lo largo tiempo en las consideraciones en relación al concepto de vocación, lo cual definió las características del propio proceso de orientación, desde la perspectiva del diagnóstico, es así que el individuo se concebía como objeto de observación, diagnóstico y orientación, reaccionando siempre a las influencias externas, sobre la base de aptitudes estáticas inherentes a él. González (1998).

Para autores como Bohoslavsky (1978) “La vocación no nace con la persona” (p. 14). Por su parte un estudio realizado por Cueli (1985), indica que cada individuo al nacer viene dotado de un grupo de factores de naturaleza social, cultural y económica que constituyen predisposiciones que condicionan la vocación. Lo que resulta significativo es que el individuo desarrolla sus intereses y actitudes a partir de su vocación para alcanzar los propósitos y una autorrealización en el orden personal y social.

González (2004) considera que la psicología de orientación socio histórico cultural, ha trabajado la vocación despojada de una concepción fatalista y defendiendo por tanto la necesidad de comprender el papel de los factores sociales en la formación y desarrollo de la vocación, la concibe con un enfoque personológico, lo que significa ante todo considerar el papel activo del sujeto en el proceso de selección, formación y actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos elementos, la orientación vocacional, constituye un proceso de ayuda a los sujetos que les permitan, la elección y preparación de una u otra profesión, así como su formación y desarrollo como profesional. Uno de los aspectos más significativos, está relacionado con la posibilidad del conocimiento de sí mismo, para la toma de decisiones a partir de sus capacidades y su contexto socio histórico.

Es por ello que se considera que los intereses vocacionales, permanecen en el sujeto en el transcurso de su vida, que le facilitan el desempeño de sus actividades profesionales, a partir de sus necesidades.

En éste sentido, Cronbach (1972), afirma que los intereses vocacionales, no se definen hasta una etapa de la vida, siempre quedan posibilidades para continuar el desarrollo de habilidades, destrezas, de manera que un individuo, una vez que haya alcanzado una formación profesional, continua tomando decisiones profesionales.

Para Pantoja (1992) “La vocación permite al hombre desarrollar su habilidades, actitudes e intereses y autorrealizarse para alcanzar el éxito y una posición social” p.17. Según esta autora el proceso orienta al sujeto hacia la elección de una profesión a partir de una elección voluntaria y consiente pero personal.

En este ámbito, González (1998) manifiesta que la vocación es la expresión más alta de la voluntad del hombre ante sus actividades sociales fundamentales, como categoría pedagógica abarca las actitudes y emociones que organizan, activan y dirigen la conducta del hombre en su actividad social. Es en este contexto de ideas, que se manifiestan posiciones que conciben la

orientación vocacional como proceso, en la que intervienen varios factores, según manifiesta Rojas (2015), que:

La formación vocacional es un proceso que trasciende la institución educativa y promueve la formación de intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del joven hacia la actividad profesional. Tiene un carácter continuo, bilateral, centrado en la práctica, donde el sujeto participa de una manera activa y se implica en el proceso desde una dimensión académica, práctica e investigativa. (p. 45).

Por estas consideraciones, para la elaboración de los referentes teóricos, es que se acude a modelos que permitan tener una concepción pertinente, en relación al proceso de formación vocacional; la concepción de la intervención a partir de programas que faciliten la elaboración de instrumentos de evaluación para identificar y medir las variables relevantes en la formación vocacional de los individuos.

Pantoja (1992) apunta que existen factores que influyen en la vocación, los que están asociados a los aspectos personales, psicológicos, así como del contexto en el que se desarrolla cada persona como un ser individual y social.

Por su parte Gravini y Pineda (2009), están con el modelo de que la orientación vocacional, contribuye al desarrollo humano de los estudiantes, a partir de la significación que tiene la toma de decisiones para su vida futura, y que está mediatizada por factores personales, familiares, sociales y educativos, así como por determinadas aptitudes.

La concepción de la orientación vocacional, deviene en un constructo que posee relación con las cualidades del desempeño de un sujeto determinado en

la formación y desarrollo de una profesión. En éste sentido los parámetros para su evaluación tienen que ver con las normas desde el punto de vista social, que prevalecen en cada contexto, y que determinan las cualidades del desempeño expresadas en sus modos de actuación en el contexto de su Carrera deseada como la docencia por ejemplo. Domínguez y Rojas (2016).

Desde ésta perspectiva, la vocación está relacionada con determinados contenidos que el sujeto posee, fruto de la actividad social en la cual se desarrolla, y que expresa sus necesidades y aspiraciones más sentidas y permanentes. El individuo, que se desarrolla en un contexto social, este factor le imprime sus motivaciones y conductas a seguir, en relación a su futuro profesional, pero éste contexto es decisivo en la toma de decisiones.

2.2. Corrientes y enfoques vocacionales

Es necesario hacer énfasis en los constructos ya existentes, en relación a la orientación vocacional, como proceso relacionado con la ayuda para la elección de la profesión y su consecuente desarrollo durante la formación profesional, aunque durante largo tiempo la vocación fue percibida solo al momento de la elección profesional, sin considerar lo que transcurre durante el proceso formativo del sujeto. Desde esta perspectiva los enfoques teóricos siempre se han correspondido con los ámbitos de los diferentes autores que abordan ésta problemática.

A partir de las ideas de, Simões-André y André-Neto (2015), el interés de abordar a los sujetos en el ámbito laboral, hace que la orientación cobre significado desde el punto de vista social, con cuatro grandes corrientes más reconocidas:

La *corriente vocacional*, en la tercera década del siglo XX, apuntaba hacia la identificación de los rasgos de la persona y su relación con las características profesionales de una ocupación, para terminar comparándolos e intentar ajustar estos dos aspectos.

Según González (2004), las *Teorías Factorialistas*, abordan la elección profesional, como un acto en el que participa el sujeto en su autodeterminación, que depende de las aptitudes naturales innatas y por tanto son las que determinan las exigencias de la profesión, es así que se limita a la aplicación de test psicométricos, que revelen los rasgos del sujeto que le hacen posible el desempeño en una u otra profesión.

Por otra parte, las *Teorías Psicodinámicas*, se fundamentan en el enfoque psicoanalítico, en el que se expone como fundamento que motiva a la persona hacia determinada profesión, es la expresión de naturaleza instintiva, que se convierte en la fuerza atractiva que se canaliza mediante las características de las profesiones, a partir de su contenido. Al respecto Cueli (1985) manifiesta que "El hecho de escoger una ocupación como medio de vida implica una repetición. La preferencia se basará inconscientemente en la conducta que el sujeto vivió en las primeras relaciones con el objeto de su infancia" (p. 65).

En el desarrollo de estas concepciones, en las que se muestra el carácter pasivo que se le atribuye al sujeto, por su implicación en el proceso de elección profesional, aparecen otras ideas que se expresan en las *Teorías Evolucionistas*, que perciben la vocación, a partir del nivel de desarrollo que alcanza la personal, desde el nivel de desarrollo que se expresa en la elección profesional y que se manifiesta en determinadas dimensiones como: el nivel de conocimiento que posee el sujeto en relación a determinadas profesiones y su participación activa

en el proceso de sí mismo, para determinar sus posibilidades de desempeñarse en la misma.

A finales de los años 50 del siglo precedente, aparece el desarrollo vocacional, y Super (1977), que introduce el concepto de estadios evolutivos en el desarrollo humano y la existencia de diferentes papeles laborales que una persona puede desempeñar. Estructuró una de las teorías más abarcadoras del desarrollo vocacional, en relación a las condiciones empíricas de la época. En su concepción explica que la vocación se desarrolla desde la infancia, a partir de la identificación con los adultos, donde las vivencias y experiencias permiten la formación del auto concepto vocacional. Enfatiza en la necesidad de considerar el rol de la familia sobre el sujeto, que permite una identificación con la profesión de los padres.

En las ideas de éste autor, se establecen etapas del desarrollo vocacional: cristalización y especificación de intereses, implementación, estabilización y consolidación en la profesión. Estas etapas resultan muy descriptivas, no dimensiona a la persona como un ser social activo, se interesa más por predecir rigurosamente el desarrollo espontáneo de la persona que por intervenir en el mismo.

En su teoría, el concepto de desarrollo profesional conduce a la idea de madurez profesional, descubriendo la madurez por la posición alcanzada dentro del continuo de la evolución profesional. De igual manera refiere los factores característicos que hacen que las personas sean capaces de desarrollarse con éxito en la profesión elegida, por eso plantea que para un patrón específico de intereses, cualidades de personalidad y habilidades las personas enmarcadas en el mismo, la hacen más aptos para determinadas profesiones.

Para Rojas (2015), a pesar de considerar que las teorías evolucionistas, superan las anteriores, teniendo en cuenta que le asignan un rol fundamental al sujeto en el proceso de elección profesional, a partir de su madurez, no aborda el proceso teniendo en cuenta el desarrollo integral del sujeto como personalidad que permiten su autodeterminación profesional.

Por ello es importante destacar que a partir de los años 60 del siglo XX, surgen teorías que enfatizan en la necesidad de integrar los conceptos de tipo vocacional en el desarrollo de los diseños curriculares a partir de la intervención de verdaderos especialistas en orientación. Mientras que en los años 70, surge en Japón, la corriente de la educación para la vida ocupacional o educación vocacional, legitimada por la urgencia de reformar la enseñanza y la educación desde la perspectiva que interrelaciona la escuela con el mundo laboral, y de optimizar la información y diseminación de la información ocupacional.

Según Domínguez y Rojas (2016), en los Estados Unidos, en la década del 70, en el ámbito de la reforma educativa, surge el movimiento denominado *Educación para la Carrera*, que entre sus propósitos, declara superar las falencias en el sistema educativo en relación al sistema de enseñanza, en lo siguiente:

- La formación recibida y la posibilidad a partir de las exigencias para ejercer una profesión.
- La preparación e información de los estudiantes para asumir el tránsito de la escuela al mundo laboral.
- El vínculo entre la institución educativa y la comunidad.

Desde ésta posición teórica, es posible insertar a la orientación vocacional en el currículum escolar, así como concebir la vinculación de la escuela-comunidad en el trabajo de orientación escolar, que permitiera a los estudiantes poseer información en relación a sus oportunidades laborales tempranamente.

Para Hansen (2001), “La Vocación es una forma de servicio público que aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan” (p.11). Desde estas consideraciones, en el proceso de orientación vocacional se implican varios agentes educativos, dejando de ser exclusivo de especialistas, que implican el proceso a las instituciones educativas. De esta manera se convierte en una relación de ayuda institucional al estudiante para el proceso de elección profesional.

Según González (2004), a partir del desarrollo de la Psicología Humanista, se muestran concepciones en relación a la vocación que expresan el enfoque personológico, al considerar la participación activa del sujeto, desde el conocimiento de sí mismo, en la elección de la profesión que le permita asumir ésta elección de manera responsable y autodeterminada.

A partir de estos aportes, la orientación vocacional a la luz de la visión histórico-cultural del desarrollo humano, deviene en un proceso de ayuda a los estudiantes, de manera continua y sistemática, que permita el desarrollo de sus potencialidades que le permitan el proceso de elección hacia una profesión de manera autodeterminada y consciente, que le permita asumir una posición consciente y comprometida con su profesión.

Según Del Pino (2013), la relación de ayuda, no implica relación de dependencia, en la que se enseña al estudiante cómo hacer y lo que debe hacer,

sino que se refiere a la posibilidad de comunicación como espacio, en el que se crean situaciones de aprendizaje, que le permita a cada quien la toma de decisiones por sí solo. Este es un proceso en el que se implican varios agentes educativos: docentes, pedagogos, psicólogos, la familia y la comunidad, en función de promover una relación de ayuda, a partir del vínculo interpersonal entre el orientador y el orientado, con la movilización de todos los recursos personales con que cuenta el sujeto, con el objetivo de propiciar su crecimiento personal, profesional y tomar de decisiones de manera autodeterminada. En este sentido se plantean situaciones de aprendizaje, a partir de las potencialidades del sujeto y en función de estimular la formación y desarrollo de las inclinaciones, hacia determinada profesión.

A partir del surgimiento de las teorías evolucionistas, se percibe la concepción del proceso de la formación vocacional y su extensión a lo largo de toda la vida del sujeto, con un énfasis fundamental realizado en las etapas previas al ingreso del estudiante a un centro de formación profesional, como la universidad.

2.3. Características de la vocación

Para describir las características del proceso de orientación vocacional, es importante partir de las características personales de la persona, que devienen en la concepción que tiene el sujeto de sí mismo. En consecuencia con esto, la esencia está en propiciar una permanente valoración concientizada y reflexiva de sí mismos, de sus motivos y necesidades. Es entonces que la apreciación que se tiene de sí mismo, se encuentra relacionada con las interpretaciones que hace cada sujeto, en relación a lo lejos o cerca que se

en el centro del ideal que configura el “yo”, que en definitiva tiene relación con las cualidades que conforman en el componente axiológico de su personalidad, expresadas en los valores éticos, sociales y morales que se manifiestan en sus modos de actuación. Domínguez (2016).

Una vez que el sujeto alcanza un nivel de autoconocimiento, a partir de la autovaloración, se establece una relación que permite el establecer patrones que guían su comportamiento hacia la auto-aceptación y auto concepto de sí mismo.

Mendoza y Martínez (2008), apuntan que la actividad de orientación vocacional, está relacionada con la posibilidad de elección de un área profesional por parte del sujeto donde se va a desenvolver durante toda su vida, que se hace más compleja, cuando no dispone de las herramientas para realizar una opción certera y fundamentada.

Desde esta perspectiva teórica el autoconocimiento personal, según Ramos, Ravello, Chávez y Sabaduche (2013), resulta importante para el proceso de elección vocacional y se fomenta a partir del desempeño del sujeto en las diferentes actividades en que se desenvuelve su situación social de desarrollo, de las condiciones de vida y educación por las cuales ha transcurrido su desarrollo. El nivel de reflexión en cada situación, las capacidades y habilidades y su relación con sus intereses devienen en formas concretas de manifestarse.

El auto concepto, entonces está relacionado con los conocimientos, valores, sus actitudes que el sujeto cree ser. En este sentido, lo más significativo está en que el concepto que se tenga de sí mismo y la claridad de lo que los otros piensan de sus características.

Para González Rey (2013), el planteamiento de metas, planes, objetivos futuros y su correspondencia con sus potencialidades y la efectividad en su consecución, constituyen importantes aspectos a considerar en el proceso de formación inicial para alcanzar un desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores profesionales considerados como básicos para sentar las bases del futuro desarrollo profesional. Es por ello que en la actividad docente, las tareas y ejercicios deben caracterizarse por estimular la autonomía, la reflexión, el autoconocimiento y la autovaloración, con respecto a la elección profesional, sus cualidades y características personales para enfrentarla con éxito.

Se trata de la posibilidad de tomarse a sí mismo como objeto de análisis, lo que implica un conjunto de acciones conscientes, no casuales, dirigidas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo, con diferentes niveles de generalización, desde lo muy concreto, donde el estudiante se refiere solo a motivaciones y actuaciones específicas, hasta un nivel más elevado en que puede precisar y profundizar en las cualidades y procesos característicos de su personalidad, que favorezcan o constituyan barreras para el desarrollo de un vínculo afectivo positivo hacia la profesión.

Desde la concepción de Simões-André y André-Neto (2015), la vocación comprende los siguientes aspectos:

- *Los intereses.* En este sentido, apunta hacia el conocimiento por parte del sujeto, sobre el contenido de la profesión, el perfil ocupacional, así como las cualidades que debe poseer un profesional, según el área en la que se forma. De igual manera se tiene en cuenta la actitud que

emocionalmente expresa el sujeto hacia determinada profesión, que expresa el vínculo afectivo.

- *La disposición para la actividad.* Que se muestra en el afán de colaborar, en las relaciones interpersonales con los tutores y la presencia de actitudes positivas.
- *Los modos de actuación profesional.* Que está relacionado con las habilidades que muestra en su desempeño, que se expresan en la actividad profesional que realiza, desde el proceso de formación.

En esta posición, el proceso de formación vocacional tiene un carácter continuo, que se inicia en las primeras edades del individuo y prolonga durante toda la vida, donde el estudiante debe ser considerado como sujeto activo de su propio proceso de formación vocacional, no puede concebirse limitada al marco escolar, sino que ha de integrarse en el proceso educativo.

2.4. Vocación e interés

En el contexto de la formación vocacional, el interés es un proceso muy importante, al formar parte de la naturaleza del ciclo vocacional, luego los intereses en el ámbito de la actividad que realiza cada persona, le obligan a la búsqueda activa de las alternativas y recursos para satisfacer el deseo de conocimientos. Es por ello que los niveles de satisfacción, lo conduce a transformarlos permanentemente, de ahí que se generen nuevos intereses que responden a otros niveles superiores de la actividad cognoscitiva.

Como señala Petrovsky (1981), “Los intereses están relacionados con las manifestaciones emocionales que expresan las necesidades cognoscitivas de la persona” (p. 118). En este contexto, el interés expresa determinada inclinación

de la personalidad, hacia determinada ocupación en el orden profesional, que hace posible la expresión emocionalmente positiva hacia ésta, que se muestra de manera consciente que permite la atención emocional y a su vez estimula determinada actividad.

En un estudio realizado por González Serra, (1984), apunta que el interés profesional como formación motivacional que manifiesta la orientación cognitivo–afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión expresa, su potencial regulador a través de una trilogía de conceptos del interés profesional como un todo integral, al momento de la decisión profesional, estos son:

- La existencia de objetivos profesionales claramente definidos orientados al contenido de la profesión.
- La manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de los objetivos profesionales propuestos.
- Un sentido personal de la profesión de contenido positivo.

Por su parte González Maura (1998), considera que los intereses son formaciones psicológicas particulares que expresan la orientación afectiva del hombre hacia el conocimiento de determinados hechos, objetos o fenómenos. Aunque en él se manifiesta la unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo, predomina en su orientación lo afectivo, por lo que constituye una formación motivacional. De esta manera, expresa la orientación cognoscitiva-afectiva del sujeto hacia el contenido esencial de la profesión en diferentes niveles de manifestación funcional, por ello es que Según Rojas (2015):

El interés profesional pedagógico es la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica. De

ahí que la persona que posee este interés además de tener necesidad por la actividad pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, experimenta alegría y satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsa sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma. (p.27).

Mientras que para Ariza, Sánchez y Pontes (2011) “La génesis de la identidad profesional docente viene determinada tanto por los motivos que explican el interés en el ejercicio de la profesión como por los cambios promovidos en las actitudes y creencias” (p. 242). El aspirante a docente, en esta opinión, tiene como fuente las motivaciones, actitudes y creencias personales que tiene el mismo, y que se propone poner en práctica en su magisterio.

En el proceso de elección profesional, se ponen de manifiesto, así mismo diversos aspectos, entre ellos un elemento que desempeña un rol fundamental, que se debe considerar y tener en cuenta por su relevancia es el interés vocacional. Al respecto Sánchez y Valdez (2003) expresan que “El interés es la correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias del individuo frente a ellos” (p. 75 y 81).

De hecho todos los autores que abordan la vocación e interés profesional, de algún modo consideran que el interés es una orientación, una dirección afectiva de la personalidad hacia determinados hechos o fenómenos, lo que se expresa con una actitud emocionalmente positiva hacia los mismos y resulta de extraordinaria importancia la consideración de que los intereses se forman y se fijan en el proceso de la actividad, están socialmente condicionados, desde la actividad práctica que permiten la relación de los individuos con su contexto, que deviene en objeto de su interés.

A partir de las ideas expresadas en la materia, es necesario considerar que los estudiantes que no logran desarrollar intereses profesionales durante el proceso de formación profesional, independientemente de que posean conocimientos y habilidades que le permitan enfrentarse de manera efectiva a la solución de los problemas que demanda el ejercicio de la profesión, manifiestan por lo general, una actitud pasiva, dependiente, pesimista al enfrentarse a los problemas profesionales complejos y en muchos casos la carencia de intereses profesionales puede ser la causa fundamental que determine el abandono de la profesión aun cuando el sujeto haya desarrollado conocimientos y habilidades profesionales que le permitan solucionar efectivamente problemas profesionales complejos.

A partir de las ideas de Domínguez e Ibarra (2003), con respecto al interés profesional, manifiestan que la orientación cognitivo–afectiva de la personalidad hacia el contenido de la profesión, expresa su potencial regulador a través de:

- La existencia de objetivos profesionales claramente definidos orientados al contenido de la profesión.
- La manifestación de vivencias afectivas positivas relativas a la consecución de los objetivos profesionales propuestos.
- Un sentido personal de la profesión de contenido positivo.

Por su parte Pérez y Cupani (2006), afirman que el proceso relacionado con los intereses vocacionales, hacen posible la orientación, con mayores posibilidades de éxito, partir de considerar las características del contexto educativo y sociocultural en que desenvuelve el estudiante.

De esta manera resulta indispensable atender las particularidades de los intereses de los jóvenes hacia la profesión, por la implicación que ello tendrá en su desarrollo profesional, al considerar que cuando hay desmotivación puede ser proclive a dejar la Carrera o permanecer en ella pero con un alto nivel de insatisfacción, lo que repercutirá en su actuación como profesional.

2.5. Lo objetivo y lo subjetivo en la formación vocacional

En la posición de objetivizar la visión de la orientación vocacional, según las ideas de González (1998), el carácter regulador de lo psíquico se manifiesta de dos formas: regulación inductora y regulación ejecutora. A la regulación inductora pertenecen predominantemente todos los fenómenos psíquicos que incitan, impulsan, dirigen y orientan, así como los que sostiene la actuación del individuo, tales como las necesidades, los motivos, las emociones y los sentimientos entre otros, que conforman la esfera afectiva de la psiquis. A la regulación ejecutora pertenecen todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación del individuo, es decir, fenómenos tales como: sensaciones, percepciones, pensamiento, habilidades y hábitos, entre otros, los que constituyen la esfera cognoscitiva de la psiquis.

Para González (2013) una característica general de la personalidad es precisamente ejercer una función reguladora, la cual es inherente a todos los niveles de su desarrollo. Al ser la personalidad del hombre un reflejo individual del conjunto de las relaciones sociales, de las condiciones histórico–sociales de vida, le posibilita la regulación de su actividad en el sistema de relaciones sociales en que se desarrolla su existencia.

Un aspecto distintivo de la función reguladora de la personalidad, es el nivel de desarrollo que alcanza en ella la unidad de lo afectivo y lo cognoscitivo. Esta unidad con un elevado nivel de integridad, es un principio básico de la función reguladora de la personalidad. A partir de la unidad de ambos se desarrollan las formaciones psicológicas más complejas de la personalidad que regulan de forma consciente y activa su comportamiento, ya sea en función predominante inductora o ejecutora.

Según González Serra (1984), el área de la regulación inductora de la actividad, también denominada área motivacional comprende, el sistema de tendencias de la personalidad que determina su orientación hacia las diferentes esferas de la actividad. Para este autor, “Las tendencias modifican fundamentalmente el aspecto direccional, toda tendencia es una fuerza dinámica vinculada a un contenido objetivo, está orientada sobre algo, sobre un objeto de situación más o menos determinado” (p. 64).

Es así que la tendencia orientadora de la personalidad, constituye un nivel superior de la jerarquía motivacional de la personalidad, de esta manera se forman los motivos que realmente orientan a la personalidad hacia los objetivos y metas que se han trazado.

Según estudios realizados por Ramos, Ravello Chavez y Sabaduche (2013), la motivación hacia la profesión se convierte en una tendencia orientadora de la personalidad, cuando el sujeto es capaz de estructurar de forma consciente su motivo profesional en las dimensiones: vida presente y vida futura, basados en una elaboración y fundamentación consciente de sus propósitos en esta esfera.

Para Bisquerra (2000) En la motivación participan diferentes variables, que intervienen como proceso, que se expresan en el orden biológico y las que son adquiridas. De manera integrada participan en la direccionalidad de la personalidad y activan con determinado nivel de intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

Sucede con frecuencia que en el momento de la elección profesional, el joven se incline por motivaciones extrínsecas tales como: alto reconocimiento social de la carrera, complacer a los padres, lo que indica que no es el interés por la carrera el móvil en la elección, sino factores externos que no supone el contenido en sí de la profesión y que pueden ser motivantes o desmotivantes para el ejercicio de la profesión. Domínguez y Rojas (2016).

De esta manera, resulta indispensable atender las particularidades de los intereses de los jóvenes hacia la profesión, por la implicación que ello tendrá en su desarrollo profesional, al considerar que cuando hay desmotivación puede ser proclive a dejar la carrera o permanecer en ella, pero con un alto nivel de insatisfacción, lo que repercutirá en su actuación como profesional.

En la posición de Casullo (1996) si se valora el sentido objetivo de una profesión, está relacionado con la participación de un grupo de personas que trabajan en una profesión determinada, que forman un colectivo desde el punto de vista social y laboral. Este grupo recibe una formación específica que los capacita para el ejercicio de la profesión.

Para abordar la posición subjetiva de la formación vocacional es necesario considerar lo que manifiestan al respecto Cuadra y Catalán (2016), quienes definen a la vocación desde el enfoque personalista "(...) como el proceso

mediante el cual el profesor se va formando como un profesional de la educación por medio de una serie de experiencias formales e informales de aprendizaje, ocurridas durante toda la vida” (p. 302).

Ahora bien, puede suceder que la persona sienta una atracción emocional hacia la labor que desempeña, que más que ser considerada como un empleo, experimenta su profesión desde una vocación. De esta manera, el pensamiento desde el punto de vista subjetivo en relación a la vocación está en dependencia de los argumentos y de la percepción, que se tenga en relación determinada profesión, depende de la valoración y puntos de vistas personal. Y la dimensión objetiva, está en la realidad independientemente de su modo de pensar.

Según González Serra (1984), estas consideraciones están relacionadas con las motivaciones que mueven los intereses del sujeto, que se pueden manifestar de manera intrínseca o extrínseca, cuando las motivaciones son de naturaleza intrínseca, la conducta del sujeto se orienta hacia la realización de la actividad sin necesidad de estímulos externos, sin embargo cuando esta mediatizada por motivaciones de naturaleza extrínseca, la actividad no proviene del individuo.

Para Domínguez y Rojas (2016), los aspectos referidos a la vocación, se forman y desarrollan en función del complejo sistema de actividades, influencias e interacciones a través del cual transcurre la vida del individuo. Se parte del hecho que el sujeto puede poseer predisposiciones que favorezcan el desarrollo de aptitudes y destrezas vinculadas con una esfera concreta de actividad, pero éstas por sí solas no pueden determinar, en modo alguno una orientación profesional dada.

Esto se logra bajo un sistema de influencias al cual es sometido el individuo: la familia, la escuela, la sociedad en general todo lo cual hace que al establecer un vínculo con ello puedan, como sujeto activo ir conformando la orientación profesional de la personalidad, la cual tiene una significativa importancia en la vida del sujeto, sobre todo en la selección de la profesión, donde su implicación como personalidad en esa profesión, jugará un papel determinante en su desempeño profesional.

En este contexto, el proceso de elección de una Carrera universitaria, desde el punto de vista vocacional, es una expresión de las características de la personalidad, a partir de que es una decisión personal, que posee relación con su identidad. En este sentido, el conocimiento de sí mismo, desde los intereses y habilidades hacen posible poder acertar en el proceso de elección, que se corresponda con los intereses y posibilidades en el orden personal.

A partir de las consideraciones de, Deci y Ryan (2000) el comportamiento de los sujetos que llegan a un proceso de elección profesional, mediado por motivos extrínsecos, que se muestran en relación a la profesión, menos los compromisos y disposición hacia la actividad, con falta de confianza en lo que hacen, a partir de que han estado mediados por recompensas externas. Sin embargo cuando la elección es mediatizada por motivaciones intrínsecas, está asociada con la autopercepción de altos niveles de competencia y disfrute de la actividad profesional.

Desde la concepción de la teoría de la acción razonada de Ajzen (2005), las actitudes predicen el comportamiento de los sujetos, al considerar que se determinado por las creencias que inciden en su formación, que en definitiva es

una predisposición aprendida y ejercen influencia en las intenciones relacionada con el desempeño.

A partir de estas consideraciones, la actitud hacia la profesión parte de las motivaciones del sujeto y si bien la actitud es una orientación hacia determinadas situaciones u objetos, que permite ofrecer una respuesta en sentido positivo o no, en el caso de la actitud hacia la profesión, se manifiesta ese sentido de disposición favorable o desfavorable que posee su base en la motivación del sujeto. Es así, que hace posible que se incline hacia una u otra especialidad, lo que puede estar condicionada de manera positiva o negativa y está relacionada con la influencia de varios factores, entre ellos la familia.

2.6. Vocación como actitud de vida

La orientación en su concepción más general se basa en la relación de ayuda que establece un profesional con un demandante y tiene como objetivo preparar al hombre para enfrentar y afrontar las múltiples situaciones en que la vida lo pone.

De Pino (2013) señala que esta relación de ayuda se considera como un vínculo interpersonal en el que se movilizan, en función del crecimiento personal y profesional los recursos de un sujeto para resolver un problema, tomar decisiones o estimular el logro de los objetivos de una etapa del desarrollo.

Según las ideas de Torroella, (2001) la preparación para la vida tiene que tener en cuenta: la preparación individual, el aprendizaje básico, en promover la convivencia, en la participación activa, desde todas las diversas esferas de la sociedad. Es así que se puede concebir cada uno de ellos.

En los estudios D' Angelo (2001), la preparación para la vida individual, que constituye un aspecto de la educación, que coincide con la orientación y consiste en promover el desarrollo del potencial humano, de la autorrealización del individuo mediante una serie de aprendizajes básicos referentes al sujeto y de capacitación del yo para la vida, como son: conocerse a sí mismo y tener una idea del mundo en que se vive para orientarse; ser independiente, autónomo y dirigirse correctamente a sí mismo; proponerse metas u objetivos en la vida; hacer planes y proyectos; saber hacer elecciones adecuadas y tomar decisiones; en definitiva resolver problemas de la vida.

De esta manera se consideran aprendizajes que tienen como objetivo, preparar al individuo para que sea un ser humano competente, capaz de actuar adecuada y eficientemente. Esta vertiente de la educación corresponde a la misión de la orientación personal, a una tarea del orientador.

El aprendizaje básico, que se centra en la transmisión, por la parte de la educación y la asimilación por parte del sujeto, del patrimonio histórico o herencia social de la humanidad (conocimientos, necesidades, valores, normas, modos de vida). Es decir, se trata del proceso de socialización del individuo. Según Torroella (2001) es ese "(...) aprender, digamos, un conjunto de lecciones fundamentales que es lo que podríamos denominar, didáctica de la vida humana que vendría a ser la didáctica magna de nuestro tiempo" (p. 79). Desde estas consideraciones, en los aprendizajes básicos no existe una dicotomía, desde el punto de vista individual y social, se complementan e interrelacionan.

Pero el otro gran proceso de preparación para la vida social consiste en promover la convivencia, en la participación activa, cooperativa y creadora del individuo en las diversas esferas de la sociedad (la escuela, la familia, la

ciudadanía, el trabajo, la ciencia, la técnica, el arte, la cultura en general). Sobre esta tarea vital de la educación, Delors et al. (1996) “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p. 12).

Un elemento importante para el desempeño de un individuo en una profesión, está en la vocación que experimente ante la actividad que realiza, es así que la elección de una Carrera está relacionada con los intereses e inclinaciones, así como habilidades personales, hacia un tipo de actividad profesional que exprese el vínculo afectivo, las disposiciones personales para asumirla, Rojas (2015). Es por ello que la elección de una Carrera, a partir del descubrimiento de la vocación para asumirla, ocurre en el proceso de desarrollo de la personalidad, a partir de la consideración que el desempeño no sea en beneficios materiales sino que le proporcione una gratitud en su realización.

Indiscutiblemente la posibilidad de relacionar la vocación con el ejercicio de la profesión, facilita el proceso encauzado para este fin, aunque que no siempre hay una relación directa entre la ejecución profesional y la motivación hacia la misma, en definitiva la influencia de la motivación hacia la actividad profesional es determinante en los modos de actuación.

Para Del Pino (2013), la selección de la profesión puede constituir la realización de aspiraciones inmediatas del escolar, incluso no vinculadas directamente con la actividad profesional, y no mediatizadas por otras consideraciones e intenciones que tienen lugar en los casos de una verdadera selección de la vocación profesional.

Como señala Vygotski (1985), que en torno a la vocación como actitud de vida, que "La selección de la profesión no es simplemente la elección de una u otra actividad profesional, sino la de un camino determinado de la vida, la búsqueda de un lugar determinado en el proceso social de producción" (p. 87).

De esta manera resulta indispensable atender las particularidades de la motivación hacia la profesión de los jóvenes, por la implicación que ello tendrá en su desarrollo profesional, al considerar que cuando hay desmotivación puede ser proclive a dejar la carrera o permanecer en ella pero con un alto nivel de insatisfacción, lo que repercutirá en su actuación como profesional.

En este contexto, se puede considerar que cuando un joven opta por una Carrera de manera acertada, los niveles de satisfacción son elevados en el orden personal y social, que se expresan en sus modos de actuación y posee como base los niveles de conciencia e intereses. Por el contrario cuando existe una elección equivocada trae consigo altos niveles de insatisfacción.

Como señala Casullo (1996), en cada ser humano, el proyecto de vida está vinculado a la constitución de su identidad ocupacional como representación subjetiva. La concepción de la proyección futura de los jóvenes ha sido un tema que se ha abordado desde diferentes puntos de vista, que expresan su conceptualización, según las posiciones psicológicas a las que se adscriben. Sin embargo en los diferentes criterios psicológicos se desataca la inserción de las categorías objetivos, metas, proyectos. Es por ello que cuando se habla de proyecto de vida, se conciben las direcciones desde el punto de vista actitudinal, para la toma de decisiones.

Entre tanto para Vargas (2005), “El proyecto de vida es la misión que el hombre descubre y realiza a través de su vida (...), se origina en la vocación; pero, a su vez, el proyecto de vida se convierte en la vocación del hombre” (p. 437). Por lo mismo el proyecto de vida, es un modelo ideal sobre lo que el individuo aspira y desea hacer, desde las posibilidades reales de lograrlo, que permita en su situación social de desarrollo, en la definición de su relación con el mundo y hacia sí mismo en un contexto social determinado, con lo cual coincide también. D' Angelo (2001).

Estos autores destacan cómo estos proyectos se expresan en planes de vida aplicados a esferas concretas del desarrollo personal, como son la familiar y la profesional, incluso la empresarial. La elaboración de estos planes de vida necesita que el sujeto se conozca a sí mismo, que descubra sus potencialidades, sus habilidades, la dirección de sus sentimientos y elabore cierta jerarquía de metas a alcanzar.

De esta manera, se puede aproximar que el proyecto de vida expresa la medida en que el sujeto asume conscientemente los ideales y la planificación desde el punto de vista del personal para llegar a ellos. Es así que se convierte en una expresión de la conciencia y un producto del desarrollo de la personalidad., por ello que para Gómez y Royo (2015) “la elaboración del proyecto de vida aparece como una necesidad, dada la época histórica que les ha tocado vivir” (p. 99). En estos tiempos de globalización los adolescentes tienen plena conciencia de las posibilidades que poseen, a partir de sus cualidades, que les permite realizar una valoración de las perspectivas y los fines que se propone, estos aspectos constituyen las bases para que en la juventud

desde las aspiraciones que poseen, puedan llegar a la realización de grandes proyectos.

Por lo tanto, esta formación psicológica puede estar ausente en algunas personas, en esas edades juveniles de crisis y definiciones, cuyo desarrollo personal no les permite tener un papel activo en la conformación de su propia historia. Es decir, no son capaces de identificarse con ideales, plantearse metas, identificar acciones para alcanzarlas y regular su conducta de acuerdo a lo que exigen las mismas.

