

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIALES**  
**CONVOCATORIA: 2003-2005**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN POLÍTICAS  
PÚBLICAS CON MENCIÓN EN POLÍTICAS SOCIALES**

**“LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN OCHO  
PLANTELES EXPERIMENTALES DE LA ZONA URBANA DE QUITO”**

*Estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación  
en el 3er año de educación básica*

**VANESSA LUCÍA CALVAS CHÁVEZ**

**QUITO, ABRIL DEL 2010**

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIALES  
CONVOCATORIA: 2003-2005**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN POLÍTICAS  
PÚBLICAS CON MENCIÓN EN POLÍTICAS SOCIALES**

**“LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN OCHO  
PLANTELES EXPERIMENTALES DE LA ZONA URBANA DE QUITO”**

*Estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación  
en el 3er año de educación básica*

**VANESSA LUCÍA CALVAS CHÁVEZ**

**ASESOR DE TESIS: DAVID POST**

**LECTORES/AS:**

**CARLOS CRESPO**

**DANIELA ARAUJO**

**QUITO, ABRIL 2010**

A mi familia, colegas y amigos que  
con su paciencia y cariño  
me acompañaron y apoyaron en el transcurso de la maestría  
y en el desarrollo de esta investigación.

Mis agradecimientos para  
David Post por guiarme en la finalización de este trabajo,  
a Carlos Arcos por su acompañamiento en el inicio de esta investigación  
y a la FLACSO por transmitirnos conocimientos con responsabilidad.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	1
CAPÍTULO I: POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA.....	5
Capital humano .....	6
Políticas sociales .....	11
Ámbitos de la política social.....	13
Relación entre política social y capital humano.....	14
Política educativa .....	15
Componentes de la política educativa.....	16
Efectos de las políticas educativas .....	17
Autoridad educativa y sus actividades .....	17
Reforma educativa .....	19
Definición de reforma .....	19
Análisis de las reformas educativas .....	20
Las fases de las reformas.....	21
Motivaciones y causas de las reformas educativas .....	22
Tipos de reforma .....	24
Condiciones para la implementación y el progreso de las reformas.....	25
Las reformas curriculares.....	27
Relación entre reformas educativas y política educativa .....	31
Conclusiones .....	32
CAPITULO II: CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA .....	35
EN AMÉRICA LATINA .....	35
Situación de la educación en América Latina .....	35
Las reformas educativas en América Latina en los años 1990 .....	40
Antecedentes y acuerdos .....	40
Orientaciones generales de las reformas en América Latina. ....	48
Las reformas educativas en Chile y Argentina .....	52
El caso de Chile.....	53
El caso de Argentina .....	55
Conclusiones .....	56

CAPÍTULO III: LA REFORMA EDUCATIVA EN EL ECUADOR .....	59
Breve descripción del Ecuador durante las tres últimas décadas .....	59
Años 1970 .....	59
Años 1980. ....	60
Años 1990. ....	64
Situación general de la educación en las tres últimas décadas.....	71
Reformas curriculares en el Ecuador .....	74
La Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual.....	75
La Reforma Curricular Consensuada .....	80
Conclusiones: .....	87
CUARTO IV: PRINCIPALES HALLAZGOS.....	90
Objetivos: .....	90
Instrumentos utilizados: .....	91
Principales hallazgos .....	94
Resultados alcanzados por cada escuela en las pruebas de lenguaje y comunicación .....	94
Descripción de las percepciones otorgadas por los entrevistados y la observación en el aula de clase .....	104
Comprobación de la Hipótesis .....	107
CONCLUSIONES GENERALES .....	113
BIBLIOGRAFÍA .....	119
ANEXOS .....	126

## RESUMEN

El Ministerio de Educación del Ecuador en su Plan Estratégico de la Educación del año 1997-1998, estableció que sus políticas educativas debían direccionar y relacionar de manera armónica el desarrollo sostenible con los principios de libertad y justicia social. Entre las políticas planteadas para lograr este fin proponía: el mejoramiento de la calidad de la educación, el impulso de la educación intercultural bilingüe, la integración y democratización del sistema educativo y la inserción de componentes culturales y artísticos en la educación.

En el mencionado Plan Estratégico, la Reforma Curricular Consensuada del año 1996 fue considerada como una estrategia pedagógica para viabilizar la política de mejoramiento de la calidad en la educación básica, la misma que debía ser aplicada por todos los establecimientos educativos en un plazo de cinco años a partir de su implementación. Esta reforma estableció cambios en el currículum y en la estructura académica, con el fin de adecuar la instrucción educativa escolarizada hacia los avances del siglo XXI (ME, 2008:12)

Otra estrategia planteada para ejecutar la política de mejoramiento de la calidad en el mismo año fue la creación del Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos SINMLA que abarcó la aplicación de las pruebas APRENDO en los años 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Esta política fue promovida por el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación, con el objetivo de disponer de información válida, sistémica y permanente sobre los resultados de aprendizajes según el desarrollo de destrezas cognitivas básicas y sobre los factores ligados a estos resultados, para asociarlos con programas que permitan mejorar las condiciones de equidad y de eficiencia de la educación básica nacional (ME, 2008:12).

Como se describe en los párrafos anteriores, la Reforma Curricular Consensuada establecía entre sus principios el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura y matemáticas, en tanto que las pruebas APRENDO fueron planteadas como instrumentos para obtener información confiable sobre el avance de los estudiantes en el desarrollo de las destrezas básicas dentro de las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación. Estas

iniciativas entre otras, fueron las que en el año 1996 procuraron mejorar la calidad de este nivel de educación<sup>1</sup>.

Estas acciones posteriormente no contaron con el seguimiento y continuación requerida. En cuanto a la Reforma Curricular la ciudadanía en general no conoce los resultados alcanzados por esta reforma y los problemas o cambios producidos en la educación a partir de su ejecución<sup>2</sup>. En lo que concierne a las pruebas APRENDO, su aplicación se suspendió en el año 2000, y solo fue retomada en el 2007; esto en parte podría explicarse con el enunciado que hace Whitman en su documento Esfero rojo, Esfero azul:

[...]este tipo de iniciativas (redes escolares, sistema nacional de medición de logros, etc.) concluyen cuando los fondos de préstamos externos se acaban.  
(Whitman, 2008:69)

En este contexto y con el fin de evaluar el nivel de aplicación de esta política y su relación con el rendimiento académico de los alumnos, surgió el interés de responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los niveles de aplicación de la reforma curricular?, ¿Existe relación con los resultados de aprendizaje expresando en el manejo de las destrezas para lectura y escritura?. y finalmente ¿Cuáles son las percepciones de los planteles educativos experimentales frente a la aplicación de la Reforma Curricular Consensuada?.

Es así como el objetivo general planteado para el desarrollo de esta investigación fue conocer, a través de un estudio de caso, la relación entre el nivel de aplicación de la Reforma Curricular Consensuada con los resultados de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas de tercer año de educación básica en el área de lenguaje y comunicación. Como objetivo específico se planteó conocer las percepciones de los planteles educativos experimentales frente a la aplicación de la Reforma Curricular Consensuada.

En este sentido la hipótesis planteada para este caso de estudio fue: el nivel de aplicación de la Reforma Curricular Consensuada se relaciona con los resultados

---

<sup>1</sup> Como señala Whitman en su estudio "Esfero rojo, esfera azul" el Ecuador a inicios de los años 1990 obtuvo préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para mejorar la calidad de su educación básica, específicamente de los niños que viven en las zonas rurales y barrios urbano marginales. El financiamiento se orientó a los proyectos EB/PRODEC-1992-1999, PROMECEB- 1992-1998 y REDES AMIGAS- 1998-2004, estos a su vez aportaron en la elaboración de la Reforma Curricular Consensuada de 1996 y de las pruebas APRENDO.

<sup>2</sup> El Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2008 realizó una evaluación de la reforma; sin embargo los resultados de esta investigación tan solo fueron difundidos mínimamente al interior del ministerio sin que la ciudadanía en general pueda tener acceso a ellos. Se tiene conocimiento del estudio por la información otorgada por Carlos Crespo, especialista en el tema de educación, sin embargo no fue posible acceder a la documentación a la que el especialista hace referencia.



alcanzados en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura. Como variable independiente para esta hipótesis se estableció: nivel de aplicación de la Reforma Curricular Consensuada, cuyo indicador fue: número de casos por nivel de aplicación de la reforma curricular consensuada<sup>3</sup>. La variable dependiente fue: resultados alcanzados en los procesos de lectura y escritura, cuyo indicador fue: número de casos según nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas de lenguaje y comunicación<sup>4</sup>.

Esta investigación tomó como universo los planteles experimentales de la zona urbana de la ciudad de Quito<sup>5</sup>. La muestra estuvo conformada por ocho de estos planteles; dos por cada tipo de sostenimiento<sup>6</sup>, es decir: dos fiscales (San Francisco de Quito y Consejo Provincial), dos municipales (Eugenio Espejo y Antonio José de Sucre), dos particulares religiosos (Centro del Muchacho Trabajador No 1 y Centro del Muchacho Trabajador No 2) y dos particulares laicos (Martín Cereré e Isaac Newton). La población evaluada fue de 227 alumnos de tercer año de educación básica. También se realizaron entrevistas a 8 docentes, 8 directores o coordinadores pedagógicos y 6 especialistas del campo de la educación básica<sup>7</sup>.

Frente al hecho de que la Reforma Curricular era una política que debía ser aplicada por todos los planteles educativos del Ecuador, se pretendió precisar únicamente la relación del nivel de aplicación de la reforma con el rendimiento académico de los alumnos evaluados, en este estudio de caso.

Para establecer la diferencia entre las escuelas que aplican la mayor parte de los aspectos propuestos por la reforma y las que aplican solo una parte de ellos, se empleó un instrumento que permitió estimar el nivel de aplicación de la reforma (ANEXO 3). Este instrumento registró y valoró la información recogida de las entrevistas mencionadas y la observación de aulas de tercero de básica, en una hora de clase de

---

<sup>3</sup> Número de casos en que las respuestas de los niños se relaciona con las categorías del nivel de aplicación de la reforma que obtuvo la escuela a la que pertenece.

<sup>4</sup> El número de casos se refiere al número de veces que la respuesta de los niños se enmarca en la clasificación por nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas de lenguaje y comunicación.

<sup>5</sup> Los planteles educativos se dividen por clase en: común, experimental, de práctica docente, instituto pedagógico e instituto técnico superior. De ellos los establecimientos o unidades experimentales son planteles que tienen entre sus finalidades convertirse en centros pilotos de análisis de reforma de proyectos educativos y cambios en planes, programas y modalidades de bachillerato (Ley Orgánica de Educación, 2005).

<sup>6</sup> Según los datos obtenidos del Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador- SINEC, correspondientes al año lectivo 2003-2004 fueron 28 los planteles experimentales que imparten educación básica en la zona urbana de Quito. Para recoger datos sobre las características generales de los planteles escogidos por este estudio se utilizó el Formulario FR/1/P de la Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación Básica, utilizado por la sección de estadísticas y censo. Las características de estas escuelas se precisan en el ANEXO 1.

lenguaje y comunicación en cada una de las escuelas escogidas para el desarrollo de este trabajo.

Por otra parte, con el fin de conocer los resultados alcanzados en los procesos de lectura y escritura evaluada a través del nivel de dominio de destrezas, se utilizó como instrumento la prueba elaborada por FLACSO para evaluar el proyecto de Redes Amigas en el área de lenguaje y comunicación (ANEXO 4).

Esta prueba en la investigación se aplicó en uno de los paralelos de tercero de básica de cada una de las escuelas seleccionadas. La prueba permitió evaluar el nivel alcanzado por cada niño en el desarrollo de las destrezas competentes al área de lenguaje y comunicación, ya que, en coherencia con la propuesta de Reforma Curricular Consensuada, una evaluación de rendimiento académico debe considerar el progreso de las destrezas determinadas para cada área según el año de educación básica.

La investigación se desarrolló entre los años 2005 - 2007, el periodo escogido para el levantamiento de información fue mayo y junio del periodo académico 2004 - 2005. Se han realizado algunas adaptaciones en el año 2009, con el único fin de explicar algunas de las temáticas planteadas en este trabajo en el contexto actual de la educación básica del Ecuador.

En su parte teórica esta investigación abordó tres temáticas, estas son: política y reforma educativa, el contexto de la reforma educativa en América Latina y la reforma educativa del Ecuador en las tres últimas décadas (1980, 1990 y 2000). La parte experimental de esta investigación se presenta en el capítulo denominado *principales hallazgos*, donde se describen cada uno de los resultados encontrados. En la parte final de este documento se presentan las conclusiones generales de esta investigación.

---

<sup>7</sup> El listado de docentes, directores o coordinadores pedagógicos y especialistas se encuentran en el ANEXO 2.

## CAPÍTULO I: POLÍTICA Y REFORMA EDUCATIVA

La educación, de manera general tiene entre sus objetivos ayudar al individuo a adquirir conocimientos, descubrir sus habilidades y fortalecer en él los aspectos de libertad, criticidad, responsabilidad, creatividad, con la finalidad de desarrollar en él la capacidad de enfrentarse continuamente al reto de ser un mejor ser humano para la satisfacción de sí mismo y de la sociedad.

Según Kant el objetivo de la educación es:

[...] desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí (Enguita, 1999: 44).

Tomando en cuenta esta definición, se puede establecer que la educación potencia las capacidades del ser humano, las mismas que son útiles para el desarrollo de su vida social, política y económica; por lo que la educación no puede ser excluida de los distintos procesos que permiten el desarrollo de una sociedad. Existen diversos estudios que coinciden al señalar que la educación es fundamental para el progreso de las actividades productivas, el desarrollo económico, el progreso social y el fortalecimiento de la democracia en los pueblos y naciones.

Con la finalidad de enriquecer este consenso así como de conocer las bases en las que se sostienen los cambios y orientaciones que ha recibido la educación, a través de la planificación y ejecución de reformas; este capítulo abordará los temas de capital humano, política social, política educativa, reforma educativa y las relaciones que se dan entre ellas.

Los temas a abordarse deben ser analizados a la luz de la “Teoría de la Justicia” de John Rawls (1971: 25). Este autor manifiesta que existe una justicia imparcial cuando se dan condiciones originarias de igualdad, aquí se establecen los principios de justicia que de acuerdo a las contingencias de las circunstancias sociales no darán a nadie ventajas ni desventajas, ya que todos están en situaciones semejantes, en este contexto los principios de la justicia serán el resultado de un acuerdo o de un convenio justo.

Según Rawls en nuestras sociedades desiguales, para obtener una justicia imparcial o equitativa es necesario el establecimiento de un contrato que defina los

lineamientos de la cooperación social y fije una base justa ya que sin ella no es posible determinar los derechos y responsabilidades de quienes conforman esta sociedad (Salazar R, 2001: 2).

Para la construcción de una sociedad justa donde las desigualdades sociales y económicas se minimicen, Rawls (2002: 73) plantea dos principios:

a) Libertades Básicas.- Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que es compatible con un esquema similar de libertades para todos.

b) Igualdad de oportunidades.- Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

En este sentido la aplicación del principio de igualdad equitativa de oportunidades implica que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia.

Es por esto que el aporte de Rawls en este trabajo de investigación es fundamental ya que si se considera a la educación como el motor del desarrollo económico y de la superación personal, la visión de justicia la enriquece, ya que en la búsqueda de la ejecución de este principio de diferencia se podría garantizar, de alguna manera, la igualdad de oportunidades y la equidad, para que todos puedan acceder a una educación de calidad , tal como lo manifiesta este autor en el segundo principio de la justicia.

A continuación se presenta el desarrollo de algunas temáticas relacionadas con educación, reforma y desarrollo. Por lo que primeramente se abordará la temática de capital humano, segundo políticas sociales, tercero la relación entre las dos primeros temas, cuarto política educativa, como quinto se desarrollará el tema de la reforma educativa y finalmente se tratará sobre la relación entre reformas educativas y políticas educativas.

## **Capital humano**

La teoría del capital humano nace a finales de la década de 1950 y principios de los años 1960, es entendida como el conjunto de capacidades productivas que un

individuo adquiere, es decir el conocimiento general y específico de habilidades y experiencias. Entre sus autores más conocidos están: Jérôme Gleizes, Nuñez y Tortella; Gary Becker, Jacob Mincer y Theodore Schulz.

Entre las definiciones de capital humano establecidas por estos autores están:

La noción de capital humano expresa la idea de un stock inmaterial imputado a una persona que puede ser acumulado, para usarse (Gleizes 2000: 1).

Capital humano es la capacidad productiva de un individuo o de un conjunto de individuos y educación es la adición que se hace a esa capacidad productiva por medio del aprendizaje. Así la educación en un sentido amplio sería con respecto al capital humano equivalente a lo que inversión es con respecto al capital físico (Nuñez y Tortella, 1993: 20).

Schultz (1983) manifiesta que el capital humano es un factor de producción, el mismo que es humano porque está incorporado al hombre y es capital porque es la fuente de satisfacciones o ganancias futuras. Específicamente define al capital humano como:

[...] el conjunto de atributos cualitativos adquiridos por la población, que son valiosos y que pueden ser aumentados por medio de la inversión apropiada (Nuñez y Tortella, 1993: 20).

La inversión en capital humano mejora la capacidad humana y la manifestación de esta inversión en la formación de los hombres y mujeres es el aumento de las ganancias que obtienen los propios trabajadores así como el crecimiento general experimentado por la producción y en conjunto por toda la economía de un país (Schultz, 1983: 181-195).

Enguita (1999: 90) al referirse a la inversión humana se centra en cinco categorías esenciales para mejorar el capital humano; estas son: los equipos y servicios de salud; la formación en el puesto de trabajo y la que se da fuera de esta esfera; la educación organizada en los niveles elemental, primario, secundario y superior y la emigración de individuos y familias para adaptarse a las cambiantes oportunidades de trabajo.

Según Nuñez y Tortella de las diferentes maneras de invertir o mejorar este tipo de capital, la educación parece ser la más obvia y eficaz (Demeuse 2005: 34). Es así como una persona, que recibe educación y acumula experiencia laboral, puede aumentar sus ingresos, por lo que el gasto en ella se entiende como inversión presente a recompensarse con sus ingresos futuros.

Para Romer y Lucas citados por Jacques. J.P el capital humano forma parte de los factores de producción que promueven el crecimiento, y en este marco, la educación es considerada como una inversión en capital humano (Demeuse 2005: 34).

Siguiendo en la línea de la educación como aspecto fundamental para desarrollar el capital humano, Barr (1998: 323) manifiesta que el capital humano explica la demanda de la educación en términos de su producción y su utilidad. En cuanto a producción, la educación mejora la producción marginal y el ingreso futuro del individuo, siendo el incremento en el ingreso el beneficio recibido como consecuencia de la educación. Con respecto al término de utilidad se dice que el individuo obtiene beneficios en sí dentro del proceso educativo.

Para la formación en capital humano según señalan algunos estudios, en el área de la educación se requiere del trabajo en cada una de sus áreas y etapas, es decir de la intervención a través de la estimulación temprana, el aprestamiento, la educación formal (educación pre-escolar, básica, secundaria, superior), y está en riesgo de perderse por los trastornos de salud físicos, psíquicos o emocionales, la violencia, la discriminación, el maltrato entre otros (Salazar R 2001: 4).

La teoría del capital humano tiene su matriz en la filosofía liberal. Los educadores y políticos liberales sostienen que los sistemas educativos tienen tres funciones: socialización, adquisición de habilidades y destrezas, entrenamiento y certificación. Bajo esta filosofía tales funciones contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales y generan movilidad social. Por estos supuestos, algunos autores de la teoría del capital humano justifican que los individuos socialicen, adquieran conocimientos y certificados con el fin de competir por puestos de trabajo e ingresos.

En el marco de esta filosofía liberal se sugiere que los sistemas educativos cumplan con una función distributiva, preparando a los individuos para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignando talento de manera eficiente basándose en la competencia de los más hábiles. Según esta teoría la mayor educación genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo y como consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores.

En esta línea, el capital humano, además tiene la capacidad de generar externalidades positivas al crear nuevos conocimientos de manera ilimitada, estos son

considerados como bienes económicos particulares, no exclusivos ya que pueden ser utilizados por muchos empresarios o personas y no solo por los que los crearon. Es además un factor productivo acumulable, para cuya producción deben emplearse recursos económicos, frente a lo cual se señala la existencia de dos sectores, el de producción de bienes de consumo final y el sector de producción de capital humano.

Lucas y Romer, manifiestan que con la teoría del crecimiento endógeno se eliminan los rendimientos decrecientes a escala a través de las externalidades o de la introducción del capital humano, incorporando así el modelo de bienes o factores reproducibles o la generación de nuevas tecnologías que inciden en un crecimiento económico sin que sea necesario acudir a un factor exógeno. El crecimiento endógeno considera que las tecnologías surgen como fruto o subproducto de la actividad económica, guiada por incentivos económicos individuales, por lo que el capital humano es considerado como factor de producción. Esta teoría es una crítica al modelo neoclásico de crecimiento de Solow<sup>8</sup> (Demeuse 2005: 34).

Existen dos modelos de crecimiento endógeno desarrollados por Lucas y Romer.

Lucas (1988: 25) enuncia que una economía que comienza con niveles bajos de capital físico y humano se mantendrá permanentemente debajo de una economía que haya comenzado en mejores niveles. Un mejor nivel de capital humano no produce solamente beneficios a cada individuo sino que genera externalidades positivas que a su vez aseguran que la economía crezca más en el largo plazo. Sin embargo, en una economía de mercado, las personas en general no invertirían en capital humano al nivel óptimo propuesto en el modelo de Lucas, por lo que se justifica la intervención del Estado en educación o en determinados sectores sociales.

Romer (2002: 92) manifiesta que la innovación tecnológica es importante ya que genera externalidades positivas, así se obtiene un rendimiento constante el cual permite que la producción siempre crezca. El progreso técnico ayuda a la productividad y esta a su vez al crecimiento del conocimiento o capital humano, por lo que invertir en educación genera capital y este permite a su vez el progreso tecnológico.

---

<sup>8</sup> Solow, en su modelo neoclásico del crecimiento se refería al progreso técnico como factor exógeno, con lo cual explicaba la tasa de crecimiento del producto per cápita (Demeuse 2005: 34).

Estudios realizados en algunos países permiten conocer los resultados de la inversión en capital humano, entre ellos están:

Barro (1991) realizó una investigación en 98 países durante el periodo de 1960-1985, y concluye (Elias y Fernández, 1999: 2):

- El promedio de años de escolaridad está positivamente relacionado en la tasa de crecimiento del producto per cápita de los países.
- El gasto público en educación tiene un impacto positivo sobre el crecimiento económico.
- Los países con mayor capital humano tienen menores tasas de fertilidad y mayor relación entre la inversión y el producto interno bruto.

Elias y Fernández, (1999: 8 y 9) a partir de una muestra realizada en 24 países de América Latina en el periodo de 1965-1996, aportan lo siguiente:

- La tasa de escolaridad primaria es altamente significativa y positiva, gracias a la inversión que se ha hecho en ella, lo que no sucede en otros niveles de educación como son el nivel secundario y terciario.
- Para un nivel dado de ingreso per cápita la tasa de crecimiento varía positivamente con respecto a la esperanza de vida y negativamente respecto a la tasa de fertilidad.
- El crecimiento del ingreso per cápita y la fertilidad neta tiende a moverse inversamente. Un mayor stock de capital humano inicial tiende a un mayor crecimiento y una menor fertilidad.

Después de conocer lo que algunos autores sostienen sobre el capital humano se puede concluir que la inversión en él, a través de la educación es fundamental, ya que a mediano y largo plazo beneficia al desarrollo económico y social de los países por todos los factores anteriormente descritos como: movilidad social, crecimiento económico, la generación de externalidades positivas, entre otras.



Para Salazar R (2001:4) la teoría del capital humano logra explicar de forma objetiva el desarrollo humano a partir de una base económica<sup>9</sup>. Esta relación permite medir la eficiencia de las políticas sociales en relación a las políticas económicas.

Salazar R (2001:4), expone que el capital humano y la acción pública que procura la acumulación permiten la relación entre la política económica y la social en el alcance del objetivo del crecimiento endógeno, por lo que se sustenta la importancia de la inversión en capital humano. Ahora se requiere abordar la temática de los aspectos que conducen a esta inversión y las acciones que toman los países a través de las instituciones públicas o privadas para conseguir el desarrollo económico y social; en este punto, intervienen las políticas sociales y educativas por lo cual a continuación se hace referencia de ellas.

### **Políticas sociales**

Se entiende como políticas sociales al conjunto articulado de acciones realizadas por un agente público o a los instrumentos destinados a mejorar las oportunidades de los grupos o categorías sociales.

Autores como Dávila (1998:1-2) manifiestan que las políticas sociales deben ser entendidas como el principio de igualdad social en un contexto determinado y no tan solo como el instrumento técnico que posibilita en cierto modo la reducción de la pobreza.

Este autor también sostiene que es una concepción moderna la noción de política social del Estado, es decir que el Estado intervenga de forma continua y sistémica sobre las relaciones civiles en protección de los sectores sociales más desfavorecidos o vulnerables, y es más moderna la concepción que la política social del Estado se focalice en las poblaciones que viven en condiciones de extrema pobreza y que cumpla con el rol de igualador social porque el mercado es incapaz de cumplir con él.

---

<sup>9</sup> Salazar, en su documento “Hacia la construcción de una red de protección del Capital Humano y Habilitación Ciudadana” manifiesta que el enfoque del desarrollo humano es uno de los conceptos más utilizados por los países para medir los resultados de eficiencia de las acciones de política social y económica; este comprende los campos de ingresos, educación y salud. Salazar además dice que el PNUD creó en 1990 un índice que observa estos tres elementos, a partir de lo cual se mide los logros medios en cuanto al desarrollo humano básico y recomienda ver PNUD, (1999), “Informe Sobre Desarrollo Humano, Ecuador 1999”, Quito, Ecuador.

Para Salazar P (2003: 2 y 14), la política social se preocupa de forma particular del nivel de bienestar de la población y, por tanto, de la reducción de la inequidad y la pobreza. Su ámbito principal de análisis es el macroeconómico. En esta perspectiva existe una complementariedad y no rivalidad entre la política económica y la política social. El autor considera que existen elementos de la política social que apoyan al crecimiento económico como son la formación de capital humano (salud, educación) y la inclusión y eliminación de formas de discriminación.

En el objetivo de realizar una vinculación entre las políticas sociales, el Estado y la justicia se puede considerar a Rawls (2000:62-66). Este autor sostiene que el objeto primario de los principios de justicia social es la estructura básica de la sociedad; la institución se entiende como un sistema público de reglas que define cargos y posiciones con sus deberes y derechos, poderes e inmunidades, ellas conforman el Estado y pueden ser consideradas como sujeto de la justicia. Estas constituyen la justicia sustantiva; los principios de la justicia han de aplicarse según las disposiciones sociales entendidas como públicas. La justicia formal exige que las leyes e instituciones se apliquen igualitariamente.

Salazar R (2001:13), cerca de las reflexiones de los autores citados y tomando en cuenta el principio de Justicia de Rawls en donde el Estado a través de sus instituciones vendría a ser el ente hacedor y regulador de las políticas, propone un concepto de política social para ser manejado en Ecuador y plantea la siguiente estrategia que enfatiza en la inversión de capital humano para el manejo de la protección social:

En el marco de la construcción de un desarrollo sustentable, la Política Social debe propender hacia la justicia social redistributiva en todas sus dimensiones: en lo étareo, en género y discapacidad, en lo sectorial, en lo territorial y en lo distributivo. En su búsqueda de reducir la pobreza, debe también garantizar la provisión y acceso a los servicios sociales básicos a través de la acción de las carteras de Estado.

La política de protección debe inscribirse en la estrategia de la política social: reducción de la pobreza y promoción del desarrollo social a nivel local, basados en la sostenibilidad de la inversión en capital humano y social, contribuyendo al aumento de la productividad y la justicia en el país (Salazar R, 2001: 13).

Estas definiciones fueron tomadas como referencia en esta investigación.

## *Ámbitos de la política social*

La política social, según el contexto y la forma de organización de cada país se ha preocupado generalmente de aspectos relacionados con el crecimiento del capital humano, la superación de la pobreza y la equidad social.

Dávila (1998: 4) manifiesta que entre los objetivos centrales de la política social moderna están la inversión significativa en capital humano, específicamente en educación y salud, ya que a través de ello se otorga capacidades a las personas para que generen sus propios ingresos superando así la pobreza. Otro objetivo importante de la política social es la contribución de programas asistenciales para las poblaciones que viven en pobreza extrema o que no pueden trabajar, su sustentabilidad en el tiempo y la capacidad de proveer esquemas adecuados de seguridad social preventivos de las variaciones de ingresos de las personas.

Por su parte Coraggio y Torres (1997: 14-15) sostienen que la política social puede tener algunos sentidos u objetivos y ampliando lo expuesto por Dávila, describen a tres de ellos:

- Las políticas sociales dirigidas a continuar el proceso de desarrollo humano, tienen la consigna de invertir en los recursos públicos, “en la gente”, trabajan para que todos tengan acceso a un mínimo de educación, salud, alimentación, saneamiento y vivienda, con la finalidad de incrementar la esperanza de vida y una distribución de las oportunidades más equitativa.
- Las políticas sociales están dirigidas a compensar coyunturalmente los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Son necesarias para garantizar bienes y servicios por medio del Estado; inicialmente fueron pensadas para los afectados por las transiciones, más en la actualidad están dirigidas principalmente a las poblaciones con escasos recursos.
- Las políticas sociales que se diseñan prioritariamente para instrumentar la política económica son consideradas como el Caballo del Troya del mercado y el ajuste económico, en el mundo de la política y la solidaridad social. El objetivo es reestructurar el gobierno a través de la descentralización, la reducción y poner en manos de la sociedad civil competitiva la asignación de recursos, sin control estatal.

Entre sus otros efectos están la introyección de valores del mercado en las funciones públicas (eficiencia, pagar por lo que se recibe, competir por los recursos públicos).

### **Relación entre política social y capital humano**

La política social, la inversión en capital humano y la intervención del Estado, son factores que al interrelacionarse pueden lograr mejores condiciones de vida y bienestar en una nación. Para justificar este postulado, a continuación se describe los objetivos de estos factores y su relación, partiendo de lo expuesto anteriormente.

La política social plantea entre sus objetivos, la reducción de la pobreza, la equidad social y la promoción del desarrollo social. En cumplimiento de estos objetivos es indispensable que se establezca la coordinación de acciones entre la política social y la política económica<sup>10</sup>, lo que es posible realizar bajo el enfoque del desarrollo humano.

Por su parte el Estado, por medio de la gestión pública interviene con la provisión de servicios, programas e implementación de infraestructura productiva, entre otros; sustentándose en el principio de la justicia distributiva de Rawls. El Estado, además, en cumplimiento de la meta de equidad, debe garantizar la provisión de servicios para aquellos que no tienen ingresos y que por ende no pueden acceder a los que son ofrecidos por el mercado, por lo que se plantean estrategias que le permiten garantizar a futuro una mejor situación a las personas, procurando el desarrollo económico de una nación.

En este sentido una de las estrategias del Estado, que es de interés para el desarrollo de este trabajo de investigación, es la inversión en capital humano, ya que como se ha explicado, esto le permite a un individuo con mayor nivel de escolaridad formal, acceder a un trabajo donde es mejor remunerado, lo que a su vez determina una retribución funcional del ingreso, después de toda la inversión realizada. Por otro lado la inversión en capital humano genera externalidades positivas, como son la creación de nuevos conocimientos, factores de producción acumulables y progreso tecnológico, de

---

<sup>10</sup> Salzar R (2001: 3) describe que el objetivo primordial de la política económica es velar por el mejoramiento de los ingresos, entre otros aspectos como son: balanza de pagos equilibrada, nivel de empleo cercano al pleno empleo, flexibilidad de los precios, convergencia y estabilización de los precios relativos en sus valores fundamentales, principalmente.

los cuales no solo se beneficia la persona sino también la empresa, su producción y en su conjunto la economía de un país.

Por esto, si se analiza el desarrollo del capital humano, en específico el desarrollo de la educación de las personas, a la luz del principio de diferencia de Rawls, podríamos concluir que en la medida que más seres humanos o la totalidad de ciudadanos de un país sin importar su situación socio-económica acceden a una educación de calidad se generarían beneficios para toda la sociedad y no tan solo para el grupo exclusivo de ciudadanos que pueden acceder a ella. Debilitándose así las grandes brechas entre clases sociales cuyas distancias se extienden y se tornan inalcanzables cuando no se garantiza a través de políticas, acciones o programas del Estado el acceso de todos a la educación.

La inversión en capital humano como lo explican los autores citados, entre ellos Lucas (1988: 42), Romer (2002: 92-111), Barro (1995) y Salazar R (2001: 4, 13) se realiza a través de la educación. La planificación y acciones que realiza el Estado para procurar la provisión de este servicio, su calidad, su seguimiento, sus reformas son entendidas como políticas educativas que podrían ser planificadas en el objetivo de proveer de educación de calidad a todos cumpliendo así con el papel de igualador social. Con el fin de conocer la definición, características y objetivos de las políticas educativas a continuación el desarrollo de este tema.