A partir de las ideas de Dominguez y Ibarra (2003), se concibe la proyección futura, con la integración de motivos que forman parte del sujeto y que han sido elaborados desde una perspectiva futura, con valores, significación y sentido personal, que le permite la elaboración de estrategias para poder lograr los propósitos planteados.

Desde estas consideraciones el proyecto de vida, apunta hacia las intenciones, metas, ilusiones, motivaciones, de esperanzas, que marcan el camino a seguir para llegar donde se quiere, siguiendo la idea de *Cómo?*, *Con qué medios?*, *Dónde?*, y *Cuándo?*. Con lo cual se convierte en una estructura psicológica en función de expresar la direcciones en que se mueve el sujeto como personalidad para el logro de sus propósitos, aspiraciones, ideales y acciones que se asumen como propias para dar sentido a la existencia a través de un proceso dinámico, progresivo, flexible y evaluable, en una sociedad concreta, así considera D' Angelo (2001).

Para la concepción de un proyecto de vida, del mismo modo es importante tener en cuenta determinadas condiciones como: conocer su contexto social y

comprometerse con él; conocerse a sí mismo; reflexionar sobre el futuro; fijar metas concretas y flexibles; determinar acciones; considerar fortalezas y debilidades; voluntad de vencer y anticipar el futuro.

A partir de la relación entre lo social y lo individual, que implica, encauzar las aspiraciones y buscar alternativas para desarrollarlas, es que se produce la autodeterminación del ser humano y que este decide qué va a hacer con su vida. Es significativo, que en el proyecto de vida, el sujeto demuestra la capacidad de integrar sus aspiraciones, con las necesidades y posibilidades del entorno, lo que permite servir a los demás, en la misma medida en que logra satisfacciones en el orden personal que le permite sentir orgullo de sí mismo.

2.7. Factores de decisión vocacional

2.7.1. Sociedad y Vocación.

Un elemento preponderante para la elección vocacional de Carrera universitaria es la convivencia social, ya que su influencia es múltiple y en algunos casos determinante en el adolescente, al momento de tomar decisiones de profesionalización, en relación a sus necesidades, intereses y aptitudes; ya que informa sobre valores, ideologías, costumbres, empleos, emprendimientos, tendencias socio-económicas, tecnología, e incluso estatus social; en correspondencia a estas aproximaciones, Castro (2007) asevera que “Si se comprende a la juventud como una construcción social y cultural sin duda los cambios ocurridos en la sociedad contemporánea influyen en la vida cotidiana de los jóvenes” (p. 26).

Como factores sociales de influencia en la vocación profesional se podrían integrar a la clase social, familia, la escuela, los amigos, los medios de

comunicación, las redes sociales, entre otros, que juegan un rol importante para definir los intereses, aptitudes y vocación de los adolescentes, que por su proceso psicológico en desarrollo son muy influenciados en esas edades. (Castillo, Reséndiz y Romero, 2006).

El factor socioeconómico de la clase social a la cual pertenece el adolescente es predominante entre el resto de factores sociales incidentes, ya que, dependiendo de la ubicación de la familia en el estrato socioeconómico del país, el joven elige la universidad, poniendo como prioridad el factor económico y de estatus social. Las clases sociales denominadas altas, por ejemplo, aquellas que tienen sustento económico alto y estable se inclinan hacia IES líderes y carreras de alta valoración social, mientras que los jóvenes de grupos medios y bajos apuntan a carreras muy conocidas y de poco riesgo, donde también es incidente el género. (Sepúlveda, 2017).

En la misma línea de pensamiento, para Santos (2005) son "(...) factores externos a los jóvenes que influyen en su decisión, podemos señalar a la familia, el entorno social, cultural y económico. Así como la información que pudiera tener sobre las distintas profesiones" (p. 56), porque son factores que informan eficazmente acerca de lo que está pasando en los aspectos fundamentales del conjunto socioeconómico, así como los paradigmas, tendencias, modelos de pensamiento y acción, para que el bachiller pueda tomar las mejores decisiones profesionales, de forma informada y con un proyecto de vida sustentado.

Tal vez, un factor que en cierta medida, genera determinancia en varios aspectos de la vida de los jóvenes son los medios de comunicación, especialmente las redes sociales, la TV y la radio, todo lo contienen, ya que los mismos están diseñados justamente para la niñez y juventud. Elementos

formativos, orientadores, sobre todo los valores sociales que estaban en responsabilidad de la familia, especialmente padre y madre, así como de la escuela, en tiempos de globalización han cedido roles a los medios de información, así testimonia nicolpaolaroxana.wordpress.com (2009), para quien “Los Medios de comunicación de masas influyen sobre las personas, modificando sus modelos de vida, sus elecciones, sus costumbres, el consumo y la opinión pública” (Portada).

2.7.2. Familia y vocación.

En el contexto global y nacional actual, caracterizado por la priorización del conocimiento en lo social, se puede aseverar que el principal escenario, en función de la formación de los jóvenes para la vida, lo constituye la institución educativa, sin embargo la familia desempeña también un papel fundamental en el momento en que los hijos se tienen que enfrentar a la toma de decisiones para la elección de una carrera como parte de su futuro profesional.

Sin duda la familia, es denominada como la célula fundamental de la sociedad, teniendo en cuenta que los patrones de conducta y las formas de actuación, se desarrollan en éste contexto. Es la primera escuela que reciben los niños, teniendo en cuenta que desde el momento del nacimiento, se inicia la labor educativa por parte de los padres, como cimiento de su formación en el desarrollo futuro.

De esta manera, en tiempos actuales se logra la influencia desde la más temprana edad, el proceso de socialización, lo cual determina en buena medida la integración entre sí y el contexto en que se desarrolla. Por lo cual Rodríguez (2010) afirma que “La familia entonces deberá proporcionar el primer y más

importante contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural para el desarrollo humano y, como resultado, las relaciones tendrán una profunda influencia sobre el bienestar de los niños” (p. 439). Entonces la familia como tal desempeña un rol fundamental en el proceso de elección vocacional de sus hijos, pues es ahí donde el adolescente, a partir de sus vivencias, va tomando como referentes para el desarrollo de los motivos en relación a la futura profesión. En este sentido, la mayor parte de la información que posee, está relacionada con las profesiones de las personas de su familia que ejerce su influencia en las decisiones.

Entre tanto Santana y Feliciano (2001) por su lado, afirman que el apoyo familiar es superior, en relación a las elecciones que realizan los hijos, cuando se trata de estudios universitarios. Sin embargo se puede percibir que la opinión de la familia en relación al proceso de elección profesional de sus hijos, suele ser muy diversa, y está en correspondencia con su estatus socioeconómico y cultural, lo cual incide en las decisiones que deben tomar los adolescentes, que en muchas ocasiones no posee un carácter auto-determinado, sino que se torna desde la participación de los padres.

Por su lado Bell, Illán y Benito (2010) tienen el acierto de “(...) ratificar el carácter insustituible de la familia y de la escuela, en estrecha unidad y de conjunto con la comunidad, para la formación y el desarrollo de las nuevas generaciones” (p. 49). Es decir que, al no concluir el proceso de orientación y educación profesional en la familia, participan sus coetáneos, instituciones y comunidad, pero la familia es preponderante en esa orientación a los hijos.

Así entonces, es significativo ofrecer a la familia la orientación que le permita dar continuidad al proceso de formación de la personalidad de sus hijos,

teniendo en cuenta que necesita de una serie de herramientas necesarias, para que de conjunto con la institución puedan guiar, de manera objetiva, dicho proceso. Es por ello resulta pertinente el proceso de orientación familiar.

Según Del Río, Álvarez , y Beltrán (2003), la concepción de la orientación familiar está relacionada con un conjunto de técnicas que se desarrollan en función de fortalecer los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, para que resulten sanos, eficaces y capaces y que puedan estimular el progreso de todos sus miembros. Atendiendo a esta idea, es notorio observar que no siempre existe congruencia entre las expectativas de docente y familia, teniendo en cuenta que en la práctica estos dos actores fundamentales del proceso educativo, no logran ponerse de acuerdo con las estrategias a seguir para así poder ayudar a sus hijos/as en el proceso de elección vocacional.

Teniendo en cuenta que en el ámbito laboral, surgen cada vez más nuevas ofertas, con mayores niveles de complejidad, que exigen mayores niveles de preparación y competencias de las personas que asumen diferentes tareas en el orden profesional. En este sentido resulta una prioridad, poder ofrecer un nivel de conocimiento a los jóvenes de las diferentes ofertas educativas que existen para buscar las relaciones entre estas y sus necesidades y aspiraciones en el orden profesional. Es pertinente que la familia pueda conocer que desde la escuela, a partir de la integración en el currículo, o desde las actividades extra-docentes, se realicen acciones de orientación vocacional, de manera que los jóvenes puedan realizar la selección profesional con una participación consciente y responsable, a partir del conocimiento de sí mismo.

Es por ello que involucrar la familia en el proceso de orientación, significa una ayuda a sus hijos, desde el punto de vista emocional y en lo concerniente a

la identificación de las cualidades individuales, en relación a determinada profesión y así tipificar las mejores opciones como pautas para el proceso de toma de decisiones.

De esta manera, como señalan Berdud y Hernández (2017), la familia posee su influencia, en función de la toma de decisiones para la elección profesional de sus miembros, teniendo en cuenta la responsabilidad desde el punto de vista educativo, sin embargo sucede con frecuencia que no consideran los motivos e intereses de los hijos y que pueden proporcionar alteraciones y frustraciones en el orden personal que en última instancia afecta la dinámica familiar.

En el contexto de la educación familiar, el proceso de elección de la carrera de los adolescente, por la influencia que ejercen los padres, a partir de los patrones culturales y las experiencias en el orden del aprendizaje que se mueve en las relaciones entre padres e hijos. Aunque no siempre la toma de decisiones en el orden de la elección de la carrera, resulta pertinente si se tiene en cuenta que muchas veces se pasa de generación en generación las profesiones de los padres, aun cuando no sean de las preferencias personales, ni ajustarse a sus características.

2.7.3. Escuela y vocación.

El estudiante de bachillerato, se encuentra en una etapa que marca un importante momento del desarrollo personal y social, y se encamina hacia una mayor estabilidad en el funcionamiento de los procesos y formaciones de la personalidad, esta etapa es caracterizada por profundos cambios. Comienza a

soñar con el futuro; siente necesidad de otros aspectos, además de la actividad escolar y del estudio.

Para González Serra (1984), en esta etapa hay mayor definición y estabilidad de los componentes de su esfera social y moral, un nivel superior en el desarrollo de la autoconciencia, aunque posee determinadas características como la inestabilidad emocional, que en sus relaciones con el adulto se manifiesta hipersensible e irritable, con cierta tendencia en relación a la introversión y extroversión.

El aumento de las posibilidades cognoscitivas del adolescente, no es consecuencia de un proceso espontáneo, interno y biológico, sino de la asimilación de conocimientos y la formación de capacidades, habilidades y hábitos que tienen lugar, fundamentalmente, en el transcurso del proceso docente educativo.

Según González Rey (2013), la interrelación entre el desarrollo de los procesos cognoscitivos y la profundización en los conocimientos de las ciencias; así como las valoraciones y opiniones que en ellos se vayan formando, propicia su transformación en convicciones, puntos de vista propios, contribuyendo al logro de la concepción científica del mundo.

Los adolescentes, logran la formación de sus intereses bien definidos hacia la profesión, y un vínculo afectivo estable, hacia el contenido de la misma, aspectos esenciales para realizar una orientación efectiva y lograr que al seleccionar su Carrera universitaria, lo hagan convencidos de su verdadera vocación y que conozca que se espera de él, en cuanto al estudio, responsabilidad, estabilidad. El nivel de desarrollo adquirido en esta etapa

perdura durante toda la vida del individuo, transformando el medio y tomando determinaciones a partir del conocimiento de sí mismo. Rojas Valladares (2015).

Como señalan Ingles, Martínez, García, Valle, y Castejón, (2015) “Existe corroboración empírica que ha puesto de manifiesto, que el auto-concepto está estrechamente relacionado con el tipo de metas que presentan los alumnos” (pp. 99-116). De esta manera, necesita orientación, el abanico de opciones en las que se encuentra para optar al fin por una sola Carrera, le provoca preocupaciones, ansiedades, necesita por lo tanto de la guía oportuna y acertada del adulto, ya sea el profesor o sus padres. Encontrar a veces el verdadero camino le es difícil, por eso hay que ayudarlo a encontrarse a sí mismo, mostrarle todos los caminos con sus dificultades incluidas, cuando ello se hace sistemáticamente, de manera educativa y orientadora, se denota la labor tutorial del profesor.

Es por eso que se considera, que para dar un vuelco hacia el mundo que les rodea, los jóvenes necesitan comprensión, apoyo emocional, orientación, ayuda, pero también busca autonomía, decisión propia y debe permitirse que lo haga. Sólo así se logra formar un hombre con una personalidad sana y útil a la sociedad.

Gran incidencia en esta etapa del desarrollo tienen los padres, profesores, los adultos que guían, consolidan en el joven las normas, valores, convicciones y conceptos contextualizados al desarrollo del mundo. La atención a estos aspectos, garantizarán una adecuada orientación hacia diferentes aspectos de la vida, en el orden profesional y personal, según consideran Gravini y Pineda (2009). Las instituciones educativas, desde el punto de vista de su responsabilidad y encargo social, asumen la formación integral de los alumnos,

en valores e ideales básicos que asumen los adolescentes y jóvenes, que ejercen su influencia en el desarrollo de las aspiraciones y de las proyecciones futuras como educación de la personalidad.

Para Parra (2003), a través del tiempo, la constante es que “la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad” (p. 70). A la escuela corresponde informar a sus estudiantes las diversas opciones del futuro profesional, buscando siempre la proyección social, y de hecho, establecer una consonancia sistémica con las necesidades, motivaciones, habilidades, capacidades y vocación del educando.

Es por ello que resulta necesario hacer saber que el proceso de orientación vocacional, que la profesión es algo más que una simple fuente de ingresos, según su naturaleza, el hombre exige un trabajo al cual se sienta en cierta forma atraído, con la cual sus aptitudes y esfuerzos tengan una afinidad íntima, que le ofrezca otro género de satisfacciones, si esto no se da en unidad, entonces profesión y vida se separan.

Para Domínguez y Rojas (2016), la orientación vocacional, presupone ir formando y desarrollando a través del proceso educativo, las capacidades y cualidades en los alumnos, a través del proceso de orientación, a partir de un enfoque sistemático, continuo y planificado, de todas las actividades, desde las curriculares, extracurriculares.

Berdut y Hernández (2017) mientras tanto, demuestran que, que dentro de las funciones del docente, se encuentra establecer la relación de ayuda con

los adolescentes, a partir del proceso de orientación hacia las diferentes profesiones. En este sentido le corresponde al docente direccionar la actuación de los estudiantes, que poseen sus expectativas, intereses y aspiraciones. El profesor es entonces un orientador, un facilitador e impulsor de toda labor orientadora, como relación de ayuda, en función la lección de una profesión, que en definitiva, será el futuro de esa persona. Es por ello que orientar profesionalmente es una tarea en extremo delicada, que debe realizarse con profesionalidad y seriedad, sabiendo que se está manejando, en alguna medida, la vida de los educandos, que depositan su confianza en el rigor profesional y humano de su educador.

Por supuesto que la orientación vocacional, debe ser siempre una situación productiva de aprendizaje, que brinde a cada estudiante mejores oportunidades, ayudarlo a comprenderse así mismo, a tomar decisiones inteligentes en la planeación de su futuro. Cada aclaración, debate, análisis de concepciones, reflexiones es esencial para la autodeterminación profesional, en la educación de sus intereses, de su autovaloración con respecto a la decisión de una selección e identidad profesionales para el futuro.

Por su parte Donoso y Sánchez (2013) consideran que “Orientar a lo largo de toda la vida implica tener en cuenta las múltiples identidades en las que se mueve y a las que pertenece la persona” (p. 5). Por lo mismo el docente en este nivel, tiene que saber que la orientación profesional se educa y que como objetivo educativo tiene la misma connotación que el resto en la educación de la personalidad, la finalidad máxima de este proceso educativo se encamina a la formación, desarrollo y consolidación de motivos, aspiraciones, intereses e

intenciones de tipo profesionales, es una tarea ante la cual el papel del profesor es sencillamente insustituible.

Para Ochoa y Peiró (2012) “Educar en valores implica crear condiciones para estimar los valores que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 32). Estos valores justamente se concretan también en el rol docente que encamine a sus discentes hacia las profesiones, porque la esencia misma de la orientación profesional expresa que la elección de la profesión no puede ser en ningún caso, un proceso fortuito dependiente de factores casuales, por el contrario, debe ser un proceso que tiene como premisas indispensables, su carácter de sistema, su planificación esmerada y la sistematicidad en su ejecución. Se trata de ayudarlo y guiarlo en la conducción de su propio proceso de formación vocacional.

Es necesario entender que de por sí, el momento de preparación para la selección de la profesión engendra miedos, ansiedades, preocupación en los educandos, y no pocas veces, la situación de conflicto se origina en este momento, ante las incomprendiones, el deseo de que sea matriculada otra profesión que no es del agrado del educando, provocando tensiones que siempre de una forma u otra lo afectan.

Sobre esta temática, se ha apuntado, que detrás de la indecisión del educando para el proceso de autodeterminación profesional, subyace una situación de conflicto, y esta al ser analizada apunta a un proceso de incomunicación entre las partes, de ahí la necesidad de que en cada actividad de orientación vocacional se desarrollen en el estudiante sentimientos de independencia, y buscar la manera de que afloren sus conflictos antes del llenado de la boleta de solicitud, ayudarlo a enfrentarlas y buscar soluciones

variadas es una tarea de la escuela, ya que esta representa el elemento estructural-funcional que guía, dirige, coordina el proceso de orientación vocacional, porque sus profesores deben poseer el nivel de preparación científico-metodológica adecuado para ello.

2.7.4. Género y decisión vocacional.

Una variable a considerarse en la actualidad muy fuertemente es la incidencia del factor género de la población adolescente en su decisión vocacional, considerando, como afirma Suárez (2016), de que este constructo “Se utiliza para referirse a las características que, social y culturalmente, han sido identificadas como “masculinas” y “femeninas” las cuales abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar)” (p 20). El género como un factor cultural ligado al sexo de las personas, en la actualidad es definitorio en la orientación vocacional, ya que la universidad se ha transformado, de ser una institución hecha para el hombre, en la actualidad está poblada mayoritariamente por mujeres, más aún, sus Carreras constituidas tradicionalmente para estudiantes varones, están recibiendo mayoritariamente a mujeres, en cierta medida hay mayor libertad de decisión entre hombre y mujer, sobre lo cual en el parecer de (Alberdi, Escario y Matas, 2000; Comas y Granado, 2002), citados por Navarro y Casero (2012) “(...) desde hace algunos años, parece claro que las mujeres dedican más esfuerzo y tiempo a estudiar que los hombres, es decir, estudian más años y en mayor proporción que ellos” (p. 116).

Es que la construcción de la orientación vocacional hacia la Carrera universitaria es un proceso que se inicia en la pre-adolescencia, se consolida a lo largo del bachillerato y se define en la etapa de ingreso a la Universidad, lo cual hace que en el componente genérico sea más construido en ese transitar

permanente entre la familia, los amigos y la institución educativa, pero con influencia del interés del hombre y la mujer, en una relativa equidad, aunque, en afirmación de por Navarro y Casero (2012), todavía hay preponderancia de diferencias “en función del género, es el caso, por ejemplo, de carreras técnicas (presencia mayoritaria de hombres) o de carreras relacionadas con profesiones de ayuda o educación como Pedagogía, Enfermería o Educación Social (presencia mayoritaria de mujeres)” ellos” (p. 116). La mujer está mucho más preparándose en las aulas de las Carreras docentes, frente a los varones que toman otras alternativas de estudios superiores.

En el mismo sentido, sostienen Ruiz y Santana (2018), que, aún en tiempos de globalización, las chicas están privilegiando las profesiones relacionadas con las ciencias jurídicas; ciencias humanas, entre otras la educación; así mismo la salud; la literatura; mientras que los chicos, contrariamente, se inclinan hacia las ciencias exactas como la física, la química, entre otras profesiones tecnológicas y económicas.

2.8. Carrera universitaria y vocación profesional docente

La reflexión acerca de la Carrera universitaria y su relación con la vocación profesional docente, ocupa a los docentes y a los miembros de la comunidad científica, encargados de llevar a vías de hecho la política educacional de cada país y en este estudio del caso ecuatoriano. Si bien a inicios del siglo XX, según Rascovan (2013) La práctica de la orientación vocacional estuvo dominada desde sus orígenes por el discurso psicológico” (p. 48), es decir se centró la atención en el contenido que debía enseñarse al futuro docente, ya a finales de siglo e inicios del XXI las reflexiones se orientaron a la clasificación de modelos,

perspectivas o enfoques para fundamentar desde el punto de vista teórico – metodológico las decisiones políticas y prácticas de los sistemas de formación. En general, se advierte que para comprender la dinámica del proceso formativo del profesorado es preciso atender a los cambios histórico-sociales, los asociados al propio desarrollo e integración de las Ciencias Pedagógicas y a la dialéctica que subyace en los diferentes modelos de formación.

De hecho la formación magisterial es considerada como la secuencia lógica de actividades que deben proporcionar conocimientos, habilidades y capacidades suficientes para que el docente se desempeñe en la práctica de manera consciente, a partir de las implicaciones que tienen las decisiones que se han de tomar en ella. Puede entenderse como un proceso mediante el cual es posible ayudar a los jóvenes, que optan por esta profesión, a configurar su identidad como intelectuales y agentes educativos, con un adecuado dominio de los saberes pedagógicos profesionales.

Ahora bien, este propósito, que se legitima en el perfil del profesional, responde a las exigencias o cambios de la realidad educativa para la cual se forma y siempre alude a un modelo de formación. Sin embargo, en la práctica no siempre se concreta de igual manera, a pesar de constituir la representación ideal de este proceso en correspondencia con las demandas de la sociedad y por el carácter multifactorial que adquiere.

De manera recurrente en los estudios realizados sobre la vocación hacia la universidad, autores como Imbernóm (1994), Marcelo (1999), Stenhouse (1994), Tedesco (2003), Maciel de Olivera (2003), defienden el papel de la experiencia en la práctica, para generar el conocimiento profesional. Se identifica la idea de buscar mejoras en los modelos concebidos para la formación de

docentes en los cuales, sin dejar de atender a la actividad profesional asignada por los cambios de la práctica educativa, se logra diferenciar el currículo de formación en dos etapas: una inicial y otra de formación permanente desde el ejercicio después de graduado.

Rojas (2016) observa que las diferentes perspectivas con las que se analiza la calidad de la educación conducen, de una forma u otra, a valorar la importancia que tiene el docente en el logro de las aspiraciones educativas planteadas por la sociedad. En este caso, las valoraciones acerca de cómo lograrlas, descansan en la necesidad de atender a la formación inicial del profesor con el propósito de que pueda desempeñar su función de acuerdo con las exigencias y emergencias de la realidad educativa.

Con este interés se recomienda de manera especial, la vinculación de los centros escolares y los de formación del profesorado, de manera que facilite la relación de los profesores en formación con las tareas y actividades metodológicas y las formativas que se encargarán de dirigir.

Para Vezub (2007), "(...) varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza" (p. 3). De esta manera, entender la formación del profesorado como el conjunto de actividades organizadas con objeto de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que ha de tomar en ella.

Según Imbernóm (1994) la formación del profesorado se asuma como un proceso de formación permanente, de constante aprendizaje científico, cultural,

ético, socio psicológico, disciplinar y didáctico, en los que estos saberes van configurando las formas en que el docente debe aproximarse a la práctica. Una de las cuestiones que más se atiende en esas propuestas- tanto teóricas como políticas- es el perfil del egresado. Se coincide al afirmar que el profesorado hoy asume diversos desafíos, sobre todo en relación con las demandas sociales.

Los profesores ya no son trasmisores de conocimientos, su tarea principal está más orientada a colaborar en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes para que puedan resolver acertadamente los dilemas que se les presenten a lo largo de sus vidas; por tanto, los docentes han de ser hombres y mujeres capaces de apreciar lo que es útil para su trabajo, indagar sobre ello e incluirlo en su quehacer cotidiano, no pueden limitarse a comunicar determinados contenidos prefijados por el currículo estatal, tienen el deber de convertirse en guía del crecimiento de los alumnos tomando en cuenta la diversidad con que ellos se presentan en las aulas.

Según Gichure (1995), "Para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación" (p. 210). Un aspecto importante a considerar está relacionado con la vocación profesional docente es el interés profesional pedagógico, que se expresa en la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica, de ahí que la persona que posee este interés por la profesión docente, además de tener necesidad por la actividad pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, experimenta un vínculo afectivo y satisfacción hacia la labor realizada, así como

por los éxitos alcanzados, impulsa sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma.

Complementando el planteamiento de la vocación e interés para la formación docente, Pertegal y Castejón (2011) demuestran que cuando no existe preparación desde la formación inicial, en las competencias socioemocionales, en el ejercicio de la profesión, se presentan dificultades para establecer las relaciones interpersonales, que se expresa en el trabajo en equipo, así como la adaptación ante los cambios que se generan.

Desde estas consideraciones, una vez que el adolescente o el joven, ingresa a la carrera docente, tiene como objetivo esencial la formación y desarrollo de intereses, conocimientos y competencias profesionales que le permitan el desarrollo exitoso de la actividad pedagógica, considerando las emocionales por la significación que poseen para el desempeño de la profesión.

Es por ello que la orientación vocacional en esta etapa, debe apoyarse en la realización de actividades en las cuales el estudiante tenga posibilidad de analizar, discutir, plantear inquietudes acerca de su futura labor profesional, lo que contribuirá a desarrollar sus conocimientos, su posición activa, su capacidad reflexiva en el análisis de los problemas relativos a la profesión.

Según Rojas (2017), en el proceso de formación del profesional docente, el conocimiento desde la práctica, de las áreas del saber correspondiente a su profesión, resultan importantes, pero que alcanza un significado cuando poseen una orientación social, lo que corrobora que la realización de la práctica pre-profesional, constituye un aspecto determinante de la existencia universitaria, por cuanto se percibe la pertinencia del sistema de conocimientos transmitidos en

el proceso de formación como profesionales y la relación que pueden establecer con el contexto en un proceso de comunicación e interrelación cercana al desempeño real.

Para Larrosa (2010), aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede deducirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción. Además no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia. Es en este entramado, donde emergen las necesidades de formación y, en consecuencia, donde deben localizarse los recursos que garanticen el desarrollo profesional de los docentes. Desde esta perspectiva, el profesorado siente la necesidad de ampliar los saberes relativos a su profesión, se implica en ello porque en su práctica se están generando problemas que los demandan y de su compromiso para explicarlos, comprenderlos y/o resolverlos.

Es así que la vocación es una herramienta que sostiene la labor del docente, desde que toma la decisión está presente, el nivel de responsabilidad que asume, por lo que establece un compromiso consigo mismo y con el contexto social en que se desenvuelve. Desde estas consideraciones la permanente superación y actualización de conocimientos, se convierten en incentivos para lograr la excelencia en su práctica profesional.

2.9. Modelos o enfoques de formación de docentes

Según la evolución de la teoría y la práctica acerca de la enseñanza y el rol social que esta actividad de carácter esencialmente humano tiene, es

evidente que el contenido profesional pedagógico debe garantizar el saber hacer del profesorado en el contexto áulico. Esto explica el lugar que ocupa el tipo de saber cognitivo, procedimental y actitudinal de la enseñanza para su efectivo desempeño. En la consideración de Moreno Zaragoza (2015), los análisis en relación a los enfoques de formación de profesorado, están relacionados con la propia evolución del pensamiento teórico, político y social acerca del profesorado en cualquier país en las actuales circunstancias de desarrollo. De esta premisa surgen varios enfoques de formación docente.

El *enfoque académico*, caracterizado por Castillo (2012), para quien “El modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña” (p. 49). Esta visión se caracteriza por la actividad del profesor que se considera básica, como la transmisión de conocimientos, generalmente presentados como certezas dadas en la especialidad y profundidad logradas. Es así que, en los programas de estudio es posible encontrar una fuerte presencia de los conocimientos relativos a las ciencias disciplinarias y el interés formativo recae en lograr que el docente se forme como especialista en disciplinas. En este enfoque, el énfasis se pone en el conocimiento del producto de la ciencia y la cultura mientras que el conocimiento didáctico debe ser adaptado según los niveles de comprensión de sus alumnos.

En este mismo sentido Liston DP y Zeichner, (1993), afirman que “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. (p. 25), afirmación que corrobora la anterior definición en el enfoque académico

Surge también un nuevo enfoque definido como *enfoque técnico*, que para Sánchez y Carrión (2001) “(...) identificado por la búsqueda de una práctica efectiva” (p. 229). En esencia, considera la enseñanza como una ciencia aplicada que convierte al profesor en un técnico y la actividad profesional adquiere un carácter más bien instrumental, dirigida a la solución de los problemas mediante técnicas. Desde esta posición la definición de los contenidos de formación y la orientación metodológica que se le atribuye a los programas diseñados prevé que los contenidos de aprendizaje se relacionen directamente con las disciplinas que imparten, así como los procedimientos de diagnóstico y solución de problemas.

En esta posición Davini (1995) afirma que “El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos” (p. 29). Ello supone que los profesores deban aprender técnicas, para su intervención en el aula y desarrollar competencias estratégicas que les permitirán dirigir su acción dentro de ella. La enseñanza es considerada como una actividad compleja, singular, determinada por los contextos y cuyos resultados impredecibles están cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

El profesor, aprende de dos formas básicas; la primera, a través de la inducción y socialización del conocimiento entre colegas y, la segunda, a través de la reflexión. De esta manera, la práctica es entendida como el espacio para la acción y reflexión de las actividades que realiza el profesor en su aula o en la institución, en la que subyace un aprendizaje profesional que permite vivir la experiencia, fundamentar teóricamente los resultados y promover la innovación,

siempre sobre la base de la reflexión consciente del conocimiento ordinario, científico y práctico que sustenta su actuación.

El desarrollo de las ideas asociadas al *enfoque práctico* sentó las bases para la configuración de una nueva posición no sólo centrada en el análisis reflexivo de la práctica estrictamente profesional, sino de una práctica más amplia que abarca las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza y, por lo tanto, de la profesión docente. Según Marcelo (1989) “Pero estas competencias -al ser entendidas como actuaciones prefijadas, preestablecidas como conductas observables- deberán ser aprendidas a partir de programas individuales que permiten que cada uno recorra el programa a su propio ritmo” (p.40). Desde esta concepción la enseñanza es percibida como una actividad crítica y como una práctica social cargada de opciones de carácter ético, donde los valores presiden la intencionalidad del proceso de aprendizaje, por lo que este enfoque ha sido denominado socio-crítico.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se concibe desde una postura crítica y de reconstrucción social, que exige la adquisición de una cultura de clara orientación político social, además de una actitud comprometida con la transformación. Se reconoce al profesor como un intelectual con capacidad necesaria para participar de manera directa y responsable en la toma de decisiones didácticas a partir del juicio que él puede llegar a poseer cuando somete a la reflexión científica su práctica educativa.

El modelo tradicional pone el énfasis en la sistematización de los conocimientos científicos y disciplinares, que se adquieren en largos períodos de tiempo y al que le es propio el enfoque académico; por tanto el currículo tiende

a ser enciclopédico y el profesorado debe dar cuenta de una sabiduría más bien enciclopédica.

El modelo técnico, se orienta hacia la formación de habilidades y capacidades asociadas a la dirección, organización y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje; para ello el profesor debe dominar la Pedagogía, o al menos sus derivaciones técnicas- para el ejercicio de la profesión; por tanto, se infiere que este modelo cursa entre el enfoque técnico y práctico, y adquiere expresiones más concretas cuando se convierte en el eje estructural del contenido en el diseño y desarrollo del plan de estudio.

El *modelo de formación práctico/reflexivo* eleva la posición del conocimiento práctico a una dimensión más vinculada con la implicación personal del docente en la acción educativa; alude a la reflexión y la colaboración como premisa para la construcción del conocimiento, otorgando un valor agregado a la teoría en tanto no es sólo cultura pedagógica sino instrumento para confrontar, comprender, explicar y transformar el conocimiento que se posee, accediendo así a uno nuevo, elaborado por él mismo o en compañía de sus colegas.

Se concibe también el *modelo hermenéutico –reflexivo*, desarrollado por Pérez Gómez (1996), supone la participación del profesor, en el proceso de indagación, desde una dimensión reflexiva ante la práctica y la innovación. En la concepción de este modelo, se aborda la interpretación del proceso formativo desde la práctica, la cual legitima la fundamentación desde la teoría. En este sentido el docente enfrenta la realidad educativa, con creatividad en función de la solución a las diferentes problemáticas que enfrenta en su actividad pedagógica, que forman parte de la cultura escolar.

2.10. La orientación vocacional en la Universidad

El trabajo de orientación vocacional en la educación superior, se inicia a partir de los propósitos de la apropiación de conocimientos y habilidades profesionales, que le permitan al estudiante, alcanzar un adecuado desarrollo profesional, por lo que según atestiguan Saúl, López-González y Bermejo (2009) “En el ámbito estatal, los servicios de orientación universitaria han estado concentrando sus energías en la inserción laboral de los titulados” (p. 12). Para ello la Universidad presta especial atención a la formación académica y educativa, en función de las necesidades de los estudiantes, según sus potencialidades e intereses.

En éste sentido es importante considerar el enfoque profesional que implica el vínculo desde que ingresa, a través de las disciplinas y asignaturas, con las esferas de actuación del estudiante mediante situaciones problemáticas que vayan dirigidas a su futuro desempeño profesional, el cual implica todas las acciones que cotidianamente debe realizar para interactuar con la práctica profesional. Al respecto señala Hirmas (2015), que “Para ello, su formación debiera centrarse en el desarrollo de competencias, cualidades humanas o pensamiento práctico” (p. 12). Es así que logra un mayor conocimiento sobre la Carrera seleccionada y es el momento preciso para desarrollar una actitud emocionalmente positiva hacia la profesión.

En el proceso de formación del profesional en la Educación Superior, si bien es importante el sistema de conocimientos que se generan desde las diferentes disciplinas, también desempeña un rol fundamental la labor educativa en función de la formación integral de los estudiantes. De Garay (2001) confirma

que “Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo” (p. 88).

Según estas ideas, en muchas ocasiones la desmotivación de los estudiantes que ingresan a la Universidad, debido a que por disímiles razones, no ingresan en una Carrera que es de su preferencia, así como los factores que condicionan el proceso como: la transición de la etapa de bachillerato a la universidad, que exige la adecuación y adaptación a las nuevas exigencias de la educación superior, proceso que implica tener en consideración la edad en que se encuentra el estudiante, la adolescencia, etapa de cambios en el orden físico, cognitivo y social, búsqueda de su identidad. El ingreso a la Universidad, implica tener un mayor nivel de independencia y autonomía en el desempeño. De esta manera las principales necesidades en la etapa de adaptación, están en función del asesoramiento, a partir de sus deberes y derechos, en facilitar la integración académica y personal desde el ambiente universitario.

Si bien los docentes durante mucho tiempo han dedicado gran parte de su actividad a la formación académica, relacionada con determinadas áreas de la ciencia, lo que sin dudas constituye un elemento fundamental para su formación, pero una mirada a la necesidad de la formación integral del hombre, constituye hoy un principio esencial de la responsabilidad social de la Universidad y el rol del docente universitario. Se puede aseverar que la orientación vocacional en la universidad, es una acción de los docentes, considerando la función de orientador, con el propósito de participar en la formación integral de los estudiantes, en las diferentes áreas del desarrollo de su personalidad: académico, personal, social y profesional.