## **Política educativa**

En el campo de la educación, los especialistas y profesionales que estudian aspectos relacionados con ella, hablan frecuentemente de la política educativa. Si bien este es un término utilizado generalmente, hoy por las finalidades que esta investigación persigue, es importante establecer una definición, así como describir algunos aspectos que la caracterizan.

Una de las definiciones que explica de mejor forma la conceptualización de este término es la que realiza Pedró y Puig. Estos autores inician su análisis haciendo una diferenciación entre lo que es Política Educativa y políticas educativas.

Política Educativa (así, en mayúsculas) es una, es la Ciencia Política en su aplicación al caso concreto de la educación, pero las políticas educativas (ahora en plural y minúsculas) son múltiples, diversas y alternativas. La Política Educativa

es, por tanto, la reflexión teórica sobre las políticas educativas (Pedró y Puig, 1998: 21).

Así, pues, se ha de considerar a la Política Educativa como una aplicación de la Ciencia Política al estudio del sector educativo y, por su parte, las políticas educativas como unas políticas públicas que se dirigen a resolver cuestiones educativas. En resumen, estas políticas públicas constituyen el objetivo esencial de estudio de la Política Educativa (Pedró y Puig 1998: 23).

Complementando esta definición, Lopez (1998), citado por Morales establece que:

La acción de los órganos gubernamentales se apoya en una combinación de principios, normas y objetivos que determinan los límites y la calidad de las realizaciones. A esa batería de principios, normas y objetivos se les denomina política. Al transferir esta definición al ámbito educativo, se tiene que es la visión que adopta el Estado en dicha materia. Por consiguiente, una política educativa debe ser consecuencia de cómo se asuma el hecho educativo, sus protagonistas y el proceso para lograr los cambios que se requieran desde un tiempo y un espacio determinados (Morales, 2006: 2).

Con esta aclaración de términos, este trabajo de investigación, aborda la temática de política educativa, ya que siguiendo a los autores citados anteriormente, hablar de política educativa es referirse a una línea de acción específica en el ámbito de la educación, adoptada por una autoridad pública, que se dirige a resolver algo determinado, es decir que la política educativa es resultado de la actividad de una autoridad pública, en el sector educativo.

Siguiendo a Pedró y Puig y con el fin de desarrollar el tema de la política educativa se resume a continuación aspectos como los componentes, efectos y actividades que realiza una autoridad educativa.

#### *Componentes de la política educativa*

Según el consenso entre los politólogos y los sociólogos de la educación, la política educativa contiene los siguientes elementos (Pedró y Puig 1998: 23-24):

- **Contenido.-** se refiere a los resultados o productos concretos que quiere conseguir la política educativa.
- **Programa.-** consiste en la coherencia entre las actuaciones y decisiones con un programa político, en una línea consistente de actuación que se mantiene a lo largo de un tiempo.

- **Orientación normativa.-** las decisiones que se adoptan o se proponen a través de una política educativa implican una voluntad orientada a establecer normas y a aprobar leyes.
- **Factor de coerción.-** este factor presupone que las políticas pueden llegar a ser impuestas y también resistidas, por lo que es necesario que la autoridad que la adopte tenga la autoridad y legitimidad suficiente para aplicarla.
- **Competencia social.-** Una política educativa debe distinguirse por afectar a un sector concreto, sus disposiciones y actos afectan la situación, los intereses y comportamiento de los administrados, estos pueden ser en el ámbito de la educación los alumnos, profesores, personal de administración, familias, etc.

#### *Efectos de las políticas educativas*

Entre las características similares que presentan los efectos generados por las políticas educativas tenemos (Pedró y Puig 1998: 29):

- La enunciación abstracta de la política, en términos cualitativos difíciles de medir.
- Se efectivizan mucho tiempo después de puesta en marcha la actuación de la autoridad educativa.
- La relación entre los bienes y servicios producidos por la administración educativa y sus efectos no es siempre, por principio, directa lineal o mecánica.
- Los efectos de una política educativa no se limitan solo al sector educativo y a su vez los efectos de otro tipo de política pública pueden ser también apreciables en el sector educativo.

#### *Autoridad educativa y sus actividades*

Complementando la idea de lo que constituye la política pública y educativa, Jones (1970) citado por Pedró y Puig (1998:31) manifiesta que la configuración de una política se da por la secuencia de actividades que realiza una autoridad pública, desde que identifica el problema hasta que lo resuelve.

En la ejecución de una política educativa concreta, una autoridad educativa ejecuta dos actividades distintas que están muy relacionadas, estas son la gestión interna o administrativa o la gestión externa o política (Pedró y Puig, 1998:25-27).

**a) La gestión interna o administrativa.-** comprende las competencias administrativas que permiten la gestión de los recursos de que dispone con el fin de conseguir resultados concretos, por lo que esta actividad es propia de las administraciones educativas y no de las autoridades educativas. Para esto las administraciones educativas disponen de recursos económicos y financieros, recursos de personal, recursos de patrimonio, etc. Los resultados que se esperan se pueden enmarcar en los ejes cuantitativo y cualitativo.

El eje cuantitativo abarca la opinión pública de más educación, durante más tiempo. El eje cualitativo se refiere a la demanda del público de una educación de calidad.

El trabajo en estos dos ejes exige grandes esfuerzos de las administraciones educativas en gestión interna y dado que esta gestión es un proceso de administración de recursos orientado a la producción de bienes, que puede ser analizado, examinado y estudiado en función a los parámetros a los que se sometería cualquier proceso administrativo o de producción.

**b) La gestión externa o política.-** la autoridad educativa no debe tener como objetivo final la administración de recursos per se, sino la satisfacción de las necesidades de unos sujetos, el público, los alumnos, sus familias, los agentes profesionales, sociales y económicos implicados directamente o indirectamente en la educación. Se refiere entonces a los efectos e impactos que la administración de la educación puede producir en los sujetos de la política.

Son tareas esenciales de la política educativa el estudio de sus efectos, el conocer porque los productos suministrados por la administración educativa no generan los efectos previstos por la autoridad educativa y prescribir cómo se puede lograr lo planteado.

Entre las políticas educativas que son elaboradas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación se encuentran las reformas curriculares. Ellas constituyen básicamente renovaciones o cambios parciales o totales al currículum educativo, con



el objetivo principal de establecer una base educativa a ser ejecutada en las aulas. Estas son planificadas en su mayoría por autoridades educativas. A continuación la descripción de este tema, en el cual se centró esta investigación.

## **Reforma educativa**

Esta parte de la investigación tomó como fuente principal de información el trabajo desarrollado por Pedró y Puig (1998). A continuación se describen aspectos como la definición, análisis, fases, motivaciones y causas, tipos de reforma, condiciones para su implementación, progreso y finalmente las reformas curriculares.

### *Definición de reforma*

En la definición de reforma educativa, se destaca la establecida por Pedró y Puig (1998), quienes manifiestan:

Las reformas educativas son expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos. Con frecuencia, las reformas educativas incorporan importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los contenidos curriculares (Pedró y Puig 1998: 39).

El concepto de reforma para Pedró y Puig (1998: 40) implica un cambio en el marco legislativo o estructural o un cambio global en la configuración del servicio público de la educación. La reforma, al implicar un cambio, podría ser considerada como innovación de no ser porque altera al sistema en su conjunto, en su estructura o currículo.

En tal sentido, la principal diferencia entre reforma e innovación educativa radica en que la reforma solo puede ser el resultado de una acción política y legislativa; mientras que las innovaciones, a pesar de ser cambios sustanciales que modifican la actuación en el aula o en la escuela, siempre lo hacen dentro de lo previsto en la legislación y es admisible, es decir no inciden en la estructura en niveles, ciclos educativos o currículos (Pedró y Puig, 1998: 40-41).

La reforma, al ser una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales, incide en los cambios de algunas de las siguientes esferas (Pedró y Puig, 1998: 41):

- Gobierno y administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.
- Organización y estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar y directa o indirectamente en el establecimiento de los porcentajes de los alumnos que completan los niveles sucesivos del sistema escolar o de los y las alumnas de diferentes estratos sociales que completan los niveles sucesivos del sistema escolar.
- Finalización del sistema escolar, concretamente sobre el presupuesto y distribución de los recursos para los diferentes niveles del sistema escolar, así como según el tipo de sostenimiento (público o privado) y las políticas de concertación entre estos dos sectores.
- Currículo, es decir sobre lo que debe enseñarse, como debe evaluarse, y las titulaciones a las que cada currículum debe dar paso.
- Selección, formación y evaluación del profesorado.
- Evaluación de los resultados del sistema escolar.

Una reforma educativa al ser sobre todo un proceso político debe responder a un contexto concreto, es por esto que las reformas no son iguales, porque al aplicarlas en realidades distintas generan dinámicas diferentes y por lo tanto ofrecen otros resultados, con características parecidas.

#### *Análisis de las reformas educativas*

Para realizar un análisis de las reformas es importante conocer su lógica, a través de sus motivaciones y las fases por las que transcurren.

Pedró y Puig (1998:) señalan que la temática de la reforma educativa no ha sido muy estudiada, desde una perspectiva teórica; por consiguiente manifiesta que estos aspectos deben ser considerados de forma provisional.

### *Las fases de las reformas*

Las reformas educativas al ser un proceso de desarrollo de una política pública, pueden transcurrir por las mismas fases de una política pública. Estas son (Pedró y Puig, 1998:55-57):

- a) **Identificación de un problema.-** las causas que originan la generación de una reforma educativa son diversas; más una situación de desequilibrio puede ser percibida como problemática.
- b) **Formulación de líneas generales de una reforma.-** diagnosticada la situación problemática puede ser que la solución política se realice a través de: una reforma, cambios de directrices políticas o ajuste del presupuesto. En este sentido toda reforma requiere de un periodo de experimentación, para ser aprobada, sobre todo aquellas que inciden en el currículum y tiene que ver con los métodos y contenidos de enseñanza.
- c) **La aprobación de la reforma.-** Si existe la opción de una reforma es necesario conseguir su aprobación. En los sistemas centralizados las reformas necesitan el apoyo legislativo y la colaboración de los diferentes actores del sistema escolar (políticos, sindicatos de profesores, administrativos, familias, estudiantes, directores de los centros privados y de los agentes sociales, económicos, etc.)
- d) **La progresiva aplicación de la reforma.-** Se debe planificar una aplicación progresiva y gradual, así se pueden hacer las adaptaciones necesarias a los contextos locales para disolver los conflictos particulares. Además su aplicación debe estar relacionada con un calendario plurianual, sometido a las disponibilidades presupuestarias; también puede darse que determinados aspectos propuestos por la reforma nunca lleguen a ponerse en práctica.
- e) **La generalización de la reforma.-** Cuando la reforma llega a generalizarse puede hablarse de una situación de estabilidad. Si la reforma afecta a la estructura o al currículum, el proceso dura como mínimo el tiempo en el que un grupo de alumnos haya completado todo el proceso. A partir de ese momento se pueden medir los resultados de la reforma y renovarla o reconducirla según las finalidades que se

persigan. Mientras el equilibrio perdure no será necesario trabajar sobre otra reforma.

- f) **La evaluación de los resultados de la reforma.**- Las evaluaciones de las reformas son un fenómeno reciente, en Europa estos procesos se realizan al finalizar o concluir una etapa de la misma, lo que recalca la importancia del seguimiento durante el periodo de implementación, o de comparar los resultados finales con el sistema o modelo anterior de la reforma. Para esto es necesario establecer un instrumento esencial que permita monitorear el funcionamiento de los sistemas escolares, desde un punto de vista longitudinal (a través del tiempo) o transversal (diferentes lugares en el mismo momento).

#### *Motivaciones y causas de las reformas educativas*

Entre las motivaciones que puede tener una reforma está la intención de los gobernantes para distraer a los actores del sistema escolar de los problemas reales, ya que el anuncio de una reforma capta la atención del público, y a pesar de tener buenas intenciones no es suficiente para lograr el cambio social.

Otra motivación puede surgir de la lógica propia del sistema escolar y no tiene ninguna relación de dependencia con el sistema social, esta posición está sustentada por Green, Ericsson y Seidman, citados por Pedró y Puig (1998:50), ellos afirman en sus estudios sobre prospectiva educativa que los sistemas escolares tienen racionalidad práctica propia, de tal forma que su comportamiento, puede ser independiente en materia de ideología, política y económica.

La tercera motivación puede explicarse por el hecho de que las reformas educativas forman parte de las reformas sociales más amplias que acompañan a los procesos de cambio social; por esto las reformas educativas son comprensibles en el marco de los sistemas sociales.

Con la intención de explicar de manera detallada las motivaciones de las reformas, Pedró y Puig (1998:52-54) explican a partir de algunas teorías sus posibles causas, entre ellas tenemos:

- a) **Reformas educativas como un fenómeno de escala puramente nacional.-** la teoría meliorística, combina un marco explicativo nacional una causa basada en el equilibrio, sostiene que una reforma educativa es un movimiento natural hacia niveles más altos de desarrollo social o una serie de adaptaciones necesarias para atender las demandas y las necesidades de la sociedad de un país y la respuesta que da el sistema escolar nacional. Esta es una perspectiva donde lo más importante es la integración funcional, la armonía y la estabilidad entre las necesidades nacionales y el sistema escolar. Según Merritt y Coombs, citados por Irene y Puig (1998) las reformas se producían como resultado de una integración entre sistema escolar y la búsqueda constante del equilibrio con un horizonte meliorístico. En concreto las reformas vendrían de la necesidad de mantener el equilibrio de un sistema homeostático, del que el sistema escolar forma parte.
- b) **La teoría de la dialéctica.-** afirma que los sistemas escolares al ser inestables por poseer conflictos de valores, de riqueza y de poder dan como resultado reformas educativas. Esta teoría está muy influenciada por la teoría marxista, que explica a las reformas sobre la base de conflictos de intereses entre diferentes clases sociales, los representantes de esta teoría son Martin Carnoy y Henry Levin.
- c) **Las teorías convergentes.-** señala que las reformas solo pueden ser entendidas desde una perspectiva internacional, a escala mundial, para esto es necesario aceptar la existencia de un sistema cultural relativamente unificado a nivel mundial. Esta teoría está basada en un marco internacional y en una explicación centrada en el equilibrio, así en algún momento las estructuras y prácticas educativas de todo el mundo serían indistinguibles por su parecido. De esta forma las reformas educativas aparecerían como la respuesta imprescindible a la globalización y a la internacionalización de la economía. Entre los autores de esta teoría están Boli Ramírez y Meyer.
- d) **La teoría de la dependencia.-** tiene relación con la anterior, ya que las reformas educativas recientes solo pueden entenderse a la luz de una escala mundial, pero que no atiende a una visión funcionalista sino a los conflictos entre los países y entre los grupos sociales. Según esta teoría entrarían en juego los verdaderos intereses del capitalismo internacional y por otro lado los intereses de los países en vías de desarrollo. Aquí los organismos internacionales contribuyen mucho a la propagación

de las estructuras y métodos de enseñanza que más convienen a los grupos internacionales dominantes, financiado y prestando apoyo a las reformas educativas dirigidas a favorecer los principios del capitalismo moderno y del neoliberalismo; entre los autores que sustentan esta teoría están Altbach y Ginsburg.

Pedró y Puig concluyen (1988:54) esta revisión sobre las teorías que explican las causas de las reformas manifestando que toda reforma educativa es ante todo una expresión de un conflicto de intereses, por lo que sería difícil entender una reforma en el contexto de una sola teoría, así se afirmaría el carácter irreplicable de cada reforma educativa.

### *Tipos de reforma*

Autores como Cesar Coll (1992) y Corrales (1999) manifiestan que se reconoce la existencia de diversos tipos de reforma educativa, más no hay similitud en los criterios para establecer esta división.

Para Cesar Coll (1992:1), las reformas se dividen en: reformas parciales, reformas superficiales y reformas elitistas o autoritarias.

Las reformas parciales, se preocupan de los componentes del sistema educativo (administración, currículo, formación docente, etc) de manera aislada, de ningún nivel en particular o de algún aspecto específico, lo que produce un conjunto de inversiones sueltas que no producen ningún cambio en el sistema.

Las reformas superficiales, son las que desean cambios en los productos y no en los procesos educativos ni en las raíces de los problemas, se preocupan por la cantidad, por las cosas, no por la calidad y las personas.

Las reformas elitistas y autoritarias, son las que se diseñan por parte de grupos de especialistas y están impuestas desde arriba, sin información, debate o participación social.

Según Corrales (1999: 4-5), la división de la reforma se da por la orientación que persiguen, es decir: orientadas al acceso y las orientadas a la calidad.

Las orientadas al acceso, buscan la equidad, tienen el objetivo de aumentar la disponibilidad de programas y oportunidades educacionales. Generalmente involucran

altas inversiones en el área de educación para el aumento de las escuelas, salas de clase, profesores, sueldos, suministros pedagógicos, etc. Todos estos costos sustentados bajo el argumento de la necesidad de ampliar la cobertura del sistema educativo. Estas reformas producen beneficiarios concentrados.

Las reformas educativas orientadas a la calidad, buscan optimizar la eficiencia de los recursos invertidos, para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Estas reformas implican la maximización de la productividad de los maestros, la reducción de la deserción escolar o las tasas de repitencia, etc. Producen beneficiarios dispersos, imperceptibles en un plazo inmediato y costos concentrados.

### *Condiciones para la implementación y el progreso de las reformas*

Según Corrales (1999:11) las reformas tienen mayores posibilidades de prosperar si superan los siguientes obstáculos políticos: la concentración del costo y la distribución de los beneficiarios, las falencias en el grado de compromiso de los ministerios, las falencias en el grado de demanda de reformas por parte de la sociedad y las características institucionales que aumentan el poder de los grupos que ejercen el veto.

Siguiendo a este autor, en cuanto al tipo de reformas (orientadas al acceso y las orientadas a la calidad), se pueden establecer algunas hipótesis que inciden en la aplicación o rechazo de las reformas; entre ellas tenemos: la incorporación de elementos de acceso en la reforma orientada a la calidad, el enfoque gradual en lugar de global aumenta las probabilidades de aceptación de las reformas y la inclusión de las reformas educativas en un paquete con otras reformas (Corrales, 1999: 11-13).

En base a la hipótesis de incorporación de elementos de acceso, para disipar los problemas asociados a las reformas orientadas a la calidad se considera el tema de costo concentrado/beneficio disperso. De esta manera, complementar las reformas orientadas a la calidad con elementos de acceso permitiría su fácil implementación desde la perspectiva política, consiguiendo así lo manifestado anteriormente (Corrales, 1999: 11).

Con respecto a la hipótesis de la efectividad de un enfoque gradual de implementación de las reformas, Corrales, en su documento toma como referencia a

Haddad, para señalar que las reformas educativas que siguen enfoques graduales y progresivos enfrentan menores dificultades que aquellas que son más globales y radicales, también conocidas como integrales. Así además es posible evaluar el grado de aceptación (Corrales, 1999: 13).

La tercera hipótesis considera que el incluir a las reformas educativas en un paquete de reformas, aumenta las probabilidades de éxito ya que puede producir algunas ventajas como credibilidad y compromiso por cambiar la situación desfavorable y ganar compromiso de la sociedad a favor de las reformas, más también puede dar origen a nuevos problemas como por ejemplo que se la relacione con la imagen que presentan las reformas económicas (Corrales, 1999: 13).

Después de las experiencias de reforma en algunas regiones, Corrales (1999: 24-25) manifiesta que la implementación de las reformas es posible cuando se cumple con las siguientes condiciones:

- Solución del problema de impacto del costo de las reformas, que desde el punto de vista político consiste en compensar costos produciendo “beneficios concentrados”, los mismos que pueden ser de tipo material o político, sin embargo estas estrategias implican riesgos.
- Refuerzo de la oferta (iniciativa gubernamental) y demanda (representada por el clamor organizado de la ciudadanía) de reforma, estas reformas pueden ser débiles o no confiables, por lo tanto se requiere tomar en cuenta este aspecto. Para enfrentar los problemas que surgen del lado de la oferta se puede otorgar mayor tiempo en los cargos a los reformistas, disminuyendo las tasas de rotación en los ministerios, manteniendo los vínculos con la economía, los asesores internacionales y con consejeros o asesores independientes.
- Para mejorar el apoyo a las reformas es importante establecer estrategias de inclusión que asigne roles concretos a los distintos actores del sector educativo, campañas de información para que la opinión pública esté informada y el otorgamiento de autonomía financiera a nivel local. Estas medidas son eficaces como un mecanismo para movilizar a los posibles beneficiarios, que suelen mostrar antipatía a las reformas.



- Las reformas educativas producen perdedores y ellos pueden obstaculizar los procesos, que esto suceda depende de algunas variables entre ellas el fuerte vínculo de la organización gremial y los partidos políticos de oposición, la relación entre el poder ejecutivo y legislativo, los desafíos al liderazgo dentro y fuera de los sindicatos y las alianzas estratégicas entre las organizaciones gremiales y otros grupos de la sociedad.

### *Las reformas curriculares*

Entre de las acciones o líneas que siguen las reformas educativas, se encuentran las reformas curriculares.

Por reforma curricular se entiende aquellos cambios que se realizan a nivel del currículum que rige los temas y las formas de enseñanza a realizarse en los distintos niveles de educación. De manera general se entiende por currículum al conjunto de temas de estudios diseñados para cada año de educación. Según Dussel (1997: 11) el currículum es un invento de la modernidad, que hace su apareamiento en la literatura educativa en el siglo XVI y suponía un ordenamiento y jerarquización de los saberes que se querían difundir masivamente. Con el fin de ampliar este concepto a continuación se cita la siguiente definición:

Definiciones amplias de currículo entienden por tal no únicamente los contenidos sino además los objetivos, las estrategias, los métodos y los materiales de enseñanza, así como los criterios y métodos de evaluación de dicha enseñanza. Es decir, una concepción amplia de currículo se ve como un todo inseparable el qué se enseña y aprende (contenidos), el cómo se enseña y aprende (relaciones, métodos, procedimientos, prácticas), el para qué se enseña y aprende (objetivos), y el qué y cómo se mide aquello que aprende (evaluación) (Coraggio y Torres, 1997: 99).

Esta definición nos da una visión completa de currículum y por ende de los aspectos que pudieron ser considerados en las reformas curriculares.

Por su parte Dussel, (1997: 12) amplía este concepto al manifestar que el currículum es la síntesis de una propuesta cultural expresada en términos educativos, por lo que concierne a los políticos, ciudadanos, intelectuales discutir como un asunto político qué es lo que todo miembro de la sociedad debe saber. Es por esto que el currículum puede considerarse además como un instrumento político a través del cual se definen elementos de la esfera política y social.

El currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales (Dussel, 1997:13).

Acercándonos al tema de reforma curricular, hay propuestas que han adoptado nociones amplias de currículum que abarcan contenidos, objetivos, métodos y criterios de evaluación, dentro de estas propuestas se entiende por contenidos la instrucción y el conjunto de experiencias, relaciones y aprendizajes sociales que se dan dentro del aparato escolar y se construyen en la interacción entre el profesor, el alumno y los agentes que intervienen en el espacio escolar. Por lo tanto una reforma del currículum implica además del cambio en los planes y programas de estudios, transformaciones en el saber escolar y en la cultura escolar. (Torres, 2000:303)

Las reformas curriculares generalmente están motivadas por la consecución de la calidad, la eficiencia de las instituciones escolares, la obtención de mejores resultados en la preparación y en el éxito de sus alumnos.

Pedro y Puig (1998); Coraggio y Rosa María Torres (1997) exponen algunas características de las reformas curriculares, así como los aspectos que deberían tomarse en cuenta al plantearlas, los mismos que se describen a continuación.

Pedro y Puig (1998:133) manifiestan que las reformas de comprensividad<sup>11</sup>, así como aquellas que buscan el mejoramiento de la formación profesional, concluyen que hay un problema con la insuficiencia del currículum, el mismo que a pesar de las reformas guarda las tendencias anteriores, por lo que se requiere intervenir o hacer cambios en él.

Según este autor, entre los factores que han influido en las reformas curriculares de la educación primaria de los países europeos están (Pedro y Puig, 1998: 194-195):

- El ritmo al que progresa la revolución científica y tecnológica.
- El consenso generalizado para que en el currículum se cultiven todas las habilidades cognitivas.

---

<sup>11</sup> “En todas partes el sentido de comprensividad es el de igualar las oportunidades educativas y, por tanto, de acceder a la enseñanza superior sin que las variables económicas y sociales dejen sentir su peso determinante”. (Pedro y Puig, 132-133).

- La conciencia pública sobre la precariedad de la vida humana, sobre lo cual la escolaridad debe fomentar la sensibilidad estética y ambiental, entre otros valores referentes al desarrollo personal y cognitivo.
- La necesidad de caminar hacia un currículum más estructurado, coherente, con procedimientos más formales en la enseñanza y evaluaciones rigurosas y responsables de sus resultados.
- El interés por parte de los políticos de la educación, sobre la naturaleza y el lugar que deben ocupar en el currículum las materias básicas, así como la definición de cuales deberían ser estas y que deberían incluir, en general ellas son la lengua, las matemáticas, la ciencia y la informática.

Este autor también manifiesta que en estos países, las políticas curriculares actuales tienden a desarrollar un currículum sustentado en la gama de capacidades, aptitudes e intereses encontrados dentro de cada clase de primaria, dejando de lado el currículum sustentado en las disciplinas, lo que implica el reto de integrar el respeto a las diferencias individuales de los alumnos y la construcción de aprendizajes.

Esto ha provocado el debate de si el proceso de enseñanza aprendizaje debe basarse en el niño (diferenciando sus necesidades) o en la materia, lo que ha motivado la elaboración de extensas propuestas curriculares que se preocupan por desarrollar todas las facetas del niño así como de integrar las relaciones entre la estructura del conocimiento y las estrategias cognitivas de quienes aprenden, en el dominio moral y también intelectual (Pedró y Puig 1998: 199).

En estos países el contar con un currículum compuesto de conocimientos y aptitudes generales constituye una base sólida para continuar con la educación, la formación, la vida laboral y ciudadanía; más esta concepción de considerar a la educación básica como una etapa preparatoria para la educación secundaria que es la etapa definitiva, ha permitido la aparición de nuevos énfasis que trabajan alrededor de la necesaria diferenciación e individualización de la enseñanza primaria (Pedró y Puig, 1998: 204).

Por otra parte, Rosa María Torres, en un análisis crítico sobre las políticas educativas desarrolladas en América Latina y aquellas impulsadas por el Banco

Mundial, señala algunos aspectos concernientes al tema de reforma curricular (Corraggio y Torres 1997:120).

En la concepción amplia de currículum que desarrolla Rosa María Torres, el docente tiene un rol central, ya que de él depende la concreción de este instrumento en el aula así como sus efectos en los alumnos.

Por tanto un cambio o reforma de currículum, para esta autora, no solo implica transformaciones de los contenidos sino también en los modos, metodologías, pedagogía, estilos, actividades, evaluación de todo lo que se hace en la cultura escolar en un sentido amplio.

Corraggio y Torres (1997: 118) exponen que una reforma curricular no tiene que ser diseñada de manera centralizada, elitista y vertical, ni definir sus contenidos de manera homogénea y prescriptiva para toda la nación, ya que este tipo de reformas rara vez llegan a producir cambios o mejoramientos dentro del aula de clase.

Por esto al pensar en una reforma curricular, la autora manifiesta que existe la necesidad no solo de realizar un nuevo currículo sino de una nueva forma de pensar y hacer currículos más participativos que busquen el consenso social, en una visión global y de largo plazo; ya que además una reforma curricular no es solo un documento o únicamente un hecho escolar, sino un proceso social, de cambio cultural, sumamente complejo y largo que exige el trabajo en varios frentes y niveles.

En este proceso de reforma es fundamental la participación del profesorado como protagonista, planificador y ejecutor de la propuesta de cambio, para lo cual es básico trabajar en el mejoramiento de su formación, capacitación y condiciones de trabajo.

Además es importante crear la necesidad de un currículo abierto y flexible, como una herramienta de autoformación, otorgando a los docentes el rol protagónico y la autonomía profesional que deben tener. Respaldando así su capacidad para desarrollar en sus alumnos la creatividad, la receptividad al cambio e innovación, la versatilidad en el conocimiento, la anticipación a situaciones cambiantes, la capacidad de discernimiento, la actitud crítica, la identificación y solución de problemas, para lo cual como mínimo requiere haber aprendido a manejar estas habilidades en su ejercicio profesional (Corraggio, y Torres1997: 121).

Corraggio y Rosa María Torres (1997: 126) insisten en que es preciso tomar en cuenta los siguientes aspectos que rigen a las reformas curriculares:

- La reforma curricular está enmarcada en la reforma educativa y modifica los qué y cómo de la enseñanza y aprendizaje, es decir las relaciones prácticas y concretas en el aula.
- Una reforma del currículum tiene dos etapas: Formulación y aplicación.
- Una reforma del currículum es generalmente distinta a lo que se ha practicado en el pasado.
- La aplicación de modificaciones al currículum exige trabajar con los docentes, los textos y materiales educativos, el espacio escolar, el tiempo de estudio, los modos de gestión escolar, es decir en todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. Modificar el currículo efectivo implica el trabajo dentro y fuera del aparato escolar; es decir, con las familias, las comunidades y en toda la sociedad.

### **Relación entre reformas educativas y política educativa**

Como se ha manifestado en la definición de reforma educativa, estas pertenecen al reino de las políticas educativas que se caracterizan por generar cambios de naturaleza progresiva, los que muchas veces no pueden ser cuantificados. Las reformas educativas son casos particulares de las políticas educativas cuando toman cuerpo en una ley o conjunto de leyes con lo que consiguen una modificación sustancial del sistema escolar (Pedró y Puig, 1998: 46).

Los aspectos que permitirían reconocer una reforma educativa y complementan la descripción de sus características son:

- La posesión o el acceso a un bien material o a una actividad o servicio determinado, o la capacidad de decidir sobre determinados aspectos, por parte de un organismo público o un grupo de personas.
- Que un organismo o grupo de personas deba hacer de forma obligada alguna actuación o actividad, así como respetar las reglas establecidas.
- Las condiciones anteriores deben ser operativas y estar en vigor durante un tiempo suficiente para ver los resultados primarios.

## Conclusiones

- La teoría del capital humano, a partir del desarrollo humano, permite la comprensión de la relación existente entre el mundo de la economía y el de la educación. Adicionalmente, esta teoría justifica la importancia de la inversión en educación, así como en las áreas de salud, vivienda, etc., mismas que permiten asegurar el bienestar del ser humano; mas la teoría de la justicia de Jonh Rawls nos motiva a establecer una base justa, que permita a todos los individuos el acceso a estos servicios.
- La teoría del capital humano, si bien parte de una conceptualización económica que vela sobre todo por el desarrollo y crecimiento económico de un país, genera, con su práctica, beneficios de orden social y psicológico en los seres humanos. Es así como una persona, además de percibir mejores ingresos después de la inversión que ha realizado en su educación, puede sentir satisfacción por los conocimientos que adquiere y por el enriquecimiento que logra a través de los aprendizajes que obtiene de otras realidades y culturas, que a su vez le permiten una relación de respeto y apertura con ellas. Por ello, estos resultados generan en ciertas personas deleite y bienestar.
- La inversión en capital humano por medio de la educación incide también en el mejoramiento de otras áreas como la salud, el control de la natalidad, el nivel de educación que tendrán las generaciones futuras, etc., por lo que se puede decir que aporta tanto en el desarrollo del individuo como en el de la colectividad.
- Una de las principales relaciones existentes entre el desarrollo del capital humano y la aplicación de reformas curriculares se encuentran en el objetivo que tienen estas últimas por mejorar la calidad de las escuelas y del sistema educativo, ya que una escuela de calidad garantiza el desarrollo de destrezas y competencias que a su vez incrementa la productividad de los estudiantes y por ende el crecimiento de la economía de país
- El principio de la justicia de Rawls tiene influencia sobre la definición de política social, al considerarla como pilar de la igualdad social en un contexto determinado, lo cual amplía su campo de acción, que en ocasiones se limita solo a trabajar por la reducción de la pobreza.

- Partiendo de la necesidad de igualdad social, el Estado puede cumplir con la función de redistribución de los ingresos, a través de diversos servicios, sean estos para aquellos que no los poseen, no pueden acceder a ellos o para establecer una base mínima sobre la cual se puede hablar de igualdad. Ya que el mercado por sí mismo no lo asegura, esto solo se podría hacer a través de la política social.
- La política social permite dar a las personas una atención integral de sus necesidades porque funciona bajo los principios del desarrollo humano y permite la distribución equitativa de oportunidades.
- La política educativa, entendida como una línea de acción específica adoptada por una autoridad educativa, posee características similares a las de una política social; concretamente en el campo de la educación, por lo que persigue sobre todo el mejoramiento de los procesos enseñanza-aprendizaje y el acceso general de la población a este servicio.
- Una reforma educativa tiene el objetivo de mejorar la calidad del sector de la educación en uno o varios aspectos, entre ellos: administrativos, curriculares, de organización, estructura, cobertura, formación del docente y evaluación. La reforma curricular por ende pertenece al mundo de las reformas y las políticas educativas, ya que se desprende como un instrumento de un proyecto político, que además posee respaldo legislativo.
- Una reforma curricular debe trabajar sobre temas pedagógicos, como son los contenidos, su estructura, los métodos y metodologías de enseñanza, las prácticas en el aula, con el fin de conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Los resultados obtenidos incidirán a su vez en la esfera política, económica y social.
- La reforma curricular, al ser instrumento de un proyecto político, tiene varios actores, entre ellos: los políticos que la incentivan y respaldan; los técnicos y especialistas que redactan en ella las finalidades, objetivos y metas que se quieren conseguir a través de ella; los maestros que aportan a partir de su práctica sobre la pertinencia de la reforma, su mejor forma de aplicación o los cambios que aún deben realizarse; y, finalmente, la comunidad, que discute, se opone o apoya el proceso de cambio impulsado a través de la reforma. Para conocer sobre los actores y los roles desempeñados por ellos en los procesos de reforma que se dieron en el Ecuador, se abordó esta temática en el tercer capítulo de esta investigación.

- Son diversos los factores que motivan la realización de una reforma educativa, entre ellos: la necesidad de mejorar la calidad y el acceso, así como también responder al contexto internacional y a los modelos de producción que se establecen en la esfera mundial frente a lo cual los países tienen que responder, porque solo así es posible participar de la dinámica socio-económica mundial.



## **CAPITULO II: CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA**

La educación en América Latina durante la última década ha tomado mayor importancia; los gobiernos, la sociedad civil, las organizaciones nacionales e internacionales ven en ella la posibilidad de mejorar la situación económica, política y social de los países.

La región, reconociendo los problemas por los que atraviesa este sector, cada vez es más consciente de la necesidad de realizar cambios en la educación tanto en la equidad como en la calidad, de ahí el surgimiento de varias reformas que han apuntado al mejoramiento de estos aspectos.

Con la finalidad de conocer en mayor detalle el contexto de las propuestas de reforma que se han llevado a cabo en América Latina, durante las últimas décadas, este capítulo abordará los temas de la situación general de la educación; los tipos y objetivos de reformas educativas y las características particulares de ellas en dos países de la región.

### **Situación de la educación en América Latina**

La educación en general en América Latina y el Caribe ha presentado un mejoramiento en las cuatro últimas décadas; más cabe destacar que las crisis económicas por las que ha atravesado, han incidido en los problemas de deserción, inequidad y falta de calidad en este sector, de ahí, así como de la dinámica económica mundial, se ha desprendido la necesidad de implementar reformas que enfrenten estas dificultades y respondan a las nuevas demandas. Para detallar la situación general y educativa de la región, a continuación se resumen algunos estudios realizados.

A partir de la década de 1960, se observa un progreso importante en los países de América Latina y el Caribe en cuanto a la expansión del acceso a la educación y en el aumento de días de clases que se asiste en cada año escolar.

Es así como, según lo señala el texto Educación Crecimiento y Equidad (CORDES-BID 1995: 263), el acceso a la escuela primaria pasó del 60% en la década de 1960, a más del 90% en la década de 1990 en la región de América Latina. Sobre

estos datos se puede decir que, si bien la desigualdad de ingresos no ha representado una dificultad en el acceso a la primaria, sí ha influido negativamente en la culminación de ella y en la adquisición de niveles mínimos de conocimientos.

Si bien en estos años se dieron importantes mejoras en el sector, la crisis financiera de 1980, provocó graves deterioros y retrasos. Así por ejemplo ocasionó que los gobiernos de América Latina centraran su atención en las finanzas públicas y en los equilibrios macroeconómicos, lo cual era considerado como indispensable para combatir la inflación de la época. Estos planes de ajuste provocaron la caída del financiamiento de los programas sociales, que a su vez causaron el empeoramiento de las condiciones de vida de la población (CORDES-BID 1995: 12).

Paladines (2002: 2 y 3) describe esta situación señalando algunas características que se dieron a partir de los años 1980 y manifiesta que las dos últimas décadas del siglo XX América Latina vivió tiempos de ajuste, de reformas económicas y sociales, de adaptación a un nuevo mundo económico globalizado, de lucha por controlar la inflación, y financiar el desbalance externo, procurando atraer la inversión extranjera. Este tiempo también se caracterizó por la privatización del patrimonio estatal, por las suspensiones del pago de la deuda externa, así como por la discontinuidad de créditos, las dificultades comerciales y las exigencias de las potencias acreedoras. Se presentaron también etapas de recesión, depresión y moderadas recuperaciones.

Según Paladines (2002: 2) las consecuencias de la aplicación de estas políticas en estas dos décadas fueron la agudización de la pobreza, la concentración de la riqueza, el deterioro del empleo, del salario, el aumento del desempleo y subempleo. Se incrementó la migración hacia países desarrollados, perdieron fuerza las políticas sociales la inversión del Estado, creció la deuda externa; se deterioraron y se estancó la provisión de servicios básicos por falta de intervención estatal en varios países. Se establecieron costos de acceso a los servicios básicos antes gratuitos, también se revisaron las leyes y políticas de contratación, trabajo y régimen salarial de las organizaciones obreras, y se modificó el manejo de los fondos de seguridad social, estableciéndose un conjunto de políticas de flexibilidad laboral y de atracción a la inversión extranjera.

Las consecuencias de estos cambios fueron diversas, en el campo de la educación, algunos estudios señalan datos concretos, como los que se describen en los siguientes párrafos.

Los poderes públicos desatendieron al sector de la educación, reduciendo su gasto público en un 30%, inferior al de finales de los años 1970. El bajo financiamiento menguó la capacitación de maestros, estancó sus salarios, disminuyó la construcción y mantenimiento de la infraestructura educativa, provocó la insuficiencia de material didáctico y textos para el trabajo en el aula (CORDES-BID 1995: 276).

Con la crisis, las familias de los sectores populares sufrieron la reducción del valor adquisitivo de sus salarios y como consecuencia de ello retiraron a sus hijos de las instituciones educativas, con el fin de que ellos también participaran en el sostenimiento económico de los hogares o simplemente porque no podían cubrir el costo de sus estudios. Esto provocó que apenas la mitad de los alumnos que ingresaban a primer grado terminaran la primaria (CORDES-BID 1995: 221).

Las reformas educativas que se dieron en la década de 1980 estaban concentradas en aumentar el número de estudiantes matriculados y en mejorar la calidad de la educación mediante la reducción de la burocracia centralizada, otorgando la responsabilidad de las decisiones educativas y financieras a las instancias locales sean estas públicas o privadas. Como resultado se obtuvo un aumento de la matrícula, en un ritmo más lento que el conseguido en los años 1970; sin embargo se deterioró la calidad, provocando bajos niveles de aprendizaje; además aumentó la desigualdad, la repetición y la deserción en la enseñanza básica (Canoy y Moura, 1996: 8 y 11).

En relación a esta temática la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe-CINDE, que es parte del Programa Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe-PREAL, elaboró un informe en el año de 1997 sobre las deficiencias encontradas en las escuelas de la región (CINDE, 1998: 2).

CINDE realiza este informe basándose en los resultados obtenidos a finales de la década de 1980 y principios de 1990. Para describir la situación de la crisis educativa, usa los indicadores de: rendimiento en las pruebas, rendimiento educacional y equidad, los que se resumen a continuación:

**a) Rendimiento en las pruebas.-** Algunos países de América Latina y el Caribe han participado en evaluaciones internacionales que miden el conocimiento y las habilidades que presentan los niños y niñas en determinadas áreas, los resultados

obtenidos revelan la crisis educacional que afecta a la región, aquí algunos ejemplos (CINDE, 1998: 6).

Colombia y México fueron los dos únicos países que participaron en una prueba mundial de habilidades matemáticas y científicas a nivel de cuarto grado aplicada en 1996. Colombia ocupó el número 40 de 41 países participantes de Asia, Europa Oriental y Medio Oriente. México, no permitió que se publicaran sus resultados.

Venezuela participó en una evaluación anterior destinada a medir la habilidad de lectura de niños de 9 años, obtuvo el puntaje más bajo de los 27 países participantes, quedando muy por debajo de Hog Kong, Singapur e Indonesia.

Brasil en un estudio para medir las habilidades matemáticas y científicas realizado en 1992, participó con los niños de 13 años de Sao Pablo y Fortaleza, como resultado se ubicaron en el penúltimo lugar de los 19 países participantes.

**b) Rendimiento educacional.-** Los estudios arrojan como resultado que los estudiantes de América Latina y el Caribe ingresan a la fuerza laboral con un nivel de educación más bajo que sus pares de Asia y el Medio Oriente y esta brecha va aumentando, lo que se debe a los inadecuados procesos de enseñanza aprendizaje que a su vez provocan la repitencia o deserción escolar; a continuación se resumen algunos ejemplos (CINDE, 1998: 6 y 7):

El número de niños que ingresan a la primaria, ha aumentado, pero pocos llegan a niveles superiores. Cerca de la mitad pierden el primer grado y casi un tercio repite el grado que está cursando. En países como Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, el alumno promedio se demora 10 años en completar los 6 años de educación primaria. Las altas tasas de repitencia se acentúan en los niños pobres, en las escuelas rurales e indígenas.

Uno de cada dos estudiantes latinoamericanos no logra terminar el 6to grado. Y solo uno de cada tres niños ingresa a la enseñanza secundaria.

**c) Equidad.-** América Latina a nivel mundial tiene la distribución de ingreso más inequitativa, esto se refleja en la poca inversión que históricamente ha realizado la región en una educación de calidad para sus niños y niñas. A pesar de la consideración de que la educación es una de las herramientas para reducir la desigualdad, en América Latina ha existido un enorme abismo entre la educación pública y la privada y esto se agrava cuando precisamente las familias de escasos

recursos no envían a sus hijos a la escuela, por diversas razones, entre ellas: dificultades físicas para el acceso lo que se presenta principalmente en las zonas rurales. A esto se suma la situación de que las familias cuyos padres no tienen educación envían menos a sus hijos a la escuela. Otra razón es que si bien existe la educación pública no siempre todos los Estados financian los costos de: libros, materiales, uniformes, alimentación, transporte, etc, que son necesarios para cumplir con las actividades escolares, lo que ha acrecentado la situación de inequidad (CINDE, 1998: 8 y 9).

Las familias que cuentan con recursos envían a sus hijos a escuelas privadas, las familias pobres envían a sus hijos a las escuelas públicas. El problema reside en que las escuelas privadas cuentan con mayores recursos para invertir en cada alumno, mejorar los sueldos de los maestros y proveer a los centros educativos del material necesario, lo que no sucede en los establecimientos educativos públicos, tal como se describe en el párrafo precedente.

Otros datos que muestran las inequidades en la región a inicios de los años 1990 entre la educación pública y privada describen: en las escuelas privadas se recibía 1.000 horas de instrucción o más al año, en tanto que las escuelas públicas ofrecían entre 500 y 800 horas. Los alumnos de las escuelas privadas cubrían en 100% el currículo, mientras que el alumno promedio de las escuelas públicas solo cubrían el 50% (CINDE, 1998: 8).

Un estudio realizado por ORELAC citado por Carnoy y Moura (1996: 9) describe que en 7 países de la región los alumnos de situación económica baja tuvieron un promedio de 44% en una prueba de matemática, mientras que los alumnos de situación económica alta lograron un promedio de 59%. En la prueba de lenguaje los porcentajes correspondientes fueron 48% y 72%. Además en el mencionado estudio se manifiesta que la mayor parte de repitentes eran alumnos de las escuelas públicas.

Las escuelas rurales son las que atraviesan por mayores carencias, los profesores que trabajan en ellas reciben menos capacitación que aquellos de las zonas urbanas, las escuelas rurales tienen un financiamiento limitado siendo esta una de las causas de los problemas ya mencionados en los párrafos anteriores (CINDE, 1998: 9).

Esta descripción permite conocer como la educación en estas dos décadas, sobre todo en el tiempo de crisis económica, presenció la reducción de su presupuesto y la desatención de sus necesidades. Como consecuencia, se produjeron problemas de equidad y calidad, cuyos resultados son el aumento de la inequidad, el bajo rendimiento, la repitencia y la deserción escolar.

En este contexto, diversos organismos internacionales, instituciones educativas de América Latina y el Caribe, la sociedad civil, hicieron un llamado a la toma de conciencia de la situación en la región, frente a lo cual desde los años 1990 surgió la necesidad de trabajar en nuevas reformas, amplias y profundas que ayuden en la superación de estos problemas.

Así, las reformas de 1990, pusieron énfasis en educación. El trabajo en este sector pasó a ser considerado como el eje fundamental de la segunda etapa de las reformas económicas y estatales, que perseguían la estabilización y liberalización económica (Corrales,1999 : 3).

La calidad de la educación fue vista en ese tiempo como la fuente de competitividad económica de las naciones, ya que se consideraba que una fuerza laboral con alto nivel de educación es sinónimo de desarrollo nacional auto-sostenido y además una ventaja para la competencia económica internacional.

Por esto la reforma educativa en la región fue asumida como un tema político de máxima prioridad tanto en países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, siendo su calidad el objetivo primordial.

## **Las reformas educativas en América Latina en los años 1990**

### *Antecedentes y acuerdos*

En la década de 1990 se vivía dentro un escenario mundial, que obligaba a la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competencia internacional y regional, necesarias para aumentar su potencial científico y tecnológico. En este contexto se esperaba que la educación prepare a las generaciones futuras para trabajar en el marco de las economías modernas, procurando equidad, movilidad social,

participación ciudadana, integración a la vida nacional y fortalecimiento de las democracias.

El estado de la educación en la región a inicios de la década no era el esperado para cumplir con estas expectativas, frente a lo cual en América Latina surge una nueva constelación de fuerzas internas y externas que presionaban a favor de las reformas educativas (Corrales,1999 : 3 y 4). De esta manera se germina en numerosos países de la región una fiebre de reformas, las mismas que iniciaron en diferentes años de esta década como se puede observar en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

Tabla 1 : Reformas Educativas en América Latina y el Caribe

	<i>Año de Inicio de la Reforma</i>	<i>Evaluación de Estudiantes</i>	<i>Sistemas de Información Gerencial</i>	<i>Participación de las Familias</i>	<i>Descentralización Administrativa</i>
Argentina	1994	X	X		X
Brasil					
Minas Gerais	1991	X	X	X	X
Paraná	1995	X	X	X	X
Chile	1991	X			X
Colombia	1989		X		X
Ecuador	1992	X			X
El Salvador	1992	X		X	X
México	1991	X	X	X	X
Nicaragua	1992	X	X	X	X
Paraguay	1995		X	X	X
República Dominicana	1990	X	X	X	X

*Elaboración Propia, con datos de:* Academy for Educational Development-AED-(1996). "Educational Reform Projects Supported by the World Bank, the Inter-American Development Bank, and USAID in Latin America and the Caribbean". *Educational Change in Latin America and the Caribbean*; The World Bank (1999):Latin American Social and Human Development, para los países de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. Para el caso de Ecuador se consideraron los datos de Segovia (1998) y ME (2008)

Esta tabla explica como en los años 1990 los diferentes países de la región se vieron involucrados en una serie de reformas que provocaron cambios en la administración y política educativa. Estas reformas abarcaron aspectos como: sistemas de evaluación para los estudiantes, sistemas de información, creación de mecanismos formales para la participación de las familias y la descentralización administrativa (Word Bank, 1999:41).

En la mencionada tabla se observa que el Ecuador al igual de los otros países de América Latina fue parte de esta ola de reformas en el ámbito de la educación, que

concretamente en el Ecuador se presentaron en los aspectos de evaluación de estudiantes y descentralización administrativa.

Los convenios y acuerdos con diferentes organismos influenciaron en la planificación y ejecución de los programas y reformas que se llevaron a cabo en cada país de la región. Estos convenios señalaban que su objetivo primordial era conseguir calidad, eficiencia y equidad para la región. Entendiendo a la calidad: como la expresión de mejores resultados en términos de aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales; a la eficiencia: como mejor uso de los recursos y la búsqueda de nuevas opciones financieras y a la equidad: como estado indispensable que permite la participación y atención prioritaria a los grupos excluidos (Gajardo 1999: 8).

Estas orientaciones se observan en los lineamientos de las políticas que se ejecutaron en la década de 1990 en estos países y en tres grandes hechos de expresión pública descritos por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, estos son (Rivero, 1997: 202):

**e) La Conferencia Mundial Educación para Todos (Jomtien, 1990).**- Esta conferencia se llevó a cabo en Jomtien-Tailandia en 1990, y estableció los lineamientos de política para la transformación de sistemas escolares y otros ámbitos de la educación. Puso énfasis en la importancia de la educación para el desarrollo económico y social, en la apertura de las escuelas hacia la sociedad y en la participación de diversos actores sociales en el diseño y ejecución de políticas y programas de reforma. La conferencia planteó trabajar en la noción de necesidades básicas de aprendizaje como eje articulador de los cambios y base de las aspiraciones educativas; así también hizo un llamado para satisfacer tales necesidades a través de una educación básica de calidad así como un renovado compromiso de las comunidades, nacionales e internacionales con el desarrollo de la educación (Gajardo, 1999: 10).

De la misma manera enfatizó en la solución de los problemas estructurales derivados de las relaciones desiguales entre los países desarrollados y en vías de desarrollo, como condición necesaria para el logro de los objetivos.

**e) La propuesta CEPAL/UNESCO, expresada en “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992).**- Esta propuesta incorpora



la idea de que la educación y la cultura pedagógica innovadoras son las que permiten una mejor sociedad y economía. Este documento parte del consenso de que no hay desarrollo económico sin una educación de calidad que favorezca la equidad (Rivero, 1997:205).

En este documento se señalan siete ámbitos de política. El primero hace referencia al acercamiento del sistema de educación, de capacitación y de adquisición de conocimientos científicos-tecnológicos hacia los requerimientos sociales. Los dos ámbitos siguientes se refieren al acceso universal a los códigos de la modernidad y promoción de la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológico. Los siguientes cuatro se refieren a la gestión institucional responsable, profesionalización y protagonismo de los educadores, compromiso financiero de la sociedad con la educación, fortalecimiento de la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico así como la cooperación regional e internacional (Gajardo, 1999: 9).

**e) Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación de (Quito, 1991).**- La declaración de Quito y los compromisos ministeriales establecidos en la Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe-PROMEDLAC IV en 1991 partieron de la necesidad de establecer una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política. Además reconocieron la disposición internacional por apoyar a la educación y priorizaron cuatro nuevas estrategias educativas, estas son (Rivero, 1997: 208-209):

La primera se refiere al punto de vista político, que introduce la dimensión de largo plazo en la educación, diseñando políticas de Estado y ya no de gobiernos o gestiones ministeriales, lo que implica la realización de consensos nacionales para comprometer a la sociedad con la educación y permitir la continuidad de dicha política.

La segunda tiene que ver con el punto de vista estratégico, se incorporan nuevos actores y recursos de manera sistémica y creativa; como por ejemplo los empresarios, universidades y organizaciones sociales con el fin de alcanzar una educación de y para todos, eliminado así la idea de que tan solo los Ministerios de Educación, educadores o entidades educativas podían trabajar en pro del cambio.

La tercera desde el punto de vista pedagógico, se propone la transformación de la gestión educativa articulando la educación con las demandas sociales, políticas y culturales, lo que implica cambios en la pedagogía o en los contenidos de la enseñanza.

Y finalmente la cuarta se refiere al punto de vista institucional que alienta el proceso de descentralización, regionalización y desconcentración donde la gestión y la administración se relacionan con mayor autonomía y responsabilidad en los resultados.

Además de los encuentros y acuerdos antes descritos, hay que considerar otras reuniones que influenciaron en esta década de reformas, como la de los Ministros celebrada en 1996 en Jamaica, donde se plantearon seis desafíos para mejorar la educación, estos son: 1) creación de consensos nacionales para establecer políticas a largo plazo; 2) mejoramiento de la equidad favoreciendo a los alumnos de menores ingresos; 3) fortalecimiento de la administración de la educación para garantizar un buen aprendizaje y selección de las mejores formas de descentralización; 4) trabajo en la formación del docente antes y después de su servicio, mejoramiento de los procesos de nombramiento de los maestros; 5) optimización de los recursos públicos y privados, universalización de la educación preescolar, provisión de materiales de calidad para el aprendizaje; y 6) fortalecimiento de la remuneración de docente y dignificación de esta profesión (Gajardo, 1999:10).

Otra de las instituciones que marcaron la línea de reformas en América Latina fue el Banco Mundial-BM que impulsó la modernización y el cambio institucional educativo en el marco del discurso del capital humano (Rivero, 1997:211).

La posición del Banco Mundial-BM establecía que el mercado es el agente de regulación social mientras que al Estado en lo económico y en la asistencia social le otorga el rol de compensador tan solo en casos de extrema desigualdad. Su posición en lo educativo y social fue complementaria a la del Fondo Monetario Internacional-FMI que imponía una agenda neoliberal auspiciante de las importaciones, las reglas de ajuste, la liberalidad económica y la privatización de las economías (Rivero, 1997:211).

A partir de los años 1990 se dio el aumento del financiamiento comercial que coincidió con la reducción de la ayuda internacional al desarrollo, convirtiéndose el

Banco Mundial como la principal institución de financiamiento de los programas de desarrollo educativo, lo que le otorgó a este organismo la hegemonía para la imposición de una determinada ideología y para condicionar la orientación de la política educativa internacional (Bonafant, 2002:12).

En este marco el Banco Mundial reconoce como impostergable focalizar su atención en los sectores más empobrecidos víctimas justamente de las políticas de ajuste implantadas con la idea de reducir gastos (Rivero, 1997:211).

Los documentos del Banco Mundial establecen como esenciales los siguientes aspectos (Rivero, 1997:211-212):

- La educación como herramienta del crecimiento económico y reducción de la pobreza;
- La educación como una inversión en el capital humano;
- La reducción de los costos en la educación esperando buenos resultados.

El Banco Mundial bajo la consigna de contar con recursos humanos más calificados, competitivos, aptos para el cambio y propiciadores de democracias sólidas y estables, estableció que las políticas educativas adoptadas por los países debían asegurar: primeramente logros de rendimiento comparables a nivel internacional; segundo el fortalecimiento de la autonomía escolar y de su gerencia; tercero profesores más calificados, abiertos a nuevas corrientes de la educación contemporánea; y cuarto mayor equidad focalizando las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables (Gajardo, 1999: 10).

Así también el Banco Interamericano de Desarrollo-BID en 1996 determinó entre sus prioridades: la estructura institucional y los mecanismos de incentivos para frenar el deterioro educativo en la región. También propuso dar prioridad a la educación básica, primaria y secundaria procurando su diversidad; buscar nuevos mecanismos de financiamiento; dar mayor cuidado a la infancia así como a los preescolares y adolescentes que se encontraban fuera de la escuela; autonomía de las escuelas, mejoramiento del rendimiento de los maestros; y el diseño de mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas (Gajardo, 1999:12).

Los lineamientos tanto del Banco Mundial como del BID, se establecieron como condicionantes para la consecución de préstamos y donaciones a los países de la región y las consecuencias de estas políticas fueron negativas según los resultados que muestran numerosos estudios (Bonal, 2002:10).

Las consecuencias de las políticas auspiciadas por estos organismos pueden clasificarse en directas e indirectas. Las directas se derivan de las condiciones impuestas por los organismos internacionales para acceder al financiamiento, aquí se incluyen por ejemplo las consecuencias de las condiciones de ajuste macroeconómicos que influyen directamente en la reducción del gasto público educativo. Las consecuencias indirectas por su parte se refieren a los impactos ocasionados por los programas de ajuste económico y social que repercuten sobre la educación, como un efecto no deseado pero previsto ante el desarrollo de una determinada política económica (Bonal, 2002:10-11).

Según Bonal (2002:11), en la década de 1990 se marca una dependencia del financiamiento otorgado por estas instituciones multilaterales, internacionales y corporaciones financieras para el desarrollo de políticas educativas, lo que generó una planificación educativa centrada en el marketing y en las estrategias para acceder a financiamiento, esto produjo una reducción de la autonomía nacional y la imposición de la orientación política en las reformas.

Así la reducción del gasto público en educación, provocado en parte para cumplir con los requisitos establecidos por estos organismos, repercutió negativamente en la calidad de la enseñanza por: la reducción de los salarios de los profesores, el aumento de número de niños por aula y profesor, la construcción de menos escuelas y la desatención en la infraestructura y equipamiento. Esto a su vez produjo la privatización como mecanismo de compensación de la reducción del gasto público. El Banco Mundial apoyó las reformas a favor de la privatización a partir de la supuesta mayor efectividad de las instituciones educativas privadas sobre las públicas e incentivó a las empresas a invertir en educación y expandir el sector. Este proceso de privatización se impulsó principalmente en el nivel secundario y superior como un mecanismo para mejorar la productividad laboral y el aumento de la competitividad en una economía global (Bonal, 2002:13-15).

El Banco Mundial así mismo motivó en los años 1990 la descentralización de los sistemas educativos como una acción esencial para mejorar la calidad de la enseñanza, otorgándole mayor autonomía a los municipios y a las escuelas, incentivando la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones y entregándole la responsabilidad a la escuela y a los municipios de responder ante la comunidad sobre los resultados educativos alcanzados. (Bonal, 2002: 16).

Sobre este tema Braslavsky (1999), en el objetivo de sustentar las políticas de los organismos internacionales manifiesta que en la reinención de la escuela y del sistema educativo es necesario repensar las formas de regulación, configuración y monitoreo de los dos, que antes estaban centrados en el aparato estatal lo que ya no resultaba satisfactorio frente a lo cual hay dos alternativas: “de regulación y configuración mínima, pero máximo control” y de “regulación, configuración y control necesario” y detalla:

La alternativa de “regulación y configuración mínima, pero máximo control” pone el énfasis en la remoción de los impedimentos estatales a la creatividad pedagógica. Algunos de ellos son la vigencia de normas rígidas que obstaculizan la contratación de profesores mediante procedimientos más ligados a las necesidades específicas de cada institución y a compromisos con cada comunidad, otras tantas que impiden la reorganización de los recursos disponibles en cada institución educativa y estructuras de supervisión más vinculadas al control que a la orientación y asistencia a los equipos profesionales.

La alternativa de “regulación, configuración y control necesarios” plantea que el Estado tiene que ocuparse de la definición de las competencias básicas fundamentales que deben formar los diferentes establecimientos educativos, de la creación de los sistemas de información y de evaluación, pero no tiende a disminuir el papel que podría caberle en la orientación e incluso en la prestación de la oferta (Braslavsky 1999:64-65).

De esta manera se puede observar que, si bien la influencia de los organismos internacionales de financiamiento establecieron en el campo de la educación una línea de reformas descentralizantes y fragmentarias en lo referente al Estado, hay que reconocer que no se puede hablar de una aceptación incondicional e irreflexiva de éstas, ya que ellas aterrizaron en cada país de diferentes maneras fortalecidas por los debates, reflexiones y aportes realizados por los intelectuales, académicos y técnicos locales de cada país, donde la realidad de cada nación determinó las particularidades y justificaciones para su aplicación y ejecución.

### *Orientaciones generales de las reformas en América Latina.*

Las reformas que se dieron en América Latina durante la década de 1990, no podrían clasificarse exactamente en un solo tipo. Si bien todas perseguían el objetivo de elevar la calidad de la educación a un costo público inferior, ellas presentaron diversas características.

Carnoy y Moura (1999:11), manifiestan que las reformas podrían clasificarse básicamente en tres, las impulsadas por el financiamiento, por la competencia y las motivadas por la equidad.

Corrales (1999) por su parte, como se describe en el primer capítulo de este trabajo, señala que las reformas se dividen por los objetivos que persiguen en: orientadas al acceso y orientadas a la calidad.

Gajardo (1999:13) no lejos de la clasificación realizada por Corrales, señala que en las reformas de los años 1990 se perfilaron 4 ejes de política a partir de los cuales se han diseñado estrategias, programas y proyectos de innovación y cambio en el sector de la educación, estos ejes son: gestión, financiamiento, perfeccionamiento del docente, calidad y equidad.

Los ejes de gestión y financiamiento, tenían el objetivo de racionalizar los recursos, descentralizar el manejo del sistema y de los establecimientos y evaluar el rendimiento escolar.

Los ejes de perfeccionamiento docente, calidad y equidad, perseguían contar con escuelas efectivas, que aprovechen adecuadamente los recursos existentes, enfatizen los logros académicos, procuren la organización en la asistencia, infraestructura e insumos educativos y fortalezcan la capacidad de liderazgo y gestión de directivos y docentes.

Para una precisión de los programas, proyectos, políticas y estrategias que se orientaban dentro de estos ejes, Gajardo (1999) hace una síntesis en la tabla que se presenta a continuación:

**Tabla 2**

<b>EJES Y ESTRATEGIAS EN LAS ORIENTACIONES DE POLÍTICA EDUCACIONAL EN LOS NOVENTA</b>	
<b>EJES DE POLÍTICA</b>	<b>ESTRATEGIAS/PROGRAMAS</b>
Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentralización administrativa y pedagógica;</li> <li>• Fortalecimiento de las capacidades de gestión;</li> <li>• Autonomía escolar y participación local;</li> <li>• Mejoría de los Sistemas de Información y Gestión</li> <li>• Evaluación/Medición de Resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad;</li> <li>• Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales;</li> </ul>
Equidad y calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos;</li> <li>• Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas);</li> <li>• Reformas Curriculares;</li> <li>• Provisión de textos y materiales de instrucción;</li> <li>• Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase;</li> <li>• Programas de mejoramiento e innovación pedagógica;</li> <li>• Programas de Fortalecimiento Institucional.</li> </ul>
Perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo profesional de los docentes;</li> <li>• Remuneración por desempeño;</li> <li>• Políticas de incentivos.</li> </ul>
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subsidio a la demanda;</li> <li>• Financiamiento compartido;</li> <li>• Movilización de recursos del sector privado;</li> <li>• Redistribución/Impuestos por Educación;</li> <li>• Uso efectivo de recursos existentes (racionalización).</li> </ul>

Gajardo, Marcela (1999). "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década". *Revista PREAL No 15. Santiago*, p: 13.

Así también, otro estudio desarrollado por PREAL muestra que todos los países de la región, en la necesidad de fortalecer la educación, en la década de 1990 realizaron reformas para afrontar los problemas de brecha en la cobertura, falta de calidad e inequidad como se precisa en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE																
	Argentina	Bolivia	Brasil	Colombia	Chile	Costa Rica	Ecuador	El Salvador	Guatemala	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana	Uruguay
Reorganización institucional y descentralización de la gestión	■		■	■	■	■	■		■		■					
Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas (curricular, pedagógica, financiera)		■	■		■				■	■		■		■		
Mejorías de calidad y equidad: programas focalizados consistentes en provisión de materiales, equipamiento, mejora de infraestructura	■	■	■	■	■	■		■		■				■	■	■
Reformas curriculares	■		■		■	■	■	■			■					■
Ampliación de la jornada escolar				■	■											■
Dignificación de la función docente y perfeccionamiento de maestros.	■		■	■	■	■		■		■		■				■
Aumento de la inversión de educación (Base: año 1996)	■	■	■	■	■	■		■		■	■		■	■		■

*Elaboración Propia con datos de: Gajardo, Marcela (1999). "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década". Revista PREAL No. 15. Santiago, para los países de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Para el caso de Ecuador se tomaron los datos de Segovia (1998)*

Como se puede observar en el cuadro los focos de acción por cada uno de los países fueron diversos. Sin embargo en el mismo estudio se señala que a pesar de estas acciones los resultados son ambiguos y la crisis de la educación continuó en los países, lo que conlleva a un cuestionamiento sobre las políticas adoptadas.

Entre los principales focos de atención en los procesos de reforma resalta los trabajos realizados alrededor de la calidad con objetivos socialmente relevantes a ser alcanzados por el mayor número de alumnos, atendiendo sus requerimientos individuales y su entorno sociocultural con los costos más económicos posibles cuyo resultado más importante es el rendimiento escolar, que implica la aprobación de cursos, el incremento de los años de educación promedio de la población y la disminución de la deserción. Esto a su vez encaminaba a lograr un mejor desempeño de la calidad de vida y el bienestar social y económico de una sociedad (Rivero, 1997:271).

Estos elementos motivaron a prestar más atención en los procesos que se llevaban a cabo en el aula; entre estos tenemos: el aumento sustantivo del número de horas en los



establecimientos educativos; la transformación curricular; la incorporación de nuevas tecnológicas y refuerzo de metodologías y materiales que permitían a los docentes ayudar a aprender; el incremento de la investigación educativa y la reorientación de sus prioridades (Rivero, 1997:272).

Por los objetivos de esta investigación tan solo nos centraremos en el proceso de transformación curricular ya que muchas de las reformas llevadas a cabo en América Latina se centraron en el currículum. Los puntos centrales de esta transformación fueron: la articulación entre la reforma curricular y la que se hace en los estilos de gestión; la determinación de quienes deben definir el currículum; los métodos y la personalización del proceso de enseñanza/aprendizaje (Rivero, 1997:279).