2.11. La elección de la profesión docente por el bachiller

Con respecto a la necesidad social de una profesión el Congreso Internacional de Innovación Educativa de la Universidad de Nuevo León (2013) afirma que “(...) las profesiones juegan un papel vital en el desarrollo de la sociedad por los servicios que éstas le prestan y los cuales están orientados a su crecimiento, expansión, progreso, bienestar y el confort” (p. 907). Es frecuente que los jóvenes no suelen apreciar la necesidad social de una u otra profesión, sino la rentabilidad, el prestigio, la posibilidad de empleo, pero mucho menos en cambio su los requerimientos de profesionales en una u otra profesión por la colectividad. Resulta por tanto vital armonizar los intereses vocacionales individuales y las necesidades de la sociedad. No se viene al mundo con una vocación, esta se da en un proceso asociado con el desarrollo de la personalidad, es un producto de los vínculos sociales. El desarrollo de una educación profesional de la personalidad es decisivo, ya que el contexto social en el que se desenvuelve es un factor clave para la autodeterminación de los sujetos con respecto a las decisiones profesionales futuras.

Con respecto a la demanda de los bachilleres a las Carreras de educación en las universidades públicas ecuatorianas, está por debajo de las 20 más buscadas, a partir de la implementación del ENES en 2012, que para Diario El Tiempo (2017), “Según datos de la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, SENESCYT, hay un registro de 20 carreras consideradas las más demandadas en el Ecuador. Dichos programas son: Enfermería, Ingeniería Civil, Derecho, Comunicación Social, (...)” (p. 1). Esta realidad se relaciona con otros estudios, como el realizado por Rojas Valladares (2003), que confirma que la profesión pedagógica, no está dentro de las preferencias de los estudiantes del nivel medio superior, lo que corrobora que no se ha potenciado

el desarrollo de intereses profesionales hacia la actividad pedagógica en este nivel de enseñanza.

Por su parte a partir de investigaciones realizadas por Pérez Juste, (2006) en relación a los factores que condicionan el prestigio de la profesión docente, la información obtenida refleja que la familia, los docentes y los estudiantes hacen alusión a los factores del respeto, consideración y estimación, seguido de la autoridad. De igual manera, Pérez-Díaz y Rodríguez, (2013), teniendo en cuenta los criterios de la población, se muestra el reconocimiento de su responsabilidad y significación social de la profesión docente, así como su significación social. Como se puede percibir según los criterios valorados, existen factores que de cualquier manera inciden en la valoración de la profesión docente, desde el punto de vista de su valoración social, es por ello que su posición está condicionada desde su rol y de la percepción que se tiene de ella en un contexto determinado.

De esta manera la formación del profesorado en el Ecuador, se ajusta a las demandas del país, sin obviar las particularidades socioculturales que presenta la sociedad ecuatoriana, pues, cada modelo de formación profesional del profesorado conduce a la formación de capacidades y competencias, así como de las necesidades formativas de los educadores, de modo que el educador no aprenda por imitación, sino que se torne gestor de su propio conocimiento permanentemente transformándolo, de forma que le permita resolver los problemas determinados por su formación.

2.12. Vocación y Docencia

La formación del profesorado como un proceso dinámico que supone una actividad constante de aprendizaje, comprensión y especialización del

conocimiento individual y grupal para el desempeño pedagógico, que tiene lugar sobre la base de una cultura profesional, como afirma el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC-UNESCO (2005) que “los roles de los docentes en tres dimensiones: la de los aprendizajes de los estudiantes, la de la gestión educativa, y la de las políticas educativas (p. 11). Este proceso, por tanto, debe llevar al docente a prepararse para fundamentar su actuación, en congruencia con los nuevos conocimientos sobre el proceso de enseñanza de las ciencias; aprendiendo a aprovechar los aprendizajes profesionales en la vida cotidiana y a darse y dar cuenta de los valores y sentimientos que posee, para lo cual habrá de practicar el pensamiento reflexivo y crítico si quiere ser transformador.

Sin dudas en la profesión docente, se necesitan determinadas competencias que poseen relación con la actividad profesional. En relación a lo cual, García Garrido (1999) apunta que para la profesión docente resulta necesario, poseer un perfil profesional adecuado, relacionado con la vocación hacia la actividad pedagógica en cuestión. Aunque, ciertamente es importante considerar en el perfil docente, los intereses profesionales, los modos de actuación, modalidades personales, inclinaciones hacia el ejercicio de la enseñanza, que le imprimen una peculiaridad a la profesión docente desde el punto de vista vocacional, pero que no se puede dejar de considerar otros factores influyentes en el sistema educativo.

Tras el estudio de los enfoques y modelos de formación, las posiciones más comprometidas con la transformación apuntan al cambio de funciones del profesorado y con ello a la profesionalización de los docentes. Si inicialmente se entendía por buen profesor aquel que con ciertos dones y vocación cumplía la

función de enseñar, hoy se incluyen también otros saberes que permiten identificar al profesor como un intelectual y definir las tareas que realiza, en el aula, en la gestión y en la participación en las políticas educativas.

Según Domínguez y Rojas (2016), resulta necesario, atender a las exigencias que el contexto y el momento histórico le otorgan al ejercicio de la profesión docente, teniendo en cuenta que éstas son también exigencias del proceso formativo en su doble dimensión profesional y personal. Es por ello que los programas y planes de formación deben estructurarse a partir de un conjunto de actividades que permitan que los candidatos a profesores adquieran habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores y normas que lo capaciten para el desempeño de su profesión en lo que los problemas de la vocación, eficiencia de los procesos y condiciones formativas son factores que inciden en el éxito de los modelos de formación

Es por ello que se puede aseverar que los intereses profesionales desde el punto de vista pedagógico, está relacionado con la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica. De ahí que la persona que posee este interés además de tener necesidad por la actividad pedagógica por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica experimenta satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsando sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma.

3. Rendimiento académico

3.1. Aproximación conceptual

El rendimiento académico, conocido también como desempeño, logro, aptitud escolar, es analizado desde varias posiciones de los autores que abordan esta categoría conceptual, en relación al comportamiento educativo-formativo de sus estudiantes, con respecto al enfoque prioritariamente aplicado que son muy comúnmente utilizadas en nuestro sistema educativo, que según Navarro (2003), son las “calificaciones escolares” (p. 4), así como la oportuna titulación o su retraso, en el contexto de la Educación Superior Ecuatoriana.

Los criterios de Carpio (1975) apuntan a que el rendimiento académico está relacionado con lo que el estudiante ha incorporado en sus modos de actuación y que se expresa en la utilización de lo aprendido, así como utilizarlas a manera resultado en la evaluación de los conocimientos y capacidades.

Conforme a las afirmaciones de Bruce y Neville (1979), el logro de indicadores educativos se miden por la estandarización de pruebas de rendimiento que se desarrollan para asignaturas escolares. De esta manera el logro académico, se mide en relación con los resultados que alcanza el estudiante al final de un curso, ya que se corresponde con los objetivos de educación a medio o largo plazo.

Según Pizarro (1985) el rendimiento académico es considerado como forma de medir las capacidades que manifiestan por la estimación de lo que una persona aprende como resultado del proceso de instrucción.

Al rendimiento también se le caracteriza como el comportamiento observable en una situación particular para Simpson y Weiner (1989). De esta manera el rendimiento permite medir el aspecto del comportamiento que se mensurable en un período específico, como una asignatura, semestre, o la Carrera integralmente.

En afirmación de Hernández y Barraza (2013), el rendimiento académico “está constituido por varias propiedades medibles y observables, es decir, propiedades objetivas, cuantitativas, y que por lo tanto el rendimiento académico tiene en las calificaciones (o notas) su correspondencia numérica” (p. 21). En este contexto el rendimiento académico puede ser considerado como el comportamiento observable y medible en una situación particular. Por lo tanto, se puede equiparar el rendimiento académico con el comportamiento observado o la expectativa de lograr una declaración específica o declaración de intención educativa en una investigación.

Para Garbanzo (2007), “El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas” (p. 46). En el rendimiento del estudiante universitario interactúan como un todo complejo varios aspectos de carácter subjetivo y objetivo que determinan los logros o fracaso escolar de cada estudiante, aunque también se observa grupalmente.

Por su lado Simpson y Weiner (1989) sostienen que una prueba de rendimiento propone medir en los estudiantes hacia un enfoque convencional desde patrones de habilidades o conocimiento. En este caso, varios temas se pueden combinar para medir el dominio general de los procesos, ya sea en

puntaje o el tiempo en que transcurre el proceso. Los estudios han demostrado que el resultado es una palabra genérica que se puede utilizar tanto para abordar el rendimiento, actitud o logro.

En diferentes ámbitos, se han utilizado estos tres términos de manera indistinta y esto no está restringido a cualquier grupo en particular. Esto se debe al hecho de que la literatura no ha proporcionado una aclaración definitiva sobre la diferencia existente entre los términos. Richard (2000), considera los tres términos: rendimiento académico, logro y resultados de manera intercambiable en sus estudios. Sin embargo, Mark y Ainley (1999) tienen en cuenta una distinción entre rendimiento académico y resultados.

De hecho, lo académico, como logro y el resultado en el mercado laboral, fueron claramente diferenciados y se precisa que los logros positivos desde la escuela tienen una influencia significativa en el empleo y los resultados del aprendizaje, que se revela en muchos jóvenes, años después de dejar la escuela. De manera que esto sugiere que el rendimiento académico mejora o produce un resultado.

Las ideas de Forero (1991), expresan que el rendimiento académico es el indicador de la productividad de un sistema educativo, teniendo en cuenta que involucra a todos los agentes educativos en las condiciones espacio-temporales del contexto socio institucional en que se desarrolla el proceso.

Según Pérez (2007), el rendimiento académico está asociado al indicador que se obtiene en los estudiantes, a partir del esfuerzo, la dedicación, el desempeño y el aprovechamiento de un producto de aprendizaje en un espacio en el ámbito educativo. Desde éste análisis, el rendimiento se concibe a partir

del quehacer sistemático y como resultado de constancia del sujeto, en función del logro de metas, retos y obligaciones, según la concepción del ámbito curricular y de los diferentes niveles educativos, que exigen de un desempeño a través del proceso de evaluación en sus diferentes formas que revelan los resultados del aprovechamiento y comportamiento conductual, social y participativo de los estudiantes con sus iguales y con sus superiores.

Para Riera (2013), el rendimiento académico es el indicador que se obtiene mediante esfuerzo, la dedicación, el desempeño y el aprovechamiento de un producto trabajado por un tiempo determinado en el ámbito educativo, ligado a la motivación personal para lograrlo. En el contexto de la educación, el rendimiento alude a las capacidades indicativas que manifiesta lo que una persona ha aprendido durante un período de formación o instrucción.

Para García, Fonseca y Concha (2015) "(...) el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que permitan disponer de múltiples recursos para actuar competentemente" (p. 1). El rendimiento está fuertemente asociado al logro de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales, en un periodo de tiempo determinado y que se corresponden con las características de los estudiantes, al grupo etario al que pertenece y su nivel educativo, que implica la capacidad para aprender e interiorizar ese aprendizaje, como recurso para el desarrollo futuro.

Desde este aserto, hay autores que concentran su percepción en relación al rendimiento académico, como una nota, la calificación y el cambio conductual. Otros lo conciben como el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y, al mismo tiempo, como una de las metas hacia

las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, los maestros, los padres de familia y los estudiantes.

Así, Cartagena (2008), afirma que “se debe tener presente que el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, etc.” (p. 66). Teniendo en cuenta estos significados, el rendimiento académico en el ámbito educativo, expresa las manifestaciones de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y que influye en el desarrollo de su personalidad, no solo desde el punto de vista educativo, sino en la formación de competencias expresadas en habilidades e intereses.

Desde esta visión, el rendimiento académico se manifiesta a partir del resultado que alcanzan los estudiantes como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y se convierte en la esencia de la actividad de la relación entre docentes y estudiantes en la institución educativa. Ahora bien, es importante considerar que en el rendimiento académico es muy significativa la formación y desarrollo de características de la personalidad como las actitudes y aspiraciones, así como el desarrollo de hábitos y habilidades.

3.2. Enfoques de análisis de Rendimiento académico

Es necesario considerar que los resultados del aprendizaje en los estudiantes, es resultado de varios factores disimiles entre ellos, como las características de los estudiantes, la disposición hacia el estudio, el entorno de aprendizaje, factores de tipo cultural. Para determinar los enfoques preminentes al respecto vale considerar la afirmación que según Latiesa (1992), Tejedor y

Caride (1988), citados por Abalde, Barca, Muñoz y Ziemer (2009), “una gran diversidad de acepciones a la hora de conceptualizar el rendimiento académico, colocándolo por encima de todo, como un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y los resultados esperados en la acción educativa” (p. 304).

Sin embargo, también existen criterios en relación a que el rendimiento académico es el resultado de la dirección del proceso de enseñanza por parte del profesor y del aprendizaje por parte del alumno. En este sentido en las ideas de Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico está relacionado con el cumplimiento de determinados objetivos que se establecen en el currículo, y que se expresan en los programas o asignaturas que cursa un estudiante.

Para López y López (2013) “Los enfoques de aprendizaje están más vinculados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad” (p. 132), por lo cual al tratar el rendimiento académico, se identifican diferentes enfoques que parten de la naturaleza intrínseca o extrínseca de los sujetos que aprenden, los cuales según Marton y Säljö (1976), distinguen los enfoques; el profundo y el superficial.

Para Freiberg, Fernández y Ledesma (2017) “El enfoque superficial es característico de aquellos estudiantes cuya motivación es estrictamente instrumental, orientada hacia la concreción de objetivos específicos —aprobar una asignatura, obtener un título, entre otros—” (p. 22), en este caso las estrategias de los estudiantes es más su aprendizaje memorístico, utilizando el texto a manera de reproducir el material en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este enfoque se centra en motivaciones extrínsecas, que llevan

hacia una evaluación reproductiva, a partir del aprendizaje por repetición y memorístico.

Mientras que el enfoque profundo para Bernardo (2003), Biggs y Tang (2011), Entwistle y Ramsden (1983), citados por Freiberg, Fernández y Ledesma (2017) “El éxito académico suele asociarse con el enfoque profundo, representado por la comprensión del contenido que se desea aprender en situaciones específicas” (p. 22). Para el enfoque profundo los estudiantes buscan comprender el propósito del material de aprendizaje y su significado. Está relacionado con motivaciones de naturaleza intrínseca, que mueve al estudiante hacia el interés por la materia, lo que le permite alcanzar una significación personal en el proceso de aprendizaje.

Por su parte Biggs (1987) refiere que aparte de estos dos enfoques, los estudios afirman que los estudiantes también podrían desear obtener las mejores calificaciones al emplear un enfoque estratégico o de logro en sus estudios. El enfoque estratégico puede incluirse en procesamiento profundo o de superficie, dependiendo de los requisitos del contexto.

De acuerdo con Papinczak (2008), los estudiantes que adoptan enfoques más profundos se enfocan en la tarea y se asocian con un interés intrínseco en el sujeto donde su intención es comprender el contenido aprendido, buscar la autorrealización a partir del material, y generalmente dará como resultado un profundo nivel de comprensión que incide en su rendimiento.

Para Cano (2007), llegar al aprendizaje activo, implica que los estudiantes con un enfoque profundo pueden remodelar sus pensamientos a partir del material de estudio, y críticamente, relacionado con otras experiencias e ideas,

y consecuentemente pueden ir integrando el conocimiento formal, desde la experiencia individual y relacionando los hechos con las conclusiones. De esta manera el estudiante asume las estrategias más apropiadas y que son más favorables para crear significados que reflejan, combinando nuevos conocimientos con antiguos o usando información tomada de otros recursos, relacionando ideas y buscando patrones. Sin embargo de acuerdo con otros enfoques, se consideran motivados por la aspiración de cumplir los requisitos mínimos con menos esfuerzo y la participación, por lo tanto, conducen a resultados de aprendizaje de baja calidad. La intención detrás de este enfoque, el aprendizaje se limita a satisfacer las demandas del curso y evita el fracaso con el menor esfuerzo individual y participación, donde los estudiantes solo ven el curso como conocimiento aislado.

Para Bigg (1987), el enfoque estratégico se refiere al motivo del alumno para maximizar rendimiento para sobresalir y obtener las calificaciones más altas posibles mediante el uso de habilidades de estudio organizadas y el tiempo de gestión sabiamente.

Según, Miñano y Castejón (2008), en estudios relacionados con el tema, se plantea la significación que tienen las estrategias en el proceso de aprendizaje, así como en la relación con otros mediadores que poseen su base en factores de tipo motivacional.

Cano (2007) reveló que tanto la inteligencia como los enfoques del aprendizaje son factores importantes en función de ir prediciendo el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido en sus investigaciones encontró que el alto uso del enfoque profundo para aprender con inteligencia general dará como resultado un mejor rendimiento académico. Esto es porque los estudiantes

con los logros académicos exitosos son más propensos a utilizar un enfoque profundo del aprendizaje que aquellos que son menos exitoso.

Como corolario se puede manifestar que, es posible identificar que en el proceso de aprendizaje del estudiante, se manifiestan diversos factores que pueden incidir de manera favorable o que pueden actuar como limitantes en los resultados del rendimiento. Es por ello que resulta importante identificar la incidencia de éstos factores y sus variables ya sean personales, sociales o de la institución, que permita valorar su repercusión en éxito o al fracaso del estudiante.

3.3. Rendimiento académico en la Educación Superior

Para Lago, Gamboa y Montes (2014) “La calidad se relaciona con eficacia, eficiencia, un estado de satisfacción, conformidad y servicio” (p. 158). A partir de esta aproximación, elevar la calidad de la educación superior, ha sido una preocupación en los últimos años en América Latina y el Ecuador. Es por ello que la educación y la capacitación en este contexto suscitaron un gran interés en los asuntos de calidad. Sin embargo, investigaciones más recientes basadas en nuevas perspectivas y también en la participación de una variedad más amplia de partes interesadas y organismos internacionales en materia de evaluación, medición y aseguramiento la calidad de la educación, ofrecen nuevas perspectivas al tema de la calidad de la enseñanza.

Según las ideas de Morais (2006), el proceso de evaluación de los estudiantes como componente del proceso de enseñanza, legitima su rol como beneficiarios del proceso de aprendizaje, al darle el derecho de participar como sujetos activos, en la evaluación del proceso de enseñanza.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Murray (1984), considera que solo los estudiantes pueden juzgar si los comentarios del profesor en sus exámenes son útiles o no. De manera que la evaluación de la calidad de la enseñanza considerando las opiniones de los estudiantes resulta relevante. Es entonces que aunque el ambiente académico tiene un impacto diferente en cada estudiante en relación a sus experiencias individuales, independientemente de las características de cada uno, algunas de las variables del entorno académico son relevantes suficiente para ellos, influyendo así no solo en su resultados académicos, pero también sus puntos de vista sobre la calidad de la formación en la universidad.

Estas consideraciones son particularmente importantes para la integración académica y la socialización desde que el estudiante ingresa a la universidad. En este sentido Murray (1984), señala el papel desempeñado por elementos como los objetivos institucionales, las interacciones establecidas entre los estudiantes y los miembros de la Comunidad Universitaria, las prácticas docentes y también los servicios y actividades que se brindan a los estudiantes.

De esta manera se puede aseverar que los estudiantes, desde su experiencia, valoran la forma en que los profesores conducen el proceso, en función del aprendizaje del conjunto de contenidos establecidos, que son considerados como influencias en su rendimiento académico.

Según las afirmaciones de Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal (2001), un factor importante para considerar la calidad de la educación superior, está relacionado con el rendimiento académico. Desde esta perspectiva, el aprovechamiento estudiantil en la universidad está relacionado con la evaluación de la calidad en la educación superior, teniendo en cuenta que

se considera dentro de los indicadores que expresan la realidad educativa. Es por ello que resulta de gran importancia que en el logro y la búsqueda de la calidad de la educación, especialmente en lo relacionado con el rendimiento académico, se convierte en un indicador, por excelencia, del grado de aprendizaje que los estudiantes alcanzan en sus procesos educativos

3.4. Indicadores del rendimiento académico

3.4.1. Capacidad de razonamiento.

La capacidad de razonamiento, ha sido objeto de análisis desde diferentes contextos y se la utilizado como un elemento importante para resolver sus problemas relacionados con el desarrollo del hombre, a partir de ser reconocido como el componente principal de la naturaleza humana. A partir de esta afirmación y tomando el aserto de Chen (2000), es que la expresión de la capacidad de razonamiento, puede ser encontrada desde la enseñanza de Sócrates, para quien el propósito de la educación está encaminado a preparar a los estudiantes en función de la capacidad de razonar. Es por ello que el desarrollo de habilidades de razonamiento, su mejora, así como los diversos enfoques incitó la atención de profesores, pensadores y académicos durante años.

Tomando como referente a la afirmación de González (2012), quien afirma que “El pensamiento reflexivo se materializa en el lenguaje y las acciones que realizamos, y nos construye como sujetos pertenecientes a una sociedad” (p. 597), el razonamiento se considera una actividad reflexiva que tiene un significado vital durante toda la vida y se revela que casi todas las teorías de la inteligencia le dan énfasis al razonamiento por su importancia en el aprendizaje

y en los patrones de la vida. Los estudiantes hacen uso de esa capacidad de razonamiento en varios patrones de vida en general y educación en particular, les permite llegar a conclusiones y a resolver sus problemas, a obtener el conocimiento, desde la lógica y la racionalidad. De igual manera permite la toma de decisiones, la resolución de problemas, las relaciones causales, haciendo generalizaciones inductivas y deductivas y permitiendo la excelencia académica.

En varios procesos de pensamiento el razonamiento es fundamental y sobre todo para la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En este sentido Tella (2008) afirma que la capacidad de razonamiento de los alumnos es una condición esencial para la evaluación del rendimiento en el aprendizaje y también es un indicador de su rendimiento futuro.

Por su parte Moore y Bruder (1996) destacan la importancia de la capacidad de razonamiento, teniendo en cuenta que las habilidades de razonamiento, que ayudan a los estudiantes a pensar con claridad y lógicamente para actuar sobre múltiples problemas con un enfoque racional.

Las ideas de Valanides, (1997) apuntan a que el objetivo principal de la educación es poner a disposición en los estudiantes, situaciones nuevas e impactantes que estimulen con habilidades de razonamiento.

Según Jeotee (2012), existen algunas categorías sobre razonamiento, como raciocinio de causa y efecto, razonamiento comparativo, razonamiento descomposicional, razonamiento sistemático, que para este estudio, se consideran que por su implicación en el desarrollo del estudiante y su aplicabilidad se pueden considerar los siguientes: razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, razonamiento causa y efecto y razonamiento analógico.

En el razonamiento inductivo se puede articular principios generalizados e inferencias sobre la base de ciertas evidencias Mangal (2007). Sin embargo, el deductivo es un proceso de sacar inferencias sobre la base lógica y de hecho, se puede diseñar inferencias lógicas de informes identificados o indicaciones.

El razonamiento analógico es la capacidad de identificar y practicar de manera interpersonal la semejanza entre las condiciones o acciones que se desarrollan y es una característica básica de la percepción humana.

En enunciación de Robert (2005), el razonamiento de causa y efecto está relacionado con los motivos de actividades definidas, en determinadas ocasiones o circunstancias (causas) para hacer acciones específicas (efectos), es así que se considera fundamental para el razonamiento humano en la vida cotidiana, así como en otras disciplinas.

Ahora bien, existe una relación entre la capacidad de razonamiento y el rendimiento académico, teniendo en cuenta que el logro en el orden académico se ha convertido en un indicador para el desarrollo del estudiante y sus perspectivas futuras en un mundo extremadamente competitivo.

El rendimiento académico de los estudiantes se manifiesta de manera diferente de uno otro. Entonces el logro académico ha asumido mucho significado en el contexto educativo moderno, porque se considera como un estándar principal para juzgar todas las capacidades y competencias, que se despliegan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Colmenares y Delgado (2008) “Las situaciones de logro se refuerzan en la medida que la persona sabe que su rendimiento llevará una evaluación favorable o desfavorable” (p. 186). El logro académico, bajo esta premisa, es

multidimensional y multifacético fenómeno, existen varios factores que influyen en el rendimiento académico del alumno como el clima escolar, la participación de los padres, la inteligencia, las experiencias de aprendizaje en la escuela, la ocupación de los padres, el nivel educativo, el razonamiento, las características de la personalidad, la motivación, la resolución de problemas, aptitudes e interés, estilos de aprendizaje y el estado socioeconómico de los padres.

Desde estas perspectivas se puede aseverar que el razonamiento es un aspecto de suma importancia en la existencia humana, teniendo en cuenta la complejidad del mundo actual, donde la capacidad de pensar y razonamiento lógico es esencial e indispensable cuando se requieren habilidades para resolver problemas en diferentes contextos.

3.4.2. Las calificaciones en el rendimiento académico.

En relación la concepción de calificación, en afirmación de Ebel (1986), Gronlund (1990), Deutsch (1979), citados por Rodríguez y Ruíz (2009) expresan que “la asignación de calificaciones puede basarse únicamente en los logros disciplinares o puede incluir esfuerzo, actitud y motivación, en línea con la «justicia distributiva»” (p. 469). A partir de lo cual se puede considerar que es un término que guarda relación con la evaluación de aprendizajes. Sin embargo la calificación es valorada teniendo en cuenta la conducta del estudiante y responde desde el punto de vista educativo a su rendimiento, que representa un procedimiento para informar acerca de la evolución y avances del estudiante, con el propósito de ajustar a las características, necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje y de todo el proceso formativo

Como afirma Fernández (2013), “todo el aprendizaje que adquieren los alumnos se mide mediante la nota, y esta tiene que ser positiva, porque si no de esa manera demuestras que no has estudiado y no has adquirido los conocimientos necesarios para seguir avanzando” (p. 13). Generalmente la calificación también identificada como nota, se expresa de manera cualitativa o cuantitativa, a partir del resultado de la actividad que realiza el estudiante y que expresa el grado de suficiencia o insuficiencia de los conocimientos, de las destrezas o de las habilidades demostradas por los estudiantes, como resultado de algún tipo de prueba, examen o ejercicio. Así la calificación se convierte en un instrumento que facilita a los docentes, el rediseño y planificación curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser considerada a partir de la medición objetiva de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

3.4.3. Éxito y fracaso académico.

El éxito y fracaso escolar se han convertido en un tema de gran interés en el contexto educativo actual, teniendo en cuenta que en principio es una problemática que posee una repercusión desde el punto de vista social, de ahí que, Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008) sostienen que “(...) se han observado variables comportamentales, tales como los hábitos de estudio, el control, la planificación, el establecimiento de objetivos, entre otros, que condicionan de alguna manera el éxito o fracaso académico” (pp. 113 y 114).

Según Marín, Infante y Troyano (2000), un factor tradicionalmente aceptado de éxito o fracaso escolar es la inteligencia, pero también interactúan la motivación e intereses vocacionales, el esfuerzo, así como factores externos, entre otros: la familia, la institución y el medio social. Es por ello que las orientaciones en relación al fracaso escolar, apuntan hacia un fenómeno

complejo que abracan diferentes ámbitos que van desde las concepciones del currículo y los procesos formativos que devienen de la institución educativa y que tienen una incidencia en el contexto social. Por su parte el éxito escolar está relacionado con el logro de los objetivos en función del desarrollo de conocimientos, habilidades y cualidades de la personalidad, sin embargo el hecho de que el estudiante no alcance los objetivos plenamente, significa la necesidad de atender el diagnóstico como punto de partida, así como su seguimiento que permita el diseño de una trayectoria con carácter personalizado.

En el enfoque se analiza el fracaso de los estudiantes para integrarse con éxito en la institución o lo contrario, el fracaso de la institución para integrar diversas poblaciones estudiantiles, desde sus estilos de vida y subculturas. Recientemente ha habido una tendencia a considerar la llamada, deserción involuntaria, como exclusión institucional derivada del fracaso académico, en la misma categoría que abandono voluntario, relacionado con el retiro iniciado por el estudiante de su programa. Es que como plantea Martínez-Otero (2009), en la escuela, o en este caso concreto en universidad “El ambiente escolar no se reduce al marco físico, también hay que tener en cuenta la dimensión humana” (p. 81). Es la institución un espacio humano con condiciones físicas y tecnológicas que acoge a sus estudiantes o los rechaza, dependiendo de su visión y sus prácticas.

Otros estudios relacionados con la problemática del fracaso escolar han suscitado amplias discusiones, asumiendo diferentes perspectivas, en relación a los jóvenes. Desde estos constructos, las ideas de Carbonell (2000), expresan que sistema institucional debe poseer entre sus propósitos el éxito desde el

punto de vista pedagógico, que permita el desarrollo de capacidades en los estudiantes en igualdad de oportunidades.

Según refiere De la Orden (2001), “el fracaso escolar es una manifestación negativa del producto de la educación que representa un rendimiento escolar limitado, deficiente e insatisfactorio” (p. 165). Cabe señalar que según los referentes analizados, se confirma la necesidad de concebir los factores estudiantiles e institucionales. En este sentido la actuación del estudiante, rara vez es el resultado de un solo factor, pero en cambio, la falla tiende a ser el resultado de una combinación de factores demográficos y biográficos que pueden actuar de manera significativa en relación con el éxito y el fracaso académico, aunque no se puede desestimar la calificación.

Desde esta perspectiva, al éxito o fracaso se atribuyen a factores de naturaleza interna, que ayudan al estudiante a una buena adaptación social; el autocontrol permite que los estudiantes logren éxito en sus objetivos y en sus metas planteadas, por ello es necesario que puedan establecer relaciones con los demás, desde un proceso comunicativo y de cooperación, tomando como recurso la inteligencia emocional como uno de los factores que ayudan al estudiante a interactuar con el mundo y a percibir de mejor manera los aprendizajes.

Es substancial significar que el sistema educativo, de manera intencional, orienta sus propósitos hacia el logro de determinadas aspiraciones de carácter complejo, que se enmarcan en determinados objetivos, en los que se expresa la posibilidad de la asimilación de conocimientos, habilidades y modos de actuación en los estudiantes, que garanticen la calidad de su formación. De esta manera el éxito o fracaso escolar devienen en un fenómeno que expresa la calidad de la

educación, así como la respuesta al encargo social de la institución, a partir de sus objetivos.

3.4.4. Factores asociados al rendimiento académico.

Acerca de los factores relacionados con la calidad del rendimiento académico, y particularmente con el desempeño estudiantil universitario, hay varios puntos de vista de autores y en épocas concretas, cada uno de las cuales tiene su sustento en estudios teóricos y experienciales desarrollados, sin embargo, en un sentido reducido se toma como o referencia lo que plantea Chong (2017), en el sentido de que “Las variables que más explican el rendimiento escolar son:

- El nivel socioeconómico-cultural
- Expectativas del profesor
- Expectativas de los padres en relación con el rendimiento académico de los alumnos” (p. 93).

3.4.4.1. Factores sociales.

3.4.4.1.1. Contexto familiar.

Con respecto al rol de la familia en relación al rendimiento académico, Lastre, López y Alcázar (2018) afirman que “la variable familia es un elemento determinante en los procesos académicos, (...) el acompañamiento, la permanencia y dedicación de las familias es decisivo no solo para el logro de óptimos resultados académicos” (p. 103). En el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, es importante tener en cuenta a la familia como un

espacio de socialización y aprendizaje, sin duda la atención en ámbito familiar constituyen factores que influyen en el rendimiento académico.

Cada familia tiene un modo de vida determinado, que adquiere un carácter peculiar, al depender de las condiciones de vida, de su inserción social, de las relaciones que se establecen entre todos sus miembros y por ende de las actividades que realizan y sus relaciones en otros entornos extra-familiares. Lo que influye en la formación de valores éticos y morales en los adolescentes.

El proceder de la familia, influye de manera directa en las características de los hijos, si se trata de un ambiente disfuncional tiene sus consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico, por cuanto se ve afectada a la esfera afectiva que condiciona y sostiene la actividad de estudio.

De esta manera el apoyo familiar resulta necesario en la vida de un estudiante, aspecto que corrobora Córdova (2013), cuando afirma que al no existir una adecuada relación y apoyo familiar, puede repercutir en el rendimiento académico, teniendo en cuenta que no logran alcanzar objetivos planteados e influye además la carencia o ausencia de recursos económicos, motivación y apoyo en general teniendo, aspecto que pueden traer consigo el abandono escolar.

En este sentido, según Navarro (2006), los estudiantes que no poseen buenas relaciones con sus padres y provienen de familias disfuncionales, traen como consecuencias un bajo rendimiento académico. Desde esta perspectiva, apunta Pérez (2007) que los hijos provenientes de familias disfuncionales, tienden a perder el valor de su autoimagen y estima, por lo cual “son propensos

a cualquier comentario o crítica que los afectará notablemente, aislándose de los grupos sociales y respondiendo con altos niveles de agresividad y rencor” (p.24).

Por otro lado, las investigaciones sobre el tema plantean que los estudiantes que provienen de estratos sociales con carencias económicas, pueden presentar dificultades en el aprendizaje, debido a la falta de condiciones de vida y educación, que ayude a desarrollar en el adolescente una buena capacidad e independencia cognitiva.

Por otro lado González (2013) apunta que depende de la escuela y de las condiciones pedagógicas; en otros del estudiante o del medio familiar.

Di Gresia (2010), reconoce otros factores explicativos como “el sexo (las mujeres obtienen un mejor desempeño); la edad (mejor desempeño de los más jóvenes); las horas trabajadas por parte del estudiante y el desempeño” (p.37), en los estudios de carrera universitaria.

A pesar de la diversidad de enfoques, teorías, visiones y criterios, existe una constante en que en el rendimiento académico, inciden múltiples influencias que recibe el estudiante y median en sus resultados. Es así que se considera sujeto a diversos factores como la inteligencia, el entorno económico y socio-cultural, la estabilidad afectiva, la preparación y disposición de los docentes, así como la motivación y disciplina que asuman los educandos.

3.4.4.1.2. Contexto socioeconómico.

Las condiciones socioeconómicas ejercen también una gran influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo en cuenta que las características, condiciones materiales del grupo familiar al que pertenece, así

como el nivel de ingreso familiar, que aunque no es un indicador determinante, incide en el desempeño de los estudiantes, desde el punto de vista económico.

Es importante considerar que el estudiante se desarrolla en un complejo sistema que lo integran las condiciones de vida y de educación, siendo el nivel de ingresos y el entorno comunitario son elementos que inciden en su bienestar físico y mental, que varían en dependencia de las condiciones.

Al respecto Coschiza, Fernández, Redcozub, Nievas y Ruiz (2016), “las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos, aunque la incidencia de estos factores no es homogénea en todos los contextos” (p. 56). Estas condiciones están relacionadas, con las posibilidades que poseen los estudiantes en función de poder satisfacer sus necesidades básicas que pueden influir en su rendimiento académico, como son las condiciones materiales de vida, que facilitan un desempeño satisfactorio o no, según el nivel socioeconómico.

Es importante considerar que entre las condiciones de categorización económica familiar, hay que tener en cuenta los ingresos y gastos que pueden hacer en beneficio de los hijos, este factor determina las diferentes de formas de apoyo familiar que recibe el estudiante. De igual manera, las posibilidades de acceso a la educación, desde el principio de igualdad de oportunidades, hace posible que el estudiante reciba una educación de calidad en comparación con otros.