Según Braslavsky (1995:23) históricamente uno de los principales dispositivos de regulación de los sistemas educativos es el currículum; frente a esto la autora, ahora citada por Rivero (1997:279) considera que en los procesos de reforma educativa la existencia de dispositivos curriculares puede ser un componente importante para la estrategia de nueva regulación y configuración de los sistemas educativos.

En este marco en la mayoría de países de América Latina como parte de las reformas curriculares se establecieron contenidos curriculares mínimos centrados en el desarrollo de competencias o destrezas básicas fundamentales que puedan darle al sistema educativo en proceso de descentralización una base mínima común, sobre la cual las escuelas podían decidir y mejorar según sus realidades locales, gracias a la participación de nuevos actores como los docentes y la misma comunidad.

En este proceso de reformas curriculares se incluyó el término de competencias o destrezas básicas. En el objetivo de darles una definición Rivero (1997) manifiesta:

Las denominadas “competencias básicas” deberían implicar la capacidad de reaprendizaje y autoaprendizaje de nuevos roles y destrezas. Muchos las asocian al dominio de los códigos de comunicación, de abstracción y operación, ligados al manejo de la lengua oral y escrita, y a la aptitud para aplicar las matemáticas a los problemas concretos de la vida diaria.

Otros definen una competencia como “la capacidad de las personas para actuar con eficiencia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural y simbólica”... Las competencias básicas son planteadas como aprendizajes que deberían continuar en periodos extensos de la vida... Sin embargo, en el ámbito educativo y de capacitación laboral, el uso del término competencia está implicando que la relación enseñanza/aprendizaje se defina fundamentalmente en función de las exigencias laborales de las empresas, o de políticas educativas concordantes con ellas. En término de mercado, la empresa

haría las veces de “cliente” que establece los requerimientos que al proceso educativo le tocaría cumplir. Según esa concepción de aprendizaje, un sujeto aprendería al repetir exactamente el contenido que se le propone; conocería cuando adquiriera la competencia para adecuarse plenamente al objetivo del conocimiento; estaría educado cuando se correspondiera con el modelo planteado. Los currículos construidos sólo en función de este sentido de las competencias, al tratar de ser aplicados, tienden a excluir de los procesos educativos a quienes no muestran la competencia adquirida (Rivero, 1997: 358-359).

Así, en el contexto de reforma curricular de América Latina de los años 1990, el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes-CBC, en los currículos fue la principal línea de acción. En el marco neoliberal de 1990 los CBC estaban dirigidos a reestructurar el sistema educativo a fin de garantizar la formación básica para la población, necesaria para el funcionamiento del mercado, del empleo y de una distribución de conocimientos que no vaya mas allá en cantidad, calidad y equidad de lo que el modelo político de economía de mercado necesitaba. En este sentido la educación no jugaba un papel activo en la reestructuración productiva sino que adaptaba en su financiamiento y funcionamiento organizativo al modelo de economía de mercado (Cardelli, 1995: 15).

Para conocer un poco más de estas reformas, a continuación se resumen a manera de ejemplo, algunos procesos de reforma realizados en Chile y Argentina, desde finales de la década de 1980 y en la década de 1990.

Se ha considerado abordar el tema de Chile y Argentina ya que estos dos países al igual que el Ecuador en los años 1990 optaron por reformas orientadas a mejorar la calidad. Además estos países realizaron reformas en el ámbito curricular y algunos de sus propósitos y motivaciones son semejantes a las planteadas en la reforma curricular del Ecuador.

### **Las reformas educativas en Chile y Argentina**

Para realizar este análisis es necesario tener en claro que las reformas de los años 1990 se dieron en un contexto de globalización y de dominio de la lógica de mercado donde predominaba el discurso del capital humano. En este marco a la escuela se le dio el rol de preparar a los individuos para que obtengan ingresos que en suma garantizaba economías locales e internacionalmente sostenibles (Rivero, 1997: 193).

Como se describió anteriormente la influencia de las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional y otras determinaron el paso de políticas de un populismo estatizante a un neoliberalismo con exigencias de privatización y de estabilidad económica. En esta línea Rivero citando a Rosa María Torres, 1999 y McGinn, 1994 manifiesta lo siguiente:

En materia educativa, los organismos de financiamiento internacional, particularmente el Banco Mundial, han sido y son determinantes para que la relación costo/beneficio y la tasa de retorno influyan en las prioridades de inversión por niveles educativos, y para que los criterios de calidad se asocien a las competencias y los rendimientos. Ello también ha incidido en que la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, la descentralización (con instituciones escolares autónomas responsabilizadas por resultados) y, en varios casos, el aliento de políticas de privatización sean hoy objetivos prioritarios. (Rivero, 1997: 193-194).

Es por esto que la reforma curricular en la región tiende a un nuevo concepto de contenidos curriculares básicos para la formación ciudadana y competente centrado en el dominio de diversos lenguajes y códigos, de espacios abiertos y operativos, así como en la construcción de estructuras más competitivas e interdisciplinarias. Tienen relación a criterios psicológicos como la significatividad para los alumnos y sociales como aquellos aspectos relacionados con la contribución a la formación ciudadana y de competencias (Dussel, 2004:10).

En este proceso de reforma se transforma el interés de la educación de formar ciudadanos críticos por el de formar personas con valores de solidaridad, participación cívica, competitivas para el mercado, en búsqueda del éxito personal y de la eficiencia; que en sí es la esencia del discurso del capital humano que a su vez se ve reflejado en los objetivos y metas de las reformas curriculares llevadas a cabo en América Latina. (Rivero, 1997:195)

En esta línea se desarrollaron las reformas que se describe a continuación:

### *El caso de Chile*

Chile durante los años 1980, trabajó en una reforma de descentralización dictada desde el régimen militar, que tenía el objetivo de privatizar la administración de la educación. Esta reforma logró su objetivo, desplazando la toma de decisiones en favor de las comunidades locales y de las escuelas que eran privadas. Sin embargo no se

puede conocer si los resultados de esta reforma fueron exitosos. Para 1993 el 40% de los alumnos de la primaria asistían a escuelas con administración privada, que también eran subsidiadas, por lo que el gasto público en educación registró un incremento el que además creció con el aumento del personal que ingresó para fortalecer la estructura regional del Ministerio de Educación descentralizado.

Desde el punto de vista cualitativo tuvo poco éxito, siendo los alumnos de los estratos socioeconómicos bajo los más perjudicados. El rendimiento de los alumnos no aumentó a pesar de la eficiencia que se suponía otorgarían las escuelas privadas (Carnoy y Moura, 1996:17).

En 1990 Chile define una agenda en términos de política educacional centrada en el tema de calidad de la transmisión cultural que el sistema ofrece y la equidad de la distribución social de sus resultados (CORDES-BID, 1995: 45).

Esta agenda se inicia con el programa P-900, cuyo objetivo era mejorar la calidad de la educación en las escuelas primarias de más bajo rendimiento del país y con mayor índice de pobreza. En 1992, Chile en el marco de una reforma por la calidad y equidad también comienza el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación-MECE. Los dos programas fueron financiados por el Banco Mundial (CORDES-BID, 1995: 45 y Rivero, 1997:231).

La ejecución de estos dos programas demuestra el aterrizaje de los lineamientos establecidos por el Banco Mundial ya descritos en el punto anterior de este capítulo.

El objetivo primordial de este programa era mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la equidad de su distribución. Adicionalmente incluye objetivos como: ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar; mejorar la calidad de gestión del Ministerio de Educación; y evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares en la educación básica y media, orientadas a la mejora de su pertinencia, calidad y equidad.

El programa MECE permitió el diseño de una propuesta curricular articuladora entre la cultura local y las dimensiones generales del conocimiento. Este programa contribuyó al desarrollo de la capacidad nacional de producción y actualización curricular y evaluativa, que tuvo su origen en el nuevo ordenamiento curricular establecido en Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza-LOCE de 1990. A través de esta ley se estableció que el Ministerio de Educación determine los objetivos

fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para cada uno de los años de enseñanza básica y media (CORDES-BID, 1995: 67).

A partir de este marco los centros educativos podían determinar los planes y programas de estudios, estableciendo un esquema descentralizado de definición curricular. Un aspecto que hay que rescatar de esta política es la valoración de la capacidad del maestro para reconocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y planificar la enseñanza a partir de los contenidos mínimos establecidos por el Ministerio pero adaptados a la realidad de la comunidad y localidad (CORDES-BID, 1995: 57-60)

Los resultados de estos programas son alentadores, han tenido efecto tanto a nivel de calidad con el mejoramiento de los promedios nacionales de logro en castellano y matemáticas, y a nivel de equidad con la reducción las diferencias entre las escuelas más pobres del resto. (CORDES-BID, 1995:63)

### *El caso de Argentina*

La reforma en Argentina al igual que en la mayoría de países que vivieron procesos de reforma estuvo motivada por los objetivos de mejoramiento de la calidad educativa y la búsqueda de equidad en la prestación de servicios educativos.

La reforma curricular en Argentina fue parte del conjunto de cambios previstos por la Ley Federal de Educación de 1993, se realizó de manera paralela a la reestructuración del Estado ejecutada por el gobierno de Carlos Menem (1989-1999), con el fin de redefinir el rol del Estado que en el caso de la educación se tradujo en un Ministerio sin escuelas que se encargaba de regular los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la formación docente y la información estadística y educativa. El Estado siguió cumpliendo con las funciones de definir las reglas de juego, asignar recursos y definir políticas curriculares y de formación docente (Dussel, 2004:4-5).

La reforma establece el predominio de una formación general, centrada en competencias o habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad, la extensión de la formación básica común y la postergación de la diversificación educativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria (Dussel, 2004:5).

El nuevo currículum tiene la característica de ser flexible y de estar constituido por una lista de contenidos mínimos comunes que organizan las áreas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además se establece distintos niveles de especificación curricular estos son: el nivel nacional, provincial y del establecimiento educativo (Dussel, 2004:5).

En cuanto a los cambios en la estructura académica del sistema con La ley Federal de Educación se extendió la obligatoriedad de la escolarización a diez años, es decir 1 año de jardín de infantes (desde los 5 años) más los 9 años de educación general básica. De esta manera se pasa de una primaria de 7 años y una secundaria de 5 años, a una Educación General Básica de 9 años (en tres ciclos). En este mismo año, el Estado nacional y las provincias implantan el Plan Social Educativo, orientado a la población más pobre con necesidades básicas insatisfechas. (Rivero, 1997:223).

Con respecto a la Construcción de Contenidos Básicos Comunes-CBC, esto implicó la realización de numerosas consultas con miles de personas, ministerios provinciales, representantes de diferentes sectores. En el acuerdo de aplicación de la nueva estructura académica (1995) se establece que para la creación y modificación de planes se realizarán los diseños curriculares de todos los niveles en base a los acuerdos inter-jurisdiccionales sobre la estructura académica, y los plazos establecidos para su aplicación. Además se establece que los profesores deben participar en el proyecto pedagógico. Así también se determinó que como parte de la gestión las instituciones debían formular un proyecto institucional, realizar autoevaluación en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional (Novedades, 1995: 7).

## **Conclusiones**

- La educación en América Latina, a partir de los años 1960 inició un periodo de mejoramiento en los aspectos de acceso e inversión, progresos que declinaron cuando los países atravesaron por crisis económicas, lo que a su vez produjo la desatención de los gobiernos al sector social, y la disminución de políticas de seguridad o protección social, que garantizan a la población el disfrute pleno de sus derechos como ciudadanos y seres humanos.

- Se puede observar la división existente entre las políticas económicas y las políticas sociales, lo que revela que nuestras sociedades y gobiernos solo miran por el crecimiento económico y tan solo en función de éste se le da importancia al desarrollo del ser humano a través de la educación.
- Frente a las crisis económicas, las familias se ven obligadas a velar únicamente por aspectos que aseguren su subsistencia dejando de lado a la educación, lo que ratifica que los Estados deben concebirla como un bien público, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad de la misma, sin que se vea afectada por los tiempos de austeridad económica.
- Es necesario la implementación de políticas educativas con discriminación positiva para los grupos más vulnerables, ya que América Latina es uno de los continentes más inequitativos y de no existir este tipo de estrategias, la brecha entre las familias con mayores recursos y escasos recursos, aumentaría.
- Se considera que el nivel educativo que alcanzan los padres son el referente o la base mínima que posteriormente sus hijos alcanzarán. Frente a esto es pertinente reforzar o plantear políticas que permitan el acceso de las mujeres a la educación principalmente en las poblaciones indígenas y negras, ya que en estas etnias, por razones culturales, las mujeres han estado marginadas en el acceso a este servicio.
- Con la crisis económica de los años 1990 y en respuesta a las líneas políticas establecidas por los organismos internacionales y la aceptación de los gobiernos nacionales de este tipo de políticas, las escuelas públicas quedaron desfinanciadas, produciendo un aumento en el número de escuelas privadas y el crecimiento de las inequidades para el acceso a una educación de calidad.
- El ejercicio de la carrera docente en la región, presenta un problema de desprestigio, el mismo que se fundamenta en los escasos salarios que perciben los maestros, la escasez de capacitación, las dificultades que atraviesan mientras realizan su trabajo y en la manipulación política que existe en sus sindicatos. Estos aspectos también perjudican a la calidad de la educación, por lo que en la actualidad es necesario crear acciones que refuercen y dignifiquen la profesión del maestro.
- Es además remarcable que en los dos casos de reformas analizados, es decir en Chile y Argentina las características de las reformas curriculares son similares, es decir por ejemplo las dos reformas proponen el desarrollo de contenidos básicos del

conocimiento y apelan a la capacidad de los docentes para adaptar el currículo a las necesidades locales. Estas características también se observan en el caso de Ecuador, ya que en la reforma curricular también se establecen contenidos mínimos obligatorios que deben ser trabajados en cada área. De la misma manera deja la libertad para que los docentes adapten los elementos curriculares a la realidad de cada escuela y a las necesidades de la comunidad y de los alumnos. Estos aspectos se describen de manera detallada en el capítulo de 3 de este trabajo de investigación.

- Si bien la mayor parte de países de América Latina implementaron reformas curriculares, los sistemas de evaluación desarrollados como parte de los procesos de reforma han arrojado resultados poco satisfactorios ya que no existen variaciones significativas en cuanto a los resultados académicos alcanzados por los estudiantes en la década de 1990, frente a lo cual sería pertinente difundir entre los países de la región, a través de seminarios internacionales, los éxitos y fracasos en las aplicaciones de las reformas con el fin de reforzar aquellos aspectos que han dado resultados positivos y enmendar o corregir aquellos que no han representado mejoras sustanciales.
- Las orientaciones o recomendaciones realizadas en los congresos o por los organismos internacionales, si bien enfatizan sobre el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de la educación y plantean una base para la universalización de la educación, no lograron, después de una serie de reformas, alcanzar los resultados de calidad y equidad esperados por lo que en la actualidad cada país debe trabajar tenazmente por mejorar las condiciones de la educación.
- Después de conocer la situación de la educación en el continente, además de entender que es vista como una herramienta fundamental en el desarrollo económico y social de un país, es importante que se analice y publique los resultados alcanzados por las mismas y a partir de ello se establezcan nuevas estrategias, procurando así una educación de calidad para todos.



### **CAPÍTULO III: LA REFORMA EDUCATIVA EN EL ECUADOR**

El Ecuador al igual que América Latina durante las tres últimas décadas, pasó de un proceso de fortalecimiento del Estado a un declive en los años 1980, debido principalmente a la influencia del nuevo modelo económico mundial que se imponía.

Estos aspectos produjeron un retiro cada vez mayor del rol del Estado en lo social, por lo que el presupuesto y la importancia que se le daba a este sector se redujo, viéndose afectada la inversión y gasto en la salud, en los servicios básicos, y en la realización de obras públicas.

La educación, siendo parte del área social también fue afectada en la reducción de su presupuesto, frente a lo cual se propusieron y desarrollaron algunos proyectos que trataban de suplir este problema y sostener la cobertura y calidad. En la década de 1990, sobre todo, se da una presencia fuerte de organismos internacionales los mismos que a través de préstamos sostuvieron proyectos y programas con el fin de atender a las poblaciones más vulnerables, siguiendo así la tendencia de la región.

En esta misma década, con la finalidad de mejorar la situación de la educación en toda América Latina y en respuesta a los acuerdos y compromisos adquiridos en los congresos mundiales, el Ecuador asumió el reto de trabajar en reformas educativas. Entre ellas la reforma curricular, que después de algunos intentos se concreta en la Reforma Curricular Consensuada de 1996, la misma que estaba orientada a mejorar la calidad de la educación básica.

Con el objetivo de conocer en mayor detalle estos aspectos, el presente capítulo describirá brevemente la situación general y educativa del Ecuador durante las tres últimas décadas, y las reformas curriculares que se dieron en los años 1990.

#### **Breve descripción del Ecuador durante las tres últimas décadas**

##### *Años 1970*

**a) Situación económica y política en la década de 1970.-** El Ecuador inició los años 1970, siendo uno de los países de América Latina más pobres y de mayor desigualdad, posteriormente gracias al descubrimiento del petróleo y al acceso de

créditos externos, su economía creció sin que esto influyera en el aumento del consumo masivo ni en generación de empleo. El auge petrolero y el exceso de divisas estimularon la expansión del sector público, la realización de obras de infraestructura; la creación de subsidios y la expansión de servicios sociales de salud y educación (Vos, 2003: 21-22).

El Estado en estos años, se encontraba dentro de un régimen dictatorial, identificado como centralizador, planificador, y tecnocrático, y gracias a los recursos que poseía, financiaba y subministraba servicios sociales, disminuyendo la participación de los actores sociales en la solución de problemas (Vos, 2003: 21-22).

Los gobiernos de esta época realizaban la redistribución de los ingresos a través de la ejecución de políticas focalizadas en la expansión del sistema educativo, de salud, de seguridad social y en el mejoramiento de la infraestructura sanitaria. También fortalecieron el proceso de reforma agraria y del sector público (Vos, 2003: 21-22).

**b) Políticas y reformas educativas en la década de 1970.-** Según Vos (2003: 21-22) las políticas de educación en esta época se centraron en la universalización de la educación primaria y en la formación de cuadros técnicos aptos para trabajar en la industria del país.

El sistema educativo se organizó a través de unidades técnicas operativas de administración y supervisión local y zonal, que conformaban sistemas de unidades educativas, regidas por un Centro Educativo Matriz (Vos, 2003: 21-22).

Entre los datos de educación de esta década se pueden citar los siguientes:

**Tabla 4**

<b>DATOS EN EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 1970</b>		
<b>INDICADOR</b>	<b>AÑO Y DETALLES</b>	<b>DATO</b>
1) Analfabetismo	1974	28,8%
2) Gasto en educación como porcentaje del PIB	Entre los años 1974-1979	4,41%
3) Nivel de escolaridad	1974	3,6 años

*Fuente:* 1 y 3) INEC, Censo de Población y Vivienda 1974, 1982, 1990; 2 Lucero, Paúl y José Delgado (2000). "Nivel de gasto en la educación superior: intervención social y su relación con el desarrollo económico del país" ESPOL, Guayaquil, p. 1446.

*Años 1980.*

**a) Situación económica y política en la década de 1980.-** El Ecuador en los años 1980 regresa a la democracia, el Gobierno de Jaime Roldós Aguilera se comprometió a atender a los más pobres y a fortalecer la política social del Estado, como parte de estas acciones creó al Ministerio de Bienestar Social. Entre las propuestas de este gobierno se señalan: lograr un desarrollo equilibrado robusteciendo la justicia social y la democracia sobre la base del crecimiento económico con una mejor distribución de la riqueza. El Plan Nacional del Desarrollo se componía de tres ejes fundamentales: desarrollo rural y apoyo al campesino a través de la reforma agraria; industrialización como pilar del desarrollo económico, creación de empleo a través de los incentivos a la pequeña industria; expansión de la infraestructura general y mejoramiento de los sistemas de mercado interno. Sin embargo, en los primeros años de esta década se presentaron los primeros problemas que mostraron la fragilidad de la economía y de las instituciones del país (Vos, 2003: 23).

Al igual que el resto de países de América Latina, el Ecuador atravesó por la crisis del aumento de la deuda externa. En este tiempo el país se caracterizó por intentos de estabilización y por la fuerte concentración de la riqueza, como consecuencia del proceso de sucretización de la deuda privada donde el sector bancario fue el principal beneficiario. La crisis económica internacional determinó el alza de las tasas, el crecimiento de los precios de los productos tradicionales, y la reducción significativa del precio del petróleo (Vos, 2003: 23).

Entre los años 1982-1983, se presentó además el fenómeno del “El Niño”, que afectó principalmente el sector agrícola del país produciendo un aumento de los precios. Todo esto al igual que el cambio de políticas en el gobierno de Hurtado, produjo la caída del gasto público y la acción social se focalizó en la atención de ciertos sectores (Vos, 2003: 23).

En la mitad de la década de 1980, con la presidencia de León Febres Cordero, se propuso un plan de desarrollo bajo la línea neoliberal, por lo que los aspectos sociales estaban subordinados a los objetivos económicos, que trataban de buscar equilibrio y crecimiento a través del fortalecimiento de las exportaciones y el estímulo a la inversión y al ahorro. Lo más importante para este gobierno era reactivar la economía en el corto plazo y luego aplicar una política de redistribución del

ingreso. El modelo apuntaba a reactivar el proceso de acumulación vía incremento de la productividad, liberación y austeridad fiscal. La política social dio poca importancia a mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos (Vos, 2003: 23-24).

Durante el período 1988 y 1992, siendo Rodrigo Borja presidente, se dio un carácter restrictivo a la política fiscal, más las medidas adoptadas no fueron suficientes para compensar el déficit cuasi-fiscal de aquellos años; por esto la inflación en esta época fue de alrededor de 50%, los salarios cayeron significativamente, y el gasto social disminuyó. El Plan Nacional de Desarrollo de este período señalaba que el crecimiento económico no daría como resultado equidad social y protección de la población más vulnerable por lo que se justificó la intervención del Estado; a pesar del planteamiento de estas metas no fue posible detener la caída del ingreso real como consecuencia de la inflación, por lo que se incrementó la pobreza y la desigualdad del ingreso (Vos, 2003: 25-26).

**b) Políticas y reformas educativas en la década de 1980.**-El gobierno democrático de inicios de esta década plantea dar prioridad a la educación (CORDES-BID 1995: 198), su sistema de mejoramiento tenía un enfoque global que permitió la participación de varias instituciones en este proceso, cambiando así el enfoque de reformas educativas parciales.

Los gobiernos posteriores, mantuvieron la tendencia de expansión de la cobertura primaria, secundaria y superior, las campañas de alfabetización y la atención de la educación rural. En la siguiente tabla se puede observar los programas y proyectos que se dieron en estos años, en cada uno de los gobiernos de esta década.

**Tabla 5**

<b>PROYECTOS DE INVERSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS REGULARES E INVERSIONES ESPECIALES EN LA DÉCADA DE 1980</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Alfabetización Bilingüe</li> <li>• Nueva Ley de Educación y Cultura</li> <li>• Campaña nacional de alfabetización</li> <li>• Creación del Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio</li> <li>• Nuevos planes y programas para el nivel primario, ciclo básico y educación técnica.</li> <li>• Significativo desarrollo de infraestructura deportiva</li> </ul>	<p>1979 – 1984 (Roldós/Hurtado)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley del Libro</li> <li>• Nuevos planes y programas para educación técnica</li> <li>• Significativo desarrollo de la infraestructura deportiva y educativa.</li> <li>• Impulso especial a la educación técnica.</li> <li>• Programa de Mejoramiento de la Educación Técnica (PROMEET).</li> <li>• Continuación del Proyecto de atención a la marginalidad escolar y rural (AMER).</li> <li>• Apoyo a la Red Nacional de Bibliotecas y el equipamiento de laboratorios en los colegios.</li> <li>• Programa de mejoramiento de la educación básica para zonas rurales (PROMECEB)</li> </ul>	<p>1984-1988 (Febres Cordero)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campaña de alfabetización y post alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.</li> <li>• Programa de educación Básica para Adultos</li> <li>• Programa de Capacitación Ocupacional Básica al sector informal.</li> <li>• Programa de Desarrollo Cultural Artístico.</li> <li>• Creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB): organización de cursos para maestros indígenas.</li> <li>• Nueva Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio.</li> <li>• Transformación de los normales en instituciones pedagógicas.</li> <li>• Producción masiva de textos escolares.</li> <li>• Programa de Mejoramiento de la Educación Básica para zonas rurales (PROMECEB).</li> <li>• Programa de Colación Escolar.</li> <li>• Organización de cursos para maestros indígenas.</li> </ul>	<p>1988-1992 (Borja)</p>

*Fuente:* Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1996). Plan de desarrollo Social: la reforma de la educación ecuatoriana. Quito: SIIS-STFS; Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1997). El Desarrollo Social en Ecuador: pobreza y capital humano. Quito: SIIS- STFS; Corporación de Estudios para el Desarrollo-CORDES- y Banco Interamericano de Desarrollo-BID- (1995). Educación, crecimiento y equidad: seminario internacional organizado por la Corporación de Estudios para el desarrollo. Quito: CORDES-BID; Vasconez, Alison, Rossana Córdoba y Pabel Muñoz (2005). La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados. Santiago de Chile: CEPAL.

Entre los datos sobre educación en la década de 1980 se pueden citar los siguientes:

**Tabla 6**

DATOS EN EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 1980		
INDICADOR	AÑO Y DETALLES	DATO
1) Analfabetismo	1982	16,5%
2) Gasto en educación como porcentaje promedio del PIB	1980-1989	4,68%
3) Nivel de escolaridad	1982	5,1 años
4) Crecimiento de matriculación en los niveles primario, secundario y superior	Década de 1980	Cercano al 5% anual
5) Tasa neta de matrícula en educación primaria	1982	68,6%
6) Tasa neta de matrícula en educación secundaria	1982	29,5%
7) Tasa neta de matrícula en educación superior	1982	7,4%

Fuente: 1,3,4,5,6 y 7) INEC, Censo de Población y Vivienda 1974, 1982, 1990; 2) Lucero, Paúl y José Delgado (2000). "Nivel de gasto en la educación superior: intervención social y su relación con el desarrollo económico del país" ESPOL, Guayaquil. p. 146.

Vos (2003:89) manifiesta que en esta década la educación a pesar de haber sufrido una reducción en su presupuesto, mantuvo y mejoró la tasa de matriculación tanto en el nivel primario como en el secundario. Además el nivel de analfabetismo continuó disminuyendo. Sin embargo no se conocen resultados en cuanto al nivel de calidad.

*Años 1990.*

**c) Situación económica y política en la década de 1990.-** En los años 1992-1996, el Gobierno de Sixto Durán Ballén planteó un nuevo programa de estabilización, donde se priorizó el ajuste fiscal y se utilizó el tipo de cambio como ancla nominal, además se implementaron reformas estructurales que involucraban al sector financiero; se dictó la ley de privatizaciones, se actualizó la ley de mercados de valores y se impulsaron reformas a las leyes principales de los sectores agrícola e hidrocarburífero (Vos, 2003: 25-26).

Entre los resultados macroeconómicos se pudo ver que el crecimiento económico alcanzó un promedio de 3% anual, la inflación se controló, ubicándose a la mitad del período en 25%. En 1995 además se logró un acuerdo con los acreedores internacionales de la deuda a través de la negociación de los Bonos Brady, lo cual redujo la deuda externa (Vos, 2003: 25-26).

Los salarios de la población urbana sufrieron fuertes pérdidas de sus ingresos en el período de estabilización, más en el período de post- liberación cuando cayó la inflación, se implementó el salario real y aumentó el empleo. También se produjo una reducción de la pobreza de ingresos en el período 1992-1997 (Vos, 2003: 26).

Con la implantación de la Ley de Modernización del Estado de 1993, se perseguía disminuir los compromisos sociales, a través de la descentralización y privatización de los mismos, delegando estas responsabilidades a los organismos no gubernamentales y gobiernos locales. La política social con características de asistencia benéfica y privatización se ejecutó en un contexto de restricciones fiscales, focalizando su atención en los extremadamente pobres o más vulnerables para soportar el costo de las reformas, aquí se creó el Fondo de Inversión Social de Emergencia-FISE (Vos, 2003: 26).

El período 1996-2000, fue un tiempo de inestabilidad política, asumió la presidencia Abdalá Bucarán representante del populismo, el mismo que duró poco tiempo en el poder, fue sucedido por Fabián Alarcón, él ejerció un mejor control fiscal y monetario, más la caída de los precios del petróleo y de nuevo el desastre natural causado por el fenómeno de “El Niño”, frustró este proceso, provocando el retroceso de la economía (Vos, 2003: 27).

Posteriormente Jamil Mahuad en la presidencia prometió retomar el proceso de reforma iniciado en 1992, a través del Programa de Reactivación Económica, más el déficit fiscal siguió en aumento debido a los daños causados por “El Niño” y la continuación de la caída de los precios del petróleo. Las medidas de ajuste tomadas fueron: reducción del gasto y congelamiento de los salarios nominales (Vos, 2003: 28).

Se priorizó la estabilización del sector bancario frente a las actividades productivas, considerando como males menores a la paralización de la inversión, el cierre total o parcial de empresas y el crecimiento del desempleo. La inflación llegó al 65% hacia finales de 1999 y el PIB cayó 7.3% en el mismo año, en un intento por salvar la credibilidad política y financiera se anunció oficialmente la dolarización de la economía, pero fue una medida que no pudo frenar el levantamiento indígena y popular quienes apoyados por los militares derrocaron al gobierno en enero del 2000 (Vos, 2003: 28).

De manera general se puede resumir que este período enfrentó las consecuencias de la combinación de una serie de factores como desastres naturales, crisis de la divisa y la banca, paralización de la producción en muchos sectores económicos, suspensión de los servicios públicos en educación, salud y el aumento de los conflictos sociales (Vos, 2003: 23-28).

La política social en este tiempo de crisis se enfocó en los sectores más pobres para frenar el deterioro de sus condiciones de vida, a pesar de ello con la crisis creció la pobreza y la desigualdad, se observa de nuevo una fuerte concentración de la riqueza y una paralización en varios aspectos del desarrollo humano (Vos, 2003: 23-28).

En este período cayó el gasto social; los subsidios al gas natural y a la electricidad fueron eliminados y se puso en marcha un programa focalizado de transferencias monetarias (Bono Solidario), para remediar de alguna manera la pérdida del poder adquisitivo. También se crearon subsidios directos para contrarrestar los problemas sociales (Vos, 2003: 23-28).

**b) Políticas y reformas educativas en los años 1990.-** En el período 1992-1996, también se inicia con la modernización de la educación sin mucha fuerza. La Agenda de Desarrollo en referencia a este aspecto se concentró básicamente en 3 ejes: la nueva estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación y Cultura (MEC); la reducción del personal mediante la venta de renuncias; y el programa de eficiencia administrativa. En cuanto al aspecto de calidad, esta se centró en la construcción de la reforma curricular de la educación básica, que comprendía el reordenamiento de contenidos, procedimientos, metodologías, sistema de supervisión y evaluación del preescolar, primaria y ciclo básico (Segovia, 1998: 38).

En este período se dio la Ley del Plan de Acción en favor de la Infancia, dentro del cual se impulsó la Reforma Curricular de la Educación Básica (Segovia, 1998: 53).

La venta de renuncias determinó la salida de dos mil funcionarios del MEC, esto le costó al Estado más de 20 mil millones de sucres, más la política de reducción del tamaño del Estado no tuvo continuidad en el gobierno de Bucarán por lo que algunos funcionarios a pesar de haber vendido sus renuncias regresaron; sin embargo la



partida del personal capacitado provocó mayor debilidad en el Ministerio (Segovia, 1998: 47).