Diferentes estudios en torno a esta problemática, como los de Wolfe y Haveman (1995), han revelado que el nivel socioeducativo de los padres influye

en el rendimiento académico. Así los padres con un nivel educativo más alto podrían motivar al potencial intelectual en los hijos, que los puede llevar a un mejor desempeño en la escuela y a cambio, se esfuerzan por obtener mayores logros. De esta manera, el impacto de la educación de los padres sobre la escolarización de los hijos, muestran que de padres con más preparación educativa, los hijos tienen más probabilidades de progreso en la escuela. Pero este supuesto de una relación directa entre estudios de los padres y rendimiento académico de los hijos pasa por las condiciones socioeconómicas.

Los factores socioeconómicos de los padres están relacionados con los logros académicos de los adolescentes, teniendo en cuenta que los altos niveles de analfabetismo, la pobreza y el bajo nivel socioeconómico junto con una alta tasa de privación paterna y materna inciden sobre de las necesidades académicas de los estudiantes, a partir de que la pobreza de los padres les dificultan satisfacer sus necesidades básicas tales como alimentos, papelería, mesas de lectura y salas de estudio en el hogar para los estudiantes.

Robert y Taylor (2005) sostienen que los factores socioeconómicos tienen una fuerte relación con el rendimiento promedio de los estudiantes, así apuntan a que existen factores socio-económicos como: el desempleo, el nivel de escolaridad de los padres, que influyen con respecto al rendimiento de los estudiantes.

El bajo rendimiento también tiene relación con el estado socioeconómico de los padres. La presencia de los materiales de lectura en el hogar se encuentran moderadamente asociados con los adolescentes en comprar los materiales de lectura apropiados según su propia capacidad académica en comparación con los padres con un menor nivel educativo.

A partir de investigaciones de la UNESCO (2014) indica que los jóvenes de un estado socioeconómico más bajo tienen menos probabilidades de tener éxito en la educación de cualquier nivel de formación. De manera que la clase social y las condiciones económicas son factores importantes relacionados con el éxito en la escuela y no pueden ser ignorados, el rendimiento académico varía entre estudiantes, dependiendo del ingreso de la familia.

Sin embargo no se puede aseverar que el rendimiento académico, pueda ser analizado desde éste ámbito, teniendo en cuenta que existen otros factores que median entre éstas condiciones y la institución educativa, que son considerados de igual manera de suma importancia como es el caso de las relaciones familiares, las capacidades, la motivación, así como otros factores de tipo psicosocial que configuran la personalidad en cada estudiante.

3.4.4.1.3. La tecnología educativa.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha modificado el típico modelo de afrontar el aula de clase, teniendo en cuenta que el creciente uso y desarrollo de programas virtuales involucran otras formas de enseñanza y otras competencias que deben cumplir los docentes como tutor de estos nuevos ambientes.

Es importante considerar que la tecnología educativa, constituyen un recurso de gran utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se convierte en una necesidad la para la gestión de la calidad de los proceso universitarios.

Sin dudas el uso de las TIC, se constituyen en herramientas para el docente para el proceso de aprendizaje, lo cual es definido por Márquez (2008),

en la afirmación que “(...) el currículum de todos los niveles educativos va integrando los contenidos necesarios para proporcionar una alfabetización digital básica (...) y también otros contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aseguren un uso eficaz y eficiente de las TIC en cada contexto o actividad” (p. 5). De esta manera el desarrollo alcanzado en el uso de la tecnología, se convierte en una condición importante para elevar la calidad en los resultados académicos de los estudiantes, a partir de que desde el uso de la tecnología se potencia el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, trabajo en grupos, que permite índices superiores en el rendimiento académico entre los estudiantes.

En la utilización de las TIC, el aprendizaje se concibe desde ambientes y medios a través de la combinación pertinente de diferentes actividades que pueden ser in situ y virtuales, de manera que permitan la interacción entre los profesores y los estudiantes y entre los estudiantes.

Desde este punto de vista, los estudiantes por lo general aprenden en menos tiempo, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje, de manera que se percibe cierta flexibilidad en los estudios en cuanto a tiempo y espacio, facilita el acceso a información desde cualquier lugar, existen varias herramientas disponibles para procesar información y es posible mantener la comunicación constante con el docente.

Con respecto al uso de las TICs, Castro, Guzmán y Casado (2007) sostienen que “quienes acceden a la educación superior han de utilizar cada vez con mayor intensidad las TIC, lo cual hace que ellos mismos exijan su presencia en los currículos y en los métodos de enseñanza universitaria” (p. 224) Es estos

espacios se conciben el trabajo del grupo de docentes de manera colectiva y coordinada, que posibilite un aprendizaje colaborativo, desde el entorno virtual a través de su participación en conferencias, foros, que permitan un intercambio académico entre los participantes y que de manera cooperativa, intercambien experiencias y lleguen a fundamentar sus puntos de vista en relación a diferentes temas que se relacionan con su formación profesional, para fortalecer el rendimiento académico.

Según Bautista, Martínez y Hiracheta (2014), se hace necesario “considerar que las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los materiales didácticos, están provocando diversas actitudes y opinión frente al uso y aprovechamiento para lograr un rendimiento académico óptimo” (p. 185). La implementación de las tecnologías como recurso para el aprendizaje, exige de una adecuada planificación, en correspondencia con las características y necesidades de los estudiantes y en función de los objetivos propuestos.

En este sentido el hecho de poseer acceso a las tecnologías, desde el punto de vista didáctico, no es el único factor que influye en los resultados de rendimiento, sino que no se puede perder de vista, las estrategias de aprendizaje, así como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, su motivación hacia la actividad y sus expectativas en relación a determinados contenidos como forma de expresión de una signatura.

3.4.4.2. Factores personales.

Los factores personales relacionados con el rendimiento académico, entre otros son las características personales, relacionadas con la edad y etapa de

vida, el estilo de vida, las cualidades de la personalidad y el auto-concepto, de esta lo cual se deriva el análisis de la relación entre las dimensiones cognitiva y afectiva. Según las opiniones de Ingles, Martínez, García, Valle y Castejón, (2015), el auto-concepto está estrechamente relacionado con el tipo de metas que presentan los alumnos. Se considera que la autodefinición, es una interpretación individual de cada ser humano sobre su imagen social, que depende del intercambio con el entorno circundante y con otros seres humanos.

Algunas investigaciones demuestran la influencia del auto-concepto en el rendimiento, como señala Acosta (2009), que cuanto mayor es este, más estrategias de aprendizaje emplea el alumno y así logra una mejor adquisición e incorporación de los contenidos enseñados.

Otros postulados refieren que término auto-concepto académico se forma a partir del rendimiento que posee el estudiante en el aula y luego de la resolución de tareas. En su conformación inciden las relaciones con sus compañeros y el discurso de identificación académica que poseen los docentes sobre su desempeño. De la relación de esta autoimagen con los componentes cognitivos y la motivación dependerá en gran medida parte su rendimiento.

Para analizar la influencia de los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, es necesario comprender la naturaleza y características de la personalidad en cada sujeto, lo que sin duda constituye la premisa para comprender que existen varios muchos factores asociados que pueden interferir en el rendimiento académico de los estudiantes, por lo cual es indispensable su estudio minucioso para implementar y usar adecuadamente nuevas técnicas que permitan un mejor desempeño académico.

Teniendo en cuenta, los factores que influyen en el rendimiento académico, Acosta (2009) hace alusión a factores fisiológicos, pedagógicos, sociales y psicológicos.

Sin embargo, estudios recientes hacen referencia a otros factores que el sistema educativo debe considerar por su influencia en el desarrollo de los estudiantes como es el caso de la posición socioeconómica y ambiente familiar.

Un aspecto a considerar es lo relacionado con la inteligencia y capacidad de aprendizaje, que constituyen proceso que sustentan también el desarrollo educativo de los estudiantes, como recurso fundamental para enfrentar y resolver diversas problemáticas que le permitan el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales como formativas mediante diferentes procedimientos.

Otro de los factores asociados al rendimiento está relacionados con la esfera afectiva de la personalidad, para lo cual se fundamenta en la definición de Garbanzo (2007) para quien, “La satisfacción hace referencia al bienestar del estudiante en relación con sus estudios, e implica una actitud positiva hacia la universidad y la carrera” (p. 51). Resulta indispensable reconocer que el área afectiva determina el buen desarrollo de un ser humano y sostienen la actividad educativa, aspecto que alcanza su relevancia cuando el sujeto se encuentra en la etapa de la adolescencia, en la que el nivel de autoestima, la seguridad, el auto-concepto y el conocimiento de sí mismo, resultan necesarios para el desarrollo académico, a partir de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

3.4.4.2.1. La motivación.

Un factor de orden subjetivo y de base psicológica personal es la motivación personal que junto al interés motivacional es vital para determinar

rendimiento, respecto de lo cual Pintrich (2003), valora que la motivación del estudiante es fundamental para desarrollar entornos de aprendizaje y enseñanza adecuados. En este sentido, se ha demostrado que las creencias motivacionales positivas se relacionan positivamente con niveles más altos de aprendizaje autorregulado, a partir de los factores que se convierten en obstáculos.

Por su lado Zimmerman (1990), enfatiza en la necesidad pedagógica de comprender como los estudiantes desarrollan la capacidad y la motivación para regular su propio aprendizaje. En este sentido considera que cuando los estudiantes supervisan su respuesta y atribuyen los resultados a sus estrategias, su aprendizaje se autorregula y exhiben una mayor autoeficacia, una mayor motivación intrínseca y un mayor rendimiento académico.

Por su parte Gasco (2014) señala que la motivación juega un papel importante en el aprendizaje, teniendo en cuenta, su incidencia en gran medida el rendimiento académico. Los estudiantes son supuestamente capaces de instigar, modificar y mantener la información, es por ello que las motivaciones y el uso de la estrategia tienen algún impacto en su rendimiento.

Según las ideas de Zimmerman (1990) y Pintrich (2003), cuando los estudiantes poseen un nivel de autorregulación, y son capaces de establecer metas o planes, e intentan controlar su propia cognición, motivación y comportamiento basados en estos objetivos, tienen más probabilidades de hacerlo mucho mejor.

Así que se considera que la motivación se convierte es un aspecto trascendental para el éxito académico, que implica factores internos y externos que estimulan el deseo y la energía en las personas para estar continuamente

interesados y comprometidos con el estudio, trabajo u otro tema, o hacer un esfuerzo para alcanzar un objetivo.

Es por ello que los estudiantes que tienen una motivación óptima tienen una ventaja porque han formulado actitudes y estrategias adaptativas, como mantener un interés intrínseco, establecer objetivos y auto-controlarse. Además, las variables motivacionales interactúan con factores cognitivos, conductuales y contextuales para alterar la autorregulación.

Además, las creencias motivacionales son muy esenciales para el rendimiento académico de los estudiantes porque ayudan a determinar en qué medida los estudiantes considerarán, valorarán, se esforzarán y mostrarán interés ante las diferentes tareas que asumen en su proceso de aprendizaje.

Desde estas ideas se puede aseverar que los estudiantes altamente eficaces son capaces rápidamente de rechazar estrategias defectuosas, resolver más problemas y reelaborar problemas más difíciles que sus contrapartes menos eficaces. De igual manera se apunta hacia los elementos que corroboran que los estudiantes que muestran una mayor percepción de eficacia y usan estrategias de aprendizaje progresan bien en los procesos que inciden en su formación.

El modelo general de motivación de la expectativa valor, caracteriza a la motivación en tres componentes: componentes de valor que incluyen la orientación del objetivo y el valor de la tarea, componentes de expectativa que incluyen creencias de autoeficacia y control, y la construcción efectiva de ansiedad de prueba, todas las cuales se consideran en este estudio.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje tienen que ver con los pasos dados por los estudiantes para mejorar sus competencias de aprendizaje. Según

las ideas de Zimmerman (1990), las estrategias de aprendizaje autorreguladas son acciones y procesos dirigidos a la adquisición de información o habilidades que involucran las percepciones de agencia, propósito e instrumentalidad por parte de los estudiantes. Algunos de los usos de la estrategia de aprendizaje incluyen ensayo, organización, pensamiento crítico, gestión del tiempo y del entorno de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje entre iguales y búsqueda de ayuda.

Existe una evidencia creciente sobre la importancia de estas estrategias debido a su orientación sobre el rendimiento académico, esto se debe a que los resultados de investigaciones, muestran que los estudiantes que utilizan estrategias cognitivas, como la elaboración y la organización, involucran los contenidos a un nivel más profundo y es probable que recuerden la información y la recuperen más tarde.

Conscientes del hecho de que estos conceptos, motivaciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos, son necesarios para el aprendizaje, en este análisis, se refuerza la idea de la motivación y el uso de la estrategia de aprendizaje, como recursos para el rendimiento académico y los posibles obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes que ofrecen alternativas para mejorar su rendimiento académico.

Según Blat (1985) el estado motivacional ideal para adquirir conocimientos y rendir académicamente no guarda relación con la excitación o la ansiedad. El desarrollo de una actividad escolar implica dos estados de motivación; uno se enfoca hacia el logro con éxito de los objetivos; el otro, se debe al interés de evitar el fracaso.

Según Miñano y Castejón (2011), en el proceso de rendimiento académico, la incidencia de la motivación como factor importante, está mediada por la posibilidad de utilizar de manera adecuada y eficaz estrategias de aprendizaje significativo.

De esta manera, el estudiante debe reunir un conjunto de habilidades y destrezas entre otras capacidades que ayudan a la adquisición de un excelente rendimiento académico y que tienen que ser desarrolladas conjuntamente con el docente, mediante la utilización de una variedad de estrategias, juegos y recursos tecnológicos.

Sin embargo cada estudiante requiere de un esfuerzo personal que también depende de sus características personales como la perseverancia, sacrificio y dedicación permanente. De esta manera, el rendimiento académico no solo son resultados de pruebas u otras actividades, sino que también es el reflejo de la madurez biológica y psicológica del estudiante.

3.4.4.2.2. Hábitos de estudio.

Para iniciar el análisis de este aspecto, se toma como referencia la afirmación de Sánchez, Flores y Flores (2016) de que efectivamente “Sí existe una influencia o relación entre rendimiento académico y hábitos de estudio” (p. 1406-6). Un aspecto importante en función del perfeccionamiento de la calidad de la educación, está relacionado con estrategias con carácter innovador que faciliten que lo estudiantes puedan lograr niveles superiores en los niveles académicos.

Durante mucho tiempo, las necesidades de los estudiantes, los requisitos, habilidades, capacidades, sus métodos de estudio, han sido descuidadas

durante mucho tiempo. De esta manera no solo es importante que los docentes puedan reconocer las diversidades en sus estudiantes, sino que valoren sus hábitos de estudio.

En relación a la concepción sobre hábito de estudio, Covey (1989) señala que responde al qué debe hacer el estudiante y el por qué. De manera que se considera la capacidad para hacer y las motivaciones que lo mueven hacia esta actividad.

Por su parte Hernández (1988) testifica que “son un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que afectan a las funciones de motivación, condiciones físicas y destrezas instrumentales básicas para el estudio.” (p.58).

Entre tanto, Martínez, Pérez y Torres (1999), expresan que los hábitos de estudio están relacionados con la práctica de manera sistemática de la actividad de estudio, donde el estudiante realiza las acciones con responsabilidad y disciplina, que le otorgan un orden en la consecución de organicidad a su quehacer como estudiante.

Se asume, por lo mismo que el desarrollo de hábitos de estudio, en primera instancia un proceso consciente que se realiza de manera regular, que requiere esfuerzo personal y tiempo por parte del estudiante e implica la adquisición de procedimientos para la interiorización de conceptos, hechos, principios, procedimientos relacionados con un determinado contexto.

Según Lawrence (2013), las instituciones educativas deben considerar las diferencias de los estudiantes, en función de buscar mejores alternativas para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Un componente importante de las actividades de aprendizaje, está relacionado con el desarrollo de las habilidades de estudio. En el análisis que se ha realizado en relación al rendimiento académico de los estudiantes, se han considerado varios factores, pero no menos significativo es el aprendizaje basado en los hábitos de estudio en relación con su interés y motivación personal. Es por ello que se tiene en cuenta que influyen factores.

Según Escudero (1999), el rendimiento académico medido a través de las calificaciones de los estudiantes es uno de los elementos claves a la hora de construir la imagen de una institución educativa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los hábitos de estudio, unidos a otros factores, inciden significativamente en el rendimiento académico que se espera del estudiante y que se puede encontrar por debajo de lo que se espera de cada él. Es frecuente medir el rendimiento a partir de las calificaciones, como lo más frecuente en el sistema educativo superior ecuatoriano ya que permite identificar cuáles son las realidades de rendimiento y sus necesidades y poder lograr los niveles deseados.

En las concepciones en relación a los hábitos de estudio, hay que considerar las características de los estudiantes, y las posibilidades, teniendo en cuenta que existen estudiantes que cursan la universidad por un tiempo más corto y muestran buena concentración y con resultados satisfactorios sin mucho esfuerzo. De igual manera se pueden considerar otros estudiantes que necesitan más tiempo al tener una concentración baja y que necesitan mucho tiempo y esfuerzos trabajo para obtener buenos puntajes en las calificaciones.

3.4.5. Características del Estudiante Universitario.

La contemporaneidad, marcada por el desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la vida, impone a las universidades la responsabilidad de graduar a profesionales integrales, capaces de resolver los problemas que enfrenta la sociedad. Sin embargo, esta preparación no ha de verse solamente vinculada a la eficiencia que ellos demuestren en la solución de estos problemas, ya sean teóricos o prácticos. De lo que se trata es de que la formación sea lo suficientemente integral y lo más cercana posible a las realidades que enfrentan, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar su desempeño.

De ahí que Hernández de Rincón (2007) citada por Herrera (2013) sostiene que “El egresado plantea y resuelve problemas del entorno por medio de la crítica para la búsqueda de la transformación, la autonomía, la igualdad, la justicia, la conciencia, la ética y la libertad de las personas” (p. 58). Esta visión sobre competencias profesionales, tiene un enfoque crítico del currículo, es por ello que en el contexto actual, se revela el papel de los profesionales en formación durante la estancia en las aulas universitarias, en la que influencias formativas deben garantizarse durante la práctica a partir del seguimiento al diagnóstico del estudiante. Se identifica el sistema de influencias formativas educativas dirigidas a estimular la vocación de los estudiantes hacia la Carrera, que contiene el trabajo para garantizar la permanencia y desarrollo de las motivaciones, intereses y aspiraciones hacia su actividad profesional.

Es por eso que resulta importante la ayuda que debe ofrecerse a los estudiantes en formación inicial para que puedan definir su proyecto de vida, como una vía para satisfacer sus necesidades y potencialidades personales en

correspondencia con las expectativas de la sociedad y en particular en la educación cubana.

Entre los aspectos que deben caracterizar a un profesional, algunos autores como Coll (1991) y Contreras (1997) reconocen el dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión que le permita la transformación del contexto de actuación y la auto-transformación; una ética de la profesión que se manifieste en su desempeño; satisfacción personal y profesional por la labor que realiza; identificación con la profesión que le permita implicarse con responsabilidad en la tarea que realiza asumiendo los riesgos y éxitos que implica su ejercicio.

Desde otra arista el aprendizaje del estudiante en formación, desde la práctica, se identifica como el sistema influencias formativas dirigido a la apropiación y profundización del contenido de formación, tanto el que se declara en el currículo como el que se genera en las situaciones de formación presentadas al estudiante a lo largo de la Carrera. Expresa las exigencias del desarrollo académico e intelectual y representa cómo y de qué manera se integra al proceso académico y de la práctica pre profesional, reguladas a partir del diseño de las disciplinas, asignaturas y el proyecto educativo.

En este sentido se insiste en que el proceso de formación durante la práctica está llamado a abordar, desde el punto de vista cognitivo y metodológico, contenidos asociados a las tareas que enfrentan los estudiantes al cumplir sus funciones como profesional. Por tanto, los profesores no concluyen su labor al insertarlos a la práctica, sino deben buscar alternativas para colaborar con las instituciones en la solución de los problemas de desempeño. Esta perspectiva supone que, tanto la carrera como la escuela, dispongan de

estrategias orientadas a la preparación del estudiante para que asuman con calidad este proceso y, en la misma medida, se apropien, consoliden o desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que no han alcanzado.

En este orden de conceptos para Oliver, Santana, Ferrer y Ríos (2015), la práctica pre-profesional “debe contribuir con la formación de un profesional integral, identificado con su cultura, con el necesario nivel de reflexión y conciencia de que su acción pertenece a un universo cultural que lo trasciende” (p. 3). Es en su práctica cuasi-real que merece conocerse a sí mismo, ser empático, comunicativo, criticar, reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones, manejar emociones, situaciones de conflictos y resolver problemas, así como saber organizar temporalmente la vida cotidiana y la comprensión y búsqueda de información.

Las habilidades comunicativas, se relacionan con la posibilidad de adquirir destreza lingüística o no verbal que faciliten la transmisión de experiencias que motiven el aprendizaje. Con su fortalecimiento se viabiliza el intercambio entre los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Pérez Maya (1999), las habilidades investigativas están asociadas al dominio de acciones prácticas, que a partir de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee, le permite la búsqueda del problema y la solución del mismo, a través de los recursos de la investigación científica. Al respecto para Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2016);

(...) las habilidades investigativas como el dominio de acciones (cognitivas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los

conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica” (p. 237).

De esta manera las competencias investigativas, están relacionadas con las posibilidades para la gestión de la investigación científica, es por ello que deben estructurarse en básicas, en relación con los procesos lógicos del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstraer y generalizar), consideradas como precedentes para la formación de las habilidades relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas).

De igual manera es importante el desarrollo de habilidades investigativas propias del área de la ciencia particular en la que se forma como profesional, teniendo en cuenta las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento.

Desde esta idea, un elemento importante en el modelo la formación de profesional en la Educación Superior, se direcciona hacia a la búsqueda de soluciones desde la práctica profesional. En este sentido se pueden proyectar aspectos relacionados con las invariantes sobre los requisitos y ejercicios a vencer el proceso formativo y así poder proyectar las actividades de preparación.

3.4.6. Rendimiento académico y vocación.

La educación con fines de profesionalización universitaria, se refiere a la formación que implica la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos

relacionados con la ocupación en diversos sectores de la economía y la vida social.

Con respecto a la relación entre vocación y rendimiento académico Busot (1995), citado por Pinzón y Prieto (2006) “afirma que (...) el rendimiento académico ejerce un influjo preponderante en la elección vocacional de los estudiantes” (p. 531). Ahora bien, desde la orientación vocacional se capacita a los estudiantes, en función de convertirse en participantes activos de su proceso formativo. De esta manera los estudiantes que recibieron orientación vocacional, son menos propensos a omitir clases o abandonar la escuela que los estudiantes no recibieron orientación.

La educación vocacional, desde su integralidad como proceso educativo implica la adquisición de habilidades prácticas y conocimiento relacionado con la profesión, que facilita el desarrollo de intereses y por consiguiente la motivación hacia el estudio que favorece el resultado académico en cuestión.

A partir de las opiniones de Cupani y Pérez (2006), en relación a las preferencias desde el punto de vista vocacional en los estudiantes, se convierte en un impulso en el proceso de elección profesional de manera autodeterminada, y esta elección puede incidir en el rendimiento académico, trazándose expectativas de resultados orientados a alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte las doctrinas de Marín, Infante y Troyano (2000), hacen alusión a la significación de las preferencias profesionales de los estudiantes y su incidencia en un adecuado rendimiento académico, basado en la actividad motivacional que moviliza a sujeto a obtener buenos resultados desde la actividad de estudio en función del éxito académico.

La importancia que tiene la vocación hacia la actividad y en el desempeño integral de los seres humanos es indudable, se convierte en un factor determinante en el momento de alcanzar una meta. Resulta más evidente en los procesos educativos porque las situaciones generadas en el proceso de enseñanza aprendizaje devienen en disposición y el interés por realizar las acciones correspondientes y que se expresan en su rendimiento académico.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



III. MARCO EMPÍRICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Trabajo de investigación

4.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos establecidos en la investigación son los siguientes:

4.1.1. Objetivo general.

Determinar la relación del Examen Nacional para la Educación Superior – ENES- y la Vocación docente y los Intereses Profesionales, con el Rendimiento académico del alumnado que ingresó a las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en el año 2012, y concluyó sus estudios en los semestres 2016 - 2016 y 2016 - 2017.

4.1.2. Objetivos específicos.

- 1. Elaborar y validar un cuestionario de Evaluación de la Vocación docente del alumnado que ingresó a la carrera mediante el ENES, en la muestra de participantes en esta investigación.*
- 2. Describir los puntajes logrados en el ENES por el alumnado que ingresó mediante el examen y finalizó sus estudios en los semestres 2016 - 2016 y 2016 - 2017, y establecer si existen diferencias significativas según la Carrera, sexo y tipo de bachillerato (público y privado) en los estudiantes que fueron los pioneros en ingresar mediante el ENES a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.*
- 3. Describir el Rendimiento académico del alumnado que concluyó su Carrera en los semestres 2016 - 2016 y 2016 – 2017, que no retrasaron su titulación por reprobación o deserción, y comprobar si existen diferencias en el rendimiento entre sexos, carreras y tipo de bachillerato, público o privado.*

4. *Establecer las relaciones entre los puntajes del ENES, los puntajes en Vocación docente e Intereses Profesionales en el campo educativo y el Rendimiento académico del alumnado, tomando como base para el análisis las calificaciones registradas en el Sistema Académico UCE (SIAC) y Titulación de la Universidad Central del Ecuador.*
5. *Establecer en qué medida los resultados del ENES, la Vocación docente y los Intereses Profesionales hacia la educación por parte del alumnado, predicen el Rendimiento académico. Es probable que el resultado del ENES haya sido alto, mediano o bajo en el estándar del SNNA y que a la misma vez cada bachiller postulante haya puesto en juego su vocación para cursar la carrera elegida, o que haya sucedido lo contrario, es decir que no hubo determinación en su rendimiento académico para cada estudiante investigado.*
6. *Deducir conclusiones que aporten explicaciones sobre causas del Rendimiento académico del alumnado y fundamenten nuevas propuestas de Reforma Educativa. Con la finalidad última de hacer propuestas correctivas y/o propositivas que eleven la calidad de la formación de la Facultad de Educación de la UCE, como institución referente en la educación superior ecuatoriana.*

4.2. Hipótesis

A partir de los objetivos específicos (OE) declarados, se formulan ocho hipótesis:

Para OE1: *Evaluar la Vocación docente del alumnado mediante la elaboración de un cuestionario de evaluación y su validación.* Se establece la hipótesis H₁:

1. *La escala elaborada sobre Percepción vocacional, mostrará características psicométricas apropiadas de fiabilidad y validez.*

Para OE2: *Describir los puntajes logrados en el ENES por el alumnado que ingresó mediante el examen y finalizó sus estudios en los semestres 2016 - 2016 y 2016 - 2017, y establecer si existen diferencias significativas según la carrera, sexo y tipos de bachillerato (público y privado).* Se establece la hipótesis H₂:

2. *Existen diferencias en puntajes logrados por el alumnado en el ENES entre carreras, sexo y tipos de bachillerato público y privado.*

El OE3: *Describir el Rendimiento académico del alumnado que concluyó su Carrera en los semestres 2016 - 2016 y 2016 – 2017, que no retrasaron su titulación por reprobación o deserción, y comprobar si existen diferencias en el rendimiento entre sexos, carreras y tipo de bachillerato (público o privado).* Se concreta en la hipótesis H₃:

- 3 *Existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre carreras, sexos y tipos de bachillerato, público y privado.*

Para OE4: *Establecer las relaciones entre los puntajes del ENES, los puntajes en Vocación docente e Intereses profesionales en el campo educativo y el*

Rendimiento académico del alumnado. Este objetivo lleva a tres hipótesis H₄ – H₆:

4. *La relación entre los resultados del ENES y la Vocación docente es negativa.*
5. *La relación entre los resultados del ENES y el Rendimiento académico es positiva.*
6. *Existe una relación positiva entre la Vocación docente y el Rendimiento académico.*

Para OE5: *Establecer en qué medida los resultados del ENES, la Vocación docente del alumnado y los Intereses Profesionales hacia la educación, predicen el Rendimiento académico.* Se busca esclarecer la relación entre las variables independientes (ENES y Vocación), pero analizadas conjuntamente, con la dependiente (Rendimiento académico). Se formulan las hipótesis H₇ y H₈:

7. *Las puntuaciones en el ENES predicen el rendimiento académico.*
8. *La Vocación docente por sí misma, aparte del ENES, predice el Rendimiento académico.*

Para el último objetivo de investigación OE6 *Deducir conclusiones que aporten explicaciones sobre causas del desempeño académico del alumnado y fundamenten nuevas propuestas de Reforma Educativa,* se espera que los resultados obtenidos permitan establecer implicaciones para la formación inicial del profesorado.

4.3. Método

En este apartado se describe el *proceso metodológico* seguido para la realización del trabajo empírico. El trabajo metodológico se divide en cuatro secciones, estas son:

- ❖ La primera sección corresponde a la *descripción de la muestra de Participantes* seleccionada para la toma de datos, la cantidad de sujetos seleccionados, los procedimientos seguidos para la selección y su caracterización.
- ❖ En la segunda sección se puntualizan las propiedades de los instrumentos empleados en el estudio para la obtención de datos, y sus características psicométricas. Donde también se describen las variables del estudio.
- ❖ En la tercera sección se describe el procedimiento seguido para la recogida de datos, destacando aspectos como la organización y tiempos de aplicación de instrumentos, personas implicadas, entre otros.
- ❖ Finalmente, en la cuarta sección, se describe el análisis de datos realizado de acuerdo con el diseño y técnicas de análisis utilizadas.

4.3.1. Participantes.

Para la investigación empírica, la población seleccionada fue el alumnado que ingresó por primera vez con requisito ENES a las Carreras de Educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en los semestres septiembre 2012 - febrero 2013 y marzo - agosto 2013 y consecuentemente estuvo ya matriculado en todas las asignaturas y créditos, en séptimo y octavo semestre, sin arrastres, en las ocho carreras presenciales y habilitadas para estudios, durante el semestre marzo - agosto 2016 en que se aplicó instrumentos de campo; pronosticando que terminarán la malla curricular y se graduarán hasta septiembre de 2017, cuya población fue de 366 estudiantes, según el Reporte Matriculados por Carrera-Semestre constante en la ventana *UCE en Cifras* de la plataforma Sistemas Informáticos, Universidad Central del Ecuador. (UCE, 2017).

El muestreo aplicado fue no probabilístico y de cuotas, porque la condición básica de los sujetos a investigarse es haber ingresado a la carrera mediante el examen ENES y estar organizados en cursos y paralelos, previo a la investigación, encontrándose una muestra de 77 estudiantes en la unidad muestral que fue la Facultad de Filosofía de un total de 366, lo que da un porcentaje de 21.64%.

Pese a que la Facultad cuenta con 10 Carreras presenciales, solamente se incluyó a ocho, y no a dos (Comercio y Administración, e Inglés); la primera por estar en proceso de eliminación y la segunda por no tener estudiantes con requisito ENES matriculados en séptimo y octavo semestre en el momento de realizar la investigación. Las Carreras participantes son:

- Ciencias del Lenguaje y Literatura
- Ciencias Naturales, Biología y Química
- Ciencias Sociales
- Informática
- Matemática y Física
- Parvularia
- Plurilingüe
- Psicología Educativa

De los 366 estudiantes que cursaban séptimo y octavo semestre; se les encontrará asistiendo a clases solamente a 77 sujetos que habían ingresado con ENES, el 21.04%, el resto correspondiente al 79% eran estudiantes que manifestaron haber iniciado su carrera con el modelo de libre ingreso, previo a la instauración del ENES, es decir; antes del año 2012 y que por retiros, reprobaciones y arrastres retrasaron sus estudios, como consta en la figura 5.

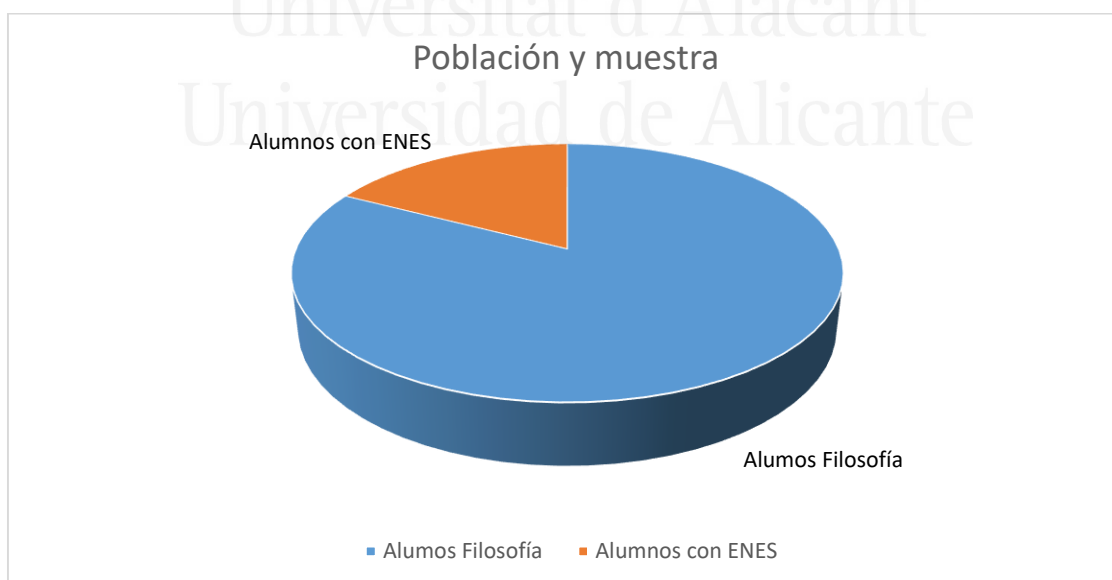


Figura 5. Población y muestra de la investigación, estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

El grupo de estudiantes que no ingresaron con ENES se eliminaron de la muestra, consecuentemente no respondieron los instrumentos de campo, en razón a que adolecen de datos de la primera variable (ENES), que es fundamental para el estudio estadístico, y tampoco aportarían datos para despejar las hipótesis planteadas y conseguir los propósitos planeados. Se esperaba que la muestra fuese mayor, pero la realidad de las aulas hizo que se tenga un número relativamente pequeño de participantes.

4.3.2. Variables e instrumentos.

Las variables de investigación que se incluyeron en el trabajo, son las siguientes:

Sexo:

- Hombres (1)
- Mujeres (2)

Carreras:

- Ciencias del Lenguaje (1)
- Ciencias Naturales (2)
- Ciencias Sociales (3)
- Parvularia (4)
- Informática (5)
- Matemática y Física (6)
- Plurilingüe (7)
- Psicología Educativa (8)

Puntaje logrado en el Examen Nacional para la Educación Superior ENES

Tipo de bachillerato (público o privado)

Vocación docente, con cuatro factores:

- Formación docente
- Interés por la docencia
- Conformación con la docencia
- Reconocimiento económico y social de la profesión

Intereses y Preferencias Profesionales IPP en el campo de la educación

Rendimiento Académico:

Promedio Record Académico

Las variables en estudio fueron medidas a través de la aplicación de los siguientes *Instrumentos*:

En primer lugar, la puntuación en el *Examen Nacional para la Educación Superior –ENES-*, se obtuvo mediante una *encuesta* aplicada de forma impresa y personal en las aulas de clases, a los 366 estudiantes que estuvieron matriculados en séptimo y octavo semestre en el período marzo – agosto 2016, y que se le encontró durante su horario presencial, es decir que ya habían aprobado seis semestres (de primero a sexto semestre) sin arrastres; incluso se re-encuestó en el período septiembre 2016 – febrero 2017, aquellos instrumentos en que se encontró incoherencia en las respuestas proporcionadas inicialmente (17 casos).