Entre los proyectos y programas realizados por cada Gobierno en esta década tenemos:

**Tabla 7**

<b>PROYECTOS DE INVERSIÓN EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS REGULARES E INVERSIONES ESPECIALES EN LA DÉCADA DE 1990</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuación del programa PROMECEB</li> <li>• Continuación de la Educación Intercultural Bilingüe</li> <li>• Continuación de la educación técnica,</li> <li>• Continuación de la educación especial</li> <li>• Continuación de la educación popular permanente</li> <li>• Programa de Desarrollo de la Eficiencia y Calidad de la Educación Básica para zonas urbano marginales (EB-PRODEC)</li> <li>• El Fondo de Inversión Social (FISE), se lo entendió como un complemento de los servicios públicos regulares de la educación, salud, desarrollo urbano, vivienda y desarrollo comunitario</li> <li>• I Consulta Nacional de Educación Siglo XXI (I Acuerdo y II Acuerdo)</li> <li>• Plan de Acción a favor de la Infancia, este abarca los dos siguientes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de educación general básica.</li> <li>- Reforma curricular con enfoque de la pedagogía conceptual</li> </ul> </li> </ul>	1992 – 1996 (Sixto Durán Ballén)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuación del proceso de reforma curricular</li> <li>• Capacitación del Magisterio</li> <li>• Desarrollo de los Centros Educativos Matrices-CEMs rurales y urbano marginales</li> </ul>	1996-2000 Fabián Alarcón Jamil Mahuad)

*Fuente:* Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1996). Plan de desarrollo Social: la reforma de la educación ecuatoriana. Quito: SIIS-STFS; Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1997). El Desarrollo Social en Ecuador: pobreza y capital humano. Quito: SIIS- STFS; Corporación de Estudios para el Desarrollo-CORDES- y Banco Interamericano de Desarrollo-BID- (1995). Educación, crecimiento y equidad: seminario internacional organizado por la Corporación de Estudios para el desarrollo. Quito: CORDES-BID; Vásquez, Alison, Rossana Córdoba y Pabel Muñoz (2005). La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados. Santiago de Chile: CEPAL; Segovia, Fausto, 1998, *La revolución virtuosa*, UNESCO, UNICEF, PROMECEB, GERENCIA SOCIAL, MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA COMUNICACIÓN. Quito;

Entre los datos sobre educación en la década de 1990 se pueden citar los siguientes:

**Tabla 8**

<b>DATOS EN EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 1990</b>		
<b>INDICADOR</b>	<b>AÑO Y DETALLES</b>	<b>DATO</b>
1) Analfabetismo	1999	10,8%
2)Gasto en educación como porcentaje promedio del PIB	1990-1995	3,36%
3) Nivel de escolaridad	1999	7,6 años.
4)Crecimiento de matriculación en los niveles primario, secundario y superior	Década de 1990	5% anual
5) Tasa neta de matrícula en educación primaria	1999	90,3%
6)Tasa neta de matrícula en educación secundaria	1999	51,4%
7) Tasa neta de matrícula en educación superior	1999	14,9 %
8) Matrícula bruta en educación primaria por nivel de ingreso para los muy pobres	1999	89,1%
9) Matrícula bruta en educación primaria por nivel de ingreso para los pobres	1999	90,9%
10) Matrícula bruta en educación primaria por nivel de ingreso para los no pobres	1999	96,3%

Fuente: 1) INEC, Encuesta de Condiciones de Vida: 1995-1999; 2,4,5,6 y 7) INEC, Censo de Población y Vivienda 1974, 1982, 1990; 3) Lucero, Paúl y José Delgado (2000). "Nivel de gasto en la educación superior: intervención social y su relación con el desarrollo económico del país" ESPOL, Guayaquil. p. 146.; PREAL (2001). "Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina". Revista PREAL, dirección electrónica: <http://www.revistainterforum.com/032302InformePREAL.pdf> (visitado noviembre 15 2007), p. 36

Estos datos muestran que en la década de 1990 descendió el presupuesto destinado a la educación, debido a esto así como a los problemas y crisis por las que atravesaba el país en estos años, no se puede observar crecimientos significativos en este sector por lo que además se estancó dramáticamente el crecimiento de las tasas de matriculación. Como aspecto positivo se destaca que continúa el descenso favorable del analfabetismo.

En esta década se conocen los resultados obtenidos en cuanto a logros académicos de los niños y niñas según la aplicación de las pruebas APRENDO, estos resultados muestran el deterioro de la calidad de la educación básica y determina que no existe mejora, sino un descenso en comparación con las pruebas aplicadas en el año 1996, a continuación algunos datos:

**Tabla 9**

<b>DATOS NACIONALES EN MATEMÁTICAS</b>		
<b>AÑO DE BÁSICA</b>	<b>APRENDO 1996</b>	<b>APRENDO 2000</b>
3ros de básica	9.33/20	8.48/20
7mos de básica	7.17/20	6.03/20
10mos de básica	7.29/20	6.01/20

Fuente: Grijalva, Martha (2001). Cuadro comparativo nacional de medición de logros académicos APRENDO 2000: informe técnico. Quito: MEC y EB/PRODEC, p.143

**Tabla 10**

<b>DATOS NACIONALES, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>		
<b>AÑO DE BÁSICA</b>	<b>APRENDO 1996</b>	<b>APRENDO 2000</b>
3ros de básica	10.43/20	9.45/20
7mos de básica	11.15/20	9.78/20
10mos de básica	12.86/20	11.7/20

*Fuente:* Grijalva, Martha (2001). *Cuadro comparativo nacional de medición de logros académicos APRENDO 2000: informe técnico*. Quito: MEC y EB/PRODEC, p.140

En Lenguaje y Comunicación, los promedios de la Sierra en décimo año muestran un descenso y llegan a ser menores que los resultados alcanzados por el régimen Costa, más esto no sucede en tercero y séptimo de básica de la Sierra. En Matemáticas, los promedios del régimen Sierra mantienen una ligera ventaja que los de la Costa en las dos pruebas (Grijalva, 2001: 137).

Otros datos que dan a conocer la situación de la educación del Ecuador son los resultados arrojados por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE realizado en América Latina y el Caribe, por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE en el año 2006; en el cual el Ecuador participó; siendo por primera vez parte de un estudio internacional para conocer su situación educativa en un contexto de comparación regional.

El principal propósito de este estudio fue:

[...]generar conocimiento acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3er y 6º grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias<sup>12</sup>. Y, al mismo tiempo, explicar dichos logros identificando las características de los estudiantes, de las aulas y de las escuelas asociadas a ellos en cada una de las áreas evaluadas, enfatizando en aquellas que son susceptibles de ser modificadas a través de cambios del sistema educativo.( LLECE, 2008:1)

En las siguientes tablas se presentan algunos resultados de este estudio:

---

<sup>12</sup> El Ecuador tan solo participó en la evaluación de Lenguaje y Matemáticas y no en las pruebas de Ciencias de la Naturaleza.

**Tabla 11**

**CUADRO 8.1** COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ESCOLARES EN 3º GRADO DE PRIMARIA

Diferencia respecto a la media regional	Matemática	Lectura
Mayor que la media a más de una desviación estándar	Cuba	Cuba
Mayor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León
Igual a la media regional	Argentina, Brasil y Colombia	Brasil y El Salvador
Menor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Guatemala, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

*Fuente:* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE y UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE; los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer Reporte.* Chile, p.175

**Tabla 12**

**CUADRO 8.2** COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS ESCOLARES EN 6º GRADO DE PRIMARIA

Diferencia respecto a la media regional	Matemática	Lectura	Ciencias
Mayor que la media a más de una desviación estándar	Cuba		Cuba
Mayor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León	Costa Rica, Cuba, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Nuevo León	Uruguay y Nuevo León
Igual a la media regional	Brasil, Colombia y Perú	Argentina	Colombia
Menor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Argentina, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

*Fuente:* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE y UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE; los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer Reporte.* Chile, p.175

Una forma de presentación de los resultados alcanzados en esta evaluación fue la clasificación de los países participantes en 4 grupos, según el promedio de los resultados alcanzados por cada país en relación a la media regional de todos los países evaluados. Cuba es el país que por segunda vez en este tipo de estudios presenta los mejores resultados, ubicándose en el primer grupo. En el segundo grupo se situaron países como Chile, Uruguay, México y Costa Rica. En el tercer grupo se ubicaron los países que obtuvieron un puntaje promedio igual a la media regional, como: Brasil, Argentina y Colombia. Ecuador según el promedio de sus resultados se ubicó en el último grupo al igual que países como El Salvador, Guatemala y República Dominicana.

En este último grupo se encuentran los países cuyos alumnos tienen puntuaciones inferiores a la media regional, con una distancia de menos de una desviación estándar, tanto en Lenguaje como en Matemáticas para los dos grados que participaron en estas pruebas.

Estos resultados muestran que en comparación con los países de América Latina que participaron en SERCE el Ecuador obtuvo calificaciones sumamente bajas que dan cuenta la deficiente calidad del sistema educativo.

### *Situación general de la educación en las tres últimas décadas*

Para resumir y resaltar lo descrito anteriormente, se puede decir que la educación, durante estas tres últimas décadas, siendo parte del sector social, ha sufrido las consecuencias de: las políticas fiscales de ajuste económico, la caída de los precios del petróleo, los períodos de inflación, la descentralización del Estado, la inestabilidad de los gobiernos, la reducción del presupuesto para el sector social, los desastres naturales, los problemas de inequidad, la concentración de riqueza y la inexistencia de políticas sociales estructurales.

Todos estos factores han ocasionado el estancamiento de la educación, sus resultados en cuanto a los objetivos de cobertura y calidad varían entre el estancamiento de ciertos indicadores y el progreso mínimo o el descenso de ellos, siendo las poblaciones pobres las más afectadas, los siguientes indicadores precisan estos argumentos:

- La tasa de analfabetismo en la población de 15 años y de más edad disminuyó de 44% en 1950 a 10,8% en 1999 (Vos, 2003: 89).
- En los años 2000, se puede observar que el analfabetismo entre la población pobre fue casi dos veces mayor al promedio nacional (17% y 11% respectivamente). La población de personas que no saben leer y escribir en el campo es tres veces mayor que en las ciudades (19% y 5,6% respectivamente). La mayor desventaja se encuentra en la población indígena: el 43% de ella es analfabeta, y el mayor retraso se da en las mujeres indígenas ya que el 54% de ellas no ha aprendido aún a leer y escribir (Vos, 2003: 89).

- El grado medio de escolaridad de los ecuatorianos subió de 3,6 años en 1974 a 7,6 en 1999 (Vos, 2003: 89).
- En los años 1990, se presenta un debilitamiento de la expansión de la cobertura, lo que señala que la mayor parte de logros alcanzados sucedieron en los años 70, por ejemplo: el mayor aumento en el número de años de educación acumulados por las personas se dio entre 1974 y 1982, en este período creció al 5% por año, este ritmo de mejora cayó luego progresivamente hasta llegar a una tasa de crecimiento promedio anual del 1,4% en la década de 1990. Estos datos muestran que en cuanto a la cobertura, hubo un descenso relativo durante la década de los 1990, y los beneficios relativos a educación no se han repartido de manera equitativa entre las poblaciones urbanas y rurales, desfavoreciendo a la población rural pobre e indígena (Vos, 2003: 89-90).
- En cuanto al rendimiento en matemáticas, lenguaje y comunicación, un estudio comparativo realizado en siete países de la región, muestra que los alumnos ecuatorianos de cuarto grado alcanzaron los promedios más bajos; así en matemáticas el 57,5% respondieron correctamente tan solo un cuarto de las preguntas planteadas; el 20,6% a la mitad, el 5,9% alcanzó el nivel muy bueno y solo el 1,2% el nivel de excelencia. En lenguaje y comunicación el fracaso es similar el 56,9% sabe menos de la mitad de lo que se espera en cuarto grado, mientras que niveles de excelencia sólo alcanza el 1,2% de los alumnos (CORDES-BID 1995: 221).
- En cuanto a las tasas de promoción y repitencia neta registrada en el año escolar 1989-1990, para el total de la población, se observa que de 1000 alumnos nuevos que ingresaron a primer grado en este año, llegan al sexto, seis años después sin repetir ningún grado, solo 445 niños; 153 llegan al sexto con un grado de repetición y 28 con dos grados, lo que da un índice de rendimiento de 62,6%. Además se puede ver una diferencia de este índice del 32,8%, entre el sector urbano y el rural, siendo los perjudicados los niños del sector rural, ya que solo 431 de ellos llegan al sexto grado (SIIS-STFS 1996: 15).
- En comparación con el porcentaje de matrícula de Latinoamérica, el Ecuador en el año 1999 tenía una tasa del 90%, mientras que el promedio latinoamericano era de 94%, a nivel primario. En la secundaria, en el mismo año la tasa era del 51% en Ecuador, mientras que el promedio latinoamericano era del 66% (Vos, 2003: 89).

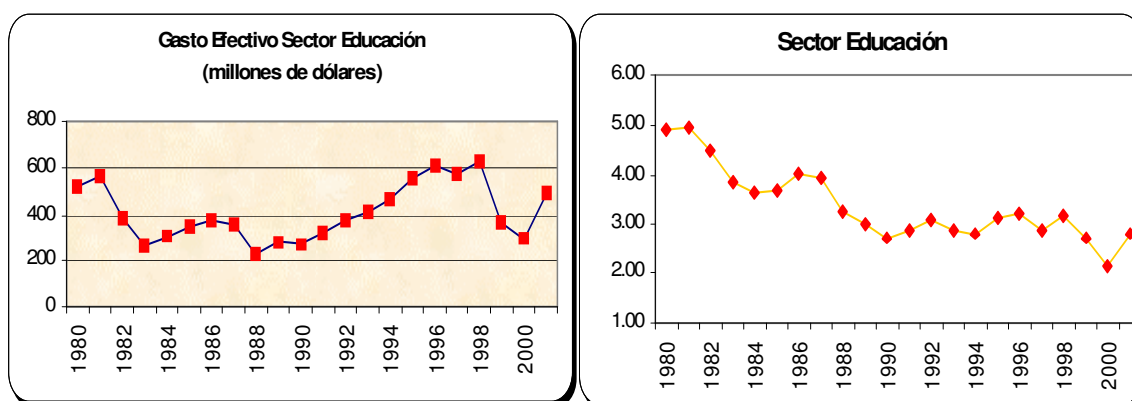
- En términos del PIB, el gasto promedio en educación cayó del 4,41% en la década de 1970 a 3,36% en la década de 1990. En el 2001 el 40% del gasto público total en educación se destinó a la educación primaria y un porcentaje similar a la educación secundaria. El gasto orientado a la educación primaria tuvo mayor prioridad durante los años 1970 hasta inicios de 1980, después la educación secundaria y terciaria tuvieron mayor peso en la asignación presupuestaria (Vos, 2003: 89). En el siguiente gráfico se puede apreciar como el gasto público en educación ha descendido en las dos últimas décadas:

**Gráfico 1**

**GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN 1980-2000 EN ECUADOR**

Millones de dólares

% del PIB



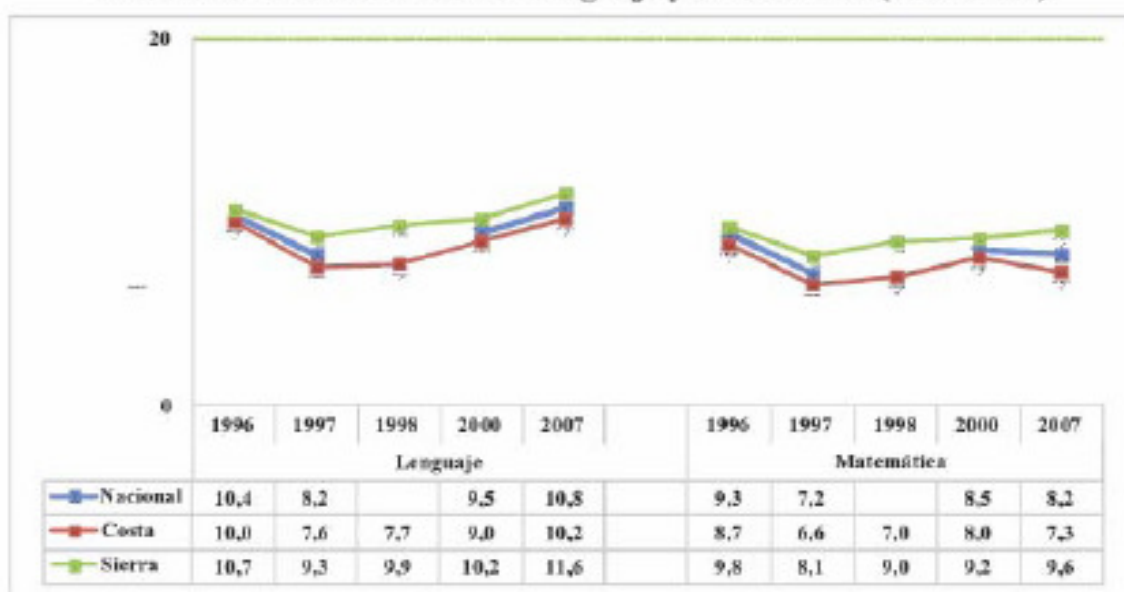
Fuente: Ministerio de Finanzas y Crédito Público, *Estadísticas Fiscales y Liquidaciones Presupuestarias*. Banco Central del Ecuador, en: Vásconez, Alison, Rossana Córdoba y Pabel Muñoz (2005). *La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados*. Santiago de Chile: CEPAL, p: 55.

- El anuario estadístico de la UNESCO en 1993, señala que el fracaso escolar en el Ecuador es del 40%, esto implica una pérdida de recursos ya que el costo de la deserción y repetición escolar, se calcula en 64 dólares por alumno, así el Estado malgasta 16,6 millones de dólares por año solo en la primaria (Segovia, 1998: 32).
- Otro indicador que nos habla sobre la calidad de la educación es el de los resultados en los proceso de lectura, estudios recientes manifiestan que más del 70% de los ecuatorianos no leen y la mayor parte de los niños comprendidos entre los 10 y 12 años no entienden lo que leen. Más del 30% de ciudadanos del Ecuador podrían incluirse entre los analfabetos funcionales, es decir aquellos que olvidaron las destrezas instrumentales básicas (lectura y matemáticas) por falta de práctica (Segovia, 1998: 33).

- Según las pruebas APRENDO, sobre los resultados obtenidos por los niños y niñas del tercer año de educación básica no se puede observar una evolución positiva, en cuanto al promedio nacional obtenido en matemáticas lenguaje y comunicación entre los años 1996 y 2007, tal como se representa en el siguiente gráfico elaborado por CISMIL (2008: 22)<sup>13</sup>

**Gráfico 2**

**Gráfico 2: Tercero. Notas de Lenguaje y Matemática (1996-2007)**



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 1996-2007.  
Elaboración: CISMIL.

Los datos sobre los resultados obtenidos por los terceros de básica muestran que en los años en los que estas pruebas fueron aplicadas, las calificaciones en lenguaje y comunicación no sobrepasan el 50% de las respuestas contestadas correctamente y en matemáticas el 40%. También se puede observar que la Sierra en general presenta mejores resultados que la Costa (CISMIL, 2008: 21)

### **Reformas curriculares en el Ecuador**

En Ecuador durante la última década 1990 se llevaron a cabo reformas educativas las mismas que fueron canalizadas a través de proyectos, programas y propuestas ante la

<sup>13</sup> Se ha considerado tan solo los datos obtenidos por las pruebas APRENDO en el tercer año de educación básica, ya que es el año en el cual también se realizó el estudio de caso de esta investigación, cuyos resultados se presentan en el capítulo cuarto.



necesidad de responder a: los problemas por los que atravesaba la educación en aspectos de cobertura y calidad, los compromisos adquiridos en los congresos mundiales y regionales, destacándose la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990; y las presiones ejercidas por los organismos internacionales.

Entre las propuestas, se dio gran importancia a la transformación curricular de la educación básica, ya que a través de ella se procuraba mejorar la calidad de este nivel. En este contexto, se elaboraron dos propuestas, la primera en el año 1994 conocida como Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual y la Propuesta de Reforma Curricular Consensuada de 1996, la segunda es la que actualmente se encuentra vigente, por lo que es objeto de esta investigación.

A continuación se resumen, algunos aspectos de las dos propuestas de reforma curricular:

#### *La Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual.*

**a) Elaboración de la Reforma.-** La Propuesta Curricular con enfoque Conceptual fue elaborada en el año 1994, surgió como una estrategia de modernización del Estado ecuatoriano, que pretendía el cambio de la educación básica, a través de la elaboración de un currículo básico que fuera parte del cambio global del sistema educativo para el mejoramiento de la calidad. Esta propuesta fue considerada como una estrategia del Estado Ecuatoriano nombrada en el Plan de acción a favor de la Infancia y en el Proyecto Principal de Educación aprobado por los Ministerios de Educación de América Latina (Segovia, 1998: 39).

Para el nacimiento de la reforma se contaba con el respaldo de Ministerio de Educación, de la Comisión Técnica designada para el efecto, el apoyo del Consejo Nacional de Educación, la actitud abierta de los docentes y el respaldo político del gobierno nacional (Segovia, 1998: 53).

En un inicio la Comisión Técnica de Reforma Curricular estuvo dirigida por Cesar Calle, posteriormente fue coordinada por José Brito hasta inicios del año 1995<sup>14</sup> (Segovia, 1998: 53).

**b) Características de la reforma.-**La Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual de 1994, se fundamenta en los principios de la Pedagogía Conceptual<sup>15</sup>. A partir de su implementación pretende trabajar en la educación básica el desarrollo del pensamiento abstracto formal, la instrumentación de la lectura y escritura, la formación ciudadana y la comprensión básica del mundo natural y social.

Ella plantea el reordenamiento de propósitos, contenidos, secuencias, metodologías, recursos y sistemas de evaluación, basándose en la realidad ecuatoriana. Persigue la excelencia de sus alumnos al mismo tiempo que los encamina a un compromiso con el país. Se describe como una propuesta adecuada a las transformaciones sociales y económicas, afirmando los deberes cívicos y la corresponsabilidad de los actores educativos (Segovia, 1998: 117 y 18).

La propuesta de reforma curricular con enfoque conceptual pretendía colocar a los alumnos como el centro del aprendizaje y no al docente. Buscaba el cambio del paradigma tradicional, para alcanzar una educación que permitiera el desarrollo de la inteligencia y de los valores (Segovia, 1998: 56).

En el marco de la propuesta de reforma, se señala que se requiere trabajar conjuntamente en el desarrollo de otros programas que abarquen la capacitación de los maestros, la administración de la educación (descentralización, desconcentración), el aumento de inversiones en este sector, y la organización del sistema de información, planificación y gerencia educativa (MEC-BID, 1998: 8).

---

<sup>14</sup> Esta propuesta de reforma se realizó en el gobierno de Sixto Durán Ballén, cuyo periodo presidencial fue de 1992 a 1996, llegó a la presidencia dentro del partido Unión Republicana, su gobierno se caracterizó por la presencia de fuertes medidas económicas y por el comienzo de la modernización del Estado. En este periodo los Ministros de Educación fueron: Eduardo Peña Triviño (agosto-diciembre 1993), Rosalía Arteaga Serrano (enero-septiembre 1994), Fausto Segovia Baus (septiembre 1994-noviembre 1995), Roberto Passailaigue diciembre 1995- agosto 1996.

<sup>15</sup> El "Modelo de Pedagogía Conceptual" es colombiano, sus fundadores son Miguel y Julián de Zubiría. Nació de un gran compendio de investigaciones bajo el marco de la psicología cognitiva, el rescate de la filosofía aristotélica y los mejores autores en los temas de valores y la lógica del pensamiento. Sus ejes básicos son: el desarrollo del pensamiento, la lectura comprensiva y formación valorativa; esto implica que tanto el componente cognoscitivo como el formativo son importantes. Esta pedagogía asume que la inteligencia humana es un conjunto binario conformado por instrumentos de conocimientos (nociones, proposiciones, conceptos y categorías, que van de lo más simple a lo más complejo y abstracto) y operaciones intelectuales que se clasifican según la etapa del pensamiento en la que se encuentra el ser humano (nocional, proposicional, conceptual, formal, categorial). En: Gutiérrez, Alba (2000) "Un acercamiento de la Pedagogía Conceptual". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, No 39, Dirección electrónica: [http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_conceptu.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_conceptu.htm). (visitada abril 18 2006)

Se resalta además la necesidad de atender aspectos como: la producción y distribución de libros de textos actualizados tanto para el docente como para el alumno, el apoyo al docente en el trabajo del aula, una política salarial con rendiciones de cuentas, y la coordinación con algunas universidades para la formación de maestros (Segovia, 1998: 39).

La Comisión Técnica que trabajó la propuesta de reforma curricular con enfoque conceptual tenía el objetivo de preparar una propuesta de reforma curricular considerando los antecedentes, diagnósticos y políticas educativas vigentes establecidas en la Agenda para el Desarrollo; esta propuesta comprendía tres documentos: 1) Fundamentos; 2) Matriz Básica y 3) Matriz Didáctica (Segovia, 1998: 54).

La propuesta de reforma curricular conceptual proponía que el instrumento de Matriz Básica, debía ser visto como una guía de los contenidos mínimos nacionales o un marco de referencia de tipo conceptual procedimental a partir del cual el niño o niña debía aprender; más ésta tenía que ser adaptada a las necesidades de aprendizaje de la comunidad educativa de cada plantel, propiciando así la participación de los docentes (Segovia, 1998: 55).

Estas características de la reforma se asocian con lo descrito en el segundo capítulo de esta investigación concerniente al establecimiento de contenidos básicos comunes que debían ser adaptados a las realidades locales, tendencia marcada en gran parte de los países de América Latina que realizaban reformas curriculares en un contexto de descentralización del Estado.

**c) Objetivos y Principios.-** Entre los propósitos planteados por la Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual tenemos los siguientes (MEC-BID, 1998: 8):

- Fortalecer los procesos de lecto-escritura comprensiva, crítica y valorativa, así como el manejo y aplicación de las operaciones matemáticas básicas.
- Privilegiar la comprensión, la formación de valores y la psicomotricidad.
- Superar paulatinamente los problemas de calidad y equidad de la educación.
- Reducir la tasa de fracaso escolar.

- Vincular el sistema educativo con las demandas y retos del desarrollo económico-social.
- Fortalecer los saberes, los valores y las prácticas que forman la cultura, realizando una planificación que parta de las matrices curriculares nacionales y considere las necesidades del aula.
- Promover consensos entre los maestros y las comunidades para ejecutar proyectos educativos viables, según las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

**d) Estructura de la Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual.-**

Como se expuso anteriormente, la Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual, expone sus principios, objetivos, y organización del nuevo currículo en tres documentos: el libro Fundamentos, la Matriz Básica y la Matriz Didáctica. Algunos de los aspectos tratados en ellos, son los que se describen brevemente a continuación (Segovia, 1998: 119 y MEC-BID, 1998: 33):

- Organización de los años escolares.- se plantea diez años de educación básica obligatoria, iniciando desde los cuatro años hasta la edad de los catorce, de esta forma se incluye al preescolar y al ciclo básico. La estructuración de estos años estaría regida por las etapas del desarrollo evolutivo del pensamiento humano, comenzando en la escuela con dos años para el ciclo nocional, cinco para el ciclo conceptual y tres para el ciclo formal. Propone, además para los años posteriores continuar en esta línea, trabajando en el bachillerato el pensamiento categorial y luego el pensamiento científico en la educación superior; propiciando así la continuidad de un proceso coherente, dinámico e integrado.
- Ejes.- considera tres ejes fundamentales: el desarrollo de valores y actitudes, el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de instrumentos del conocimiento.
- Áreas.- abarca las áreas de: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales y prospectiva, ciencias naturales y tecnología, cultura estética, cultura física, desarrollo del pensamiento, valores y actitudes. En el trabajo de estas áreas plantea una estructura interna triangular para desarrollar los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que son reflejo de los sistemas que integran la naturaleza humana.

#### **e) Inejecución de la Propuesta de la Reforma Curricular con enfoque Conceptual.-**

Según Segovia (1998) la propuesta de reforma se había planteado dentro del marco jurídico ecuatoriano respaldándose en la Ley de Modernización del Estado; sin embargo recibió la crítica de los docentes, especialmente de los gremios, los que atacaron a la propuesta manifestando que no fueron consultados. Algunos también expresaron no haber leído el documento completo y problemas de comprensión. Anteriormente se había previsto como parte del proceso de difusión de la reforma, la lectura de los documentos en cada centro escolar y la recepción de formularios en los que los maestros debían responder algunas preguntas y plantear sus inquietudes. Según la tabulación realizada a partir de los formularios la propuesta de reforma fue calificada como valiosa de manera individual por los maestros; sin embargo la Unión Nacional de Educadores (UNE) mostró su total rechazo.

Diferentes debates se realizaron en torno a ella, esto permitió que actores de todos los niveles discutieran y se informaran, los especialistas, profesores, periodistas, las familias, políticos, lo que propició un ambiente favorable para el cambio (Segovia, 1998: 64):

Entre las objeciones manifestadas sobre esta propuesta de reforma están (Segovia, 1998: 65):

- La pedagogía conceptual no podía ser considerada como política de Estado, ya que este no podía dictaminar la aplicación de una corriente pedagógica como norma oficial.
- Se juzgaba que esta reforma no se ajustaba a la realidad ecuatoriana ya que había recibido la asesoría de colombianos fundadores de la Pedagogía Conceptual, por lo que se le catalogaba como una reforma colombiana.
- No era comprensible para los maestros.
- Era una propuesta neoliberal en materia educativa.
- Le faltaba un componente nacional y ser una respuesta a los problemas de la educación básica.
- La nueva estructura curricular implicaba reformas legales.
- Una escuela de 10 grados era inaplicable por la falta de infraestructura.

- La estructura curricular de ciclos nocional, conceptual y categorial no correspondía a la estructura escolar del sistema educativo vigente, sino a ciclos o niveles del desarrollo del pensamiento.

Finalmente la propuesta de reforma curricular consensuada no fue aplicada, la Comisión Técnica que trabajaba en ella con el cambio del ministro renunció y posteriormente se le delegó la responsabilidad a otro equipo, el mismo que tan solo contó con la presencia de dos de las personas que habían trabajado en ella.

Algunos aspectos de la propuesta curricular consensuada fueron adoptados por la siguiente reforma curricular; como por ejemplo el establecimiento de los 10 años de educación básica.

Se debe reconocer que la propuesta de reforma con enfoque conceptual pese a las objeciones, desarrolló nuevas iniciativas las mismas que en colaboración de los medios de comunicación, y organismos como CONFEDEC, CONFEDPAL y UNICEF crearon algunas estrategias para avanzar, en nuevos proyectos como el de: “primero la lectura” que focalizaba su acción en 100 escuelas respondiendo a los lineamientos del plan y sus recursos didácticos; una guía para los maestros, capacitación docente, trabajo planificado en las escuelas de los sectores: urbano, marginal y rural (Segovia, 1998: 66).

Por otro lado, en los informes realizados sobre la propuesta curricular conceptual se señala que careció de una participación más directa de los maestros, de voluntad política, así mismo remarcaban que los objetivos planteados eran sumamente altos y los mecanismos para su consecución no fueron suficientes.

### *La Reforma Curricular Consensuada*

- a) Elaboración de la Reforma.**-La Reforma Curricular Consensuada de 1996, se inició en el proceso de validación de la propuesta de reforma curricular con enfoque conceptual del año 1994. Los responsables de este proceso fueron: el Consejo Nacional de Educación, un equipo de especialistas dirigidos por Susana Araujo de

Solís, en ese entonces directora del proyecto EB-PRODEC y funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura-MEC<sup>16</sup> (Segovia, 1998: 78).

Todos estos actores fueron partícipes del proceso de revisión de la propuesta curricular precedente, más frente a las críticas que recibió así como a la inconformidad de los docentes con la propuesta de reforma curricular de enfoque conceptual, el equipo de especialistas decidió elaborar una propuesta de reforma curricular distinta, adaptada a la realidad ecuatoriana de ese tiempo, que al igual que la anterior persiguió el mejoramiento de la calidad de la educación. (E4, entrevista, 2007)

Desde el inicio de este proceso de elaboración de la reforma curricular consensuada, se planteó la necesidad de validar todos y cada uno de los aspectos desarrollados, para lo cual se realizaron varios talleres, donde se consultó a especialistas nacionales, extranjeros y a representantes de organismos internacionales sobre el producto curricular que se elaboraba. Organismos como UNICEF, UNESCO, PROMECEB, EB/PRODEC y otras instituciones aportaron con recursos adicionales a los del presupuesto del Estado, para la reformulación y ejecución inicial (Segovia, 1998: 134 y E.4, entrevista, 2007).

La aplicación de la reforma comenzó en el período escolar 1996-1997, en los dos primeros años de básica (preescolar y primer grado), esperando completar su aplicación en los 10 años de educación básica para el año 2000.

El proceso de validación y concertación de la nueva reforma abarcó las siguientes etapas (Segovia, 1998: 135):

- Validación técnico-curricular.- proceso que se llevó a cabo mediante un taller financiado parcialmente por la UNESCO, en el que participaron técnicos internacionales y nacionales de alto nivel.
- Validación por disciplinas o áreas científicas.- se realizó a través de un proceso de consulta y búsqueda de consensos con distintas instancias y especialistas, éste

---

<sup>16</sup> Al igual que la propuesta de reforma curricular con enfoque conceptual de 1994, la reforma curricular consensuada de 1996, se realizó dentro del período presidencial de Sixto Durán Ballén, por lo que deben considerarse las mismas características descritas en la cita 13, así como los detalles que se describen al inicio de este mismo capítulo.

finalizó con un taller en el que participaron profesionales y científicos del ámbito nacional.

- Validación de la factibilidad pedagógica.- este proceso se dio en tres talleres regionales lo que contaron con la participación de maestros de educación básica, profesores de institutos de formación de maestros y de las facultades de ciencias de la educación de las universidades ecuatorianas.

**b) Características de la Reforma Curricular Consensuada.-** La Reforma Curricular de 1996, se llama consensuada porque permitió la participación de la mayor parte de los actores que trabajan cotidianamente en el sector de la educación en ese entonces, como por ejemplo el Consejo Nacional de Educación-CNE que estaba conformado por representantes de: el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas-CONUEP, la Unión Nacional de Educadores-UNE, el Magisterio Particular católico y laico, el Consejo Nacional de Desarrollo y el Ministro de Educación y Cultura-MEC (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996: 6). Además contó con la participación permanente de los docentes y posteriormente fue ratificada por la Segunda Consulta Nacional Educación siglo XXI, realizada con el ministro Roberto Passailaigue (Segovia, 1998: 78).

Esta reforma, contrariamente a la propuesta curricular de 1994 no establece una corriente pedagógica a aplicar y le da al docente la libertad de elegir la que mejor responda a sus requerimientos y condiciones (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996:7).

Esta reforma establece la incorporación y obligatoriedad del preescolar en la educación básica, acción que pretendía disminuir buena parte del fracaso que se produce en los niños que ingresaban al sistema escolar.

Otra característica importante de esta reforma es que ella está basada en el desarrollo de las destrezas y de valores, tal como lo manifestó uno de los entrevistados especialistas en el tema de la reforma curricular (E4, entrevista, 2007):

Nosotros basamos la reforma en competencias o destrezas, y las llamamos destrezas porque en ese tiempo simplemente traducimos del inglés la palabra *Skull* que significa competencias o destrezas. Competencias es un poco más aplicado a lo laboral a lo práctico, si se habla de potencialidades es como más abierto o amplio, se habla de capacidades. Una propuesta de reforma curricular debe tener alguna orientación cuyo producto más importante es el desarrollo humano, esto



implica el desarrollo de la inteligencia, de los valores, de las actitudes, de las capacidades; entonces esos aprendizajes se sintetizan en las destrezas porque si se hace una reforma basada en conocimientos, los conocimientos no necesariamente se incorporan en el aprendizaje, porque son contenidos de un libro, en cambio los aprendizajes, las destrezas son conocimientos incorporados al saber de la persona.

**c) Objetivos y principios.**-La reforma curricular consensuada de 1996, plantea básicamente una meta para enfrentar las demandas nacionales e internacionales y los acuerdos impulsados de estas relaciones, con el fin de mejorar la situación de la educación, la productividad y el desarrollo científico del país y de cada uno de los educandos; esta meta se describe a continuación:

La aplicación del nuevo currículo garantizará que todos los niñas y niños ecuatorianos se enfrenten al mundo moderno con un alto desarrollo intelectual, definida formación de valores cívicos y morales, dominio de las destrezas fundamentales para continuar aprendiendo y para el trabajo científico o para desenvolverse en el mundo del trabajo productivo, como individuos fácilmente capacitables, pero de forma fundamental con personalidad autónoma, flexible y sólida (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996:8).

En la presentación de la reforma curricular se enfatiza que esta propuesta está enmarcada en la visión del capital humano, cuyas características se abordaron ampliamente en el primer capítulo de este trabajo de investigación como un preámbulo para abordar la temática de la reforma curricular. A continuación se transcribe el párrafo a través del cual el Consejo Nacional de Educación presenta a la reforma curricular:

La inversión prioritaria en capital humano constituye en la actualidad, un prerequisite indispensable para el crecimiento económico de un país. El capital humano es el recurso más precioso, tesoro invaluable, y garantía de futuro para la sociedad. De los recursos humanos depende el avance y uso apropiado de la tecnología, la conservación de la naturaleza. De las personas depende: la paz, la democracia, la producción, la seguridad, la responsabilidad con el planeta...Consciente de estas verdades, el Gobierno Nacional ha impulsado desde 1992 el diseño y ahora la puesta en marcha de la reforma curricular. (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996:6)

En el documento donde se detalla la reforma curricular consensuada, se expone el fundamento, misión, políticas, objetivos y estrategias del Plan de Desarrollo de la Educación Ecuatoriana de 1997-1998. La institucionalización de la reforma aparece como una de las estrategias de este plan, a continuación se resume algunos de los

aspectos que se enuncian en la primera parte del mencionado documento, dónde se puede reconocer los objetivos y principios de esta reforma (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1997: 6-8):

- La reforma educativa es una estrategia pedagógica para operativizar la calidad de la educación.
- Su objetivo específico es lograr que en los próximos cinco años se universalice la reforma de la educación básica, bachillerato y educación técnica, los contenidos programáticos mínimos y las destrezas proyectadas.
- Para lograr la sostenibilidad de este objetivo así como la institucionalización de la reforma es necesario: la participación activa de la sociedad; la secuencialidad de los procesos, contenidos y destrezas; la priorización de los ejes transversales; la flexibilidad en el proceso de reforma educativa; el mejoramiento de las condiciones de trabajo pedagógico y la rendición social de cuentas.
- La reforma se sustenta en tres componentes básicos que son: el desarrollo del currículo, el desarrollo de los recursos humanos del sector educativo y desarrollo de los recursos didácticos e infraestructura física.
- El componente de desarrollo de los recursos humanos remarca la intervención en la formación inicial de los futuros docentes y la capacitación continua para todos los profesionales de educación que se encuentran en ejercicio. La participación del docente tiene el objetivo de enriquecer el debate y el proceso de ejecución de la reforma.
- Con el componente de desarrollo de recursos didácticos e infraestructura física se persigue proveer a las instituciones educativas de libros, guías, material didáctico, laboratorios y talleres.

Con lo descrito se deduce que la reforma curricular de 1996 se desprende de un proceso de reforma educativa que pretendía incidir en la mayor parte de aspectos fundamentales de la educación para lograr su transformación.

- d) Estructura de la Reforma Curricular Consensuada.-** La reforma curricular elaboró un currículo conformado por la matriz mínima obligatoria para todas las instituciones educativas del nivel básico, la característica de flexibilidad permite que cada institución y profesor diseñe los elementos curriculares correspondientes

a su realidad, conforme a las necesidades de su comunidad y de sus estudiantes (Segovia, 1998: 140).

En la presentación del documento se especifica que éste contiene: el nuevo pensum de la educación básica, los lineamientos curriculares referidos al tratamiento de las prioridades transversales del currículum, las destrezas fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada año y las recomendaciones metodológicas generales para cada área de estudio (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996:6).

A continuación algunos aspectos que permiten conocer las características de esta reforma (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996 y Segovia, 1998):

- Organización de los años escolares.- La reforma curricular consensuada establece 10 años de educación básica obligatoria, a continuación se presenta una tabla que permite conocer como estaba estructurada la educación básica antes y después de la reforma.

**Tabla 13**

<b>AÑOS DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ECUADOR ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA CURRICULAR DEL AÑO 1996</b>		
<b>EDAD</b>	<b>AÑOS DE ESTUDIO ANTES DE LA REFORMA</b>	<b>AÑOS DE ESTUDIO DESPUÉS DE LA REFORMA</b>
5-6 años	preescolar	1 <sup>er</sup> año de educación básica
6-7 años	1 <sup>er</sup> grado	2 <sup>do</sup> año de educación básica
7- 8 años	2 <sup>do</sup> grado	3 <sup>er</sup> año de educación básica
8- 9 años	3 <sup>er</sup> grado	4 <sup>to</sup> año de educación básica
9 – 10 años	4 <sup>to</sup> grado	5 <sup>to</sup> año de educación básica
10 – 11 años	5 <sup>to</sup> grado	6 <sup>to</sup> año de educación básica
11 – 12 años	6 <sup>to</sup> grado	7 <sup>mo</sup> año de educación básica
12- 13 años	1 <sup>er</sup> curso de ciclo básico secundario	8 <sup>vo</sup> año de educación básica
13 – 14 años	2 <sup>do</sup> curso de ciclo básico secundario	9 <sup>no</sup> año de educación básica
14 – 15 años	3 <sup>er</sup> curso de ciclo básico secundario	10 <sup>mo</sup> año de educación básica

*Elaboración propia*

- Ejes.- se establecen tres ejes trasversales, estos son: la educación práctica de valores, interculturalidad y educación ambiental. No se realizan recomendaciones metodológicas par su aplicación.
- Áreas.- Plantea el trabajo en nueve áreas, éstas son: lenguaje y comunicación, matemáticas, entorno natural y social, ciencias naturales, estudios sociales, cultura estética, cultura física, lengua extranjera y optativa. Se reconoce además la importancia del lenguaje y la matemática como instrumentos básicos, porque

ofrecen herramientas fundamentales para el dominio de la ciencia. Además esta reforma establece contenidos mínimos obligatorios para ser trabajados en cada una de las áreas, como se describe a continuación:

Como se trata de los contenidos mínimos obligatorios para las instituciones educativas de nivel básico, no son exhaustivos; permite que cada profesor y cada escuela diseñe los elementos curriculares correspondientes a la realidad inmediata y de acuerdo a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996:7).

e) **Ejecución de la Reforma Curricular Consensuada.**-La ejecución inicial de la propuesta de reforma curricular se realizó a partir de abril y octubre del 1995, en 1000 escuelas de la costa y 1000 escuelas de la sierra, para esto se tomaron en cuenta los consensos básicos sobre las tres líneas de la reforma, es decir lenguaje, valores y desarrollo de la inteligencia. La aplicación inicial no implicaba cambios en la estructura de la educación básica ni en el pensum de estudios (Segovia, 1998: 134).

Esta ejecución partió de la capacitación en temas sobre: educación en valores para las distintas áreas, desarrollo intelectual del niño a partir de las diferentes tareas que trabaja el currículo vigente y mejoramiento de los diferentes niveles de lectura comprensiva. Se inició en los jardines infantiles o preescolares y segundo año de educación básica (Segovia, 1998: 134).

Se propuso que durante el tiempo de ejecución un grupo de especialistas evalúe el cumplimiento real de las innovaciones curriculares para recomendar los ajustes necesarios y además continuar con la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología de manera progresiva, sistémica y permanente (Segovia, 1998: 141).

La ejecución nacional de la reforma se la ordenó mediante un decreto del Ministerio de Educación y Cultura-MEC firmado en 1996 por Roberto Passailaigue Baquerizo Ministro de Educación de ese entonces.

Este decreto inicia con la puntualización de seis consideraciones generales que justifican la presencia de la reforma curricular. Posteriormente mediante cuatro artículos manifiesta las siguientes resoluciones: poner en vigencia el nuevo currículo para la educación básica (preescolar, primaria y ciclo básico); expansión

del plan de estudios; aplicación gradual del mismo desde el año 1996 hasta el 2000 y derogación de las disposiciones legales que se opongan a este decreto.

### **Conclusiones:**

- El Ecuador al igual que otros países de América Latina durante las tres últimas décadas transitó de un proceso de fortalecimiento del Estado e inversión en el sector público y social, a la reducción de su presupuesto en este sector. Esto se dio como consecuencia de las crisis económicas y fiscales que surgieron sobre todo en los años 1980, lo que demuestra una vez más que en los momentos de mayor dificultad económica es la población la perjudicada, siendo los habitantes de las zonas rurales, las familias de escasos recursos económicos, los indígenas y las minorías étnicas, los más afectados.
- Las políticas sociales establecidas en estos años, responden a una perspectiva coyuntural, muchas de ellas surgieron como programas para impedir el deterioro de la educación generalmente en términos de cobertura y atender a los grupos más vulnerables, más no han sido políticas estructurales diseñadas para garantizar en el mediano y largo plazo el mejoramiento sustancial de la educación.
- Los programas coyunturales además han tenido la característica de desaparecer con los cambios de gobierno, lo que sustenta que nacen fuera del marco de lo que el país quiere en educación. En este contexto los proyectos planteados por cada gobierno muchas veces surgieron en respuesta al financiamiento internacional existente para una determinada acción, más no en función de las verdaderas necesidades educativas que el país tenía.
- Es necesario que los programas financiados y ejecutados por ONGs que se realizan para mejorar la educación sean asumidos como políticas del Estado porque así se garantizaría parte de su continuidad en el largo plazo.
- El gasto público en educación en estas décadas ha presentado niveles de crecimiento mínimos, esto ha frenado el desarrollo de la educación, lo que explica el deterioro de los establecimientos educativos públicos, la escasez de materiales, la disminución de la capacitación docente, el deterioro de los sueldos de los profesores, la presencia de paros por meses de los maestros, y por ende la disminución de la calidad.

- Las políticas educativas llevadas a cabo con el objetivo de mejorar la calidad de la educación surgen básicamente en los años 1990, ellas han atravesado por obstáculos a nivel político y económico, así como por el impedimento de ciertos grupos y gremios, lo que ha determinado el retraso en el proceso de aplicación y consecución.
- Si bien, no es conveniente que el país haya optado por una línea pedagógica como política educativa, propuesta desarrollada con la Reforma Conceptual, se debe analizar si los maestros cuentan con la suficiente capacitación y formación para ejecutar la pedagogía adecuada que permita el desarrollo integral y esperado en sus alumnos, como lo plantea la Reforma Curricular Consensuada, ya que muchos de los maestros tienen una concepción tradicional de la educación o ni si siquiera cuentan con la formación de docente.
- Si bien el propósito de la mayor parte de los gobiernos ha sido mantener o mejorar los niveles de cobertura en educación, no se han planteado grandes reformas que permitan este crecimiento con calidad.
- Entre los aspectos que deberían ser tomados en cuenta al evaluar la calidad de la educación según lo propuesto por la reforma curricular consensuada están: la capacidad que han desarrollado los alumnos para resolver problemas, el desarrollo de destrezas, contenidos, el manejo de sistemas de información y nuevas tecnologías, vincularse en el medio social, su relación con el medio ambiente y la presencia de un espíritu crítico.
- Para garantizar la calidad de la educación es necesario trabajar en la profesionalización de los docentes, revisar sus condiciones salariales, establecer un sistema de capacitación y actualización permanente, mejorar los planes de educación establecidos para su formación, así como hacerles partícipes de la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas.
- Los resultados de aprendizaje obtenidos y las comparaciones de ellos con otros países de la región no son alentadores, estos resultados a su vez predicen las dificultades que los alumnos encontrarán para insertarse en el mundo laboral así como en la dinámica de desarrollo mundial.
- La escasez de recursos en educación ha determinado que la mayor parte de la población no tenga acceso a las nuevas tecnologías, colocando en desventaja el desarrollo de nuestro país.

- El acceso a una educación de calidad permite que los individuos puedan ejercer su ciudadanía de manera responsable, crítica, siendo conocedores de sus deberes y derechos, lo que les permitiría participar positivamente en la esfera social y política, más si la educación de calidad no está garantizada para la mayor parte de la población no se pueden esperar excelentes resultados en estos aspectos.
- Establecer una educación básica de 10 años en el país es un paso importante, tanto por que a partir de la inclusión del preescolar en la escuela disminuirá el alto índice de deserción y repitencia escolar que se daba en el primer grado; así como porque esta política permite incrementar los años de estudios básicos obligatorios que un ecuatoriano puede tener y lo motiva a la culminación de su bachillerato.
- Se puede observar a nivel de la reforma que ella presenta fortalezas en las áreas de matemáticas, lenguaje y comunicación, más las otras áreas requieren de un mayor trabajo, lo que permite ver un desequilibrio y por ende la duda de que este currículo garantice el desarrollo integral de los educandos, además en esta reforma no se ha incluido áreas que permitan trabajar el desarrollo del arte y la cultura, entre otras.

#### CUARTO IV: PRINCIPALES HALLAZGOS

El Ecuador, como se describe en los capítulos precedentes, inicia el implemento de la Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica en el año 1996 siendo Ministro de Educación Roberto Passailaigue Baquerizo.

En la actualidad, transcurridos trece años desde la implementación de la reforma, no se conocen a nivel nacional los resultados alcanzados por esta política, ya que las evaluaciones realizadas al interno del Ministerio de Educación no han sido difundidas, por lo que la situación de la educación antes de la reforma y su relación con los resultados alcanzados en el aprendizaje después de su aplicación, son desconocidos por la ciudadanía.

Es por esto que el principal objetivo de esta investigación “La reforma curricular de la educación básica en ocho planteles experimentales de la zona urbana de Quito” *Estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación en el 3er año de educación básica*, fue conocer si la aplicación de esta reforma tiene relación con los resultados de aprendizaje.

El presente capítulo tiene por finalidad recordar el objetivo de la investigación, describir los instrumentos utilizados, y presentar los principales hallazgos encontrados a partir de la investigación. A continuación el desarrollo de las temáticas.

##### **Objetivos:**

La investigación “La reforma curricular de la educación básica en los planteles experimentales de la zona urbana de Quito” *Estudio de caso realizado en el área de lenguaje y comunicación en el 3er año de educación básica*, tiene por objetivo principal conocer la relación entre el nivel de aplicación de la Reforma Curricular Consensuada con los resultados de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas de tercer año de educación básica en el área de lenguaje y comunicación.

La consecución de este objetivo se realizó al analizar de manera global, es decir entre los ocho establecimientos educativos investigados, la relación entre los niveles de aplicación de la reforma y los resultados de aprendizaje alcanzados por el conjunto de



niños y niñas de tercer año de educación básica, expresando en el desarrollo de destrezas de lectura y escritura

**Instrumentos utilizados:**

En esta investigación se utilizaron los instrumentos que se describen a continuación:

**a) Prueba de lenguaje y comunicación (ANEXO 4).**- La evaluación del área de lenguaje y comunicación se realizó con la aplicación de la prueba elaborada por FLACSO para evaluar el proyecto de Redes Amigas. Esta prueba, en la presente investigación fue aplicada a cada niño y niña de un paralelo de tercero de básica de cada una de las ocho escuelas escogidas. Ella evalúa el nivel alcanzado por cada niño en el desarrollo de las destrezas competentes al área de lenguaje y comunicación<sup>17</sup>. Siendo coherentes con la propuesta de la reforma curricular del año 1996, que está centrada en el desarrollo de destrezas, una evaluación de rendimiento académico debe considerar el progreso de las destrezas determinadas para cada área según el año de educación básica.

Entre las destrezas evaluadas por las pruebas aplicadas en esta investigación en el área de Lenguaje y Comunicación tenemos:

**Tabla 14**

Destreza 1	Identifica elementos explícitos del texto
Destreza 2	Distingue las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y la secuencia en la que ocurren
Destreza 3	Compara dos elementos del texto para identificar semejanzas o diferencias
Destreza 4	Distingue causa-efecto
Destreza 5	Infiere el tema del texto
Destreza 6	Infiere consecuencias que se podrían derribar de hechos que constan en la lectura
Destreza 7	Infiere el significado de palabras por contexto
Destreza 8	Produce textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto.
Destreza 9	Produce textos completos en forma legible relacionando las ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes personales.

*Elaboración propia*

<sup>17</sup> Según la reforma curricular consensuada “una destreza es un “saber hacer” es una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere (Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996: 34)

La evaluación determina el nivel alcanzado por los niños en cada una de estas destrezas. Entre los niveles que pueden ser alcanzados están:

- Destreza en nivel de dominio (D)
- Destreza en nivel avanzado (A)
- Destreza en nivel de inicio (I)

**b) Entrevistas y observación de aula (ANEXO 2 Y 3):**

- **Entrevista a los docentes y a los directores o coordinadores pedagógicos de las escuelas.-** Las entrevistas a docentes tuvieron el objetivo de constatar el conocimiento, manejo y aplicación de la reforma curricular en el aula de clase. Además el testimonio de los docentes permitió conocer las percepciones sobre la aplicación de esta reforma.

La entrevista a los directores o coordinadores pedagógicos persiguió el objetivo de conocer la visión general que cada escuela tiene con respecto a la aplicación de la reforma curricular; así como los mecanismos utilizados para su aplicación.

- **Entrevista a especialistas de la Reforma Curricular Consensuada.-** La entrevista a los especialistas de la reforma tuvo la finalidad de conocer a profundidad los antecedentes, objetivos y elaboración de la reforma curricular consensuada de 1996, así como las opiniones en cuanto al proceso de elaboración y aplicación de esta reforma. Se seleccionó a estas personas ya que ellos participaron en el proceso de elaboración de la reforma curricular (Propuesta de Reforma Curricular con enfoque Conceptual del año 1994 y Reforma Curricular Consensuada de 1996) o porque son especialistas en currículo educativo.

La entrevista con los especialistas además aportó aspectos que se tomaron en cuenta para la elaboración del instrumento que evaluó el nivel de aplicación de la reforma en cada una de las escuelas.

- **Observación en el aula.-** La observación de aula tuvo el objetivo de percibir la coherencia entre los aspectos propuestos por la reforma curricular y lo que se realiza en la práctica del aula. La observación se realizó en cada una de las escuelas, en uno de los terceros de básica durante una hora clase de lenguaje y comunicación.

Las entrevistas a los docentes, como a los directores y especialistas y la actividad de observación de una hora de clase permitió responder al objetivo de conocer el

nivel de aplicación de la reforma curricular y descubrir las percepciones de los docentes y directores sobre el proceso de aplicación de la reforma.

Para procesar la información obtenida de las entrevistas como de la observación realiza en una hora de clase de lenguaje y comunicación en todas las escuelas se utilizó el instrumento de aplicación de la reforma curricular, el mismo que se describe a continuación.

**c) Instrumento para evaluar el nivel de aplicación de la reforma (ANEXO 3).**- Para establecer la diferencia entre las escuelas que aplican la mayor parte de los aspectos propuestos por la reforma y las que aplican solo una parte de ellos, se elaboró un instrumento que permite estimar el nivel alcanzado por cada establecimiento en la aplicación de la reforma, como un medio de evaluación cualitativo de las percepciones manifestadas por los profesores, directores así como del observador o investigador.

En base a los principios y objetivos la Reforma Curricular Consensuada así como a la guía de los especialistas de la reforma se realizó este instrumento, él evalúa 8 variables, estas son: planificación, metodologías utilizadas, objetivos de la reforma, actividades y prácticas de comunicación en el aula, ejes transversales, manejo de destrezas, relación maestro-alumno, escuela y organización del aula.

Cada variable abarca 7 aspectos que permiten una observación más precisa de lo planteado por la reforma curricular. Para la calificación de cada una de las escuelas según este instrumento, se tomó en cuenta la opinión del docente, la opinión del director o coordinador pedagógico y lo observado en el aula.

Cada aspecto obtiene una calificación de 3 puntos por escuela, otorgados según las repuestas de los entrevistados y lo observado en el aula. En cada variable analizada, según los puntos parciales alcanzados por aspecto se puede alcanzar 21 puntos. El puntaje total obtenido en la suma de las 8 variables es de 168 puntos.

El nivel de aplicación de la reforma fue calificado como alto, bueno y bajo, según el puntaje alcanzado por cada escuela en el resultado final. El criterio utilizado fue la distancia de los puntajes (desviación estándar) con respecto a su media.

Según los resultados la media de los puntajes es 123 y la desviación estándar es 22, lo que determinó los siguientes rangos:

**Tabla 15**

<b>PUNTAJE</b>	<b>NIVEL DE APLICACIÓN DE LA REFORMA</b>	<b>DESVIACIÓN SEGÚN LA MEDIA</b>
146-168	Alto (A)	Mayor que la media a más de una desviación estándar
124-145	Bueno (B)	Mayor a la media a menos de una desviación estándar
0-123	Bajo (C)	Menor que la media

*Elaboración Propia*

Se realizó una clasificación de los puntajes en 3 rangos según los niveles de aplicación de la reforma. Esta clasificación se incluyó en la categoría Bajo-(C) a todas las escuelas que alcanzaron puntajes por debajo de la media<sup>18</sup>.

### **Principales hallazgos**

Con el fin de dar a conocer los resultados de esta investigación en esta parte se presentarán primeramente los resultados alcanzados por cada escuela en las pruebas de lenguaje y comunicación, segundo una descripción de las percepciones otorgadas por los entrevistados y la observación del aula sobre la aplicación de la reforma y finalmente se responderá la hipótesis planteada en esta investigación.

#### *Resultados alcanzados por cada escuela en las pruebas de lenguaje y comunicación*

En este punto se describirá directamente los resultados de cada escuela en las pruebas de lenguaje y comunicación; según el nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas.

---

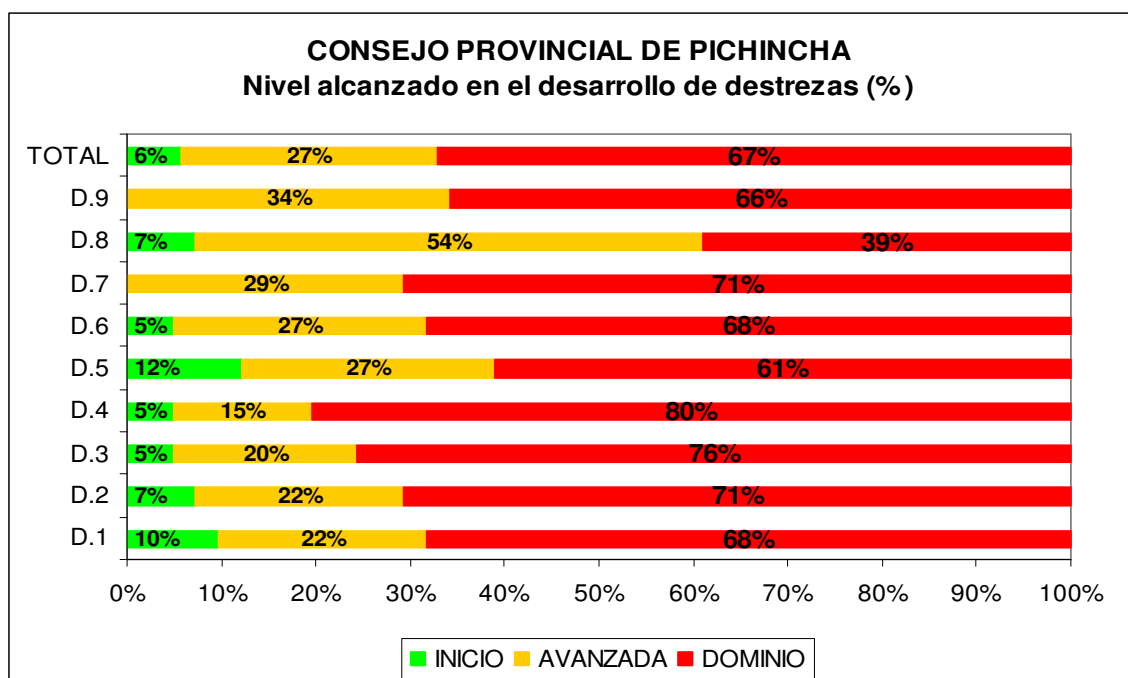
<sup>18</sup> Inicialmente se realizó una clasificación de los resultados en 4 categorías con respecto a los niveles alcanzados en la aplicación de la reforma; sin embargo las dos últimas categorías al compararse con los niveles alcanzados de destreza tenían la misma distribución, por lo que se decidió incluir a todas las escuelas que se encontraban en las 2 últimas categorías en la categoría C (menor que la media)

**Escuela Consejo Provincial de Pichincha:**

**Tabla 16**

CONSEJO PROVINCIAL DE PICHINCHA										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	4	3	2	2	5	2	0	3	0	21
AVANZADA	9	9	8	6	11	11	12	22	14	102
DOMINIO	28	29	31	33	25	28	29	16	27	246
	41	41	41	41	41	41	41	41	14	369
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	10%	7%	5%	5%	12%	5%	0%	7%	0%	6%
AVANZADA	22%	22%	20%	15%	27%	27%	29%	54%	34%	27%
DOMINIO	68%	71%	76%	80%	61%	68%	71%	39%	66%	67%

**Gráfico 3**



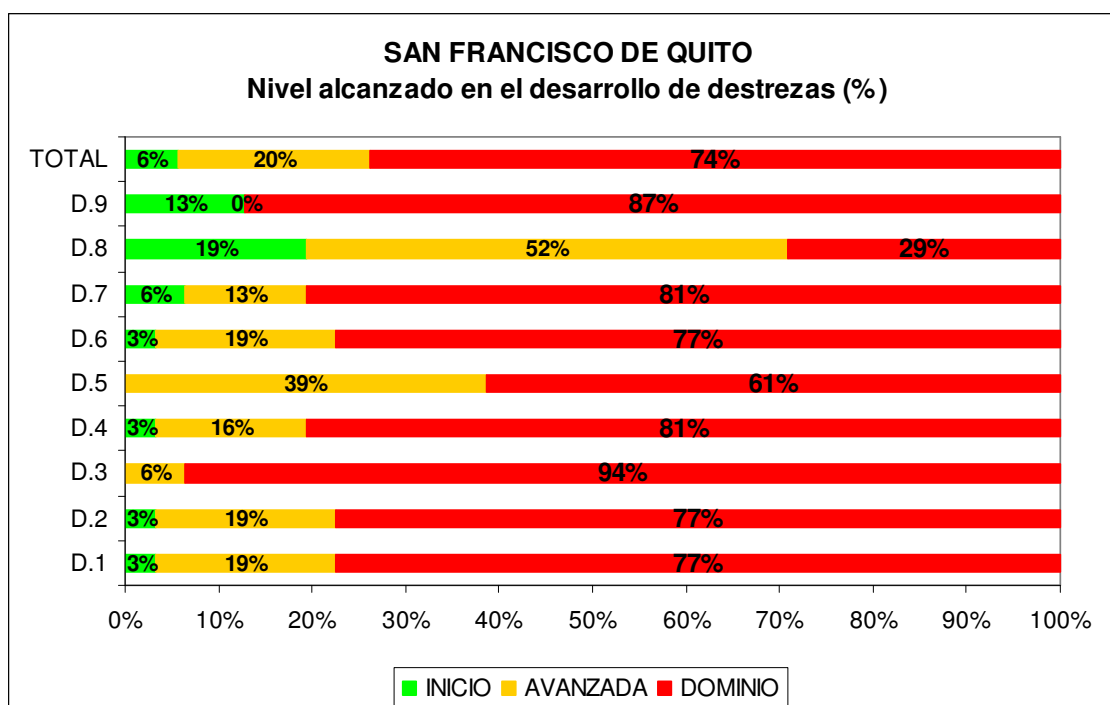
Las niñas del tercero de básica de la escuela Consejo Provincial de Pichincha mostraron que más de la mitad tienen un nivel de dominio en las destrezas (67%). La destreza que presenta el mejor nivel de dominio (80%) es la que permite distinguir entre causa-efecto (D4). La destreza D8 produce textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto, presentó el nivel más bajo de dominio (39%).

**Escuela San Francisco de Quito:**

**Tabla 17**

SAN FRANCISCO DE QUITO										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	1	1	0	1	0	1	2	6	4	16
AVANZADA	6	6	2	5	12	6	4	16	0	57
DOMINIO	24	24	29	25	19	24	25	9	27	206
	31	31	31	31	31	31	31	31	31	279
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	3%	3%	0%	3%	0%	3%	6%	19%	13%	6%
AVANZADA	19%	19%	6%	16%	39%	19%	13%	52%	0%	20%
DOMINIO	77%	77%	94%	81%	61%	77%	81%	29%	87%	74%

**Gráfico 4**



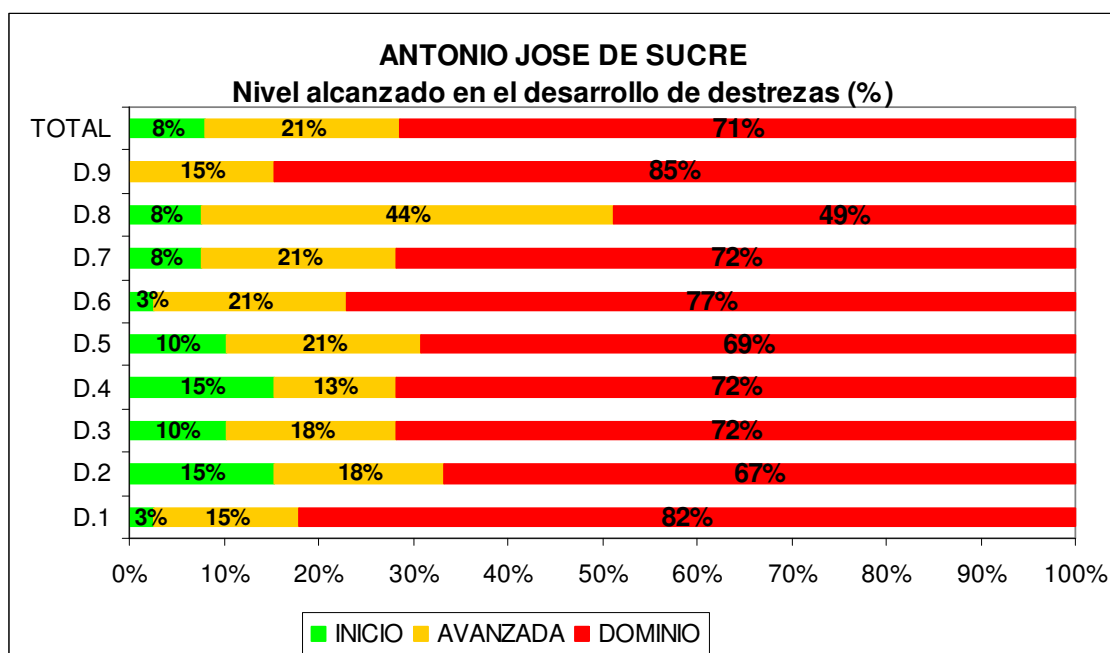
El 74% de los niños y niñas de la escuela San Francisco de Quito, mostraron un nivel de dominio en el total de las destrezas. El 94% de los niños y niñas alcanzaron un nivel de dominio de la destreza (D3) que se refiere a la comparación de dos elementos del texto para identificar semejanzas y diferencias. Los niños y niñas de esta escuela presentaron en la destreza (D8) el menor porcentaje de dominio (29%), esta destreza se refiere a producir textos que expresen ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto.