Las variables consideradas en el ENES son 11:

1. Carrera de estudios actual

2. Sexo (varón – mujer) de los postulantes
3. Puntajes logrados en el ENES
4. Año de rendición del examen
5. Semestre de inicio de carrera universitaria luego de la postulación
6. Número de ENES rendidos previo a optar por la actual carrera
7. Lugar de la actual carrera que cursa en las cinco paciones del SNNA
8. Primera carrera de IES en que se matriculó el postulante
9. Importancia del ENES en decisión de carrera
10. Tipo de bachillerato de origen: público y privado
11. Etnia del bachiller: blanco mestizo, indígena, afro-ecuatoriano, montubio, blanco y extranjero.

De estas variables se utilizaron para el estudio solamente cuatro: *Carrera de estudios actual*, *Sexo (varón – mujer) de los postulantes*, *Puntajes logrados en el ENES* y *Tipo de bachillerato de origen: público y privado* y se desestimó para análisis estadístico siete factores, porque los datos no son necesarios para los objetivos de nuestra investigación.

Las variables relativas a la Vocación docente se evaluaron mediante dos cuestionarios. Un primer cuestionario de elaboración propia durante el curso de la investigación denominado *Cuestionario de Vocación docente* y el *Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP)*.

El *Cuestionario de Vocación docente* es una escala tipo Likert, que consta de 18 ítems o enunciados a los que hay que responder en una escala de 5 puntos, desde 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Medianamente, 4 = Bastante, 5 = Mucho.

Estos enunciados se agrupan teóricamente en tres grandes aspectos: *Interés en la Docencia, Expectativas Docentes y Formación Docente*.

El *Interés en la Docencia* con seis preguntas que hacen referencia a los motivos de elección por la profesión docente, la motivación personal hacia la docencia, conformidad con la carrera, influencia del entorno socio-familiar y de los docentes de la primaria y secundaria en la decisión vocacional.

En segundo lugar las *Expectativas Docentes* que incluye el reconocimiento social de la docencia, crecimiento económico y social con la profesión, motivación por poder compartir con la juventud y niñez, retos por la complejidades de la profesión, emociones de la profesión y opiniones positivas en el entorno de la carrera.

En tercer lugar la *Formación Docente* que contiene seis preguntas referidas a las posibilidades de capacitación que ofrece la carrera docente.

El *Cuestionario de Vocacional docente* elaborado durante el curso de la investigación fue sometido a análisis factorial y de fiabilidad de consistencia interna; los corolarios se presentan dentro del apartado general de Resultados de la investigación.

En cuanto al *Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales (IPP)*, que también se asocia a vocación, se compone por 204 ítems que evalúan 17 campos profesiones (PR) y actividades (AC), estos son: Científico-Experimental, Científico-Técnico, Científico-Sanitario, Teórico-Humanista, Literario, Psicopedagógico, Político-Social, Económico-Empresarial, Persuasivo-Comercial, Administrativo, Deportivo, Agropecuario, Artístico-Musical, Artístico-Plástico, Militar-Seguridad, Aventura-Riesgo y Mecánico-Manual. De las

anteriores profesiones es de interés el ámbito Psicopedagógico que consta en el sexto lugar de la clasificación. El IPP está editado por TEA Ediciones en el 2000, adaptado para Ecuador en el 2014 por la SENESCYT (Cruz, 2014). El reactivo tiene cuatro opciones de respuesta A = Me gusta, B = No me interesa o me es indiferente, C = No me interesa y D = no conozco; de las cuales para determinar profesiones el Manual de calificación recomienda tres campos profesionales dominantes de aceptación y tres de rechazo.

Con estas características del IPP aplicado, se asignó uno (1) a los tres campos profesionales dominantes de aceptación y cero (0) a los tres campos profesionales de rechazo. Finalmente, *para el análisis estadístico realizado en esta investigación se asignó una puntuación de (1) al campo de la educación y de (0) a los demás campos.*

El *Rendimiento académico*, otra de las variables utilizadas en esta investigación, tiene la característica de ser final de Carrera, y es el promedio logrado al finalizar la colegiatura o la malla curricular. El *Rendimiento académico* tiene un Rango de cero (0) a 20 puntos, pero la nota mínima para promoción es 14/20 por asignatura y curso, el mismo estándar se aplica para aprobación de Carrera. La calificación de *Rendimiento académico se obtiene del Record académico y del Trabajo de titulación.* El Record académico se conforma por las calificaciones que cada estudiante obtiene en las asignaturas de la malla curricular, durante los cursos y semestres que, en el período de este estudio y hasta el 2016-2017, únicamente en el caso de la Carrera de Ciencias del Lenguaje contaba en su Diseño Curricular con ocho (8) semestres, mientras que el resto de las siete (7) carreras tenían nueve semestres (9). Se aclara que a *partir del período 2017-2017 el CES aprueba nuevos Diseños Curriculares para*

todas las Carreras de Educación, por mandato de la LOES, a lo cual se acogen siete carreras de la Facultad de Filosofía, con excepción de Plurilingüe que entró en proceso de extinción. En promedio para lograr la nota del Record académico cada estudiante aprueba un promedio de 59 asignaturas, por cada una en las ocho carreras estudiadas (ver figura 6).

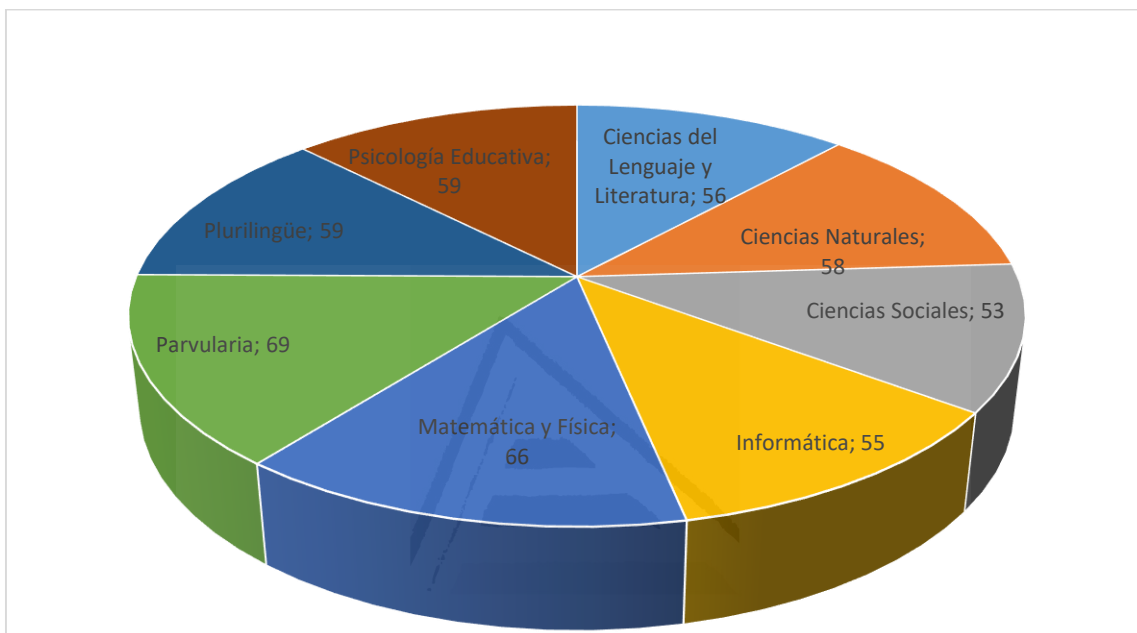


Figura 6. Número de asignaturas por Carrera investigada

Los ejes de Formación académica de los Diseños curriculares de las Carreras de la Facultad de Filosofía, con los cuales se formó al estudiantado, en el período del 2012 al 2017, son:

- ✓ Humanístico
- ✓ Básico
- ✓ Profesional
- ✓ Optativo
- ✓ Vinculación con la Sociedad

En estos ejes contienen las asignaturas, créditos y horas, para desarrollar secuencialmente capacidades y competencias que conllevan hacia el logro del perfil profesional de salida (Carrera de Ciencias Sociales UCE, 2012, p. 112).

Cada semestre se compone académicamente de dos hemisemestres, y en cada uno de ellos, el estudiante obtiene una nota por cada asignatura. Los promedios hemisemestrales proporcionan la nota semestral o de curso de la respectiva de asignatura.

La asistencia es un factor de promoción asociado al *Rendimiento académico*, porque para aprobar cada asignatura el estudiante está debía haber asistido a clases presenciales por lo menos el 70% del total de horas asignadas en el Plan de estudios, en el período de investigación (actualmente el mínimo de asistencia para promoción es del 80%). No cumplir con el porcentaje señalado de asistencias es motivo de reprobación de la asignatura o curso, pese a que hubiera tenido promedios de rendimiento de 14 o más puntos sobre 20 en su *Rendimiento semestral*.

El segundo componente de *Rendimiento académico* es el *Trabajo de titulación*; que es la sistematización y aplicación de los saberes logrados en la trayectoria de estudios, mediante dos modalidades para procesos de graduación: el *diseño de un proyecto de investigación y examen complejo*, las dos modalidades gestionadas por la Unidad de Titulación de cada Carrera, cuyo producto final, según el Reglamento de Régimen Académico, será “a) el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención o, b) la preparación y aprobación de un examen de grado de carácter complejo” (SENESCYT, 2016, p. 14). La evaluación del trabajo de titulación tiene el mismo estándar de la calificación de las asignaturas (0 a 20/20),

y una carga asignada de 400 horas académicas. Su ejecución inicia luego de la aprobación del 80% de la malla curricular de carrera, con seis meses de prórroga en seguida de haber terminado la colegiatura o malla curricular.

El *trabajo de titulación* es el proceso por el cual cada graduando y hasta en grupos de dos o tres estudiantes, dependiendo de los objetivos, alcance de la investigación e integración de grupos, se debe "...elaborar y defender un proyecto de Investigación conducente a una propuesta original o inédita, que contenga, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, la base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta" (Universidad Central del Ecuador, 2016, p. 1). La calificación del Trabajo de Titulación tiene dos componentes: un promedio del trabajo escrito que asignan los tres docentes miembros del Tribunal de Defensa y que debe ser no menor a 14 para presentarse a sustentación ante el Tribunal, el mismo que luego de la exposición asigna una calificación, igualmente no menor a 14 para graduación.

El *examen complejo* es la modalidad de titulación mediante la cual, el estudiante, previa una actualización de conocimientos de 400 horas, rinde un examen articulado al perfil de egreso y de síntesis de los saberes logrados en la vida académica estudiantil. El puntaje mínimo para aprobación es de 14/20 hasta 20/20.

En todas las carreras investigadas, la *nota lograda en una de las dos modalidades de titulación* se promedia con la *nota del Record académico* para establecer el *puntaje de Graduación final*.

Para esta investigación, se consideraron las calificaciones promedio del *Récord académico* y del *Trabajo de Titulación*. Sin embargo, en el proceso de

análisis estadístico se emplearon únicamente las notas del *Record académico* una vez que las notas de titulación, por ser todas extremadamente altas, no mostraron la variabilidad suficiente. Mientras que el *Récord académico* solo sí lo hizo.

4.3.3. Procedimiento.

En este epígrafe se describe la manera en que se realizó el trabajo empírico, la organización temporal de aplicación de instrumentos a la muestra seleccionada y las sesiones de trabajo para registro de cada material.

En primer lugar, ya planificados los objetivos y pruebas para el trabajo de campo, así como la muestra de 336 sujetos a los que se aplicarían las *encuestas de ENES, de Vocación docente y el Cuestionario IPP*, se procedió al trabajo de campo, con plena conciencia de que era probable que se redujera la muestra, por los antecedentes históricos altos de deserción y reprobaciones que ha tenido la universidad ecuatoriana y consecuentemente la UCE, que según un estudio de Allauca citado por Pasailaigue, Amechazurra y Galarza (2014), “en la Universidad Central del Ecuador (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación) en la que el 41% de los estudiantes que desertan se registran antes de terminar el primer semestre” (p. 106). En consecuencia se sabía de antemano que no se encontraría a buena parte de los sujetos que ingresaron con ENES, ya que habrían migrado a otras carreras, reprobado cursos o asignaturas o también habrían desertado, lo cual se confirmó, con los 77 estudiantes finalmente muestreados.

La aplicación de instrumentos se realizó fundamentalmente durante el semestre marzo – agosto 2016, pero se volvió a encuestar también en el

semestre septiembre 2016 - febrero 2017 en aquellos casos que se detectaron problemas en los documentos aplicados. Se facilitó el trabajo porque el investigador es docente de la Facultad de Filosofía, en la Carrera de Ciencias Sociales y además coordina proyectos en la Unidad de Vinculación con la Sociedad, entre otros, del Proyecto denominado: *Talleres de Acompañamiento y Preparación para el Examen Nacional –ENES- de Admisión a las Instituciones de Educación Superior Pública*, donde participaron estudiantes de los semestres investigados.

En segundo lugar, luego de haber revisado literatura científica sobre pruebas y procedimientos de ingreso a las IES, en el contexto nacional e internacional, y por ser una experiencia inédita en el Ecuador, se planificaron dos encuestas y un test; una encuesta para averiguar la puntuación del *examen ENES, sexo, Carreras y tipos de bachillerato* y otra para medir *Vocación docente e Intereses y preferencias profesionales*.

En tercer lugar, se organizó el tiempo para aplicar cada uno de los instrumentos, con criterios específicos para cada caso y cierta flexibilidad, debido a la irregularidad en la asistencia de alumnos a clases, las sesiones de trabajo fueron previamente acordadas con estudiantes y docentes. Un requisito considerado de entrada, era solicitar aprobación a Decanato de la Facultad y autorización a las Direcciones de Carrera para ingresar a las aulas. Con las autorizaciones obtenidas se delineó un calendario por Carreras y aulas a visitar, contando siempre con consentimiento informado y acuerdos con estudiantes y docentes de las horas clase, se distribuyeron las sesiones de trabajo en aula, como consta en la tabla 7:

Tabla 7
Organización del trabajo empírico en Carreras investigadas

Sesión	Período	Instrumento	Duración
1. ^a	Marzo a abril 2016	Encuesta ENES	1 hora por carrera (con explicación)
2. ^a	Mayo y junio 2016	Encuesta Vocación	30 minutos por carrera
3. ^a	Julio y agosto 2016	Test de Intereses y Preferencias Profesionales IPP	1 hora por carrera

Nota*. En octubre de 2017, al iniciar el nuevo semestre se reencuestó a los casos en los que se detentó errores en la primera aplicación y se volvió a las aulas para ubicar a nuevos estudiantes ENES.

Para la aplicación de instrumentos, se contó con la colaboración de un grupo de 26 estudiantes de Tercer Semestre de la Carrera de Ciencias Sociales, quienes fueron previamente instruidos en las características de cada prueba, así como en los procedimientos de aplicación.

Finalmente, una vez que se recogió información de cada instrumento, se realizó el registro informático en el programa Excel donde se organizó la base de datos, los mismos que se migró al paquete IBM SPSS Statistics 22 para realizar el tratamiento estadístico de todos los datos.

Antes de aplicar los instrumentos se suscribió un *Acta de Consentimiento Informado*, con cada uno de los 366 estudiantes, donde se explica el propósito de la aplicación, el uso y reserva de los datos que proporcionarán y de igual manera su voluntad de colaborar con la investigación con la información recibida por ellos y plena conciencia de su responsabilidad al hacerlo, al final se firmó el acta mencionada por parte del investigador y cada sujeto investigado. No hubo

casos de estudiantes que se hayan negado a responder los instrumentos de campo. En anexos consta el Acta de Consentimiento informado.

4.3.4. Diseño y análisis de datos.

Una vez que se obtuvieron los datos, en consideración a sus características, así como a los propósitos de la investigación, se tomó la decisión de seleccionar las técnicas de análisis estadístico a utilizar.

El diseño general fue no experimental, transversal y descriptivo, que incluye técnicas estadísticas de tipo descriptivo, correlacional y predictivo/explicativo.

Las técnicas de análisis de datos se diversifican en función de los objetivos planeados e incluyen:

- a) En primer lugar se requirieron técnicas descriptivas para señalar algunas características de la muestra. De acuerdo a lo que puntualiza Posada (2016) “mediante tablas y gráficas que permiten resumir o describir el comportamiento de los mismos, sin realizar inferencias sobre ellos (...)” (p. 14). Más concretamente se emplearán *Medias, Mínimos, Máximos, Desviación estándar, Frecuencias, Porcentajes, Tablas e Histogramas para las distintas variables.*
- b) Técnicas de comparación del puntaje *Examen Nacional para la Educación Superior -ENES-* entre carreras, sexos, tipos de *bachillerato* del estudiantado y establecimiento de diferencias significativas entre dos o más grupos: prueba *t de Student* y *ANOVA de un factor.*

- c) Técnicas para establecer las relaciones entre las puntuaciones en el ENES, las puntuaciones en *Vocación docente*, los Intereses profesionales educativos, y el *Rendimiento académico* del alumnado, para lo que se empleó el coeficiente de correlación lineal r de Pearson.
- d) Procedimientos para la predicción del *Rendimiento académico*, en función de las puntuaciones del ENES, las puntuaciones en *Vocación docente* y los *Intereses profesionales de tipo educativo* para lo cual se utiliza la técnica de regresión múltiple.
- e) Técnicas para establecer la validez del *Cuestionario de Vocación docente*, elaborado durante la investigación. Para examinar la validez de constructo se emplea la técnica del *Análisis factorial* y para comprobar la fiabilidad el coeficiente de consistencia interna α de Cronbach.

Por tanto, las principales pruebas que se utilizaron para el trabajo empírico son: la *t de Student*, que es una técnica muy eficiente para comprobar las diferencias entre dos muestras independientes que tengan distribución normal y homogeneidad en sus varianzas; así como el ANOVA de un factor cuando se comparan más de dos grupos con distribuciones homogéneas. La prueba de correlación lineal r de Pearson, por su lado "(...) indica el grado en que los valores de una variable se relaciona con los valores de la otra" (Universidad Autónoma del Estado de México, s.f, p. 1). Mientras que el Análisis de regresión permite "(...) usar las variables independientes, cuyos valores son conocidos, para predecir la única variable criterio (dependiente) seleccionada por el investigador" (Pérez y Santín, 2008, p. 449).

Para todos los análisis estadísticos, tanto descriptivos, diferenciales, correlacionales y de regresión, se empleó el paquete SPSS 22, aunque previamente se utilizó el programa Excel para organizar la base de datos recogidos con los diversos instrumentos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. Resultados

En este epígrafe se muestran los resultados a partir de las diferentes pruebas estadísticas aplicadas a los datos, teniendo como orientación el logro de objetivos y la comprobación de hipótesis declaradas en la investigación.

Primero se presentan los resultados del análisis de validación del Cuestionario sobre Vocación docente, para después introducir los análisis descriptivos, a continuación se establecen las diferencias de grupos, posteriormente se presentan los resultados del análisis correlacional, y finalmente el análisis de regresión múltiple.

Análisis del Cuestionario sobre Vocación docente

Dado que la encuesta sobre *Vocación docente* es de elaboración propia, se ha realizado una aproximación a la validación estadística, estableciendo la validez de constructo y la fiabilidad. Para la *validez de constructo* se ha empleado el *análisis factorial*, y la *fiabilidad* se ha establecido mediante el *coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach*.

En primer lugar se examinó si la matriz de correlaciones era significativamente de cero y por tanto podía ser sometida a análisis factorial. Los resultados de la *tabla 8*, ponen de manifiesto que la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa por lo que la matriz de correlaciones es significativamente distinta de la matriz identidad. De igual forma, el índice de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin es superior de .65 como recomiendan los propios autores.

Tabla 8

Prueba de esfericidad de Bartlett e índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.752
	Aprox. Chi-cuadrado	702.68
Prueba de esfericidad de Bartlett		9
	Gl	153
	Sig.	.000

El resultado de este análisis ha determinado la modificación de los factores vocacionales considerados inicialmente en el cuestionario, de tres (3) a cuatro finales (4), con lo cual se redujeron de 18 a 15 las preguntas, eliminando tres (3) que no recogían datos pertinentes.

Los resultados del *análisis factorial* pusieron de manifiesto la existencia de cinco factores iniciales que explican en total el 70.40% de la varianza, como puede apreciarse en la *tabla 9*.

Tabla 9

Número de componentes o factores resultantes del análisis factorial y porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos.

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas rotación de al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumul.
1	6.05	33.63	33.63	6.05	33.63	33.63	3.93	21.84	21.84
2	2.09	11.63	45.27	2.09	11.63	45.27	3.22	17.90	39.74
3	1.89	10.51	55.78	1.89	10.51	55.78	1.98	11.04	50.79
4	1.45	8.09	63.88	1.45	8.09	63.88	1.97	10.99	61.78
5	1.17	6.52	70.40	1.17	6.52	70.40	1.55	8.62	70.40
6	.89	4.98	75.39						
7	.72	4.00	79.39						
8	.61	3.43	82.83						
9	.50	2.80	85.63						
10	.46	2.60	88.23						
11	.46	2.57	90.80						
12	.38	2.15	92.96						
13	.34	1.93	94.89						
14	.28	1.59	96.49						
15	.20	1.13	97.62						
16	.17	.96	98.59						
17	.14	.80	99.40						
18	.10	.59	100.00						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 10 se presenta la matriz factorial rotada en la que aparecen los cinco factores inicialmente extraídos del análisis factorial de los 18 ítems que forman el cuestionario, con los pesos factoriales de aquellos ítems que saturan en cada componente o factor.

Tabla 10

Matriz factorial rotada de los cinco componentes con indicación de las cargas factoriales de cada ítem en el factor correspondiente.

	Componente				
	1	2	3	4	5
15. La carrera me está especializando para ejercer la docencia con dominio de las ciencias y tecnologías de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso	.890				
14. La carrera me está profesionalizando para ejercer la docencia con sólida formación psico-pedagogía y didáctica de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso	.860				
13. Mi carrera está formándome adecuadamente en capacidades para planificación curricular como competencia esencial del ejercicio docente, de acuerdo al perfil de egreso, lo cual consolida mi vocación	.798				
16. Me considero con dominio de las TICs educativas necesarias para el ejercicio profesional docente, de acuerdo al perfil de egreso	.711				
18. La carrera incentiva en mí la renovación profesional permanente para ejercer la docencia, actualizado a los avances de la ciencia pedagógica y de especialidad	.653	.357			
17. La práctica pre-profesional y comunitaria que estoy aprobando son pertinentes para consolidar los aprendizajes de aula y luego desempeñarme con aplomo como docente	.578	.358			.330
11. Me agrada la docencia porque permite compartir emociones, saberes, habilidades.		.832			
10. Me siento identificado con la docencia pese a que es muy complejo ejercerla en la actualidad		.817			
9. La docencia es motivante porque me permitirá formar a seres humanos		.811			
3. La carrera que curso actualmente despertó en mí interés y aptitudes docentes		.674			
4. Aspiraba otra profesión universitaria pero me conformo con la docencia			.833		
2. Escogí estudiar la profesión docente porque no logré el puntaje ENES para otras carreras en las opciones de postulación del SNNA			.793		
1. Elegí la docencia en la postulación del SNNA porque tengo inclinación a esta profesión		.554	-.608		

8. Me decidí por la docencia ya que genera crecimiento económico y ascenso social		.821
7. Considero que la docencia en la actualidad tiene gran reconocimiento social		.792
12. En mi círculo social interno y externo de la carrera hay opiniones positivas de la profesión docente.	.445	.642
5. Mi entorno social influyó para optar por la docencia (familiares, amistades, docentes del colegio,...)		.797
6. Fue muy importante la influencia de mis profesores de la carrera en que estudio para profesionalizarme como docente		.754

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

El primer factor, *Formación Docente*, explica el 33.63% de la varianza y está formado por seis (6) ítems del cuestionario: (15, 14, 13, 16, 18 y 17). El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach es de .89.

El segundo factor, *Interés por la docencia*, explica el 11.64%, de la varianza y está formado por cuatro (4) ítems (11, 10, 9, 3) El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach es de .84.

El tercer factor, *Conformidad con la formación docente*, explica el 10.51% de la varianza y está formado por dos (2) ítems (4 y 2). El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach es de .65.

El cuarto factor, *Reconocimiento económico y social de la profesión*, explica el 8.09% de la varianza y está formado por tres (3) ítems (8, 7 y 12). El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach es de .69.

El quinto factor explica el 6.52% de la varianza y está formado por tres (3) ítems (1, 5 y 6). El valor del coeficiente de confiabilidad de consistencia interna alfa de Cronbach es bajo, de .45, por lo que este factor se eliminó de los análisis

posteriores. Las cuestiones eliminadas del instrumento originalmente diseñado fueron: inclinación a la profesión, influencia del entorno socio-familiar en la decisión vocacional, e influencia de los docentes de la primaria y secundaria en la decisión vocacional.

Los cuatro primeros factores retenidos para los análisis posteriores, explicaron un total de 63.88% de la varianza.

En cuanto a los análisis descriptivos de estos factores, los seis ítems de *Formación docente* son valorados entre la escala más baja y más alta: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Medianamente, 4 = Bastante, 5 = Mucho (común para todo el instrumento modelo Likert) del cual, en el puntaje *Mínimo* proporcionado por los sujetos investigados es 10/30, mientras que el puntaje *Máximo* es 30/30, una *Media de factor* de 22.99, y una *Desviación estándar* de 5.051; de lo cual se deduce que hay tendencia al puntaje extremo superior, con alta dispersión de la media. *Estos estadísticos expresan que hay reconocimiento positivo a la formación recibida a través del currículum de la carrera.*

Interés por la docencia tiene un puntaje *Mínimo* de 8/20, un *Máximo* 20/20, una *Media* de 16.68 y una *Desviación típica* de 2.79, de lo cual se extrapola que hay tendencia de acercamiento a la *Media*, y que por lo tanto el *Interés por la docencia* es medio, pese a que la muestra encuestada estuvo ya terminando la Carrera al momento de la investigación de campo.

Con respecto al factor *Conformidad con la formación docente*, el puntaje *Mínimo* es 2/10, mientras que el puntaje *Máximo* es 10/10, una *Media* de 4.81 y una *Desviación estándar* de 2.35; en este caso hay una marcada tendencia al

centro, y con baja dispersión. Este resultado conlleva a deducir que hay una resignación expresa con la profesión por los sujetos encuestados.

El factor *Reconocimiento económico y social de la profesión* tiene una *Media de 8.90*; un puntaje *Mínimo de 4/15*, un *Máximo es de 15/15*, y una *Desviación estándar de 2.34*; lo cual expresa que hay tendencia hacia el extremo superior y con dispersión baja, con lo que se puede colegir que los sujetos encuestados tienen una percepción positiva de la docencia.

En la mayor parte de los factores de *Vocación docente* analizados, hay una tendencia muy marcada, en las Medias, de acercarse a los puntajes extremos superiores, lo cual significa que la percepción de *Vocación docente* de los sujetos investigados es positiva, con excepción de *Conformidad con la formación docente*, cuya propensión es hacia el puntaje extremo inferior. Así indica la *tabla 11*.

Tabla 11
Principales descriptivos de la muestra

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Formación docente	77	10	30	22.99	5.051
Interés en la docencia	77	8	20	16.68	2.793
Conformidad con la formación docente	77	2	10	4.81	2.351
Reconocimiento económico y social de la profesión	77	4	15	8.90	2.337
Nº válido (por lista)	77				

5.1. Análisis descriptivos

En este apartado se recogen los resultados más significativos de los análisis descriptivos aplicados a las variables estudiadas, mediante el programa SPSS, y se caracterizan y resumen las observaciones logradas de la muestra.

Una característica de interés es que la muestra total de participantes (n= 77) está compuesta por 58 mujeres, correspondiente al 75.3%, es decir la gran mayoría de estudiantes; mientras que el 19 son hombres, correspondiente al 24.7%, como se puede observar en la tabla 12.

Tabla 12
Composición de la muestra según sexos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	19	24.7	24.7	24.7
	Femenino	58	75.3	75.3	100.0
Total		77	100.0	100.0	

El resultado de la muestra, con respecto a la composición por sexos, tiene relación con la estadística de matrícula 2016 – 2017 de la Facultad de Filosofía, analizando las mismas ocho (8) Carreras, resulta un 64.89% de mujeres y apenas un 35.11% de hombres, de N = 3150 unidades poblacionales registrados en matrículas para ese año, en la Unidad de Servicios Informáticos – Facultad de Filosofía (USIF), según refleja la *tabla 13*.

Tabla 13
Población Estudiantil Facultad de Filosofía

CARRERAS	POBLACIÓN ESTUDIANTIL		
	Mujeres	Hombres	Total
Ciencias del Lenguaje y Literatura	212	119	331
Ciencias Naturales	225	139	364
Ciencias Sociales	200	174	374
Informática	71	250	321
Matemática y Física	113	173	286
Parvularia	498	3	501
Plurilingüe	240	77	317
Psicología Educativa	485	171	656
TOTAL	2044 (64.89%)	1106 (35.11%)	3150 (100%)

Nota: Datos proporcionados por la Unidad de Servicios Informáticos – Facultad de Filosofía

La composición de los sujetos investigados, en consideración al colegio de su bachillerato de origen, con el advenimiento del ENES, es que un 85.7%

proceden de colegios públicos, la absoluta mayoría. Mientras que apenas un 14.3% son de colegios privados, porcentaje que tiene un comportamiento histórico relativamente estable, para las Carreras de Educación, como se lee en la *tabla 14*.

Tabla 14
Bachilleres de la muestra por origen de bachillerato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Público	66	85.7	85.7	85.7
	Privado	11	14.3	14.3	100.0
	Total	77	100.0	100.0	

Con respecto a los participantes en la investigación se distribuyen por carreras de la siguiente forma: Ciencias del Lenguaje aporta tres estudiantes, correspondiente al 3.9%; Ciencias Naturales Biología y Química con nueve estudiantes correspondiente al 11.68%; Ciencias Sociales con ocho estudiantes, esto es el 10.88%; Parvularia con 16 estudiantes correspondiente al 20.77%; Informática con dos estudiantes correspondiente al 2.6%; Matemática y Física con 10 estudiantes correspondiente al 13%; Educación Plurilingüe con 11 estudiantes correspondiente al 14.28% y Psicología Educativa con 18 estudiantes correspondiente al 23.38% (ver figura 7). Los porcentajes de estudiantes muestreados concuerdan con la composición poblacional de la Facultad de Filosofía.

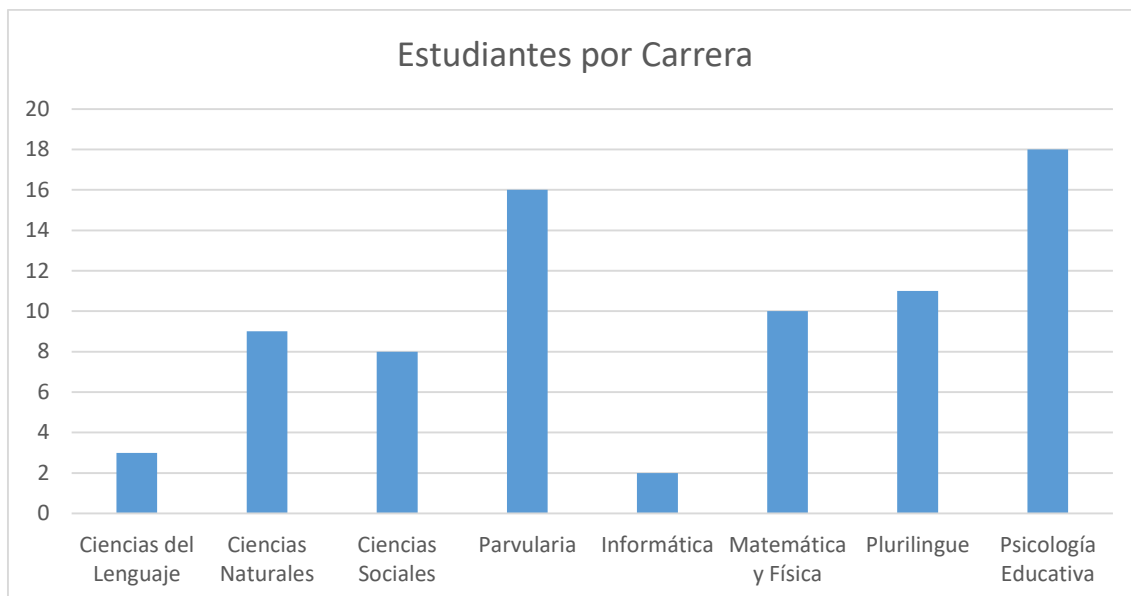


Figura 7. Distribución Estudiantes por Carreras

Los puntajes ENES de postulación a las ocho Carreras de Educación, reflejan una *Media general de 846.65/1000* puntos de todas las Carreras, *un Máximo de 956, un Mínimo de 772 y una Desviación estándar de 48.1*; lo que indica que hay un *Rango de 234 puntos*, bastante alto; consecuentemente también una dispersión alta. Este rango de puntajes logrado por los postulantes para las Carreras de Educación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador es alto en relación al Rango general del SNNA que es de 400 puntos, y está entre 601 y 1000 puntos para su aprobación.

Los puntajes ENES logrados por los estudiantes para ser aceptados en las Carreras de Educación, se intentaron contrastar con los archivos de la Dirección General Académica de la Universidad Central, pero no se encontraron datos sino apenas desde el segundo examen del 2013 en adelante; por otra parte, la SENESCYT guarda los datos del ENES como *reservados*, pese a ser datos públicos, en aplicación de la Ley del Sistema Nacional de Registro de Datos Públicos publicada en 2010.

El Rendimiento *académico* final de Carrera que consta en el Récord Académico de los sujetos investigados, tiene una *Media de 17.32/20*, que es alta y corresponde a Muy Bueno en las equivalencias del Instructivo de Evaluación Estudiantil de la UCE. Se sitúa entre un puntaje Mínimo de 15.59 en Psicología Educativa y un Máximo de 18.85 en Informática, la Desviación estándar es baja (0.644), lo que indica que el Rango es también bajo y con valores distribuidos normalmente.

En cuanto a los descriptivos de los cuatro factores del Cuestionario de Vocación docente, la *Formación Docente* alcanza una media de 22.99/30 puntos entre un mínimo de 10 y máximo de 30 puntos, resultado que refleja una marcada tendencia hacia el puntaje superior y es positivo para las Carreras, su desviación estándar es baja que expresa estabilidad en los datos. El segundo factor *Interés en la Docencia* tienen una media de 16.68/20 y una desviación estándar muy baja. El tercer factor *Conformidad con la Profesión* tiene una media de 4.81/10 y una desviación estándar baja. El *Reconocimiento Social* tiene una media de 8.80/15 y una desviación estándar también baja, (ver tabla 15).

Tabla 15
Análisis descriptivos de variables de investigación

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
-ENES	722	956	846,65	48,100
-Rendimiento académico	15,59	18,85	17,3188	,64400
-Formación docente	10	30	22,99	5,051
-Interés en docencia	8	20	16,68	2,793
-Conformidad con la formación docente	2	10	4,81	2,351
-Reconocimiento económico y social	4	15	8,90	2,337

Para comprender contextualmente los puntajes del examen ENES con que ingresaron los 77 estudiantes muestreados, fue necesario analizar los puntajes históricos ENES de las 40 Carreras de Educación más demandadas entre ocho universidades públicas en el territorio nacional, en el período de febrero 2012 a julio 2016 (siete etapas del examen ENES), según datos publicados por SENESCYT, las cuales tienen una *Media de 756.4*; pero que para la UCE la *Media es de 827.4* entre siete (7) Carreras. La excepción es Psicología Educativa en la Universidad de Cuenca que tiene una *Media de 818* puntos y la Universidad Técnica de Ambato que tiene una *Media de 802 puntos*, como consta en la *tabla 16*.

Tabla 16
Puntajes históricos ENES de 40 Carreras de Educación más demandadas

Carreras de Educación más demandadas en el ENES 2012 a 2016	Universidad de Guayaquil	Universidad de Cuenca	Universidad Fuerzas Armadas	Universidad Técnica del Norte	Universidad Técnica de Ambato	Universidad Nacional de Loja	Universidad de Babahoyo	Universidad Central del Ecuador	Total Carreras 44
Psicología Educativa		818			802	770	669	783	5
Administración y Supervisión	772		759						2
Desarrollo Comunitario Ambiental	735		748						2
Comercio y Administración	769						709	829	3
Docencia en Arte	760								1
Educación Primaria	770								1
Matemática y Física	725								1
Filosofía	693								1
Historia y Geografía	658								1
Informática	737						734	817	3
Educación Infantil Parvularia	742		802	809		789	710	844	6
Literatura Español	739								1
Educación	630								1
Lengua y Literatura	760								1
Biología y Química	726						714	842	3
Sistemas Multimedia	757						732		2
Educación Básica	746					733	732	836	4
Educación Física	749						714		2
Idiomas – Inglés			787				730	841	3
Psico-rehabilitación y Educación Especial						759			1
Medias ENES	733.4	818.0	774.0	809.0	802.0	762.8	716.0	827.4	756.4

Si se agrupan en Percentiles los puntajes del ENES logrados por los estudiantes; el primer grupo de 0% a 25% abarca puntajes desde 722 hasta 811.50, de lo que resulta un rango de 90 puntos, el más alto; mientras que entre el 25% y 50% constan los puntajes desde 811.5 a 843, el grupo más pequeño con un rango de 31 puntos; entre el 50% al 75% constan los puntajes desde 843 hasta 883 con 40 de rango: Al final, el grupo con más alto ENES, entre el 75% hasta el 100% logran puntajes de 883 hasta 956, un rango de 73 puntos, como muestra la *tabla 17*.

Tabla 17
Agrupamiento en Percentiles de ENES

ENES		
N	Válido	77
Media		846.65
Desviación estándar		48.10
Varianza		2313.65
Rango		234
Mínimo		722
Máximo		956
Percentiles	25	811.50
	50	843.00
	75	883.00

Según los datos históricos sobre de los puntajes ENES de acceso a las Carreras de Educación más demandadas en la Universidad Central del Ecuador, como: Psicología Educativa, Comercio y Administración, Informática, Parvularia, Biología y Química, Educación Básica e Inglés, entre febrero 2012 hasta julio 2016, se encuentra, como consta en la *tabla 18*, que la Media es de 827.43 puntos, su Rango de 61 (bajo), y los grupos de Percentiles son equilibrados, la Media se ubica en el segundo grupo entre el 25% (817) y 50% (836).

Tabla 18
Puntajes ENES Carreras de Educación UCE

N	Válido	7
Media		827.43
Desviación estándar		21.72
Varianza		471.62
Rango		61.00
Mínimo		783.00
Máximo		844.00
Percentiles	25	817.00
	50	836.00
	75	842.00

En un contexto más amplio, a nivel nacional, entre ocho universidades públicas como: Universidad de Guayaquil, Universidad de Cuenca, Universidad Fuerzas Armadas, Universidad Técnica del Norte, Universidad Técnica de Ambato, Universidad Nacional de Loja, Universidad de Babahoyo y Universidad Central del Ecuador, y considerado el período de 2012 a 2016, en que ya se aplicaron siete etapas del ENES, resultan ser 44 Carreras de Educación las más demandadas, incluida la UCE y entre todas (ver *tabla 19*), la Media es de 756.36 puntos, un Rango de 214 (alto) y si se agrupan los datos en Percentiles, entre los tres grupos hasta el 75% tienen la mayor parte de puntajes ENES, a diferencia que del 75% al 100%, lo cual refleja que los resultados del examen con que ingresaron los bachilleres muestra tendencia a hacia puntajes relativamente bajos.

Tabla 19
Puntajes ENES Históricos entre 8 Universidades

N	Válido	44
Media		756.36
Desviación estándar		49.04
Varianza		2404.98
Rango		214.00
Mínimo		630.00
Máximo		844.00
Percentiles	25	730.50
	50	753.00
	75	788.50

Para hallar los estadísticos del *Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales -IPP-*, se requirió del estadístico *Frecuencias* y el resultado es que 61% de estudiantes tienen preferencia por la Profesión Psicopedagógica (Educación), mientras que un 39% prefieren otras profesiones, entre las 15 restantes del reactivo psicológico aplicado. Es necesario precisar que el IPP contiene 16 profesiones y actividades, y para analizar estadísticamente se valoró con la escala uno (1) la profesión Psicopedagógica y cero (0) para Otras profesiones, así se lee en la *tabla 20*.

Tabla 20
Intereses y preferencias profesionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Otros	30	39	39	39
	Educación	47	61	61	100
	Total	77	100	100	

El Rendimiento académico, sometido a la *técnica de agrupamiento en Percentiles* da como resultado que, entre el puntaje inferior logrado por los estudiantes de la muestra que es de 15.59 hasta 16.87, ubicados entre 1% hasta

el 25% de la muestra hay un Rango de 1.28; mientras que entre el 25% hasta el 50%, cuyos puntajes son de 16.86 a 17.23, hay un Rango de 0.35. Para el tercer percentil de 50% a 75%, cuyos puntajes van entre 17.23 hasta 17.75 hay un Rango de 0.52. Finalmente entre el 75% al 100%, con cifras desde 17.75 hasta 18.85, hay un Rango de 1.095. La distancia entre el puntaje mínimo (15.59) y máximo (18.85) tiene un Rango general de 3.26, la Media es de 17.32. De lo cual al analizar por grupos, se colige, que los puntajes bajos y altos son la mayoría, mientras que los grupos intermedios tienen puntajes menores, lo que expresa *diversidad en las notas de graduación promedio de Carreras*, pero considerando también que los promedios de *Récord académico*, en general, son de *categoría muy buenos*.

La Media poblacional de *Rendimiento Académico* de la Facultad de Filosofía, en el período semestral 2016 – 2017 es de 15.94/20, valorada como Buena en el Instructivo de Evaluación Estudiantil UCE 2016, en tanto que la Carrera de mejor rendimiento es Parvularia con 17 puntos, al otro extremo está Informática con 14.36, como se observa en la *tabla 21*.

Tabla 21
Rendimiento académico Carreras investigadas

Carreras Facultad de Filosofía UCE	Rendimiento Académico	
	2016	2017
Ciencias del Lenguaje y Literatura	16.71	
Ciencias Naturales	16.08	
Ciencias Sociales	15.95	
Informática	14.36	
Matemática y Física	15.02	
Parvularia	17.00	
Plurilingüe	16.04	
Psicología Educativa	16.4	
Total	15.94	

Los resultados del *Record académico* de la población en el *semestre 2016-2017*, según información de la USIF, al integrar las ocho Carreras de la Facultad de Filosofía en que se investigó con un total de 3150 *estudiantes*, por *Percentiles*, se demuestra que; en el primer *Percentil* constan los promedios de 14.36 hasta 15.25. En el segundo *Percentil* están las notas promedio de 15.25 hasta 16.06. El tercer *Percentil* está entre 16.06 hasta 16.64 y el cuarto *Percentil* entre 16.64 hasta 17. El Rango es de 2.62, menor que en la muestra estudiada de las mismas Carreras, sin embargo las Medias varían sustancialmente, mientras en el grupo estudiado es de 17.32, bastante superior a la población total, que es apenas de 15.94, la Diferencia de medias es de 1.38 puntos, como muestra la *tabla 22*.

Tabla 22
Puntajes Record Académico semestre 2016-2017

Medidas	%	Puntajes Record Académico muestra estudiada	Puntaje Record Académico población Facultad
Media		17.32	15.94
Desviación estándar		.64	.87
Varianza		.415	.75
Rango		3.26	2.64
Mínimo		15.85	14.25
Máximo		18.85	17
Percentiles	25%	16.87	15.25
	50%	17.23	16.06
	75%	17.75	16.64

Diferencias entre grupos

Diferencias de puntajes ENES entre Carreras, Sexos y tipos de Bachillerato

Para analizar las *diferencias de grupos en el examen ENES entre Carreras*, se tomó la información lograda en la Encuesta que indagó al alumnado sobre cuatro factores: el *Puntaje logrado en el ENES* de postulación en el SNNA por Carrera, comportamiento del ENES por sexo, así como por *Tipo de colegio*

del bachillerato: público y privado, porque permiten cumplir objetivos e hipótesis declaradas.

Para el análisis estadístico de diferencias en puntajes ENES entre Carreras, se aplicó el estadístico ANOVA de un factor, y mediante esta prueba se encuentra que el mayor puntaje promedio de ingreso se da en la Carrera de Parvularia con una Media de 865.31, una Desviación típica de 48.82 y un Error típico de 12.20; en un rango de 150, entre 800 Mínimo y 950 Máximo. En segundo lugar, pero muy cercano se ubica la Carrera de Plurilingüe con una Media de 859.09 puntos, una Desviación típica de 55.38 y un Error típico de 16.7. Mientras que la Carrera con promedio más bajo es Ciencias Naturales, Biología y Química que tiene una Media de 833.67, una Desviación típica de 25.58 y un Error típico de 8,53, seguida muy de cerca por Psicología Educativa, y Física y Matemática. El resto de carreras: Ciencias del Lenguaje, Ciencias Sociales e Informática, tienen Medias individuales superiores a la Media general que es de 846.65 puntos, como se observa en la *tabla 23*.

Tabla 23
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el ENES según la Carrera.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
Ciencias del Lenguaje	3	848.00	19.157	11.060	835	870
Ciencias Naturales	9	833.67	25.578	8.526	805	879
Ciencias Sociales	8	847.50	22.678	8.018	800	866
Parvularia	16	865.31	48.816	12.204	800	950
Informática	2	853.00	74.953	53.000	800	906
Matemática y Física	10	834.30	27.909	8.826	806	881
Plurilingüe	11	859.09	55.383	16.699	800	956
Psicología Educativa	18	834.50	66.047	15.567	722	928
Total	77	846.65	48.100	5.482	722	956

Con respecto a los puntajes ENES, no hay diferencia estadísticamente significativa entre carreras ($F = 0.79$, $gl = 7$ y 69 ; $p = .59$), como consta en la *tabla 24*.

Tabla 24

Resultados del ANOVA de un factor realizado sobre las puntuaciones obtenidas en el ENES en las distintas Carreras

ENES					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13066.57	7	1866.65	.79	.597
Intra-grupos	162770.95	69	2358.99		
Total	175837.53	76			

Diferencias de ENES entre Bachilleres postulantes por Sexos

Para medir las *Diferencias de puntajes ENES* en por Sexos (varón y mujer) se aplicó la *prueba t* de Student y se encontró que es mínima (1.79), dado que los 19 varones estudiados tienen un puntaje ligeramente superior, de 848 puntos, en comparación a las 58 mujeres que obtienen 846.21 puntos. La Desviación típica es más dispersa en las mujeres y el error típico de la media, es superior en los varones, como se observa en la *tabla 25*.

Tabla 25

Diferencias de puntajes ENES por Sexos

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ENES	Masculino	19	848.00	39.257	9.006
	Femenino	58	846.21	50.965	6.692

En los puntajes del ENES entre sexos (hombre y mujer), no se observan diferencias significativas ($t = 0.14$; $gl = 0,75$; $p = 0.89$), como consta en la *tabla 26*.

Tabla 26
Diferencias significativas de los puntajes ENES

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
ENES	Se han asumido varianzas iguales	.994	.322	.140	75	.889	1.793	12.797
	No se han asumido varianzas iguales			.160	39.555	.874	1.793	11.220

Diferencias de ENES entre Bachilleres de colegios públicos y privados

Los puntajes logrados en el examen ENES por los bachilleres que optaron por ser docentes, en relación a los tipos de bachillerato, por el financiamiento del Estado (públicos y privados), aplicando la *prueba t de Student*, reflejan que la *Media* de aquellos estudiantes procedentes del sector público es ligeramente superior con un *puntaje de 847.33*, en comparación a aquellos de *planteles privados que tienen 842.55 puntos*; la Desviación típica es similar y el Error típico es superior en los bachilleres de origen privado, como consta en la *tabla 27*.

Tabla 27
Puntajes ENES de bachilleres por tipo de colegio.

		Estadísticos de grupo			
Bachillerato		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ENES	Público	66	847.33	48.353	5.952
	Privado	11	842.55	48.630	14.662

Sin embargo en *puntajes ENES de Bachilleres de colegios, ya sean estos públicos y privados*, no hay diferencias estadísticamente significativas ($t= 0.30$; $gl= 75$; $p = 0.76$) como consta en la *tabla 28*.

Tabla 28
Diferencias de puntajes ENES entre bachilleratos público y privado

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
ENES	Se han asumido varianzas iguales	0.007	0.93	0.30	75	0.76	4.79	15.76
	No se han asumido varianzas iguales			0.30	13.5	0.77	4.79	15.82

Diferencia en Rendimiento académico por Sexos

La composición de estudiantes por sexo en la muestra estudiada de las Carreras de la Facultad de Filosofía, es mayoritariamente de conformación femenina con el 75% del total, mientras que los varones son el 25%. Con este dato muy necesario, para observar diferencias de *Rendimiento académico por Sexos* se aplicó la *prueba t*, que produjo una ligera *superioridad de Media de las mujeres (17,37)* con una Desviación típica de (0.634), frente a la *Media de los varones (17,17)* y una Desviación típica de (0.67) y la Diferencia de medias resultante es de (0.2). La *diferencia es positiva baja de (0.257)*, según consta en la *tabla 29*.

Tabla 29
Diferencias de puntajes ENES por sexos

	Sexo	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Rendimiento académico	Femenino	58	17.37	.634	.083
	Masculino	19	17.17	.670	.154

Dado que las medias en el *Rendimiento académico* de alumnos y alumnas son muy semejantes, las diferencias no son significativas ($t = -1.14$; $gl = 75$; $p = 0.25$) así consta en la *tabla 30*.

Tabla 30
Diferencias significativas de puntajes ENES por sexos

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferen. de medias	Error típ. de la diferencia
Rendimiento académico	Se han asumido varianzas iguales	0.038	0.845	-1.142	75	0.257	-.194	0.169
	No se han asumido varianzas iguales			-1.110	29.278	0.276	-.194	0.175

Diferencia de Rendimiento entre Carreras

Para comprobar las diferencias en el Rendimiento académico final entre Carreras se recurrió a la prueba ANOVA de un factor y como se puede observar en la *tabla 31*, es Informática la Carrera con la Media de Rendimiento académico más alto (18.35/20) entre ocho Carreras y una Desviación estándar de (0.71) bastante alta también, la segunda Carrera en Rendimiento académico es Ciencias del Lenguaje con una Media de 17.86 y una Desviación estándar de 0.49 que es bastante baja, en tercer lugar consta la Carrera de Plurilingüe con una Media de 17.59 y una Desviación estándar de 0.78 que es bastante alta, en cuarto lugar consta Ciencias Sociales, con una Media de 17.56 y una Desviación estándar de 0.73 bastante alta; las primeras cuatro Carreras superan 17.5/20 en sus puntajes de Rendimiento académico. En un segundo grupo de Carreras con puntajes de Rendimiento académico inferiores a 17.5/20 están Parvularia en quinto lugar con una Media de 17.26 y Desviación estándar de 0.51; Psicología

Educativa en sexto lugar, con una Media de 17.23 y Desviación estándar de 0.57; Ciencias Naturales en séptimo lugar con una Media de 17.1 y Desviación estándar de 0.4; Matemática y Física en octavo lugar, con una Media de 16.91 y Desviación estándar de 0.62. La Media general de Rendimiento Académico de las Carreras en su conjunto es de 17.32. El Rango de las Medias de Rendimiento académico de Carreras es de 1.44 entre 18.35 (puntaje alto) y 16.91 (puntaje bajo), bastante bajo en razón que los puntajes extremos son altos y muy cercanos.

Tabla 31
Diferencias de puntajes ENES entre Carreras

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Mínimo	Máximo
Ciencias del Lenguaje	3	17.86	.49	.28	17.31	18.26
Ciencias Naturales	9	17.1	.36	.12	16.77	17.97
Ciencias Sociales	8	17.56	.73	.26	16.47	18.73
Parvularia	16	17.26	.51	.13	16.51	18.14
Informática	2	18.35	.71	.51	17.84	18.85
Matemáticas y Física	10	16.91	.63	.2	16.08	17.77
Plurilingüe	11	17.59	.78	.23	16.52	18.72
Psicología Educativa	18	17.23	.57	.14	15.59	18.19
Total	77	17.32	.64	.07	15.59	18.85

Tal y como aparece en la *tabla 32*, donde se expresan los resultados del análisis de varianza de un factor, sí llegan a producirse diferencias significativas entre Carreras en el *Rendimiento académico* medio, obtenido en cada carrera ($F = 2.61$, $gl = 7$ y 69 y $p = .019$), aunque a un nivel de significación relativamente alto ($p > .01$).

Tabla 32
Diferencias significativas de Rendimiento académico entre Carreras

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	6.60	7	.94	2.61	.019
Dentro de grupos	24.92	69	.36		
Total	31.52	76			

A continuación los resultados del análisis de la prueba a posteriori, de comparación de pares de medias de Scheffe, mostraron que no existen diferencias significativas entre cualquier par de medias. Una prueba menos exigente como la prueba de diferencia de medias significativas DMS (diferencia mínima significativa) sí mostró algunas diferencias de medias, principalmente entre Matemáticas y Física, e Informática ($p = .003$), entre Matemáticas y Física, y Plurilingüe ($p = .01$) y entre Informática y Ciencias Naturales ($p = .010$), Informática y Psicología Educativa ($p = .015$). No obstante estas diferencias son pequeñas y solo aparecen con la prueba DMS.

Dado que el número de estudiantes de algunas Carreras es muy pequeño se realizó un análisis no paramétrico mediante la prueba Kruskal – Wallis mostrando que las diferencias de medias entre grupos no llegaron a ser estadísticamente significativas, ($\chi^2 = 14.00$, $gl = 1$, $p = .051$), como se lee en la *tabla 33*.

Tabla 33
Diferencias de medias en Rendimiento académico de Carreras

	Rendimiento académico
Chi-cuadrado	14.00
Gl	7
Sig. asintótica	.051

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación:

Carrera

5.2. Análisis de Correlaciones

En este análisis se relacionaron las variables mediante el coeficiente de correlación r de Pearson, lo cual implica asociar las variables de forma lineal y saber si los valores de la una variable se corresponden con los valores de la otra variable.

Los resultados obtenidos del análisis de correlación de las variables en estudio, se muestran en la *tabla 34*.

Según se observa en la tabla, algunas de las variables como *el ENES, Formación docente y Conformidad con la docencia* tienen una relación significativa con la variable *Rendimiento académico*; mientras que *Interés por la docencia, Reconocimiento económico y social de la profesión e Interés y Preferencias Profesionales –IPP-* no tienen una relación significativa.

Tabla 34
Análisis de correlaciones *r* de Pearson

Variables y Factores	ENES	Formación docente	Interés en Docencia	Conformidad con la docencia	Reconocimiento social	IPP	Rendimiento académico
1.ENES	1						
2.Formación docente	.061	1					
3..Interés en docencia	.063	.502**	1				
4.Conformidad con la formación docente	-.269*	-.163	-.110	1			
5. Reconocimiento económico y social	-.084	.290*	.311**	.025	1		
6. IPP	.011	.083	.185	-.055	.045	1	
7.Rendimiento Académico	.317**	-.350**	-.019	-.73*	-.111	-.009	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Relación entre Vocación docente y Rendimiento académico

Para observar la existencia o inexistencia de una relación positiva entre la *Vocación docente* y el *Rendimiento académico*, es necesario destacar que se integró en la categoría *Vocación* a las variables: *Formación Docente*, *Interés por la docencia*, *Conformidad con la formación docente*, *Reconocimiento económico y social con la profesión* e *Intereses profesionales*, este último medido por el *Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales –IPP–*.

La correlación entre *Formación docente* y *Rendimiento académico* es significativa y a la vez negativa, con un valor moderadamente bajo de *-.350*; al igual que la relación entre *Conformidad con la formación docente* y *Rendimiento Académico* es significativa y de signo negativo *-.273*.

La correlación entre *Interés por la docencia* y *Rendimiento académico* no es significativa, al igual que la relación entre *Reconocimiento económico y social de la profesión* y *Rendimiento académico*.

Del mismo modo, la relación entre los *Intereses y Preferencias Profesionales –IPP-* con el *Rendimiento académico*, tampoco es significativa.

Relación entre resultados del ENES y Vocación Docente

Entre los resultados de los *puntajes ENES* y los *Factores de Vocación*, mayoritariamente no hay correlación, con excepción de *Conformidad con la formación docente* en que hay una correlación significativa negativa (-.269), el resto de factores como: *Formación docente*, *Interés por la docencia* y *Reconocimiento económico y social de la profesión* no revelan correlación con en ENES.

La correlación interna entre los *Factores de Vocación docente* es parcialmente positiva, pues entre *Formación docente* con *Interés por la docencia* hay una correlación positiva y significativa de $r = .50$, mientras que entre *Formación docente* y *Conformidad con la formación docente* no hay correlación significativa, lo mismo que ocurre entre *Formación Docente* y *Reconocimiento económico y social por la profesión*.

El *Interés por la docencia* solamente tiene relación significativa con *Reconocimiento económico y social por la profesión* (0.31), mientras que entre *Interés por la docencia* y *Conformidad por la profesión* no hay correlación significativa.

En tanto que entre *Conformidad con la docencia y Reconocimiento económico y social por la profesión* no hay prácticamente correlación alguna ($r = .025$).

La correlación entre las puntuaciones obtenidas en el *ENES* y *Rendimiento académico* es significativa y positiva (.317); consecuentemente esta la relación es directamente proporcional; es decir, a mayor puntaje del ENES mayor Rendimiento académico y viceversa.

5.3. Análisis de regresión

Para examinar el poder predictivo de las variables consideradas sobre el *Rendimiento académico* se realizó un análisis de regresión múltiple, tomando como variables predictoras a las puntuaciones obtenidas en el *ENES*, así como en el *Inventario de Intereses Profesionales* y los cuatro *Factores del Cuestionario de Vocación docente: Formación docente, Interés por la docencia Conformidad con la formación docente y Reconocimiento económico y social de la profesión*. Se consideró como *variable dependiente o criterio al Rendimiento académico* medio de final en la Carrera. Se empleó el método paso a paso para la selección de variables predictoras.

El resultado del análisis de regresión puso de manifiesto una correlación múltiple entre las variables predictoras y el Rendimiento académico, $R = .55$, que es estadísticamente significativa ($F = 10.55$, $p = .00$). La varianza del rendimiento explicada por las variables predictoras fue del 30.3%.

En la *tabla 35* aparecen los coeficientes de regresión que hacen una contribución estadísticamente significativa a la predicción del *Rendimiento*.

Tabla 35

Resultados del análisis de regresión múltiple tomando como criterio el Rendimiento académico

Variable	B	β
Constante	15.815	
Formación docente	-.052	-.410**
Examen ENES	.004	.270**
<i>Conformidad con la formación docente</i>	-.073	-.268*
R	.550	
R ²	.303	
F	10.555**	

Nota. N= 77; * p<.01. ** p<.001.

Como se puede observar en la *tabla anterior (35)*, la variable que más contribuye a la predicción del *Rendimiento académico* es el *Factor de Formación docente*, aunque en sentido negativo, $\beta = -.410$, lo cual es teóricamente contrario a lo esperado. Las puntuaciones del *ENES* también predicen significativamente el *Rendimiento académico* en sentido positivo, $\beta = .270$, es decir, a mayor puntuación en el ENES mayor, Rendimiento académico. La *Conformidad con la formación docente* está relacionada significativamente con el *Rendimiento académico*, pero en sentido negativo, $\beta = -.268$, una mayor conformidad con la profesión docente lleva a un menor rendimiento.

6. Discusión

En este apartado se presenta el comentario de los resultados obtenidos en la investigación empírica, en función de los objetivos y de las hipótesis diseñadas al inicio del estudio. La investigación tuvo el *propósito general establecer la relación entre los puntajes del Examen Nacional para la Educación Superior –ENES-, junto a la Vocación docente, con el Rendimiento académico de finalización de Carrera*, logrado por el alumnado de las Carreras de Educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, el mismo que accedió como grupo pionero a la IES en el año 2012, mediante el requisito de la prueba oficial del Estado denominada ENES, y que terminó ya su Carrera en los semestres marzo 2016 – agosto 2016 y septiembre 2016 – febrero 2017.

En primer lugar se comentan los resultados de los *análisis descriptivos* llevados a cabo para cada una de las variables.

Así, la composición del grupo participante en la investigación comparada por Sexos, refleja ser mayoritariamente femenina, y muy superior a la población masculina. Lo cual tiene relación con la estadística de matrícula 2016 – 2017 de la misma Facultad de Filosofía que tiene una población mayoritaria de mujeres, superior al 65%, en comparación a los varones que es minoría. Este dato confirma, lo que sostiene Ramírez (2012) al respecto, de que “el Ecuador de hoy está plenamente inserto en la tendencia mundial de la educación terciaria caracterizada por tasas superiores de matriculación femenina respecto a la masculina” (p. 128). Al respecto también la UNESCO afirma que, salvo excepciones de sociedades con dominio del hombre en la administración del Estado, en la mayor parte de países de América Latina “las mujeres superan a

los hombres en la educación superior” (UDUAL, 2005, p. 11), fenómeno que es más recurrente en Carreras de educación, donde se observa según (Sánchez, 2011), una fuerte feminización de la profesión, que es un proceso más que un estado situacional ya consolidado, y que está ligado a problemas estructurales de política pública y de oportunidades, así como de pobreza y cultura.

El comportamiento del ingreso de Bachilleres a Carreras de Educación, de acuerdo al origen del Colegio de Bachillerato, es muy alto de planteles públicos, sean éstos fiscales, municipales y fiscomisionales, con respecto a aquellos de tipo privado, lo cual es una tendencia muy marcada en la Facultad de Filosofía de la UCE, que históricamente recibe mayoritariamente a jóvenes del Sistema Educativo Público, en comparación bachilleres de la educación privada, quienes por su condición de comodidad económica, buscan otras Carreras y Universidades de mayor rentabilidad económica, porque la educación es básicamente un servicio que en cierta medida condiciona al docente a emplearse como dependiente en instituciones educativas, solo escasamente los docentes hacen emprendimiento liberal.

La distribución de estudiantes que participaron en la investigación, refleja que las Carreras de Psicología Educativa y Parvularia son el grupo con la mayor cantidad de sujetos muestreados, mientras que Plurilingüe, Matemática y Física, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son parte de un segundo grupo con importante participación de muestras y un tercer grupo con muy pocos alumnos están las Carreras de Lenguaje e Informática; lo cual se deriva de la cantidad de alumnado matriculado en el mismo período de investigación. El caso de la Carrera de Ciencias del Lenguaje, en 2012–2013, no recibió estudiantes en primer semestre a consecuencia de los 800 puntos en el ENES que lo dejó sin

estudiantes en primer semestre, este factor explica en las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) que publica que “la tasa de matriculación en la educación superior cayó de 30.1% en el 2011, año en que se estableció la prueba de admisión, a 26.6% en el 2013” (El Universo, 2014, p. 1), en que se aplicó el ENES, y que tuvo un impacto muy fuerte en la sociedad especialmente joven, que solo en dos años de vigencia produjo que la población universitaria se redujera a nivel nacional en un 3.5, con gran afectación a las carreras de educación, muchas de ellas estuvieron en franco proceso de disolución, especialmente en universidades de provincia.

Las puntuaciones obtenidas en el *ENES* por los solicitantes de las ocho (8) Carreras investigadas, tienen un promedio bastante superior a los 800 puntos mínimos dispuestos por SENESCYT para las Carreras de Educación (excepto Psicología Educativa), y que tiene similitud con los puntajes históricos con que ingresaron los postulantes a las Carreras más demandadas de la Facultad de Filosofía, UCE, de febrero 2012 a julio 2016, donde constan siete (7), con una media de 827.43 puntos. Pero si se compara, en el mismo período, con la media de 44 Carreras de Educación más demandadas, entre ocho (8) universidades incluida la UCE a nivel nacional, éstas tienen una media de 756.4; de este resultado se infiere que la nota promedio ENES de las Carreras estudiadas de la Facultad de Filosofía de la UCE, es muy superior al contexto nacional con 90 puntos, (noticiasecuador.org, 2017); lo que significa que la demanda en las Carreras de la Facultad de Filosofía es mucho más alta con respecto a otras universidades. El período estudiado integra a las siete etapas ENES aplicadas desde su implementación, febrero 2012 hasta julio 2016, en que cambió al examen Ser Bachiller. Los puntajes mínimo y máximo también reflejan ser altos

en relación a los estándares del SNNA, bastante superior a Carreras de Educación de otras universidades.

De acuerdo a los puntajes de Medias comparadas entre la muestra investigada, las Carreras de Educación más demandadas de la UCE y de las Carreras también más solicitadas a nivel del Ecuador; se refleja que los puntajes de ingreso a las Carreras de la Filosofía UCE son superiores con respecto al contexto nacional, con excepción de Psicología Educativa en la Universidad de Cuenca y Técnica de Ambato, que superan a la Media de esa Carrera de la UCE. Sin embargo lo esencial es que si se consideran los puntajes ENES de las Carreras de la muestra estudiada, su puntaje es aún mayor que de la *Media general* de Carreras de Educación de la UCE. Los puntajes ENES para postulación a Carrera universitaria, según el SNNA, están en relación a los cupos que oferta cada universidad y al interés de los Bachilleres, lo que indica que la UCE tiene mayor demanda nacional porque a esta IES buscan ingresar la mayor cantidad de postulantes.

El resultado del agrupamiento en Percentiles a los puntajes ENES de las Carreras estudiadas, refleja que los bachilleres (hoy ya egresados) que ingresaron a Carreras de Educación de la Facultad de Filosofía UCE, lo hicieron mayoritariamente con puntajes bajos y medios, en relación a los Mínimos y Máximos de acceso a la institución, esto en los tres grupos de Percentiles hasta el 75%, lo que implica que hay un Rango alto y puntajes por arriba y debajo de 800 puntos, con la aclaración que los puntajes menores a 800 puntos corresponden exclusivamente a la Carrera de Psicología Educativa que tiene mayor representación muestral. Sin embargo, es importante también el Rango del cuarto grupo de puntajes porque es alto y está sobre los 900 puntos,

mayoritariamente. Estos datos, por sí mismos confirman, que los postulantes a las Carreras estudiadas ingresaron con puntajes ENES altos, lo que reflejaría que tienen aptitud hacia la profesión docente, lo cual coincide con lo que plantea, Galimberti (2002) de que es aquella “Capacidad potencial que hace a un individuo apto para determinada actividad” (p. 111). En este caso para responder eficaz y eficientemente el examen ENES, pero esa capacidad tiene directa relación con los conocimientos logrados en el Colegio fundamentalmente y/o también en cursos de entrenamiento específico para resolver la prueba, aunque desde la posición del SNNA, erróneamente se afirmaba que la aptitud académica constante en el ENES no se relaciona con los conocimientos de las ciencias, conceptualizaciones que son comentadas en el marco teórico.

La Media de *Rendimiento académico* que alcanzan los estudiantes muestreados al finalizar la Carrera, es Muy bueno y se acerca al puntaje máximo estándar de la UCE que es de 20/20, así como también los puntajes Mínimo y Máximo son Bueno y Muy Bueno; este hallazgo se explica porque el grupo muestral no tuvo arrastres ni reprobaciones durante los nueve semestres de Carrera, es decir no han tenido obstáculos durante toda su colegiatura, por lo que se puede afirmar que es un grupo de alto Rendimiento académico que se ha desempeñado con eficacia. Al comparar al grupo muestral con la *Media general de Rendimiento* de la Facultad de Filosofía, se manifiesta también ser muy superior.

Para comparar y establecer diferencias entre grupos hay que tener en cuenta el proceso evaluativo que se realiza en cumplimiento de lo que dispone el Instructivo de Evaluación Estudiantil de Grado de la UCE (Consejo Universitario UCE, 2017). Otro instrumento legal que regula también la

evaluación estudiantil de grado en toda la educación superior ecuatoriana, es el Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil emanado por el CES (2016), cuyo fin principal, es “Establecer los resultados y avances en los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los elementos que constituyen el currículo” (p. 3). Los dos instrumentos establecen claramente el proceso de evaluación estudiantil universitaria con que se evaluó a los sujetos estudiados.

Cuando el *Rendimiento académico* se compara entre Carreras, los resultados muestran que hay diferencias mínimas entre las ocho carreras estudiadas, lo cual indica un *Rendimiento académico* relativamente equilibrado entre las Carreras estudiadas. Sin embargo, la excepción es que las dos Carreras con menor Rendimiento son aquellas que tienen como objeto de estudio las ciencias exactas, Matemática y Física, e Informática. Este resultado es semejante al *Rendimiento académico* de la población total de la Facultad en el mismo período de estudio. Lo que coincide con lo investigado en la Facultad de Ciencias Educativas Universidad Autónoma del Carmen de México por Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014), quienes coinciden en que “Durante el tronco común se imparten las bases matemáticas y tecnológicas, que son las materias que más índice de reprobación tienen” (p. 8).

Por otra parte, las puntuaciones medias de los cuatro factores del *Cuestionario Vocacional* docente analizados: *Formación docente*, *Interés por la docencia*, *Conformidad con la formación docente* y *Reconocimiento económico y social de la profesión*, se manifiestan altos en la muestra estudiada, y expresan que los estudiantes declaran tener disposición hacia la *Profesión Docente* que están cursando.

Los resultados del *Cuestionario de Intereses y Preferencias profesionales IPP*, reflejan que una mayoría de sujetos investigados inclinan sus intereses profesionales positivamente hacia Carreras de Educación, lo que es congruente con la aplicación de la prueba a estudiantes universitarios en su etapa terminal de estudios superiores en el campo de la educación, quienes expresan que la profesión psicopedagógica es su prioridad, frente a otras 15 profesiones del instrumento. Esto lleva a deducir que si han orientado adecuadamente sus intereses de estudios universitarios; es muy probable que en su futuro tengan satisfacción laboral, social y hasta económica, porque al momento de responder el cuestionario, ya cursaban el séptimo u octavo semestre, y estaban muy cercanos de terminar la Carrera, y por lo mismo pudieron haber desarrollado el interés dentro de la Carrera. El instrumento psicométrico empleado, el IPP, está muy difundido y utilizado en el contexto educativo ecuatoriano para medir intereses profesionales, especialmente en jóvenes adolescentes que buscan ingresar a Carrera universitaria. Tiene sus bases teóricas en las teorías de Super, Cronbach, y Roe, citados por Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi (2003), quienes señalan que:

Los cuestionarios o inventarios de intereses han sido caracterizados como serie de ítems en los que se solicita a los individuos indicar sus preferencias vocacionales y que poseen un valor numérico que permite obtener una puntuación final que representa un perfil o pauta de intereses. (p. 62).

Para orientar la vocación e intereses profesionales, el cuestionario analizado y otros se conjugan con factores internos-subjetivos y sociales de los jóvenes y sus familias, donde juegan un valor preponderante las motivaciones, y

para ello además de los test son necesarios procedimientos de orientación cualitativos.

Por el contrario, a pesar de que un porcentaje alto de estudiantes que cursan estudios de educación manifiestan su mayor interés por Profesión del Magisterio, también hay un porcentaje considerable que tiene interés hacia Otras profesiones, incluso cuando los estudiantes cursaban semestres terminales de Carrera.