**Escuela Antonio José de Sucre:**

**Tabla 18**

ESCUELA ANTONIO JOSE DE SUCRE										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	1	6	4	6	4	1	3	3	0	28
AVANZADA	6	7	7	5	8	8	8	17	6	72
DOMINIO	32	26	28	28	27	30	28	19	33	251
	39	39	39	39	39	39	39	39	39	351
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	3%	15%	10%	15%	10%	3%	8%	8%	0%	8%
AVANZADA	15%	18%	18%	13%	21%	21%	21%	44%	15%	21%
DOMINIO	82%	67%	72%	72%	69%	77%	72%	49%	85%	71%

**Gráfico 5**



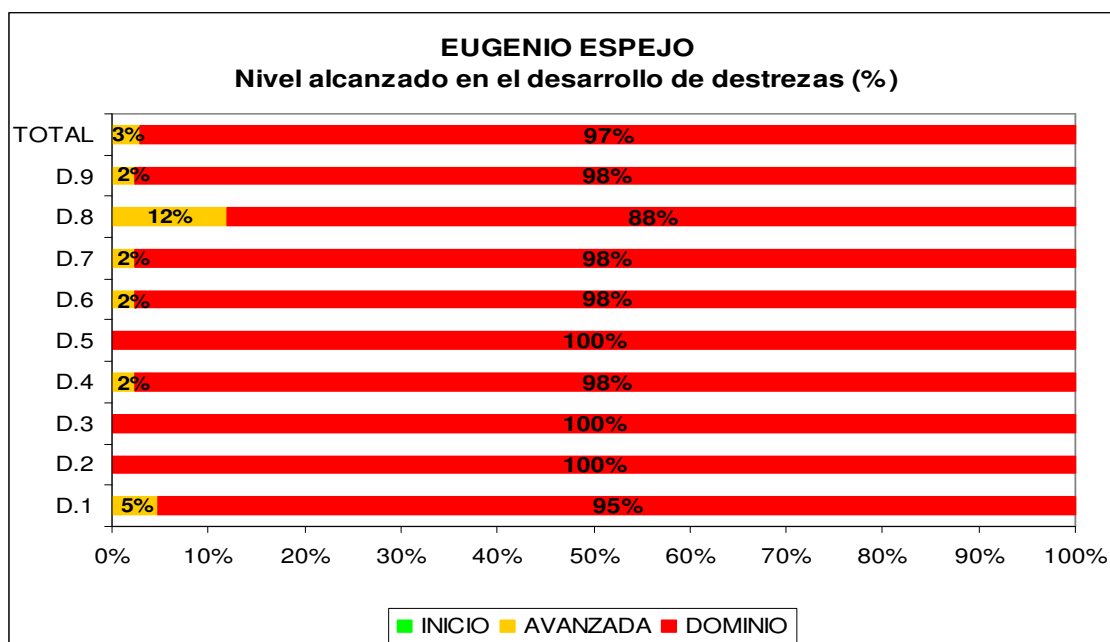
El 71% de los niños y niñas de la escuela Antonio José de Sucre, presentaron un nivel de dominio en el total de destrezas, siendo la destreza D9 la de mayor puntaje en este nivel (85%). Los niños y niñas presentaron el menor nivel de dominio en la destreza D8 que se refiere a la producción de textos que expresen ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto (49%).

**Escuela Eugenio Espejo:**

**Tabla 19**

ESCUELA EUGENIO ESPEJO										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AVANZADA	2	0	0	1	0	1	1	5	1	11
DOMINIO	40	42	42	41	42	41	41	37	41	367
	42	42	42	42	42	42	42	42	42	378
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
AVANZADA	5%	0%	0%	2%	0%	2%	2%	12%	2%	3%
DOMINIO	95%	100%	100%	98%	100%	98%	98%	88%	98%	97%

**Gráfico 6**



El 97% de los niños y niñas de la escuela Eugenio Espejo, presenta un nivel de dominio de las destrezas, e inclusive el total de alumnos evaluados obtuvieron un porcentaje del 100% de dominio en destrezas como distinción de acciones o acontecimientos que arman el texto (D2), la comparación de dos elementos del texto para identificar semejanzas o diferencias y la secuencia en la que ocurren (D3) y la inferencia del tema del texto (D5). Una de las destrezas que requieren de mayor trabajo es producir textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que esta implícita en el texto (D8), en ésta, el



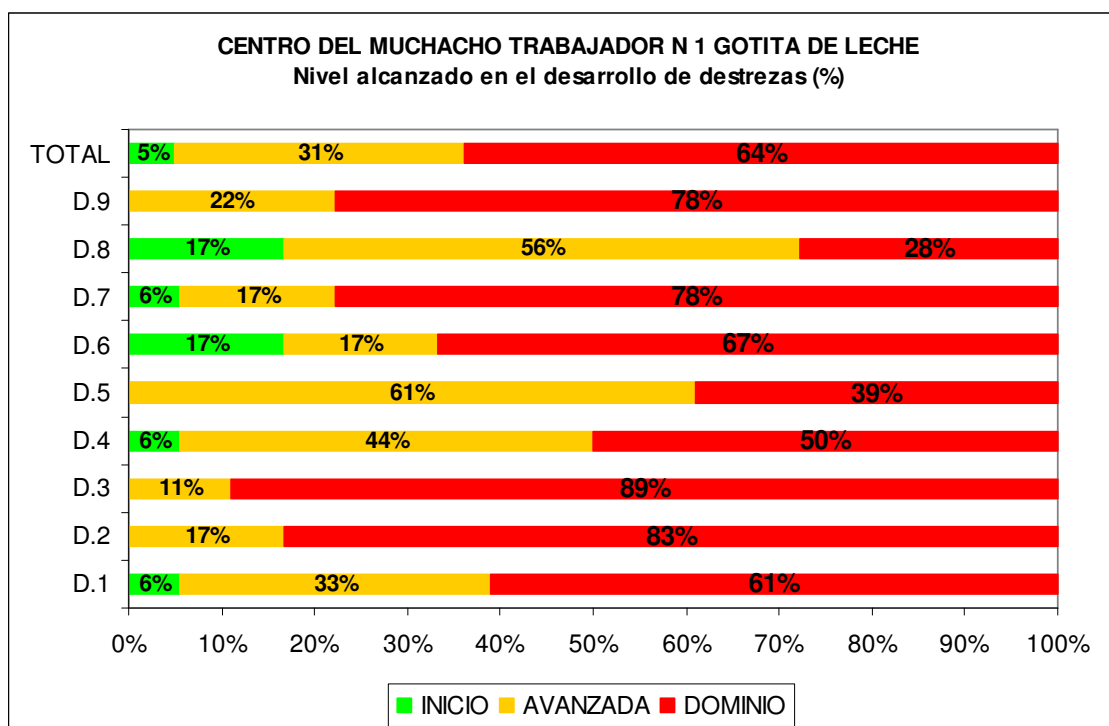
88% de niños y niñas la domina. Todas las destrezas se encuentran en nivel de dominio o avance.

**Escuelas Centro del Muchacho Trabajador N1:**

**Tabla 20**

CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 1 GOTITA DE LECHE										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	
INICIO	1	0	0	1	0	3	1	3	0	9
AVANZADA	6	3	2	8	11	3	3	10	4	50
DOMINIO	11	15	16	9	7	12	14	5	14	103
	18	18	18	18	18	18	18	18	18	162
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	6%	0%	0%	6%	0%	17%	6%	17%	0%	5%
AVANZADA	33%	17%	11%	44%	61%	17%	17%	56%	22%	31%
DOMINIO	61%	83%	89%	50%	39%	67%	78%	28%	78%	64%

**Gráfico 7**



El 64% de los niños y niñas del Centro del Muchacho Trabajador No 1, Gotita de Leche, presentaron dominio de las destrezas. La destreza que alcanzó mayor puntaje en el nivel de dominio es la que se refiere a la capacidad de comparar dos elementos del texto para identificar semejanzas y diferencias (D3), con 89%. La destreza con menor nivel de dominio (28%) fue la destreza D8 que se refiere a la capacidad para producir

textos que expresen ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto.

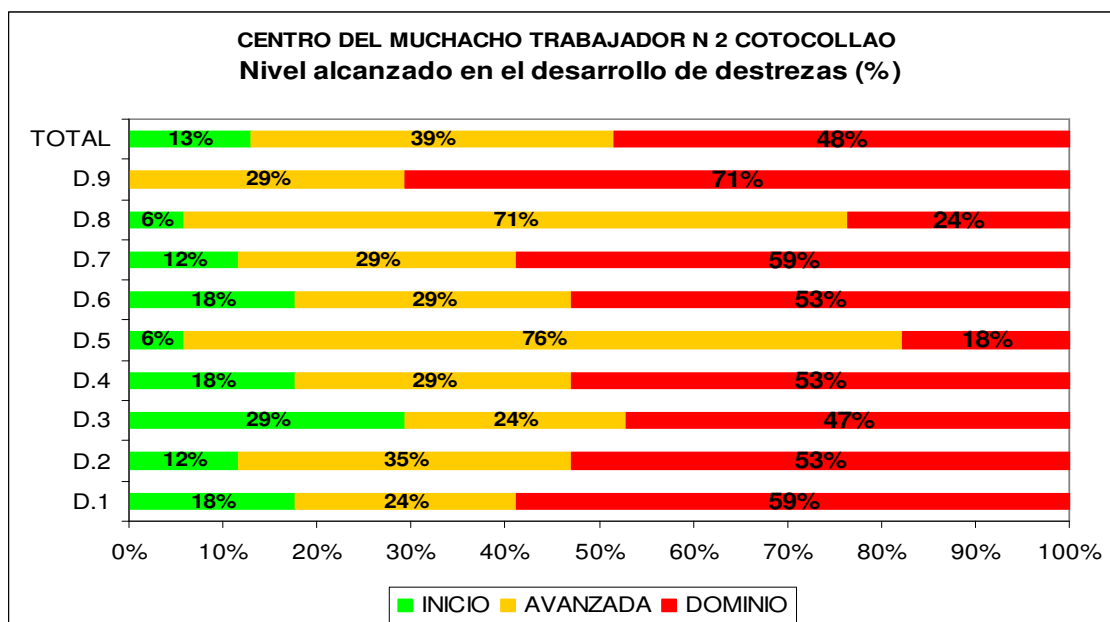
Es remarcable que en este centro escolar se observa mucha irregularidad en cuanto al proceso de desarrollo de las destrezas.

### Centro del Muchacho Trabajador N 2:

**Tabla 21**

CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 2 COTOCOLLAO											
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)											
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2	
INICIO	3	2	5	3	1	3	2	1	0	20	
AVANZADA	4	6	4	5	13	5	5	12	5	59	
DOMINIO	10	9	8	9	3	9	10	4	12	74	
	17	17	17	17	17	17	17	17	17	153	
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL	
INICIO	18%	12%	29%	18%	6%	18%	12%	6%	0%	13%	
AVANZADA	24%	35%	24%	29%	76%	29%	29%	71%	29%	39%	
DOMINIO	59%	53%	47%	53%	18%	53%	59%	24%	71%	48%	

**Gráfico 8**



Sólo el 48% de los niños y niñas del Centro del Muchacho Trabajador No.2, presentaron un nivel de dominio en el total de las destrezas lo que implica que menos de la mitad de la población se encuentra en este nivel.

Se distingue que la destreza que presenta un mejor porcentaje (71%) en el nivel de dominio es la D9 que se refiere a la capacidad para producir textos completos en forma legible relacionando las ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes

personales. La destreza con más bajo nivel de dominio (18%) fue la destreza D5, la misma que tiene que ver con la habilidad para inferir el tema del texto.

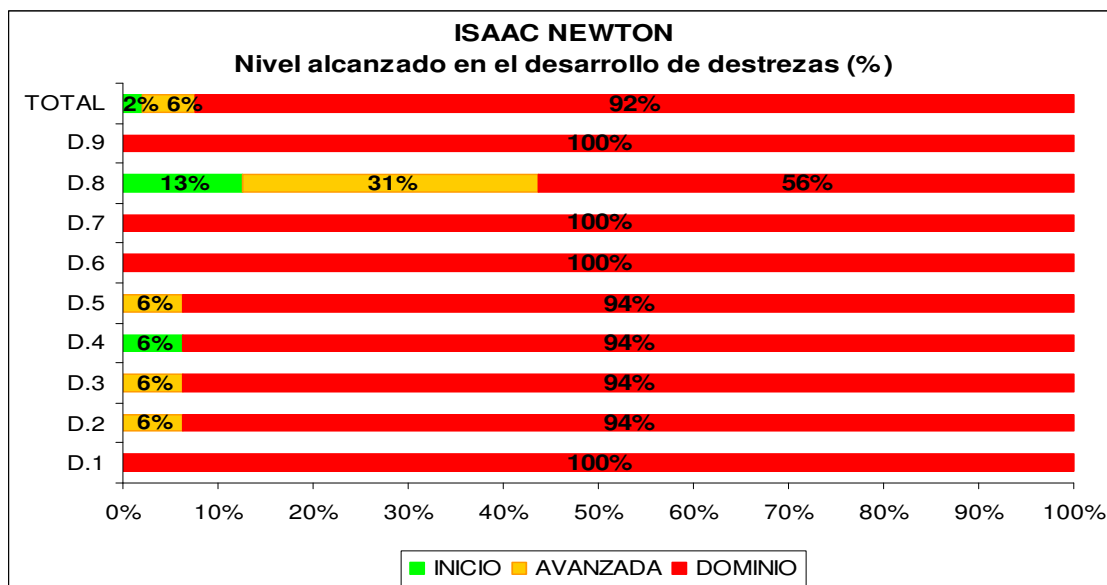
En este centro escolar también se puede observar mucha irregularidad en el proceso de desarrollo de las destrezas.

### Escuela Isaac Newton:

**Tabla 22**

ESCUELA ISAAC NEWTON										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
total 1	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	0	0	0	1	0	0	0	2	0	3
AVANZADA	0	1	1	0	1	0	0	5	0	8
DOMINIO	16	15	15	15	15	16	16	9	16	133
	16	16	16	16	16	16	16	16	16	144
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	13%	0%	2%
AVANZADA	0%	6%	6%	0%	6%	0%	0%	31%	0%	6%
DOMINIO	100%	94%	94%	94%	94%	100%	100%	56%	100%	92%

**Gráfico 8**



El 92% de los niños y niñas de la escuela Isaac Newton presentaron dominio en el total de las destrezas, es decir casi toda la población.

Entre las destrezas que han alcanzado un 100% en el nivel de dominio están D1, D6, D7, D9, ellas se refieren a la capacidad para identificar elementos explícitos del texto, el inferir consecuencias que se podrían derribar de hechos que constan en la lectura, el inferir el significado de palabras por contexto y la producción de textos

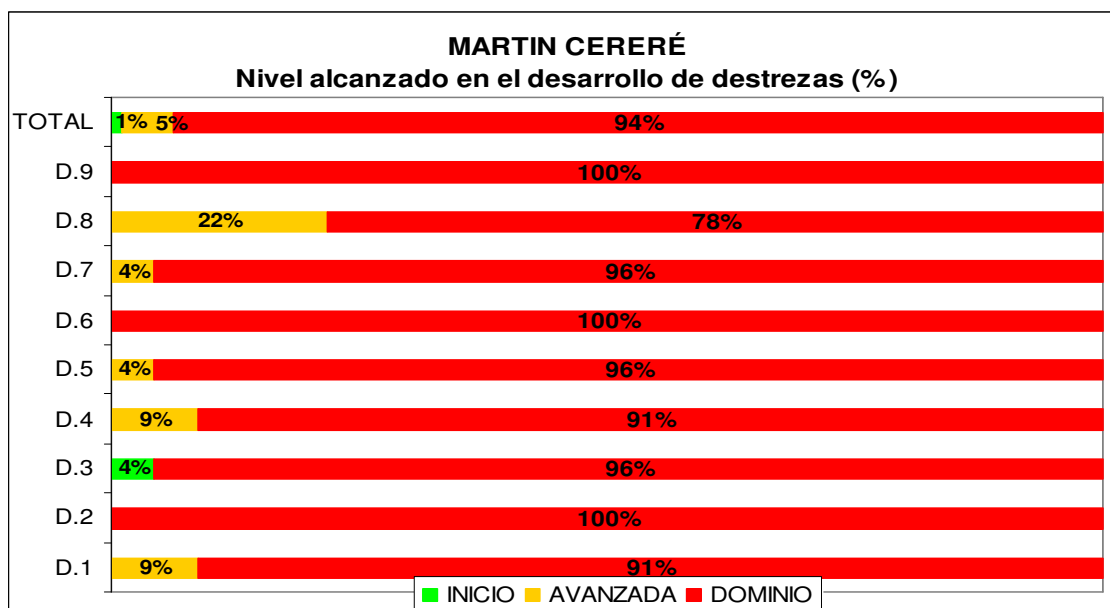
completos en forma legible relacionando las ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes personales. Se puede observar además que la destreza D8 de producir textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto, tiene un bajo porcentaje en el nivel de dominio (56%).

### Escuela Martín Cereré

**Tabla 23**

ESCUELA MARTIN CERÉ										
Nivel alcanzado en el desarrollo de destrezas (en puntaje y %)										
	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total 2
INICIO	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
AVANZADA	2	0	0	2	1	0	1	5	0	11
DOMINIO	21	23	22	21	22	23	23	22	18	23
	23	23	23	23	23	23	23	23	23	207
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
AVANZADA	9%	0%	0%	9%	4%	0%	4%	22%	0%	5%
DOMINIO	91%	100%	96%	91%	96%	100%	96%	78%	100%	94%

**Gráfico 9**



El 94% de los niños y niñas de la escuela Martín Cereré presentaron un nivel de dominio del total de las destrezas.

Se puede observar que todos los niños y niñas dominan las siguientes destrezas: D2, D6 y D9, las mismas que se refieren a la capacidad para distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto, la secuencia en la que ocurren, el inferir consecuencias que se podrían derribar de hechos que constan en la lectura y la

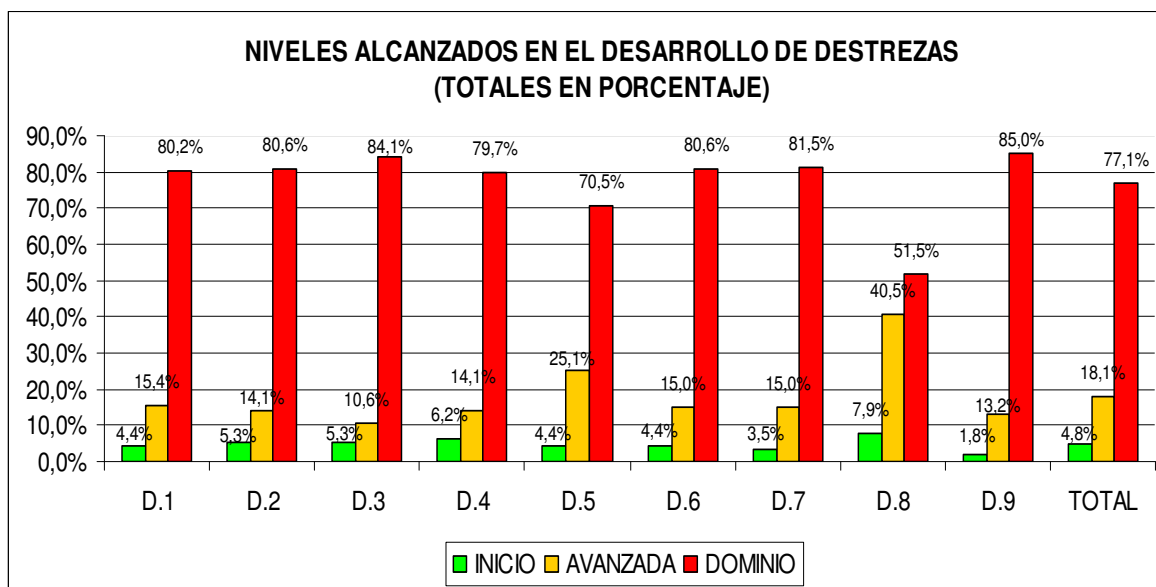
producción de textos completos en forma legible relacionando las ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes personales. La destreza que presentó el menor porcentaje en el nivel de dominio fue la D8 que se refiere a producir textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto.

Adicionalmente a este análisis particular por escuela y con el fin de conocer de manera general la situación de cada una de las destrezas en el total de las ocho escuelas evaluadas se consideró importante la presentación de los siguientes datos:

**Tabla 24**

NIVELES ALCANZADO EN EL DESARROLLO DE DESTREZAS (TOTALES)										
total 1	p1,1	p1,2	p2,1	p2,2	p3,1	p3,2	p3,3	p4,1	p4,2	total
INICIO	10	12	12	14	10	10	8	18	4	98
AVANZADA	35	32	24	32	57	34	34	92	30	370
DOMINIO	182	183	191	181	160	183	185	117	193	1575
	227	227	227	227	227	227	227	227	227	2043
	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	TOTAL
INICIO	4,4%	5,3%	5,3%	6,2%	4,4%	4,4%	3,5%	7,9%	1,8%	4,8%
AVANZADA	15,4%	14,1%	10,6%	14,1%	25,1%	15,0%	15,0%	40,5%	13,2%	18,1%
DOMINIO	80,2%	80,6%	84,1%	79,7%	70,5%	80,6%	81,5%	51,5%	85,0%	77,1%

**Gráfico 10**



Los gráficos indican que el 77% del total de niños de todas las escuelas presentaron un nivel de dominio en el total de las destrezas.

Se puede observar además que la destreza D9, que se refiere a la capacidad que tienen los alumnos para producir textos completos en forma legible relacionando las

ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes personales, es en la que los niños obtuvieron el mejor porcentaje de dominio (85%). Y de manera contraria el 52% del total de niños y niñas de todas las escuelas presentaron el porcentaje más bajo en el nivel de dominio en la destreza D8, ella se refiere a la habilidad que tienen los niños para producir textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolos con experiencias previas y con la información que está implícita en el texto.

Considerando que, el proceso de lecto-escritura comprende la capacidad de transformar un mensaje sonoro y comprender el contenido del mensaje escrito y a partir de este estímulo expresar y comunicar pensamientos e ideas a través de la escritura, y pasar en principio por una etapa de codificación y decodificación y en segundo lugar por una etapa de comprensión y expresión ordenada de ideas en lo oral y escrito; se puede decir que en este estudio de caso, según los resultados obtenidos sobre las destrezas con más alto y bajo nivel de dominio, los niños y niñas comprenden de mejor manera las imágenes y a partir de ello construyen textos; sin embargo para ellos es más complicado la comprensión de textos escritos y lograr la competencia sintáctica y lingüística requerida para poder ordenar ideas tanto en una conversación como en lo escrito. Esto quiere decir que gran parte de estos alumnos se encuentran en la primera etapa del proceso de lecto-escritura, es decir en la etapa de codificación y decodificación.

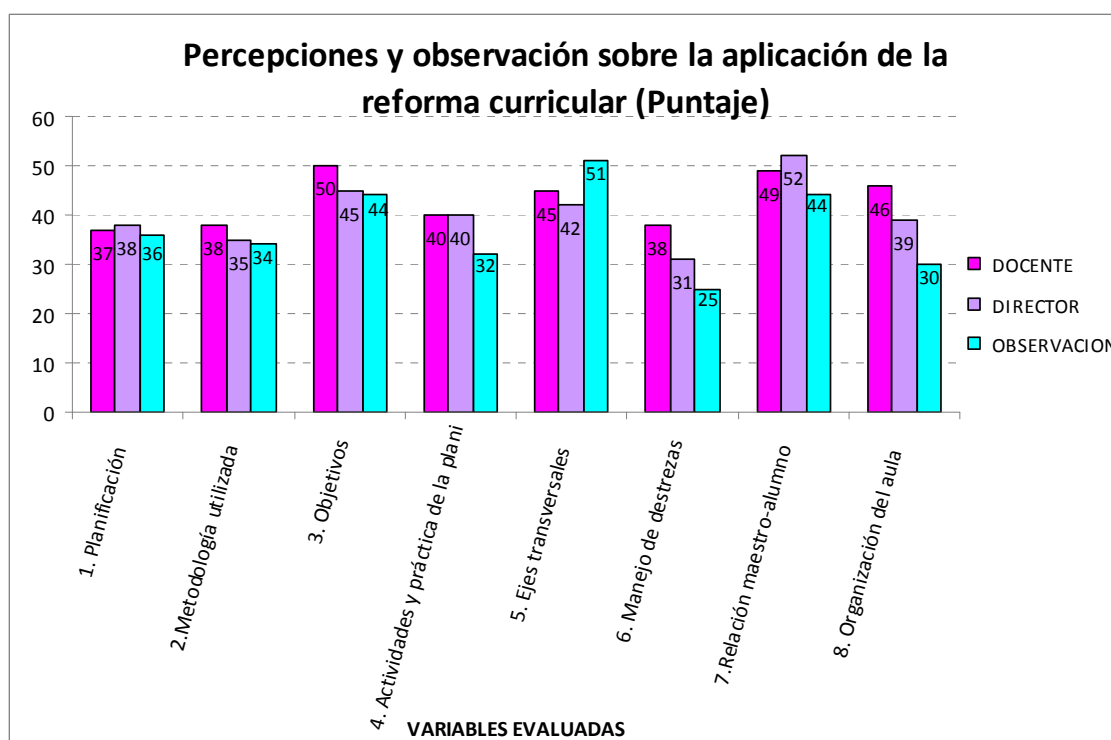
#### *Descripción de las percepciones otorgadas por los entrevistados y la observación en el aula de clase*

Con la finalidad de conocer las percepciones de los docentes y directores con respecto al proceso de aplicación de la reforma, así como de conocer las percepciones resultado de la observación realizada en el aula se construyó una tabla que nos permite apreciar los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas para profundizar este tema.

**Tabla 25**

PERCEPCIONES Y OBSERVACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR			
VARIABLES	DOCENTE	DIRECTOR	OBSERVACION
1. Planificación	37	38	36
2. Metodología utilizada	38	35	34
3. Objetivos	50	45	44
4. Actividades y práctica de la planificación en el aula	40	40	32
5. Ejes transversales	45	42	51
6. Manejo de destrezas	38	31	25
7. Relación maestro-alumno	49	52	44
8. Organización del aula	46	39	30
<b>Total general</b>	<b>343</b>	<b>322</b>	<b>296</b>

**Gráfico 11**



En cuanto a los resultados obtenidos en este estudio de caso, con respecto a la aplicación de la reforma según las percepciones de los docentes y directores y la observación realizada en aulas de las 8 escuelas, se encontró los siguientes resultados:

Entre las variables que presentan los mejores puntajes en la aplicación de esta herramienta se encuentra la que se refiere a la relación maestro-alumno y escuela, esta abarca los aspectos de considerar al alumno como el centro del aprendizaje, la participación de las familias en las actividades de la escuela y la actitud dinámica del

maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto los docentes como los directores manifestaron en las entrevistas que en sus aulas y escuelas se cumple con esta variable que es uno de los principales aspectos propuestos por la reforma.

En la observación de aula se pudo constatar que efectivamente la relación maestro-alumno en estas aulas es cercana lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende podría influir positivamente en los resultados de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Entre las variables que también mostraron puntajes considerables son las referentes al manejo de ejes transversales, así como la de asimilación de los objetivos de desarrollo del área de lenguaje. Tanto en la observación como en las entrevistas se pudo constatar que los profesores y directores han asimilado la importancia del trabajo en estas variables.

Y en efecto en la observación realizada en una hora clase de lenguaje y comunicación se pudo constatar que por lo menos en la mitad de las ocho escuelas la variable de trabajar con ejes transversales es importante, esta variable es considerada por los docentes en el momento de planificar la hora de clase y en las actividades cotidianas que se realizan tanto en el aula como en la escuela. Por lo que en la práctica diaria de una hora de clase se habla y se practican valores, se discute e incentiva el cuidado del medioambiente y se fomenta el respeto de la diversidad cultural. Es por esto que se puede considerar que es una de las características de la reforma más aterrizada en el aula.

La variable que alcanzó el menor puntaje según las entrevistas realizadas y la observación en le aula es la que se refiere al manejo de destrezas, la misma que abarca aspectos como la comprensión de lo que es una destreza, el manejo de metodologías integrales, la práctica de destrezas, la evaluación cualitativa y progresiva de las destrezas, el propiciar y monitorear la comprensión lectora, evitando que el acto de lectura y escritura consista en codificar y decodificar. Esto se pudo constatar en el hecho de que algunos docentes no planifican ni evalúan según las destrezas y si bien hablan del manejo de destrezas propiciado por la reforma curricular todavía estas propuestas no han aterrizado completamente en las aulas.



### *Comprobación de la Hipótesis*

Con el fin de realizar un análisis sobre el objetivo central de esta investigación “conocer si existe una relación entre el nivel de aplicación de la Reforma Curricular Consensuada con los resultados de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas del tercer año de educación básica en el área de lenguaje y comunicación” (de las ocho escuelas consideradas), se aplicaron las herramientas estadísticas que se describen a continuación:

Se realizó el test estadístico **Chi-cuadrado** que se utiliza para determinar si existe alguna relación entre dos rasgos diferentes en los que una población ha sido clasificada y en donde cada rasgo se encuentra subdividido en cierto número de categorías (Canavos, 1988:362-370).

En este estudio de caso a la población (alumnos de tercer año de educación básica de ocho escuelas experimentales) se la clasificó en dos rasgos: el primero con respecto a los resultados que obtuvo la escuela a la que pertenece cada alumno con el instrumento que mide el nivel de aplicación de la reforma; y el segundo rasgo con relación al nivel alcanzado por cada niño y niña en el desarrollo de destrezas de lenguaje y comunicación.

Esta prueba tan solo permite conocer si existe una relación entre los rasgos o características en las que los alumnos fueron clasificados, más no permite determinar el tipo de relación.

Previo a la aplicación del test estadístico Chi-cuadrado, para determinar el tipo de relación entre las dos características o rasgos se construyó tablas de distribución de frecuencias (tablas de contingencia).

A continuación se presentan primeramente los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las tablas de contingencia y en el tercer punto de esta parte se presentarán los resultados obtenidos de la aplicación del test estadístico, lo que a su vez permitirá la confirmación o negación de la hipótesis planteada en este trabajo de investigación.

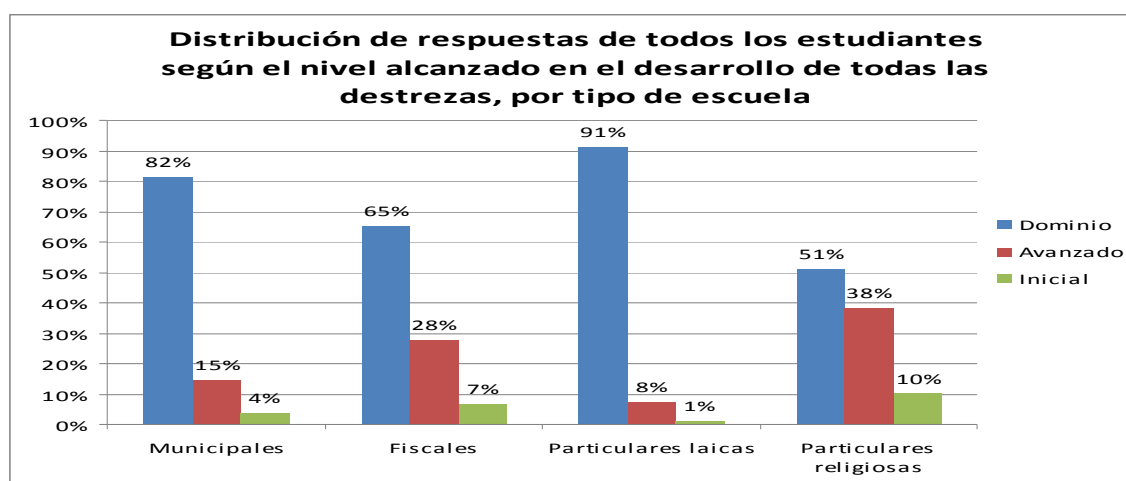
## Nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas por tipo de escuela

**Tabla 26**

Tabla de Contingencia: Número de respuestas de todos los estudiantes según el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas, por tipo de escuela			
TIPO DE ESCUELA	Nivel alcanzado por destreza		
	DOMINIO	AVANZADO	INICIAL
Municipales	595	106	28
Fiscales	423	182	43
Particulares laicas	320	27	4
Particulares religiosas	162	121	32
Total	1500	436	107

Con el fin comprender de mejor manera los datos arrojados por la tabla de contingencia se realizó un gráfico con representación porcentual de la distribución de las frecuencias<sup>19</sup>, ya que el número de estudiantes de cada escuela no es igual y por lo tanto no se puede comparar entre niveles alcanzados por destreza por tipo de escuela, sino de manera general en base a su distribución porcentual. Debe entenderse por mejor distribución cuando se tiene un porcentaje mayor en el nivel de dominio de las destrezas. Esta transformación de número a porcentaje se aplicó para todas las tablas.