Respecto al *Rendimiento académico*, éste es alto en la muestra estudiada, mayor que el promedio de la Facultad en el mismo periodo de la investigación. Esto se explica porque la muestra estudiada es un grupo de alumnos que no han reprobado cursos, ni arrastrado materias durante toda la su Carrera, mientras que la población general engloba a la población de estudiantes, con arrastres y reprobaciones, reingresos, etc.

A continuación se discuten los resultados de los *análisis estadísticos de tipo inferencial* en relación a las hipótesis planteadas.

En referencia a la *primera hipótesis* el Cuestionario de Vocación docente elaborado ha evidenciado una fiabilidad y validez adecuadas. El análisis factorial lleva a obtener cuatro factores que explican un porcentaje significativo de la variación en la vocación docente. Aparecen cuatro aspectos diferenciados de la vocación docente: *Formación docente*, *Interés por la docencia*, *Conformidad con la formación docente* y *Reconocimiento económico y social de la profesión*. Los cuatro con una fiabilidad adecuada. La Formación docente expresa el interés de los estudiantes en conocer la ciencia y tecnología, la pedagogía, enseña a

planificar el currículo, contactar con el mundo laboral, y sobre todo relacionarse con seres humanos y generar reconocimiento de la sociedad.

El *Interés por la docencia*, así como el *Reconocimiento económico y social de la profesión* tienen componentes más pragmáticos, como las posibilidades de trabajo, lo que coincide con lo que al respecto afirman Pontes, Ariza y Del Rey (2010) de que: “El interés por la docencia (...) puede ser de tipo vocacional o de carácter pragmático y su origen se sitúa en distintos momentos del itinerario formativo: al comenzar los estudios universitarios o más comúnmente al finalizar los estudios o al comenzar a buscar trabajo” (p. 138).

Aunque el interés pragmático por la docencia o cualquier otra profesión, está relacionado también con factores de carácter económico, en el sentido de crecimiento, de herencia cultural familiar o incluso de comodidad social, se orienta a lo útil individual o socialmente muy aceptado y demandado, siendo también lo práctico-utilitario muy válido en el momento de seleccionar estudios o empleo. Pero lo pragmático debería estar enlazado con la vocación que motiva a la persona, porque de lo contrario sería simplemente poner de manifiesto interés laboral y económico, con lo cual coincide López-Fé (2002).

Un sentido pragmático distinto adquiere el factor de *Conformidad con la formación docente*, que indica la necesidad de conformarse con los estudios de educación una vez que no se han podido acceder a otros estudios preferidos y solicitados por el estudiante.

En suma, la Vocación e interés profesional que manifieste cada alumno por la profesión, como manifiesta Pantoja (1992) “es una forma de expresar nuestra forma de personalidad frente al mundo del trabajo y el estudio” (pág. 18).

En referencia a la *segunda hipótesis* sobre *diferencias en puntajes logrados por el alumnado en el examen ENES, entre Carreras, Sexos y tipos de Bachillerato*; los resultados prueban que, con respecto a diferencias entre Carreras, es Parvularia la Carrera con el mayor puntaje ENES de ingreso, seguida de Plurilingüe como las más destacadas, un segundo grupo de puntajes en Ciencias del Lenguaje, Ciencias Sociales e Informática con puntajes superiores a la Media general, en un tercer grupo constan Psicología Educativa; y Matemática y Física y el menor puntaje ENES tiene en Ciencias Naturales, con lo cual se demuestra que hay pequeñas diferencias de puntajes ENES entre carreras. Sin embargo estas *diferencias no son estadísticamente significativas*.

En relación a la *diferencias de puntajes ENES entre Sexos*, aunque los alumnos obtienen puntajes ligeramente superiores a las alumnas, la *diferencia no es significativa*. Mientras que entre estudiantes procedentes de colegios públicos y privados, pese a que los estudiantes de colegios públicos tienen puntajes ligeramente superiores, las diferencias en el ENES, tampoco son significativas. Los resultados estadísticos parecen indicar que quienes optaron por las Carreras de Educación lo hicieron simplemente porque esas fueron las opciones que determinó el SNNA, e ingresaron los mayores puntajes, tanto a Carrera, por Sexos y origen del Bachillerato.

En lo que respecta a la *tercera hipótesis*, sobre *diferencias en rendimiento académico, entre Sexos, Carreras y tipo de Bachiller, público o privado*, la Media de Rendimiento académico de las alumnas de las Carreras investigadas, sólo es ligeramente superior a la Media de los alumnos, por lo que esas diferencias no son significativas. Estos resultados están de acuerdo con otros (Porcel, Dapozo y López, 2010), para quienes la variable Sexo no tiene incidencia en el

Rendimiento académico, especialmente en estudios hechos en la educación superior, pero contrariamente en otros estudios se observan mayor éxito de Rendimiento en las alumnas.

Si se compara el Rendimiento académico de la muestra entre Carreras, la que más destaca positivamente es Informática, con una Media superior a 18/20 puntos, y por lo mismo, cercana al puntaje estándar superior del Sistema de Evaluación Estudiantil de la Universidad Central de Ecuador, su evaluación cualitativa es de un promedio Muy bueno; lo cual es común en las Carreras de Educación (Hernández, 2016). Los resultados también indican la existencia de una categoría de tres Carreras: Ciencias del Lenguaje, Plurilingüe y Ciencias Sociales porque todas ellas tienen promedios grupales dentro del intervalo de 17.5 y 18/20; en otro grupo muy marcado se ubican las Carreras: Parvularia, Psicología Educativa y Ciencias Naturales, con Medias entre 17 y 17.5/20; y en un cuarto lugar solamente Matemática y Física, que alcanza una media inferior pero cercana a 17 puntos. El puntaje de la Media general de las ocho Carreras evaluadas, es bastante alto en relación al estándar de 14/20, que es la norma legal establecida para promoción y graduación. El Rango es muy bajo entre las medias de las carreras, si se compara con los seis (6) puntos de Rango del Sistema de Notas UCE. Las medias de Rendimiento de carreras están a 1.66 puntos hacia abajo del puntaje superior absoluto (20) y a 2.9 del puntaje mínimo (14), lo cual explica la composición del grupo estudiado como estudiantes muy destacados durante su Carrera.

Finalmente, aparecen algunas diferencias significativas de Rendimiento académico entre las Medias de Carreras, mediante una prueba estadística poco exigente, la DMS (diferencia mínima significativa), entre las Carreras de

Matemática y Física con Informática, entre Matemática y Física con Plurilingüe, entre Informática con Ciencias Naturales, y entre Informática con Psicología Educativa. El resto de Carreras analizadas como: Parvularia, Ciencias Sociales y Ciencias del Lenguaje no revelan diferencias significativas entre ellas, tampoco con el resto de Carreras. Pruebas estadísticas más exigentes como de comparaciones a posteriori de pares de medias, como Scheffe o la prueba no paramétrica de Kruskal – Wallis, no aparecieron diferencias significativas, por lo que no podemos concluir de forma tajante que haya diferencias en el rendimiento entre las carreras, al menos en la muestra de estudiantes que ha tomado parte en la investigación.

Las *hipótesis cuatro, cinco y seis*, situadas dentro del cuarto objetivo, hacen referencia a las relaciones entre ENES, vocación docente e interés profesional en el ámbito educativo, y rendimiento académico.

En relación a la *cuarta hipótesis*, no se observa correlación entre los resultados del ENES y los cuatro Factores Vocacionales analizados: Formación docente, Interés por la docencia y Reconocimiento económico y social de la profesión, que no muestran correlación con el ENES, es decir, actúan por separado, según lo que indican los resultados de la investigación. Tampoco existe relación entre las puntuaciones en el ENES y los intereses y preferencias profesionales hacia el campo de la Educación evaluados por el IPP.

Sin embargo, por excepción, sí se encuentra una relación significativa entre los puntajes ENES y Conformidad con la formación docente, pero de signo negativo; mientras los puntajes ENES son altos, hay menor conformidad por la docencia y también lo contrario; quienes obtuvieron puntajes bajos en el ENES, dicen estar mayormente conformes con la formación en docencia. Conforme se

obtienen puntuaciones más altas en el ENES menor conformidad se manifiesta con la profesión docente, posiblemente porque los estudiantes con puntuaciones más altas en el ENES son los que tenían interés en otras profesiones distintas a la docencia para las que se requerían puntuaciones aún más altas.

Tomados en conjunto, estos resultados indican la falta de relación entre las puntuaciones en el ENES y los factores relativos a la vocación docentes y los intereses profesionales hacia el campo de la Educación. La vocación o el interés profesional hacia la educación no están asociados con la obtención de mayores o menores puntuaciones en el ENES. Sin embargo, tampoco existe una relación negativa entre el ENES y la mayoría de los aspectos relativos a la vocación, - como se establecía en la cuarta hipótesis-, por lo que no se puede decir que el ENES sea un sistema contrario o *reñido* con la vocación docente. El sistema de ingreso a la Facultad de Filosofía y Educación, la puntuación en el ENES no es contrario pues la los intereses profesionales hacia la educación de las estudiantes que acceden según sus puntuaciones en el ENES o así sucede a lo largo de la carrera – ya que los participantes en esta investigación son alumnos de últimos semestres. También hay que tener en cuenta que en este grupo solo están aquellos alumnos que no tienen asignaturas suspensas, que no han repetido cursos y que han terminado en el tiempo mínimo establecido, lo cual puede limitar la validez de esta conclusión. Además, la relación negativa entre el ENES y Conformidad con la formación con la docente indica que parte de los alumnos con puntuaciones más altas en el ENES no están a gusto con la profesión docente que están cursando, por una u otra razón, posiblemente porque aspiraban a otra carrera a la que no han podido acceder por falta de puntuación.

La *quinta hipótesis* establece que hay una relación significativa y positiva entre los resultados de los puntajes ENES y el Rendimiento académico, lo cual explica que los estudiantes que obtuvieron puntajes altos en ENES, también lo tuvieron en su Rendimiento académico final de Carrera y que quienes obtuvieron un puntaje ENES bajo el ingreso a Carrera, tendrán un menor Rendimiento académico. Sobre este hallazgo hay mucha investigación realizada que lo corrobora, una de ellas lo plantean Garzón, Rojas, del Riesgo, Pinzón y Salamanca (2010) con su afirmación de que "(...) que los exámenes de ingreso a la educación superior en los cuales se analizan habilidades que implican razonamiento analítico, verbal y numérico, muestran un alto grado de validez predictiva para el buen desempeño (p. 86).

Respecto a las relaciones entre los aspectos de la Vocación y el interés profesional docente con el rendimiento académico, expresados en la *sexta hipótesis*, aparecen resultados significativos. El primero, la relación negativa entre *Formación docente y Rendimiento Académico*, que indica que una mayor valoración de la formación recibida para ejercer la profesión docente ("La carrera me está especializando para ejercer la docencia con dominio de las ciencias y tecnologías de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso.") menor puntuación en rendimiento académico. Esta relación, aunque es moderada, llega a ser estadísticamente significativa y no parece tener una clara interpretación teórica, siendo contraria a la que cabría esperar hipotéticamente.

Otra relación de interés, es la alta correlación existente entre *Conformidad con la formación docente y el Rendimiento académico*, lo cual revela que aquel alumno que más se conforma (inconformidad) con la Carrera docente que cursa, tiene menor *Rendimiento académico*; dicho de otra manera, cuanto más no fue

el bachiller postulante quien eligió su Carrera de Educación (sino que lo hizo el SNNA) en aplicación de los mecanismos de ingreso, entonces, aquel estudiante logra menor promedio de notas, al finalizar sus estudios universitarios. Por el contrario mientras mayor *Rendimiento académico* tienen los estudiantes, en estos casos expresan menor conformidad (resignación) con su Carrera docente cursada. Estos hallazgos coinciden con lo que manifiestan Díaz, Morales y Zavala (2009) que “Es deseable que el perfil vocacional tenga una relación directa con el rendimiento escolar a nivel superior, puesto que aquel se construye para determinar quiénes serán los mejores alumnos y los mejores profesionistas” (p. 20).

La relación entre los resultados del *Cuestionario de Intereses y Preferencias Profesionales –IPP-* con *Rendimiento Académico* tampoco es *significativa*, por lo que el interés que manifiesta el estudiantado por la profesión docente y el campo educativo en general no tiene influencia sobre las calificaciones que logra en la Carrera.

Cuando se relacionan de forma conjunta todas las variables relativas al ENES, los cuatro factores de Vocación docente y el interés profesional en la educación, con el rendimiento académico, se observa que son tres las variables que contribuyen a la predicción del rendimiento, la Formación docente, las puntuaciones en el ENES y la Conformidad con la formación docente, en este orden, aunque el sentido de la relación no sea el mismo.

Los puntajes logrados en el *ENES* son un predictor significativo del *Rendimiento académico*; cuanto más altos son los resultados *ENES*, los estudiantes obtienen un *Rendimiento académico* más elevado, así como quienes tienen menor *ENES*, también tienen menor *Rendimiento académico*. En este

caso se presenta el examen de ingreso a Carrera como un predictor determinante de Rendimiento académico del alumnado de las Carreras estudiadas. Viéndose así apoyada por los datos la *séptima hipótesis*. Este resultado se corresponde con lo que sostienen investigaciones recientes sobre pruebas de ingreso a las universidades, específicamente a Carreras de Medicina, sobre lo cual García (2016) afirma que “los principales hallazgos se centran en destacar la trascendencia de las pruebas de selección como predictores de rendimiento académico” (p. 91).

También la *Formación docente* es factor contribuyente para predecir *Rendimiento académico*, pero de forma negativa, lo cual es un resultado que no se habría esperado teóricamente, porque indica que cuanto mejor *Formación docente para el ejercicio de la profesión* percibe tener el alumnado investigado, de forma inversa, su *Rendimiento académico* tiende a ser más bajo, y contrariamente, si perciben que la *Formación docente* es baja, inversamente el Rendimiento académico hallado es alto. Esta contradicción, podría explicarse porque el alumnado que logra mayores promedios de rendimiento, no necesariamente valora alto la Formación docente, ni esta media el rendimiento en su Carrera, sino que el estudiante, independientemente de lo que pasa en las aulas de clase, se prepara autónomamente para sus evaluaciones, y prioriza las notas a otros indicadores de calidad formativa, guiados por la motivación intrínseca hacia el logro, buenas estrategias de estudios, y el deseo de competir con los coetáneos por ser el/la mejor, aunque no con la propia formación profesional (Maquillón J. y Hernández J., 2011).

El otro factor que predice de forma negativa el *Rendimiento académico* es *Conformidad con la formación docente*, lo que indica que quien más se conforma

con la carrera docente, tiene un mayor Rendimiento académico, contrariamente aquellos estudiantes que menos conformes están con la profesión obtienen mayor *Rendimiento académico*.

Como ya se ha comentado antes, la conformidad debe de interpretarse como inconformidad, con la Carrera docente que cursa, (“Aspiraba a otra profesión universitaria pero me conformo con la docencia”), lo que le lleva a un menor Rendimiento académico; dicho de otra manera, cuanto más considera el alumno que la carrera docente se aleja de la carrera que le hubiera gustado elegir, debido a las calificaciones obtenidas en el ENES y el mecanismo de ingreso, menor es el promedio de notas, al final de sus estudios universitarios.

Y esto ocurre incluso en una muestra de participantes que tiene buen rendimiento en general y que ha finalizado su carrera en el tiempo previsto, como la que toma parte en esta investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. Conclusiones

El presente apartado contiene las Conclusiones generales de la investigación, que recogen los aspectos más relevantes que podrían tener alguna importancia para la comunidad académica, para instituciones que toman decisiones en procesos de ingreso de estudiantes a las Instituciones de Educación Superior, IES, así como para fundamentar las propuestas de reforma en el currículo de la institución donde se investigó.

Las conclusiones tienen como referencia los objetivos y se circunscriben a la muestra investigada, por lo cual los resultados no son completamente generalizables a todos los contextos educativos.

Las principales conclusiones son las siguientes:

1. La composición del grupo investigado con respecto a la variable Sexo, está mayoritariamente conformado por mujeres, tendencia que es común en Carreras Universitarias de Docencia, lo mismo que en la profesión magisterial, constructo que concuerda con Ramírez (2012), UDUAL (2005), Sánchez (2011).
2. Los Bachilleres que ingresan a Carreras de Educación son mayoritariamente de Colegios Públicos, frente a los Colegios Privados.
3. Los puntajes ENES de las Carreras de Educación investigadas, son superiores a los puntajes del resto de Carreras de Educación de otras Universidades Ecuatorianas con financiamiento público, e incluso a Carreras de la misma Facultad de Filosofía no estudiadas, durante todo el período de duración del examen, hasta su modificación al Ser Bachiller (Galimberti, 2002).

4. El alumnado muestreado de las Carreras estudiadas tiene un Rendimiento académico final alto, a diferencia del resto de estudiantes de la población correspondiente, que no alcanza ese nivel, fenómeno que se explica en que este grupo expresa un desempeño eficaz durante todo su ciclo de estudios universitarios, sin arrastres, reprobaciones ni retiros, en comparación al resto de estudiantes de la Facultad de Filosofía (Instructivo de Evaluación UCE, 2017).
5. No existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el ENES entre sexos, entre Carreras, ni entre tipo de colegio de Bachillerato público o privado.
6. Tampoco aparecen diferencias significativas en Rendimiento académico entre Sexos, tipo de Bachiller y Carreras. Aunque el bajo número de estudiantes de cada carrera puede haber impedido que aparezcan diferencias significativas y hacen difícil llegar a conclusiones fiables. No obstante, se aprecia una tendencia hacia un rendimiento menor en el caso de aquellas carreras con mayor carga de asignaturas de tipo matemático y tecnológico, como también ocurre en el estudio de Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014).
7. Hay una relación significativa entre los tres factores referidos a la Vocación docente, *Formación docente*, *Interés por la docencia* y *Reconocimiento económico y social*. Parecen conformar un factor común, de manera que los estudiantes que se interesaron por ser docentes, consideran adecuada a su formación y también que tendrán reconocimiento en los ámbitos económico y social en su ejercicio magisterial; resultados coincidentes con los de Díaz, Morales y Zavala

(2009) y que están de acuerdo con los postulados teóricos de Fogliatto, Pérez, Olaz y Parodi (2003).

8. El Rendimiento académico aparece relacionado de forma positiva con las puntuaciones obtenidas en el ENES, quienes ingresaron con notas altas en el examen de postulación, tendrán consecuentemente un desempeño académico alto, lo cual coincide con los resultados obtenidos por otros autores (Garzón, Rojas, del Riesgo, Pinzón y Salamanca, 2010).
9. Los únicos aspectos relativos a la Vocación docente evaluados - *Formación docente, Interés por la docencia, Conformidad con la formación docente y Reconocimiento económico y social de la profesión*, así como los *Intereses y Preferencias profesionales en la educación*- que están relacionados con el *Rendimiento académico* son la Formación docente y la Conformidad con la carrera docente, pero en sentido negativo. Cuanto mayor es la disconformidad con la carrera docente, a la que ha accedido por las calificaciones obtenidas en el ENES, más bajo es su rendimiento.
10. Considerados de forma conjunta, los factores que contribuyen a un mayor rendimiento académico son las puntuaciones más altas en el ENES, así como una menor disconformidad con la carrera elegida. Cuando los estudiantes ingresan en la Carrera docente, debido a las puntuaciones en el ENES, pero sus aspiraciones son claramente de ingresar en otra carrera distinta, su rendimiento académico se ve afectado de forma negativa. Ha de fortalecerse la Orientación profesional y Proyecto de Vida con una importante carga curricular, para orientar la vocación de los

adolescentes de forma cimentada, y que cada bachiller tenga plena conciencia de sus intereses de Carrera universitaria.

11. Las puntuaciones del ENES, aunque muestran una relación significativa con el Rendimiento académico; tienen un peso, poder predictivo o influencia, moderado en el mismo, semejante al que tienen otros factores de tipo vocacional como la Conformidad con la Carrera elegida, por lo que podrían considerarse otros factores en el sistema de ingreso a la universidad, tales como: a) La Nivelación de Carrera que realizan las IES ecuatorianas con su autonomía responsable, para que sean las mismas universidades las que también establezcan los procedimientos de ingreso de sus solicitantes; b) una preparación institucionalizada y sostenida para el examen de ingreso al Sistema Educativo Superior Ecuatoriano, desde la Educación General Básica y en el Bachillerato, en el proceso formativo curricular, con procedimientos, instrumentos y estrategias evaluativas que preparen al bachiller para el examen; c) Una relación institucional fuerte entre el Ministerio de Educación y la SENESCYT para diseñar y aplicar políticas claras en la transición educativa de los bachilleres a la universidad, reconociendo los aspectos culturales, históricos y socioeconómicos de la sociedad ecuatoriana.

12. El hecho de que la percepción de una mejor *Formación docente para el ejercicio de la profesión*, sea un factor que contribuye de forma negativa a la predicción del Rendimiento académico, no tiene una explicación clara. Podría deberse a la baja incidencia de esta Formación en las aulas, en el Rendimiento académico. Desde esta perspectiva sería necesario investigar el efecto de una práctica educativa que fortalezca la Formación

docente con currículos, ambientes y recursos apropiados a los requerimientos académicos de los estudiantes, en alineamiento con los nuevos paradigmas pedagógicos contextualizándolos a la realidad educativa.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

8. Limitaciones

En toda investigación existen limitaciones más o menos evidentes. Consecuentemente, en la presente investigación se pueden identificar de forma clara algunas de ellas, como son las siguientes:

- ❖ Los datos del examen ENES, Vocación docente e Intereses y preferencias profesionales fueron tomados de estudiantes de las Carreras investigadas, en sus aulas de clases, mediante instrumentos respondidos por ellos, donde podría existir una carga fuerte de subjetividad, sesgo, e incluso podría haber falsedad en las respuestas; pese a que se tuvo control personal por parte del investigador y su equipo colaborador en las aulas que se aplicó la instrumentación, incluso se reaplicaron instrumentos que se detectaron errores en sus respuestas originales.
- ❖ El estudio se desarrolló con una muestra bastante pequeña, y por tanto con limitada representatividad, en razón que en el momento de localizar a los sujetos en las aulas de clase, su número fue muy reducido, debido a que la gran mayoría de alumnos ya habían retrasado sus estudios por reprobaciones de cursos o asignaturas y deserción-abandono de la Carrera.
- ❖ La muestra es en alguna medida seleccionada, ya que sólo está formada por estudiantes que han finalizado sus estudios en el tiempo previsto, sin repetir curso o reprobado/suspender asignaturas; en esta muestra no se incluyen una buena parte de los estudiantes que ingresaron en la misma cohorte.
- ❖ La dificultad para acceder a los datos oficiales del ENES, que están en resguardo de la SENESCYT y la Dirección General Académica de la UCE,

ha imposibilitado disponer de esta información, para cruzar información con la proporcionada por los sujetos que participan en esta investigación.

- ❖ Por tanto, en futuras investigaciones es recomendable trabajar con una población y muestra más grande y con más técnicas e instrumentos, para tener mayor riqueza de datos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9. Referencias

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. y Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319.
- Acosta, E. (2009). *Bajo rendimiento escolar*. México DF: Universidad de Sonora.
- Ajzen, I. (2005). Laws of human behavior: Symmetry, compatibility, and attitude-behavior correspondence. In A. Beauducel, B. et al.(Eds.) *Multivariate research strategies*, Aachen, Alemania: Shaker Verlag.
- Alvarez, J., Aguilar J., Lorenzo, J. (2012). La ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354.
- American Council of Trustees and Alumni. (2013). *The Art of College Admissions: A Trustee Guide to the Value of Entrance Exams*. Washington, DC. Recuperado de <https://www.goacta.org>.
- Andes. (2017). *Estudiantes con necesidades especiales podrán acceder por primera vez al examen Ser Bachiller*. Obtenido de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/estudiantes-necesidades-especiales-podran-acceder-primera-vez-examen-ser-bachiller.html>
- André-Neto, J. (2015). La orientación profesional en la formación de profesores de nivel medio. Una visión actual en Angola. *EduSol*, 15(52), 46-60.
- Antamba, L. (2015). Ministerio de Educación, Estadística Educativa Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/pub_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.

- Ariza, L., Sánchez, F. y Pontes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(1), 241-262.
- Arotoma, S. (2007). *Conocimiento y aptitud en la admisión a universidades*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/conocimiento-y-aptitud-en-la-admision-a-universidades/>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008a). *Constitución 2008*. Quito: Lexis.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008b). *Constitución 2008*. Quito: Lexis.
- Asamblea Nacional. (2010). Ley del Sistema Nacional de Registro de Datos Públicos. Obtenido de <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/11/Ley-del-Sistema-Nacional-de-Registro-de-Datos-Publicos.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución 2008*. Montecristi: Lexis.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Editora Nacional.
- Astudillo et al. (2009). *Aportes ciudadanos a la revolución educativa*. Quito: Tribal Activa. Contrato Social por la Educación.
- Banco Mundial y Oxford University Pres. (2005). *Informe sobre desarrollo mundial 2006. Equidad y Desarrollo*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barraza, L. H. (2013). *Rendimiento académico y autoeficacia percibida. Un estudio de caso*. Durango-México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Barrera, A. (2017). 'Becas de alto rendimiento se entregan a los más ricos'. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/tendencias/entrevista-augustobarrera-becas-altorendimientoeducacionsuperior.html>

- Barreto, M., Lescano, D., Hidalgo, B., Inca, A. y Cisneros, A. (2015). Universidad y Buen Vivir. Obtenido de www.sнна.gov.ec/dwpages: http://www.sнна.gov.ec/dwpages/Descargas/Universidad_y_Buen_Vivir_1.pdf
- Barriga, Á. D. (1989). El examen: textos para la historia y el debate. *Perfiles Educativos, UNAM, 41(42)*, 11-28.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Iberoamericana de Formación del Profesorado, 4(3)*, 47-57.
- Bautista, M. y. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico . *Ciencia y Tecnología, (14)*, 183-194.
- Berdut, I., y Hernández , O. (2017). Una experiencia en la orientación educativa que favorece el desarrollo psíquico de los adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica de Veterin, 18(03)*, 7-10.
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. Melbourne, Australia: *Australian Council for Educational Research*.
- Bisquerra , R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Cisspraxis.
- Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria*. Ginebra: Atar.
- Bohoslavsky, R. (1978). *Orientación Vocacional*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso:. *Rastros Rostros, 16(30)*, 35 - 45.
- Bruce, H. y. (1979). *Evaluación en educación*. Oxford: Pengamon.
- Caba, S. y García, G. (2014). La denuncia al eurocentrismo en el pensamiento social latinoamericano y la problemática de la universalidad del conocimiento. *Polis Revista Latinoamericana 13(38)*, 45-66.

- Caballero, C. A. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-151.
- Carbonell, F. (2000). *Educación e Inmigración*. Madrid: OFRIM.
- Carpio, A. (1975). *Hábitos de estudio, rendimiento escolar y funcionamiento intelectual*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Carrera de Ciencias Sociales UCE. (2012). *Rediseño Curricular 2012-2017*. Quito: Imprenta Universitaria.
- Carrión, A. S. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 223-248.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre autoeficiencia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(3), 59-99.
- Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante - España: Editorial Club Universitario.
- Castillo, E. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 41-64.
- Castillo, C., Reséndiz, E, y Romero, M. (2006). *La orientación vocacional: su importancia en la elección de opciones educativas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Castro, G. (2007). Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria. *Juventud, Políticas y representaciones*, 26, 11-29. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000100002>

- Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, S., Guzmán B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus Revista de Educación*, 13(23), 2013-234.
- Casullo, M. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- CEAACES. (2013). *Modelo Genérico de Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras Presenciales y Semipresenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador versión 2015*. Obtenido de [http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/modelo-gen%
c3%89rico-de-evaluaci%
c3%93n-del-entorno-de-aprendizaje-de-las-universidades-y-escuelas-polit%
c3%89cnicas-del-ecuador.pdf](http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/modelo-gen%c3%89rico-de-evaluaci%c3%93n-del-entorno-de-aprendizaje-de-las-universidades-y-escuelas-polit%c3%89cnicas-del-ecuador.pdf)
- Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA). (2016). *Ingreso a la Universidad en Ecuador, Cuba y Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA). (2016). *Ingreso a la Universidad en Colombia, México y Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Chen, T. C. (2000). *Technology, reasoning, and freedom: Modern and postmodern conditions*. Taipei: Laureate. In Chinese.
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108.
- Cociña, M. (2013). *Cinco argumentos contra la Meritocracia*. Obtenido de ciperchile.cl/2013/06/07/cinco-argumentos-contra-la-meritocracia/
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- CollegeBoard. (2014). *La Prueba de Aptitud Académica (PAA)*. Obtenido de http://www.cetys.mx: http://www.cetys.mx/userfiles/guia_estudio.pdf
- CollegeBoard-SAT. (2017). *El examen SAT*. Obtenido de <https://drncvpyikhjv3.cloudfront.net/sites/77/2017/02/02053724/e%cc%81ste-es-el-sat%c2%ae.pdf>
- Comunicación de masas Blog. (2009). *Influencia de los medios de comunicación en la sociedad*. Obtenido de nicolpaolaroxana.wordpress.com: <https://nicolpaolaroxana.wordpress.com/2009/06/11/influencia-de-los-medios-de-comunicacion-en-la-sociedad/>
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente a las IES*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento de Evaluación Estudiantil*. Obtenido de <http://www.ulead.edu.ec/wp-content/uploads/2016/10/reglamento-del-sistema-de-evaluacion-estudiantil.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (Conea). (2003). *La calidad en la universidad ecuatoriana*. Quito: Conea.
- Consejo Universitario UCE. (2017). *Instructivo de Evaluación Estudiantil 2017*. Obtenido de <http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fo/pregrado/noticias/instructivo%20para%20la%20evaluaci%c3%93n%20estudiantil%20de%20grado.pdf>
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Córdova, B. (2013). *La disciplina escolar y su relación con el aprendizaje*. Piura-Perú: Universidad de Piura.

- Coschiza, C. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76.
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Argentina: Paidós.
- Cronbach, L. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Lee J cronbach.
- Cruz, V. (2014). *IPP Intereses y Preferencias Profesionales Adaptada a Ecuador 2014*. Quito: TEA Ediciones, Madrid.
- Cuadra, D. y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educacao*, 21(65), 299-324.
- Cueli, J. (1985). *Vocación y afectos*. Mexico: Limusa.
- Cuestionarix. (2016). *¿Qué es el enes y para quiénes está dirigido?*. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://blog.cuestionarix.com/enes>
- Cupani, M. y Pérez, E. (2006). Contribución de los intereses vocacionales, la autoecacia y los rasgos de personalidad: Metas de elección de carrera. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- D' Angelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Mexico: Anuiés.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory”,. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- De la Orden, A., Oliveros, L., Máfokozí, J, y González C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento Universidad Complutense de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 159-178.
- Del Pino, J. L. (2013). Orientación educativa y profesional en el contexto cubano: concepciones, experiencias y retos. *Alternativas cubanas en psicología*, 1(2), 48-54.
- Del Río, D., Álvarez , B., y Beltrán , S. (2003). *Orientación y educación familiar*. Madrid: Uned.
- Delgado, M. C. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 5(3), 179-191.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana.
- Díaz, Á. (1988). Una polémica en torno al examen. *Perfiles Educativos*, 41(42), 65-76.
- Díaz, Á. (1993). *El examen; textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. México DF. Obtenido de [www.angeldiazbarriga.com](http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_ysoc.pdf): Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_ysoc.pdf.
- Díaz, D., Morales, M., y Amador, L. (2009). Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 20-23.
- Díaz, M., et al. (2001). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.
- Di-Caudo, M. (2015). Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar una universidad. *ponto-e-vírgula*, 17, 196-218.

- Dominguez , L., e Ibarra, L. (2003). *Juventud y Proyecto de Vida. Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Dominguez , Y. y Rojas , A. L. (2016). Consideraciones en relación a la orientación profesional desde una perspectiva de Ciencia Tecnología y Sociedad. *Revista Conrado Volumen*, 12(52), 35-41.
- Donoso, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Baecelona: Futura Activa. Consultoría de Formación.
- ecuadoruniversitario.com. (2012). *103.106 bachilleres rindieron el Examen Nacional de Educación Superior*. Obtenido de <http://ecuadoruniversitario.com:ecuadoruniversitario.com/estudiantiles/noticias-estudiantiles/103-106-bachilleres-rindieron-el-examen-nacional-de-educacion-superior/>
- El Comercio. (2016). El 26% de los universitarios se retiró en los primeros años. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-universitarios-desercion-educacion-jovenes.html>
- EL Telégrafo. (2016). *Los aspirantes a universitarios consideran elevados los valores de la preparación en centros privados*. Obtenido de <http://www.eltelegrafo.com.ec:ecuador/4/cursos-de-nivelacion-cuestan-hasta-usd-350>
- El Tiempo. (2017). *Cómo elegir la carrera universitaria correcta*. Obtenido de: <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/ecuador/4/como-elegir-la-carrera-universitaria-correcta>
- El Universo. (2010). *Bachillerato único, sin especialidad, regirá desde septiembre del 2011*. Obtenido de <http://www.eluniverso.com/2010/12/09/1/1447/bachillerato-unico-sin-especialidad-regira-desde-septiembre-2011.html>
- El Universo. (2014). *En dos años disminuyó el ingreso a la universidad*. Obtenido de <https://www.eluniverso.com/noticias/2014/11/30/nota/4284736/dos-anos-disminuyo-ingreso-universidad>

- El tiempo. (2013). *Límite de alumnos se incumple en universidades*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com.ec/noticias/cuenca/2/324972/limite-de-alumnos-se-incumple-en-universidades>
- Escudero, T. (1999). *Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- Espinoza, A. (2016). *Currículos de Educación General Básica para los Subniveles de Preparatoria, Elemental, Media y Superior; y, el Currículo de Nivel de Bachillerato General Unificado. Acuerdo Nro. mineduc-me-2016-00020-A*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-mineduc-me-2016-00020-A.pdf>
- Facultad de Filosofía UCE. (2018). *Noticias*. Obtenido de <http://www.uce.edu.ec/web/fil>
- Falconí, F. (2017). Logros educativos del Gobierno de Rafael Correa. Obtenido de educarplus.com: <http://educarplus.com/2017/08/logros-educativos-del-gobierno-de-rafael-correa-han-sido-reconocidos-por-el-actual-ministro-de-educacion.html>
- Freiberg, A. (2017). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Pensando Psicología*, 13(21), 19-32.
- Fernández, A. (sin fecha). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Fernández, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria*. Almería-España: Universidad de Almería.
- Fernández, M. (2000). La construcción social de la pobreza en la sociología de Simmel. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 15-32.
- Figuroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. El Salvador: Editorial Universitaria.

- Fogliatto H., Pérez E., Olaz F. y Parodi L. (2003). Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado. Análisis de sus Propiedades Psicométricas. *Evaluar. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*, (3), 61-79.
- Forero, E. (1991). *Asesoría académica. Entrenamiento Básico para profesores*. Maracaibo: Vice Rectorado de Luz.
- forosecuador.ec. (2013). *Educación y ciencia*. Obtenido de <http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educaci%C3%B3n-y-ciencia/3124-significado-enes>
- Fumio, I. (2015). *Exámenes de ingreso: por qué y para qué*. Obtenido de <http://www.nippon.com/es/currents/d00166/>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México DF: Siglo xxi editores.
- Galindo, D. (2008). *Psicología Educativa, Atlantic University*. Guaynabo Puerto Rico: Atlantic University.
- Gallegos, D. (2015). *Alumnos de colegio mejor puntuado en el ENES presentes en Cambio de Guardia*. Obtenido de <http://www.elciudadano.gob.ec/alumnos-de-colegio-mejor-puntuado-en-el-enes-presentes-en-cambio-de-guardia/>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, F., Fonseca G. y Concha L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un rendimiento comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.
- García Hoz, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía. Tomo II*. Barcelona: Labor.
- García, J. (1999). *El profesor del siglo XXI*. Bordón, 51(4), 435-447.
- García, J. (2010). *Principio de Interculturalidad*. Obtenido de: <https://derechoecuador.com/principio-de-interculturalidad>

- García, L. (2016). Pruebas de selección como predictores del rendimiento académico de estudiantes de medicina. *Investigación en Educación Médica, Universidad Anáhuac-Mayab*, 5(18), 88-92.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garzón, R., Rojas, M., Del Riesgo, L., Pinzón, M. y Salamanca, A. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Viguera Editores*, 13(2), 85-96.
- Gasco, G. (2014). Sex differences in mathematics motivation in 8th and 9th grade . *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 116, 1026-1031.
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gil, J. (2003). La Estadística en la Investigación Educativa. *Revista de investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- Gómez, V. y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 90-101.
- González, V. (1998). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Cubana de la Educación Superior*.
- González V. (2004). *La orientación profesional y curriculum universitario: una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Barcelona: Laertes.
- González, D. (1984). *La motivación una orientación hacia su estudio*. La Habana: Científico-técnica.
- González, C. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en la universidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.

- González, I. (2011). *La Inteligencia*. Obtenido de: <http://www.bitacoramedica.com/wp-content/uploads/2011/07/La-Inteligencia.pdf>
- González, J. A. (2013). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Psicolexía y educación*, 9, 45-56.
- González, M. (2000). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96.
- Gorski, D. y Tabants, P. (1960). *Lógica*. México DF: Grijalvo S.A.
- Gravini, M. y Pineda, W. (2009). Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 12(21), 111-123.
- Gresia, L. D. (2010). *Determinantes del desempeño universiatrio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona. Bracelona: Idea Books.
- Haro, O. y Barreno S. (2017). Prevalencia Vocacional a Carreras Universitarias. *Vínculos, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE*, (aceptado) 1-12.
- Haro, O. (2017). *Jornadas de Orientación y Refuerzo Pedagógico a Estudiantes de Tercero de Bachillerato y Bachilleres sin cupo, para el Examen Nacional Ser Bachiller, de admisión a las Instituciones de Educación Superior Públicas*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Harvard. (2011). *Proceso de Admisión - Harvard University*. Obtenido de <http://www.hcs.harvard.edu>:<http://www.hcs.harvard.edu/~hcpa/2011/06/admision/>
- Hernández, C. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388.
- Hernández, F. (1988). *Métodos y técnicas de estudio*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Herrera, I., et al. (2013). Miradas de un perfil profesional docente en educación especial en el marco de la complejidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 56-72.

- Herrera, J. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *rev.latinoam.bioet*, 13(1), 08-017.
- Hirmas, C. (2015). *Formación continua y desarrollo profesional docente*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Imbernóm, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del docente: hacia una nueva cultura del profesional*. Barcelona: Paidós.
- INEVAL. (2017). *Evaluaciones*. Obtenido de http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/Ineval_fichaSBAC17_20170224.pdf
- Inglés, C., Martínez, M., García, J., Valle, A. y Castejón, J. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educación y Sociología*, 32(115), 373-391.
- Jaime, D. y Sánchez D. (2017). Tendencias sobre la formación vocacional y la orientación profesional hacia carreras agropecuarias en la educación primaria. *Revista Universitaria*, 22, 39-52.
- Jeetee, K. (2012). *Reasoning skills, problem solving ability, and academic ability: implications for programme and career choice in the context of higher education in Thailand*. Doctoral dissertation, the Durham University. Obtenido de <http://etheses.dur.ac.uk/3380/>
- Jorge, H. y Gracia, A. (2014). La Evaluación Educativa en México. *Revista Revista de Relaciones Internacionales y Seguridad*, 9(1), 59-85.
- Lago, D., Gamboa, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 8(2), 157-169.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386.

- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Laurence, W. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En P. Arregui, *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*, 11,13-52.
- Lawrence, A. (2013). Study Habits of Higher Secondary School Students. *Reviewed International Journal of Education & Humanities*, 2(1), 270-275.
- León, O. y Montero, I. (1995). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levine, R. G. (1996). *Sociología*. México: Programas Educativos S.A.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lizárraga, F., et al. (2008). *La economía política de la pobreza*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100616031536/economia.pdf>
- LOES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Registro Oficial 12 de octubre de 2010.
- López, M. L. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión Conceptual de la investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Lopez-Fé, C. (2002). *Persona y Profesión Procedimientos, Técnicas de Selección y Orientación*. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Maciel de Olivera, C. (2003). La investigación acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 91-109.

- Mangal, S. K. (2007). *Advanced educational psychology* (Segunda ed.). New Delhi, India: Prentice Hall Pvt Ltd.
- Maquillón J. y Hernández J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marcuschamer, E. (2008). La posmodernidad, cultura y vocación. *Medicina Universitaria*, 10(41), 248 - 253.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000a). (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000b). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de psicología*, 32(3), 505-517.
- Mark, G. y. (1999). *Resultado escolar y resultado del mercado laboral*. Canberra: Universidad Nacional de Australia - Centro de Política Económica Ugam. Ideas.
- Marqués, P. (2008). *Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro*. *Revistes Catalanes*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39105057_Cambios_en_los_centros_educativos_construyendo_la_escuela_del_futuro
- Martín, E. y Martínez, F. (2009). La evaluación de calidad en los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En F. Martínez, *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- Martínez, V. P. (1999). *Análisis de los hábitos de estudio*. España: Don Vasco.

- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 51, 67-85.
- Marton, F. (1976). On quantitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Mendoza, T. y Rodríguez, R. (2008). El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma del Estado de México*. 5(13), 10-16.
- Meza, K., López Luz-Daris y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos en educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-105.
- Mideros, A. (2017). *Ecuador 2017: una Patria sin pobreza extrema*. Quito: Imprenta El Telégrafo.
- MINEDUC. (2016). *El Ministro de Educación socializó el nuevo modelo evaluación de desempeño docente "Ser Maestro"*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/el-ministro-de-educacion-socializo-el-nuevo-modelo-evaluacion-de-desempeno-docente-ser-maestro/>
- Ministerio de Educación. (2013). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Ministerio de Educación, Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bachillerato General Unificado* Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Malla Curricular bgu*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/malla-curricular-bachillerato-general-unificado/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Introducción General Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/0-EGB-Superior.pdf>
- Ministerio del Poder Popular. (2015). *En Venezuela fueron eliminadas las pruebas internas de admisión a las Universidades*. Obtenido de <https://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/en-venezuela-fueron-eliminadas-las-pruebas-internas-de-admision-las>

- Ministerio Educación Chile. (2006). *Evaluación para el Aprendizaje: enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Obtenido de [mineduc.cl: portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2013_materialespsp/mediaepa.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2013_materialespsp/mediaepa.pdf)
- Ministerio-Coordinador-del-Conocimiento-y-Talento-Humano. (2015). <http://www.conocimiento.gob.ec>. Quito. Obtenido de <http://www.conocimiento.gob.ec/conozca-que-es-el-examen-nacional-de-educacion-superior/>
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista de Motivación y Emoción*, 11(28), 1-13.
- Moore, B. (1996). *Philosophy: The power of ideas*. California: McGraw-Hill, Inc.
- Mora, J. y Martín, M. (2007). La escala de inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2), 307-313.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Universidad de Costa Rica*, 4(2), 2-28.
- Morais, N., y Almeida, L. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86.
- Moreno, K. (2015). *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (2010)*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.
- Murray, H. G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in North American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2, 117-132.

- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132.
- Navarro, E. (2006). Factores familiares, personales y académicos. *Boletín informativo*, 88(1), 7-25.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2-16.
- noticiasecuador.org. (2017). *Puntajes referenciales Ser Bachiller 2017*. Quito. Obtenido de http://noticiasecuador.org/wp-content/uploads/2017/07/puntajes-referenciales-jovenesweb.com_.pdf
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2017). *Pruebas SAT en Colombia*. Obtenido de www.universidad.edu.co
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48.
- Oliver, O., Santana, V., Ferrer, B. y Ríos, J. (2015). Las prácticas preprofesionales y la formación laboral en la Carrera Sistema de Información en Salud. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación* 26(2), 185-196.
- Ospina, et al. (2015). *Una mira crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador*. *Universidad y Sociedad: Foro Ecuador*.
- Ospina, P. (2011). *Socialismo o buen capitalismo en el Ecuador*. Obtenido de <http://www.izquierdaydesarrollo.com/2011/11/socialismo-o-buen-capitalismo-en-ecuador/>

- Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y ciencia*, 2(6), 17-20.
- Papinczak, T. Y. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and selfefficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 213-232.
- Parkin, A. (1999). *Exploraciones en neuropsicología cognitiva*. Madrid: Panamericana.
- Parra, J.-M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas* 8, 69-88.
- Passailaigue R., Amechazurra O. y Galarza J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de educación superior: Algunas experiencias investigativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 6(1), 102-107.
- Paz, D., Castellanos, D., Bastidas, M. y Sobrino, S. (2015). *Manual de Orientación Vocacional y Profesional para los departamentos de Consejería Educativa*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-ovp.pdf>
- Paz y Miño, J. (2015). El Socialismo del Siglo XXI en el Ecuador. Obtenido de http://puce.the.pazymino.com/jpymc-socialismo_siglo_xxi_ecuador.pdf
- Pérez Gómez, A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid: Morata.
- Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales. *Psicothema*, 18(2), 238-242.

- Pérez, I. (2007). *Factores Asociados con el bajo rendimiento académico*. Pachuca de Soto: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2013). *Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad*. Madrid: Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación.
- Pérez-Maya, C. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*, 4(2), 4-10.
- Pérez, N. y Castejón L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(2), 1-27.
- Pertegal, M. L., y Castejón, J. L. y Martínez M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación* 14(2), 237-260.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Plan V sociedad historias. (2017). *El dramático impacto de las medidas que restringen el acceso a la universidad*. Obtenido de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-dramatico-impacto-medidas-que-restringen-el-acceso-la-universidad>
- Plan V. (2016). *El enes entre la opacidad y la incertidumbre*. Obtenido de www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-enes-entre-la-opacidad-y-la-incertidumbre
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología General* . La Habana: Editorial de libros para la Educación.

- Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa (Unal). (2013). *El papel de las profesiones dentro de la dinámica de la vida social*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ponce, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016, Informe Nacional: Ecuador*. Quito: Universia.
- Ponce, X. (2016). *Foro debate Política pública para la educación superior: 5 años de la LOES*. Obtenido de <http://uasb.edu.ec/contenido?foro-debate-politica-publica-para-la-educacion-superior-5-anos-de-la-loes>
- Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, y Education*, 2(2), 131-142.
- Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la Facena (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 2-21.
- Porto, M. (2002). *Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Posada, G. (2016). *Elementos básicos de estadística descriptiva para el análisis de datos*. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó.
- Prelac-Unesco. (2005). *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Santiago-Chile: Prelac.
- Prieto, M. y Sternberg, R. (1991). La teoría triática de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 77-93.

- Prieto, B. P. (2006). Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas de la UNERMB. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(2), 518-540.
- Pruebas enes20141c. (2014). Pruebas enes, Qué son las pruebas enes?. Obtenido de <http://pruebasenes141charliedaubeevh.blogspot.com/2014/10/pruebas-que-dan-los-alumnos-de-tercero.html>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía Crítica Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.
- Ramírez, R. (2012). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. Quito: Senescyt.
- Ramírez, R. (2014). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (Sнна)*. Quito: Senescyt.
- Ramos, A. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Investigaciones / Research*, 17(34), 201-209.
- Ramos, I. y González, G. (2010). *Actualización Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ramos, M., Ravello, C., Chávez, L. y Sabaduche, L. (2013). *Orientación Vocacional - Cartilla para Tutores*. Lima: M J Gráficas E.I.R.L.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Remo*, 10(25), 47-54.
- Registro Administrativo del Ministerio de Educación. (2017). *Índice de tabulados*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec:https://educacion.gob.ec/indice-de-tabulados/>
- Republicamunik. (2011). *La era de la formación capitalista, social y dependiente en Ecuador*. Obtenido de <http://republicamunik.blogspot.com/2011/06/la-era-de-la-formacion-capitalista.html>
- Restrepo, R. y Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana*. Azogues: Universidad Nacional de Educación del Ecuador -Unae-.

- Revista Vistazo. (03 de 02 de 2017). *Luces y Sombras de la "Década Ganada" de Correa en Ecuador*. Obtenido de [www.vistazo.com: http://www.vistazo.com/seccion/pais/luces-y-sombras-de-la-decada-ganada-de-correa-en-ecuador](http://www.vistazo.com/seccion/pais/luces-y-sombras-de-la-decada-ganada-de-correa-en-ecuador)
- Richard, R. (2000). *Como éramos: los mitos y las realidades del estudiante de las Américas*. Economic Policy Institute / acs - VT 2000.
- Riera, L. (2013). *El principio del mínimo esfuerzo y su relación con el rendimiento académico: una experiencia de investigación acción participativa*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Robert, K. y Taylor, C. (2005). Effects of Socioeconomic Factors on Public High School Outcomes and Rankings. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 259-271.
- Robert, T. (2005). *Descubriendo el mundo a través del debate: una guía práctica para el debate educativo* (3ra ed.). Nueva York: Idea Press Books.
- Rodríguez, A. y Unceta, K. (2016). *Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. el caso del Ecuador*. Barcelona: Universidad del País Vasco.
- Rodríguez, A. (2017). *Los jóvenes viven más tiempo en la casa de sus padres*. Obtenido de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/septimo-dia/51/los-jovenes-iven-mas-tiempo-en-casa-de-sus-padres>
- Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento. *Estudios de psicología*, 27(4), 437-447.
- Rodríguez, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86.
- Rojas, A. (2003). *La Formación Vocacional hacia la Carrera Licenciatura en Educación Preescolar (Tesis Doctoral)*. La Habana: Universidad de Cienfuegos.

- Rojas, A. L. (2016). Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 8(2), 196-201.
- Rojas, A. L. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50.
- Rubio, M. Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R. (2016). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354.
- Ruiz, J. y Santana, L. (2018). Elección de Carrera y Género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 7-20.
- Ruiz, N. R. (2009). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355 467-492.
- Sánchez, A. (2012). *Desarrollo del Pensamiento Tomo 1*. Quito: Senescyt.
- Sánchez, C. (2011). Análisis de la situación actual de la feminización docente. Propuestas de Estado. *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género, [libro de actas]. Universidad de Sevilla (1815-1824)*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación Siglo XXI, Departamento de Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla*, 6, 203-222.
- Sánchez, P. A., y Valdez, A. A. (2003). (2003). *Teoría y práctica de la orientación vocacional, un enfoque psicológico*. México: Manual Modern.

- Sánchez, R., Flores, B. y Flores, F. (2016). Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de una institución de educación media ecuatoriana. *Latin-American Journal of Physics Education, 10(1)*, 1406-1 - 1406-7.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2001). Percepción del apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en Bachillerato. *Revista de Educación, 493-519*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034
- Santos, J. (2005). *Factores sociales e individuales que influyen en la elección vocacional en el nivel medio superior. Una propuesta de asesoramiento vocacional para adolescentes*. Méxio DF: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Santos, T. (2016). *La radiografía de los ninis en Ecuador*. Obtenido de www.vistazo.com: <http://www.vistazo.com/seccion/pais/la-radiografia-de-los-ninis-en-ecuador>
- Saucedo, M., Herrera S., Díaz J., Bautista S. y Salinas H. (2014). Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (Unacar). 5(9). Obtenido de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/7/34>
- Saúl, L., López-González, M. y Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las uiversidades españolas: La orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica, 6(1)*, 7-15.
- Senescyt. (2012). *Reglamento de Nivelación de Carrera*. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4705/1/Reglamento%20nivelacion.pdf>
- Senescyt. (2013). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión –SNNA*. Quito: Lexis.
- Senescyt. (2014). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Obtenido de http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/10reglamento_sna1.pdf

- Senescyt. (2015). *Prueba modelo de Enes*. Obtenido de <http://enes-ecuador.blogspot.com/2015/03/examen-senescyt-enes-2015-prueba-modelo.html>
- Senescyt. (2015). *Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Obtenido de http://www.sнна.gov.ec/dw-pages/Descargas/Politica_de_Cuotas.pdf
- Senescyt. (2015). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito: Lexis.
- Senescyt. (2016). *Programa de becas*. Obtenido de <http://programasbecas.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/07/Carreras-de-Interes-septiembre-2015-bn.pdf>
- Senescyt. (2016). *Reglamento de Régimen Académico de la Educación Superior*. Quito: Senescyt.
- Senplades. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 - 2013*. Quito: Senplades.
- Senplades. (2013). *Buen Vivir Pan Nacional 2013 - 2017 Todo el mundo mejor*. Quito: Senplades.
- Senplades. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Sepúlveda, P. (2017). *Clase social determina elección de universidad y carrera. La Tercera, Tendencias*. Obtenido de <http://www2.latercera.com/noticia/clase-social-determina-eleccion-universidad-carrera/>
- Simpson, J. (1989). *The oxford English dictionary (2 Dakota del Norte ed.)* (Vol. 1). Oxford: Clarendon Press.
- Sнна. (2013). *Resolución sobre postulación a la Educación Superior*. Obtenido de http://www.sнна.gov.ec/dw-pages/Descargas/Postulacion_condicional_Educacion.pdf
- Sнна. (2014). *Estímulos para estudiantes que sigan carreras de educación*. Obtenido de <http://ecuadoruniversitario.com/estudiantiles/sнна/estimulos-para-estudiantes-que-sigan-carreras-de-educacion/>

- Snna. (2014). Informe Enes 2014 Sistema de Nivelación y Admisión. Obtenido de http://www.snna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias15.php
- Snna. (2015). *Reglamento Snna 2015*. Obtenido de <http://www.epn.edu.ec>: http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/10_reglamentosnna1.pdf
- Snna. (2015). *Solo las carreras de Medicina y Educación exigen puntajes mínimos de 800/1000 para la postulación*. Obtenido de <http://ecuadoruniversitario.com/estudiantiles/snna/solo-las-carreras-de-medicina-y-educacion-exigen-puntajes-minimos-de-8001000-para-la-postulacion/>
- Snna. (2015). *Reglamento para carreras de interés nacional*. Obtenido de http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/10_reglamentose_snna1.pdf
- Snna. (2015). *Reporte de resultados Enes 2015*. Obtenido de http://www.snna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Reporte_de_Resultados_Procesos_snna_2015.pdf
- Snna. (2016). *Reporte de resultados procesos SNNA 2015*. Quito: Snna-Senescyt.
- Snna. (Sin fecha). *Bachilleres alcanzan puntajes importantes para carrera*. Obtenido de http://www.snna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias112.php
- Snna-Senescyt. (2014). *Guía Enes*. En Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Quito: Snna.
- Snna-Senescyt. (2014). Microcurrículo Nivelación General. En Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, *Programa de nivelación general Enes*. Quito: Snna.
- Snna-Senescyt. (2015). *Reporte de resultados Enes 2015*. Obtenido de <http://www.snna.gob.ec>: http://www.snna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Reporte_de_Resultados_Procesos_snna_2015.pdf

- Snna-Senescyt. (2015). *Enes favorece a los más pobres*. Obtenido de www.snna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias114.php
- Snna-Senescyt. (2015). *¿Qué es el ENES?*. Obtenido de www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educación-y-ciencia/10621-?qué-es-el-enes
- Snna-Senescyt. (2015). *Procesos Enes en Ecuador*. Obtenido de http://www.snna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Procesos_admision/Admi_PF_glosario.pdf
- Solano, S. (2017). *La inconstitucionalidad del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión para el acceso a la educación superior*. Quito: Universidad de las Américas.
- Stenhouse, L. (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Suarez, J. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Super, D. (1977). *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Suplemento de los Estudiantes de Periodismo Multimedia del Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas. (2016). *Interculturalidad De dicho al hecho, del reglamento al impreso*. Obtenido de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/enfoque/Documents/2016/enfoque_2016_04.pdf
- Tabarini-Castellani, A. (2008). *Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tedesco, J. C. (2003). *Estrategias de Desarrollo y Educación: El Desafío de la Gestión Pública*. España: Morata.

- Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Tella, A. T. (2008). Relationship among demographic variables and pupils reasoning ability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 709-728.
- Torres R. (2014). Ecuador: *Lo bueno y lo malo de la revolución educativa*. Obtenido de <http://otra-educacion.blogspot.com/2014/05/ecuador-lo-bueno-y-lo-malo-de-la.html>
- Torres, M. (2003). *Familia. Unidad y diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Universidad Central del Ecuador (Uce). (2017). *Estadísticas de estudiantes matriculados Uce*. Obtenido de <http://reportes.uce.edu.ec/Matriculados/Matriculados.aspx>
- Uce-en-Cifras. (2016). Reporte de matriculados Uce. Obtenido de <http://reportes.uce.edu.ec/Matriculados/Matriculados.aspx>
- Udual. (2005). *Femenización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México DF: J. L. Servicios Gráficos S. A.
- Unesco. (2011). *La Unesco y la Educación*. París, Francia. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- Unesco. (2014). *Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015*. París, Francia: Unesco.
- Unicef. (2012). *El plan decenal de educación (2006 – 2015)*. Obtenido de https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf

- Universia. (2008). *Entrar a la universidad despues de los 25 años cómo hacerlo*. Obtenido de preuniversitarios. [universia.net.mx /acceso-universidad/pruebas acceso/](http://universia.net.mx/acceso-universidad/pruebas-acceso/)
- Universia. (2015). *Proceso de admisión en Brasil*. Obtenido de <http://universidades-iberoamericanas.universia.net/brasil/sistema-educativo/admision.html>
- Universia. (2015). *Estudiar en el extranjero*. Obtenido de [www.universia.es/estudiar-extranjero/noticia/2015/12/30 /1135084](http://www.universia.es/estudiar-extranjero/noticia/2015/12/30/1135084)
- Universidad Autónoma del Estado de México. (Sin fecha). *Correlación estadística*. Obtenido de http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/u3tema_1_coeficiente.pdf
- Universidad Central del Ecuador. (2016). *Instructivo elaboración de trabajos de titulación, modalidad proyecto de investigación*. Obtenido de [http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fiq /Unidad%20de %20titulaci% C3%B3n/ Instructivos%20y%20Gu%C3%ADs%20trabajo %20titulac%C3%B3n/ instructivo% 20elaboraci% c3%93n% 20trabajo %20de% 20 titulaci%c3% 93n-% 20proyecto %20de% 20investigaci %c3%93n. %20 diciembre%202016.pdf](http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fiq/Unidad%20de%20titulaci%C3%B3n/Instructivos%20y%20Gu%C3%ADs%20trabajo%20titulac%C3%B3n/instructivo%20elaboraci%C3%93n%20trabajo%20de%20titulaci%C3%93n-%20proyecto%20de%20investigaci%C3%93n.%20diciembre%202016.pdf)
- Universidad Central del Ecuador. (2017). *Programación Académica 2017-2018*. Obtenido de: [http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/uce_ noticias/ Comunicados/2016/ academico 2017-2017.pdf](http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/uce_noticias/Comunicados/2016/academico%202017-2017.pdf)
- Universidad de Almería. (Sin fecha). *Ansiedad ante los exámenes*. Obtenido de [https://w3.ual.es/Universidad/GabPrensa/ control_examenes/pdfs/ capitulo01.pdf](https://w3.ual.es/Universidad/GabPrensa/control_examenes/pdfs/capitulo01.pdf)
- Valanides, N. (1997). Formal reasoning abilities and school achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 169-185.
- Vargas, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Lima, Perú. Obtenido de [http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida %20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf](http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf)

- Vásquez, K. (2017). Las fallas de implementación explicadas a través de la selección de instrumentos: examen nacional para la educación superior en el Ecuador (2011-2015). *Conferencia nacional "Educación superior en el Ecuador"*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Universidad Central del Ecuador.
- Vásquez, K. (2017). Las fallas de implementación explicadas a través de la selección de instrumentos: examen nacional para la educación superior en el Ecuador (2011-2015). *Conferencia nacional "Educación superior en el Ecuador"*. Quito: Universidades Uasb y Uce.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.
- Viera, P. (2017). Los que triunfan y los que fracasan. (Des)igualdades sociales, logros educativos y emociones: el ingreso a la universidad pública en el Ecuador de las oportunidades". Quito: Uasb-Uce.
- Vilchis, M. (2008). *Importancia de la orientación vocacional en la toma de decisiones sobre la elección de carrera en alumnos de tercer grado de secundaria*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional - México.
- Villamar, C. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión Histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Vygotski, L. (1985). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Wayne, D. (1988). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y educación*. México: McGraw-Hill.
- Wolfe, B. y Haverman, R. (1995). The Determinants of Children Attainments: A Review of Methods and Findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878.

www.eltelegrafo. (2016). *Sobre el libre ingreso a las universidades*. Guayaquil, Ecuador, Obtenido de [https://www.eltelegrafo.com.ec /noticias/punto-de-vista/1/ sobre-el-libre-ingreso-a-las-universidades](https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/punto-de-vista/1/sobre-el-libre-ingreso-a-las-universidades)

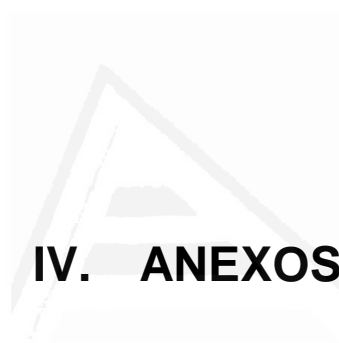
Young, M. (1961). *The rise of the meritocracy, An essay on education and equality*. Mitcham-Australia: Pelican.

Zambrano, J. (2016). Un examen crítico al examen nacional de educación superior. *EduSol Universidad de Guantánamo*, 56(16), 37-51.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



IV. ANEXOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 1

Certificado Comité de Ética Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant Universidad de Alicante

Vicerectorat d'Investigació i Transferència de Coneixement
Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de Conocimiento

AMPARO NAVARRO FAURE, Presidenta del Comitè de Ètica y Vicerectora de Investigación y Transferencia de Conocimiento de la Universidad de Alicante,

INFORMA:

Que el Comitè de Ètica de la Universidad de Alicante, reunida en fecha 14 de junio de 2016, una vez estudiada la documentación presentada del proyecto de investigación "Relación del Examen Nacional para la Educación Superior – ENES- y la vocación docente con el desempeño académico del alumnado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador." N° Expediente UA-2016-04-11, cuyo investigador principal es **OSWALDO FABIÁN HARO JÁCOME**, dio su visto bueno para la realización del citado proyecto.

Y para que conste a los efectos oportunos se firma el presente en Alicante, a catorce de junio de dos mil dieciséis.

AMPARO NAVARRO FAURE, Presidenta del Comitè de Ètica i Vicerectora d'Investigació i Transferència de Coneixement de la Universitat d'Alacant,

INFORMA:

Que el Comitè de Ètica de la Universitat d'Alacant, reunida amb data 14 de juny de 2016, una vegada estudiada la documentació presentada del projecte d'investigació "Relación del Examen Nacional para la Educación Superior – ENES- y la vocación docente con el desempeño académico del alumnado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador." N° Expediente UA-2016-04-11, l' investigador principal del qual es **OSWALDO FABIÁN HARO JÁCOME**, va donar el seu vistiplau per a la realització de l'esmentat projecte.

I perquè conste als efectes oportuns es firma el present a Alacant, a catorze de juny de dos mil setze.



Amparo Navarro Faure

Tel. 96 590 3476 - Fax 96 590 9875
Campus de Sant Vicent del Raspeig
Ap. 99 E-03080 Alacant
e-mail: vr.investi@ua.es
web: <http://web.ua.es/es/vr-investi>

Anexo 2

Acta de Consentimiento informado

TEMA: Relación del Examen Nacional para la Educación Superior –ENES- y la vocación docente con el desempeño académico del alumnado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

Para aplicar los instrumentos de campo cada alumno investigado/a, conjuntamente con el investigador registrarán la siguiente acta:

Declaración del participante:

Yo, _____, CI: _____
alumno/a del _____ semestre, Paralelo: _____ de la Carrera
_____, de la Facultad de Filosofía, Letras y
Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, en el período
académico marzo - agosto 2016; declaro que he sido informado sobre el
propósito de la presente investigación y sus procedimientos de campo que se
están llevando adelante, y en consecuencia acepto participar de la misma.

Si tengo inquietudes y dudas, acudiré al investigador para que me informe
ampliamente sobre mis requerimientos.

Por lo anteriormente manifestado, afirmo que conozco suficientemente sobre la
presente investigación y por lo mismo, manifiesto mi voluntad y consentimiento
para que se realice el trabajo de campo.

Firmas de consentimiento informado:

Estudiante encuestado/a

Investigador

Dr. Oswaldo Haro Jácome

Fecha (a/m/d): _____

Anexo 3

Instrumentos de investigación

ENCUESTA SOBRE EL EXAMEN ENES DE POSTULACIÓN A LA UNIVERSIDAD, PARA ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

TEMA DE TESIS: Relación del Examen Nacional para la Educación Superior –ENES- y la vocación docente con el Rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

PROPÓSITO DE LA ENCUESTA: Recabar información sobre el examen ENES de postulación a la IES y la vocación docente del alumnado de séptimo y octavo semestre de las carreras presenciales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias la Educación.

A. DATOS INFORMATIVOS:

Estudiante: _____ Cédula: _____ # Lista: _____

Carrera: _____ Semestre: _____ Jornada: _____ Fecha: _____

B. DATOS DEL EXAMEN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ENES) DE SU POSTULACIÓN A LA IES:

INSTRUCCIÓN: Consigne los datos requeridos, de forma clara y objetiva, en cada uno de los espacios en blanco en las tres columnas. Luego marque una X en una de las opciones, en la cuarta y quinta columna. Esta información será utilizada exclusivamente con propósitos de investigación científica.

1. Puntaje logrado en el ENES de postulación (SNNA)	4. Número de ENES rendidos	7. ¿El ENES y la postulación en el SNNA ayudaron para su decisión de carrera universitaria?	8. Tipo de colegio del bachillerato	9. Etnia del/la estudiante
		Si (___)	Fiscal (___)	Blanco mestizo (___)
2. Año de rendición del ENES aprobado	5. Lugar de su actual carrera en la postulación	No (___)	Fisco-misional (___)	Indígena (___)
			Municipal (___)	Afro-ecuatoriano (___)
		¿Por qué? _____ _____ _____	Particular (___)	Montubio (___)
3. Semestre de inicio de carera	6. Primera carrera de IES en que se matriculó		Otro (___) ¿Cuál? _____ _____ _____	Blanco (___)
				Extranjero (___)

ENCUESTA SOBRE VOCACIÓN DOCENTE, PARA ESTUDIANTES DE SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRE DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

TEMA DE TESIS: Relación del Examen Nacional para la Educación Superior –ENES- y la vocación docente con el Rendimiento académico del alumnado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

PROPÓSITO DE LA ENCUESTA: Recabar información sobre el examen ENES de postulación a la IES y la vocación docente del alumnado de séptimo y octavo semestre de las carreras presenciales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias la Educación.

C. DATOS INFORMATIVOS:

Estudiante: _____ Cédula: _____ Sexo: _____

Carrera: _____ Semestre: _____ Jornada: _____ Fecha: _____

D. CUESTIONARIO DE VOCACIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES: Lea comprensivamente cada uno de los ítems, luego elija la opción que considere adecuada según su criterio y marque “X” en la columna de la escala de respuestas. Complete todo el cuestionario.

ESCALA DE VALORACIÓN: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Medianamente, 4 = Bastante, 5 = Mucho

N.	CUESTIONARIO	OPCIONES DE RESPUESTA				
		1	2	3	4	5
FACTOR 1: FORMACIÓN DOCENTE						
1.	La carrera me está especializando para ejercer la docencia con dominio de las ciencias y tecnologías de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso					
2.	La carrera me está profesionalizando para ejercer la docencia con sólida formación psico-pedagogía y didáctica de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso					
3.	Mi carrera está formándome adecuadamente en capacidades para planificación curricular como competencia esencial del ejercicio docente, de acuerdo al perfil de egreso, lo cual consolida mi vocación					
4.	Me considero con dominio de las TICs educativas necesarias para el ejercicio profesional docente, de acuerdo al perfil de egreso					
5.	La carrera incentiva en mí la renovación profesional permanente para ejercer la docencia actualizado a los avances de la ciencia pedagógica y de especialidad					
6.	La práctica pre-profesional y comunitaria que estoy aprobando son pertinentes para consolidar los aprendizajes de aula y luego desempeñarme con aplomo como docente					
FACTOR 2: INTERÉS POR LA DOCENCIA						
7.	Me agrada la docencia porque permite compartir emociones, saberes, habilidades.					

8.	Me siento identificado con la docencia pese a que es muy complejo ejercerla en la actualidad					
9.	La docencia es motivante porque me permitirá formar a seres humanos					
10.	La carrera que curso actualmente despertó en mí interés y aptitudes docentes					
FACTOR 3: CONFORMIDAD CON LA FORMACIÓN DOCENTE						
11.	Aspiraba otra profesión universitaria pero me conformo con la docencia					
12.	Escogí estudiar la profesión docente porque no logré el puntaje ENES para otras carreras en las opciones de postulación del SNNA					
FACTOR 4: RECONOCIMIENTO ECONÓMICO Y SOCIAL DE LA PROFESIÓN						
13.	Me decidí por la docencia ya que genera crecimiento económico y ascenso social					
14.	Considero que la docencia en la actualidad tiene gran reconocimiento social					
15.	En mi círculo social interno y externo de la carrera hay opiniones positivas de la profesión docente.					

Cuestionario inicial de Vocación docente. Al final de cada enunciado, entre paréntesis, se coloca el número del enunciado de la versión final.

CUESTIONARIO INICIAL SOBRE VOCACIÓN DOCENTE

1. Elegí la docencia en la postulación del SNNA porque tengo inclinación a esta profesión (-)
2. Escogí estudiar la profesión docente porque no logré el puntaje ENES para otras carreras en las opciones de postulación del SNNA (12)
3. La carrera que curso actualmente despertó en mí interés y aptitudes docentes (10)
4. Aspiraba otra profesión universitaria pero me conformo con la docencia (11)
5. Mi entorno social influyó para optar por la docencia (familiares, amistades, docentes del colegio...) (-)
6. Fue muy importante la influencia de mis profesores de la carrera en que estudio para profesionalizarme como docente (-)
7. Considero que la docencia en la actualidad tiene gran reconocimiento social (14)
8. Me decidí por la docencia ya que genera crecimiento económico y ascenso social (13)
9. La docencia es motivante porque me permitirá formar a seres humanos (9)
10. Me siento identificado con la docencia pese a que es muy complejo ejercerla en la actualidad (8)
11. Me agrada la docencia porque permite compartir emociones, saberes, habilidades.(7)
12. En mi círculo social interno y externo de la carrera hay opiniones positivas de la profesión docente (15).
13. Mi carrera está formándome adecuadamente en capacidades para planificación curricular como competencia esencial del ejercicio docente, de acuerdo al perfil de egreso, lo cual consolida mi vocación (3)
14. La carrera me está profesionalizando para ejercer la docencia con sólida formación psico-pedagogía y didáctica de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso (2)
15. La carrera me está especializando para ejercer la docencia con dominio de las ciencias y tecnologías de la especialidad, de acuerdo al perfil de egreso (1)
16. Me considero con dominio de las TICs educativas necesarias para el ejercicio profesional docente, de acuerdo al perfil de egreso (4)
17. La práctica pre-profesional y comunitaria que estoy aprobando son pertinentes para consolidar los aprendizajes de aula y luego desempeñarme con aplomo como docente (6)
18. La carrera incentiva en mí la renovación profesional permanente para ejercer la docencia, actualizado a los avances de la ciencia pedagógica y de especialidad, (5)