**Gráfico 12**



Según el gráfico la distribución de respuestas en las escuelas municipales, consideradas en este estudio de caso, tiene una mayor concentración en el nivel de

<sup>19</sup> Distribución de frecuencias.- Porcentaje de respuestas de los niños que se enmarcan en esa clasificación.

dominio (82%), la distribución de respuestas en el nivel avanzado es de 15% y en el nivel inicial es de 4%. Mientras que las escuelas particulares laicas consideradas para este estudio tienen muy pocas respuestas por destrezas en nivel avanzado e inicial (8% y 1% respectivamente). Con esto podemos concluir que las escuelas particulares laicas de este estudio tienen una mejor distribución en el nivel de dominio de destrezas (91%) que las escuelas municipales.

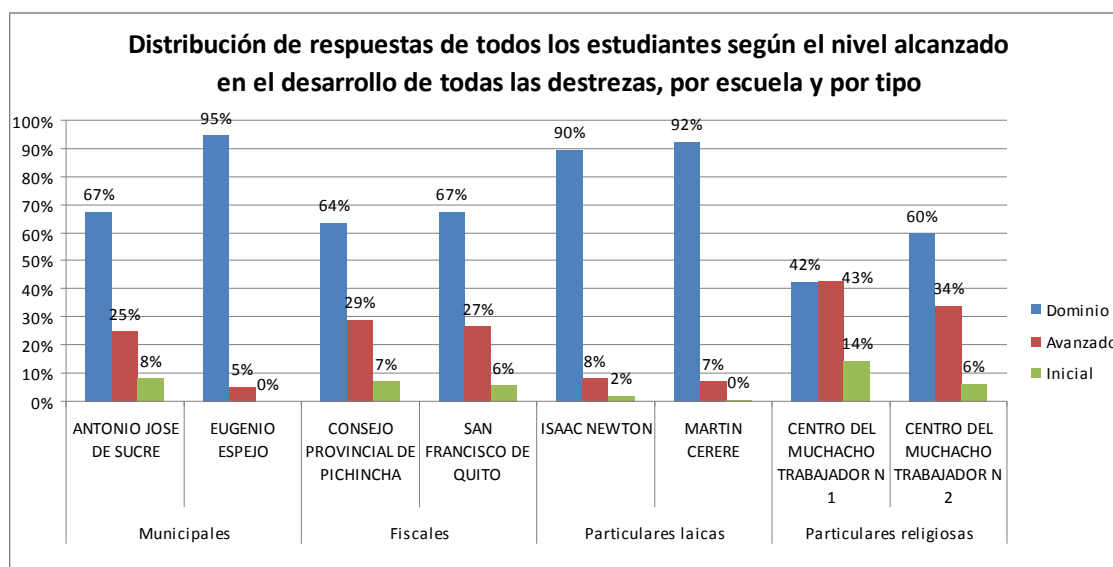
Y si se realiza una comparación entre los otros tipos de escuela, las particulares laicas tienen una mejor distribución que las escuelas fiscales y particulares religiosas, consideradas para este estudio.

### Nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas por escuela y por tipo.

Tabla 27

Tabla de Contingencia: Número de respuestas de todos los estudiantes según el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas, por escuela y por tipo				
TIPO DE ESCUELA	ESCUELA	Nivel alcanzado por destreza		
		DOMINIO	AVANZADO	INICIAL
Municipales	ANTONIO JOSE DE SUCRE	236	87	28
	EUGENIO ESPEJO	359	19	0
Fiscales	CONSEJO PROVINCIAL DE PICHINCHA	235	107	27
	SAN FRANCISCO DE QUITO	188	75	16
Particulares laicas	ISAAC NEWTON	129	12	3
	MARTIN CERERE	191	15	1
Particulares religiosas	CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 1	65	66	22
	CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 2	97	55	10
<b>Total</b>		1500	436	107

Gráfico 13



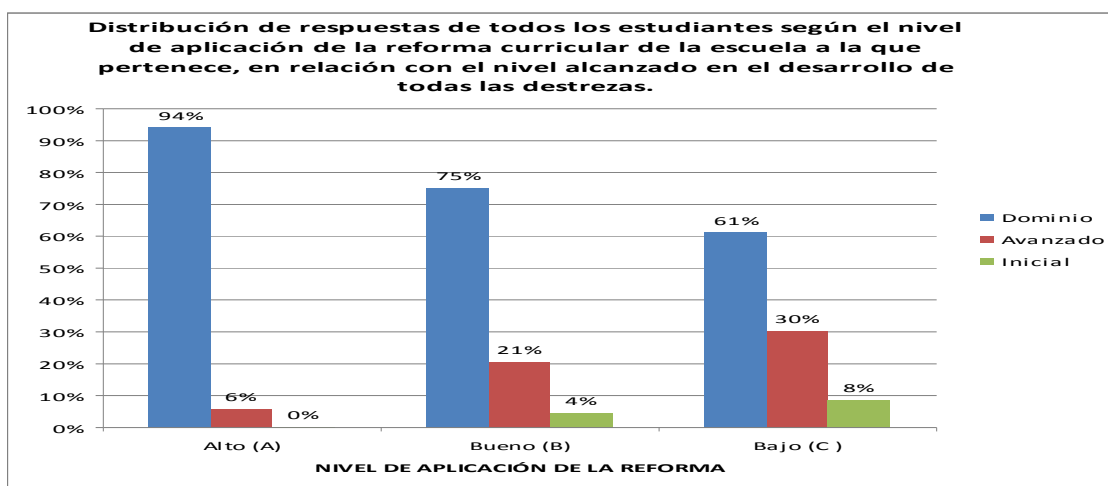
Lo que muestra este gráfico es que la mejor distribución de los niveles alcanzados, entre las escuelas cuyos terceros años de educación básica fueron evaluados, en el desarrollo de todas las destrezas por escuela y por tipo, es la escuela municipal Eugenio Espejo y de las escuelas particulares laicas Martín Cereré e Isaac Newton. Estos resultados explican porque en el gráfico No 11, las escuelas particulares laicas tenían una mejor distribución, ya que en este caso las dos escuelas presentan mejores resultados (Martín Cereré: 92% de estudiantes con destrezas en nivel de dominio, 7% en nivel avanzado y 0% en nivel de inicio. Por su parte la escuela Isaac Newton presenta el 90% de estudiantes con destrezas en nivel de dominio, 8% en avanzado y 2% en inicio); mientras que en el caso de las escuelas municipales, consideradas para este estudio, tan solo la escuela Eugenio Espejo presenta una mejor distribución (95% de respuestas en nivel de dominio, 5% en nivel avanzado y 0% en nivel inicial).

**Nivel de aplicación de la reforma curricular en relación con el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas.**

**Tabla 28**

<b>Tabla de Contingencia: Número de respuestas de todos los estudiantes según el nivel de aplicación de la reforma curricular de la escuela a la que pertenece, en relación con el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas.</b>			
<b>NIVEL DE APLICACIÓN DE LA REFORMA</b>	<b>Nivel alcanzado por destreza</b>		
	<b>DOMINIO</b>	<b>AVANZADO</b>	<b>INICIAL</b>
<b>Alto (A)</b>	550	34	1
<b>Bueno (B)</b>	317	87	19
<b>Bajo (C)</b>	633	315	87
<b>Total</b>	1500	436	107

**Gráfico 14**



Como muestra el gráfico las escuelas que presentan la mejor distribución en cuanto al nivel de aplicación de la reforma (clasificación A-Alto o mayor que la media a más de una desviación estándar) son las que a su vez presentan la mejor distribución en el nivel de dominio de todas las destrezas (94 %). Lo que significa que, en este caso de estudio, una mejor aplicación de la reforma curricular está directamente relacionada con el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos expresado en el dominio de destrezas.

Con el fin de determinar si esta relación es estadísticamente significativa se aplicó el estadístico Chi cuadrado en SPSS, el mismo que arrojó el siguiente resultado:

**Tabla 29**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
CALIF_INS * Destrezas	2043	100.0%	0	.0%	2043	100.0%

**Tabla de contingencia CALIF\_INS \* Destrezas**

Recuento

		Destrezas			Total
		D	A	I	
CALIF_INS	A	550	34	1	585
	B	317	87	19	423
	C	633	315	87	1035
Total		1500	436	107	2043

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	210.413 <sup>a</sup>	4	.000
Razón de verosimilitudes	252.015	4	.000
N de casos válidos	2043		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 22,15.

Como se observa en la tabla de prueba de Chi-cuadrado, el estadístico Chi-cuadrado de Pearson presenta un nivel de significancia menor a 0,05 con lo cual se pudo comprobar, que en este caso de estudio, existe una relación entre el nivel de aplicación de la reforma curricular y los resultados de aprendizaje alcanzados por los niños y niñas de tercer año de educación básica en el área de lenguaje y comunicación, expresado a través del nivel de dominio de las destrezas; lo que permite afirmar la hipótesis planteada en este estudio.

Añadiendo los resultados anteriores sobre la distribución de las respuestas en el nivel de dominio de las destrezas y según el nivel de aplicación de la reforma se puede

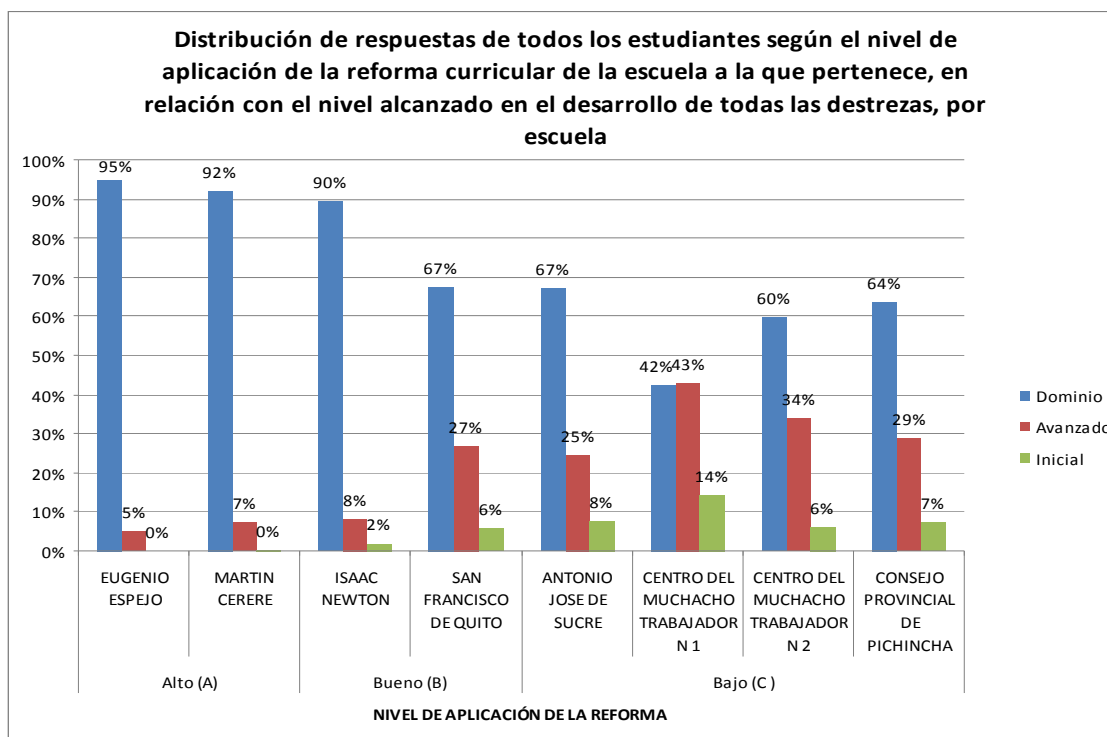
concluir que, en este estudio de caso, a un mejor nivel de aplicación de la reforma se obtuvieron mejores resultados de aprendizaje.

### Nivel de aplicación de la reforma curricular en relación con el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas, por escuela

**Tabla 30**

Tabla de Contingencia: Número de respuestas de todos los estudiantes según el nivel de aplicación de la reforma curricular de la escuela a la que pertenece, en relación con el nivel alcanzado en el desarrollo de todas las destrezas, por escuela				
NIVEL DE APLICACIÓN DE LA REFORMA	ESCUELA	Nivel alcanzado por destreza		
		DOMINIO	AVANZADO	INICIAL
Alto (A)	EUGENIO ESPEJO	359	19	0
	MARTIN CERERE	191	15	1
Bueno (B)	ISAAC NEWTON	129	12	3
	SAN FRANCISCO DE QUITO	188	75	16
Bajo (C)	ANTONIO JOSE DE SUCRE	236	87	28
	CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 1	65	66	22
	CENTRO DEL MUCHACHO TRABAJADOR N 2	97	55	10
	CONSEJO PROVINCIAL DE PICHINCHA	235	107	27

**Gráfico 15**



Como se muestra en el gráfico las escuelas que, en este estudio de caso, presentan la mejor distribución en cuanto al nivel de dominio de las destrezas son Eugenio Espejo y Martin Cereré, las que a su vez presentan el mejor nivel de aplicación de la reforma curricular.

## CONCLUSIONES GENERALES

- Las escuelas participantes de este estudio de caso así como las entidades encargadas de la organización del sistema educativo del Ecuador manifiestan que la reforma curricular consensuada se ejecuta en todos los planteles, más en la práctica hay aspectos de ella que después de 10 años de aplicación todavía no aterrizaron en el aula.
- La reforma curricular establece la incorporación obligatoria en las escuelas del último año preescolar como primer año de educación básica, sin embargo, en muchos centros educativos, considerados para este estudio, en el momento en el que se realizó el levantamiento de información el preescolar o primer año de educación básica no estaba todavía incorporado al sistema de educación básica. Así también en los formularios del ministerio (FR1/P) que deben llenar las escuelas para dar información sobre sus centros educativos, no existían los casilleros para completar los datos referentes al primero de básica. Por lo que se puede decir que en el momento en el que se realizó el estudio no existía una real organización e integración de los diez años de educación básica establecidos por la reforma curricular. Aspecto que se repite con los 8vo, 9no y 10mo año de educación básica (antes conocidos como 1ro, 2do y 3er curso del ciclo básico secundario)
- Una de las metas de la reforma curricular es garantizar a los niños y niñas su desarrollo intelectual y definida formación en valores cívicos y morales aspecto que se propone trabajar a través de los ejes transversales (educación en la práctica de valores, interculturalidad en educación y educación ambiental). En los resultados de este estudio de caso tenemos que más de la mitad de profesores y directores perciben que se trabaja con esta variable lo que también se pudo constatar en la observación de una hora de clase (Gráfico 11). El trabajo con ejes transversales es considerado por los entrevistados de este estudio como una riqueza de esta propuesta de reforma, ya que consideran que una educación con valores es realmente una educación integral
- La reforma curricular también ha establecido como parte de sus metas que los niños y niñas se enfrenten al mundo con un dominio de las destrezas fundamentales para

continuar aprendiendo, para el trabajo científico o para desenvolverse en el mundo productivo. Esta meta se enmarca en lo propuesto por la teoría del capital humano que considera que el individuo posee un conjunto de atributos cualitativos que pueden ser aumentados por medio de la educación, la experiencia y traen como resultado el aumento de ganancias que obtiene la persona así como el crecimiento de la producción y de la economía de un país. En esta línea se puede observar que según los datos obtenidos en este estudio de caso que el 77% consiguieron un nivel de dominio en el total de las destrezas (Gráfico 10) lo que significa que la mayor parte de los niños y niñas que rindieron la prueba están en el camino a la consecución de esta meta.

- La teoría de capital humano fue considerada para este estudio de caso, y complementario a ello se debe mencionar que existen nuevas investigaciones elaboradas por Hanushek Erik y Woessmann Ludger (2010), que sería pertinente revisarlas en nuevas investigaciones relacionadas con la temática de la educación; ya que estos autores enfatizan en la relación entre la calidad del sistema educativo como una garantía para el desarrollo del capital humano y por ende de la economía de un país.
- Según la investigación realizada la reforma curricular consensuada era una estrategia del plan de desarrollo de la Educación Ecuatoriana planteado en 1997-1998, por medio de la cual se quería alcanzar la calidad de la educación. Para conseguir este objetivo es importante que se universalice su aplicación, los contenidos programáticos mínimos y las destrezas proyectadas. Tomando referencia los resultados de este estudio podemos ver que en promedio más de la mitad de los profesores y directores manifiestan conocer los objetivos de la reforma curricular, a pesar de no haber recibido capacitación pertinente para saber cómo ejecutar esta reforma en el aula.
- Se plantea que la reforma educativa, se sustenta en tres componentes básicos estos son: el desarrollo del currículo, el desarrollo de los recursos humanos del sector educativo y el desarrollo de los recursos didácticos e infraestructura física. En este estudio de caso a partir de las visitas realizadas a las escuelas, en la entrevista a los directores y maestros y en la observación de la hora de clase se pudo constatar que



en la variable referente a la organización del aula el puntaje promedio alcanzado es bajo (Gráfico: 11). Esto se debe a que algunas de las ocho escuelas, que fueron parte de esta investigación, no cuentan con la infraestructura adecuada ni con los materiales necesarios para impartir una educación de calidad; por lo que se puede decir que en este caso el componente básico propuesto en la reforma, referente a recursos didácticos e infraestructura física no está garantizado. Es claro que esta situación se observó sobre todo en las escuelas fiscales, lo que no sucede de la misma forma en las escuelas particulares y municipales.

- Para la adecuada aplicación de la reforma curricular se requiere, como se plantea dentro de sus principios, una buena formación de base de los docentes y su capacitación continua; sin embargo según los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, las capacitaciones para el personal docente no son suficientes y en el tema de reforma han sido escasos los eventos desarrollados para su difusión o discusión. En cuanto a la formación que reciben los maestros en las universidades el tema de reforma se maneja de manera superficial lo que limita que sus objetivos y contenido sean discutidos e interiorizados por los futuros maestros. Esto demuestra que no hay la suficiente relación entre la formación de los docentes, las políticas educativas planteadas por el país y la práctica en el aula.
- La Reforma Curricular Consensuada fue planteada en el objetivo de mejorar la calidad de la educación básica del país, sin embargo como se dice a lo largo de este trabajo hasta la actualidad no se conocen los resultados de la aplicación de esta política, de ahí el interés de realizar un estudio de caso que permita de alguna manera conocer sus resultados un año de educación básica de las ocho escuelas seleccionadas para esta investigación. En este caso de estudio se pudo constatar que existe relación entre un mejor nivel de aplicación de la reforma y los mejores resultados de aprendizaje en el área de lenguaje y comunicación, expresado a través del dominio de las destrezas, lo que se observa en el Gráfico 14. Esta relación se da, en este estudio, ya que de manera general los niños y niñas que obtuvieron buenos puntajes en el desarrollo de destrezas pertenecen a las escuelas que obtuvieron mayor puntaje en el mejor nivel de aplicación de la reforma (Gráfico 15).

- América Latina y el Ecuador como se describen en la parte teórica de este estudio a partir de los años 90 estuvieron sumergidos en una ola de reformas educativas que buscaban el progreso de este sector, las reformas tenían el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación. En el caso de Ecuador la reforma curricular consensuada en sus principios y objetivos contribuye al alcance de este objetivo, sin embargo la calidad de la educación no puede garantizarse tan solo con la elaboración de un nuevo currículum, se requiere además del aumento del presupuesto que se destina a este sector, la formación y capacitación del docente, el equipamiento de las escuelas, la implementación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula, la actualización permanente de conocimientos y trabajo con nuevas tecnologías y de la participación de la comunidad y de las familias entre otras.
- Para conseguir el objetivo de equidad en la educación es necesario trabajar en los aspectos de igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y culminación de cada nivel de educación, donde la intervención del Estado en su rol de igualador social es fundamental, ya que solo a través del Estado es posible garantizar que este bien público llegue a todos y cada uno los ciudadanos de un país sin importar su situación socio-económica.
- En la práctica del aula el trabajo en el desarrollo de destrezas ha sido entendido como la metodología para aprender determinados conocimientos y no como un saber hacer o una capacidad que la persona puede utilizar de manera autónoma, tampoco se planifica y evalúa la adquisición gradual de las destrezas en cada uno de los niños, es por esto que en el instrumento que mide la aplicación de la reforma esta variable a alcanzado tan solo un puntaje promedio bajo, como se puede observar en el Gráfico 11.
- En cuanto a la participación de los actores del sistema educativo, muchos de los profesores consultados, directivos de escuela se han sentido fuera del proceso de elaboración de la reforma, si bien se dice ser una reforma consensuada no reúne el criterio de todos los actores de la educación.
- Una vez realizada la reforma curricular se dispuso que la ejecución de la reforma se realizara de manera inmediata y no de manera progresiva, tampoco el proceso de

ejecución implicó el establecimiento de evaluaciones periódicas que permitieran conocer su estado de aplicación, es por esto que después de 13 años de reforma el país no conoce el grado de aceptación, aplicación y efectividad de esta política educativa y si en general ella ha contribuido en el mejoramiento de la calidad de la educación, no existen datos publicados oficialmente que permitan establecer el impacto de la reforma en el mejoramiento del sistema educativo o de una parte del mismo.

- No ha existido durante el tiempo de aplicación de la reforma un seguimiento para conocer la comprensión, aceptación y aplicación de la misma en las escuelas, por lo tanto de manera oficial en las entidades encargadas de regir el sistema educativo del país se desconoce sobre el proceso de influencia de esta reforma en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.
- Es importante resaltar que si bien el nivel socio-económicos de cada una de las familias y de los niños y niñas que asisten a estas escuelas es un factor que puede incidir en el aprendizaje, no es un condicionante para que ellos alcancen o no altos niveles de desempeño. Este es el caso de escuelas como Eugenio Espejo cuyo nivel de dominio de las destrezas por parte de los niños es del 97%, escuela municipal, que al contrario de las escuelas privadas evaluadas en este estudio no cobra una pensión. Lo que demuestra que, en este estudio de caso, al asumir una adecuada aplicación de la reforma y aspirar a mejorar los resultados de aprendizaje, podría garantizar educación de calidad para todos. Esto demuestra que, por lo menos en este caso de estudio el nivel socio-económico al que pertenecen los niños no es un determinante del mejoramiento del aprendizaje.
- Después de examinar el contexto en el que se realizó la reforma curricular consensuada, sus finalidades, objetivos y nuevas propuestas de organización de la educación básica en cuanto a contenidos y reestructuración académica se puede decir que esta reforma se asemeja fuertemente a las reformas curriculares que se dieron en la década de 1990 en América Latina
- En cuanto a los resultados nacionales sobre la situación de la educación, una década después de la aplicación de estas reforma de manera general no se puede apreciar un mejoramiento sustancial en aspectos de calidad lo que se ve claramente en los

resultados obtenidos de las pruebas APRENDO y SERCE; esto demuestra que es imperativo la atención de este sector con políticas de capacitación de los docentes, mejoramiento de la formación inicial de los profesores, incremento del presupuesto en educación, fortalecimiento de la educación pública y apoyo de iniciativas que combinen la experticia de las instituciones públicas y privadas, entre otras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Academy for Educational Development-AED-(1996). “Educational Reform Projects Supported by the World Bank, the Inter-American Development Bank, and USAID in Latin America and the Caribbean”. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, The World Bank (1999): Latin American Social and Human Development.
- Acuerdo para la aplicación de la nueva estructura académica de Argentina, 22 de junio de 1995. En Revista: *Novedades Educativas*/No 55 p. 7.
- Banco Interamericano de Desarrollo-BID (1996). “Education: The dynamics of a public monopoly”. En *Economics Social Progress in Latin America*: Washington DC.
- Barr, Nicholas (1998). *The Economics of the Welfare State*. New York: Oxford University Press; 3th edition.
- Barro, Robert (1991). “Economic Growth in across section of countries”. En *Determinantes del Crecimiento: un estudio para Latinoamérica* (1999). Silvana Elías y M del R Fernández; (Comp):2. Bahía Blanca: Departamento de Economía: Universidad Nacional del Sur.
- Boli, J; Ramírez, F y Meyer (1986). “Explaining the origins and expansion of mass education”. En: *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada* (1998). Francesc Pedró e Irene Puig (Comp):53. Barcelona: PAIDÓS.
- Bonal, Xavier (2002). “Educación: globalización y reforma”. *Revista Mexicana de Sociología* No 3 Volumen LXIV: 12.
- Braslavsky, Cecilia (1999). *Aula XXI Re-haciendo escuelas; hacia una nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana..
- Braslavsky, Cecilia (1995). “El currículum como dispositivo de regulación. Los niveles de especificación curricular”. *Revista: Novedades Educativas* 7, No 55, julio: 23-25.
- Canavos, George (1988). *Probabilidad y Estadística, aplicaciones y métodos*. México: McGraw-HILL.

- Cardelli, Jorge (1995). “Los CBC y la política educativa nacional”.Revista: Novedades Educativas 7, No 55, julio:15.
- Carnoy, Martin y Claudio, Moura Castro, (1996). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*. Ponencia presentada en el seminario sobre Reforma Educativa de Buenos Aires.
- Carnoy, Martin y H Levin, (1986). “Educational reform and class conflicts”. En: *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada* (1998). Francesc Pedró e Irene Puig (Comp):53. Barcelona: PAIDÓS.
- Centro de Investigaciones Sociales del Milenio-CISMIL (2008). *Informe Técnico Aprendo 2007, logros académicos y factores asociados*. Quito.
- CEPAL/UNESCO (1993). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- Coll, Cesar (1992). *La reforma del Sistema Educativo Español: la calidad de la enseñanza como objetivo*. Quito: Libresa.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe-CINDE (1998).“El futuro está en juego”. Revista *PREAL*, abril.
- Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito MEC.
- Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación y Cultura-MEC (1996). *Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: MEC.
- Coraggio, José Luis y Rosa María Torres (1997). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Corrales, Javier (1999). “Aspectos políticos en la implementación de las Reformas Educativas”. *PREAL No 14:3-25*. Santiago.
- Corporación de Estudios para el Desarrollo-CORDES- y Banco Interamericano de Desarrollo-BID- (1995). *Educación, crecimiento y equidad: seminario internacional organizado por la Corporación de Estudios para el desarrollo*. Quito: CORDES-BID.

- Dávila, Oscar (1998). *Estado y Políticas Sociales: del Estado protector al Estado subsidiario*. Valparaíso: Asistente Social CIDPA Viña del Mar.
- Demeuse, M, A Baye, J Nicaise, M.H. Straeten y A Matoul (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contribution sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck, (Coll. Economie Societé Région).
- Dussel, Inés (2004). “Las Políticas Curriculares en la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas”, [http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas\\_curriculares\\_ultima\\_decada\\_AL\\_dussel.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf). (visitada en diciembre: 4 de 2009).
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC Universidad de Buenos Aires y FLACSO-Sede Argentina.
- Elías, Silvina y M del R. Fernández (1999). *Determinantes del Crecimiento: un estudio para Latinoamérica*. Bahía Blanca: Departamento de Economía: Universidad Nacional del Sur.
- Enguita, Mariano F. (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Gajardo, Marcela (1999). “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”. *Revista PREAL No 15*. Santiago.
- Gleizes, Jérôme (2000). “El capital humano”. *Multitudes*, No 2, <http://www.sindominio.net/arkitzean/multitudes/multitudes2/gleizes3.htm>, visitada en mayo 5 2008.
- Grijalva, Martha (2001). *Cuadro comparativo nacional de medición de logros académicos APRENDO 2000: informe técnico*. Quito: MEC y EB/PRODEC.
- Gutiérrez, Alba (2000) “Un acercamiento de la Pedagogía Conceptual”. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, No 39, Dirección electrónica: [http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev\\_paradig\\_conceptu.htm](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos/cursoev_paradig_conceptu.htm). (visitada abril 18 2006)
- Hanushek Eric y Ludger Woessmann (2010). *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes*.

Programme for International Student Assessment Organisation for Economic Co-operation and development-OECD. En: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda).

- INEC, *Censo de Población y Vivienda: 1974, 1982, 1990*.
- INEC, *Encuesta de Condiciones de Vida: 1995-1999*
- Jones, P (1970).“An Introduction to the Study of Public Policy”. En: *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada* (1998). Francesc Pedró e Irene Puig (Comp):31. Barcelona: PAIDÓS.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE y UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE; los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer Reporte*. Chile
- Ley de Educación del Ecuador. 2005.
- López, A (1998). “La educación como política pública”. En: Morales, Ana María (2006). “*Algunas consideraciones para la implementación de políticas educativas para personas sordas en Venezuela*”. Disponible en: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales\\_politicas\\_educativas\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_politicas_educativas_2006.pdf), visitado en septiembre 4 del 2009.
- Lucas, R. (1988). “On the Mechanics of Economic Development”. *Journal of Monetary Economics No 22*: 25. North-Holland.
- Lucero, Paúl y José Delgado (2000). “Nivel de gasto en la educación superior: intervención social y su relación con el desarrollo económico del país” ESPOL, Guayaquil.
- Merrit, R. y Coombs, F. (1977). “Politc and educational reform” En: *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada* (1998). Francesc Pedró e Irene Puig (Comp):52. Barcelona: PAIDÓS.
- Ministerio de Educación-ME (2008). “*Aprendo 2007, Informe Técnico. Logros Académicos y Factores Asociados*” Disponible en: [http://www.educacion.gov.ec/\\_upload/INFORME\\_APRENDO\\_2007.pdf](http://www.educacion.gov.ec/_upload/INFORME_APRENDO_2007.pdf), visitado en: diciembre 13 del 2009.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes del Ecuador (2000). *Informe del Ecuador sobre el cumplimiento de educación para todos período 1990-1999*, Foro



Mundial sobre educación, Quito. Dirección electrónica: [http://www2.unesco.org/wef/countryreports/ecuador/rapport\\_1.html](http://www2.unesco.org/wef/countryreports/ecuador/rapport_1.html) (visitada en noviembre 28 2009).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-MEC, Banco Interamericano de Desarrollo-BID (1998). *Fundamentos*. Quito: Coordinación General de la Reforma Curricular Unidad Ejecutora MEC-BID.
- Ministerio de Finanzas y Crédito Público (1991-1995). *Estadísticas Fiscales y Liquidaciones Presupuestarias*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Nuñez, C.E y Tortella G. (1993). *La maldición divina: Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paladines, Carlos (2002). “El impacto del neoliberalismo en la educación del Ecuador”. Disponible en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/Mec/biblioteca/neoliberalismo.pdf>. (visitado en octubre 20 del 2009)
- Pedró, Francesc e Irene Puig (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: PAIDÓS.
- PREAL (2001). “Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina”. *Revista PREAL*, dirección electrónica: <http://www.revistainterforum.com//032302InformePREAL.pdf> (visitado noviembre 15 2007).
- Ponce, Juan y Arjun Bedi (2003). “Cómo hacer más eficiente el gasto educativo?”. En *Quién se beneficia del gasto social en el Ecuador: desafíos para mejorar la equidad y la eficiencia del gasto social*, Rob Vos, (coordinador): 89. Quito: SIISE-STFS.
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad: una Reformulación*. Buenos Aires:PAIDÓS.
- Rawls, John (2000). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, Jonh (1971). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 4ta impresión.
- Rivero, José (1997). *Educación y exclusión en América Latina, reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

- Romer, David (2002). *Macroeconomía avanzada*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Salazar, Pablo (2003). “Macroeconomía y Política Social”. Ponencia presentada en Curso de Economía Social-FLACSO, junio 14 2004, en Quito, Ecuador
- Salazar, Roberto (2001). “Hacia la Construcción de una red de protección del capital humano y habilitación ciudadana; un exordio para el análisis y el diseño de la política social de Ecuador”. Ponencia presentada en Curso de Economía Social-FLACSO, julio 20 2004, en Quito, Ecuador.
- Schultz, T. W. (1983). “Educación y Sociedad”. En *La maldición divina: Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (1993). C.E, Nuñez, y G. Tortella. (Comp):20. Madrid: Alianza Editorial.
- Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1997). *El Desarrollo Social en Ecuador: pobreza y capital humano*. Quito: SIIS- STFS.
- Secretaría Técnica del Frente Social-STFS (1996). *Plan de desarrollo Social: la reforma de la educación ecuatoriana*. Quito: SIIS-STFS.
- Segovia, Fausto (1998). *La revolución virtuosa*, UNESCO, UNICEF, PROMECEB, GERENCIA SOCIAL, MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LA COMUNICACIÓN, Quito: Artes Gráficas Silva.
- Torres, Rosa María (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana, cuaderno de viajes*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- UNESCO/ ORELAC (1996). *Séptima Reunión de Ministros de Educación en América Latina y el Caribe. Informe Final*. Kingston, Jamaica.
- Vásconez, Alison, Rossana Córdoba y Pabel Muñoz (2005). *La construcción de las políticas sociales en Ecuador durante los ochenta y noventa: sentidos, contextos y resultados*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Vos, Rob, Mauricio León y René Ramírez (2003). “Pobreza, desigualdad y políticas económicas y sociales en el Ecuador”. En *Quién se beneficia del gasto social en el Ecuador: desafíos para mejorar la equidad y la eficiencia del gasto social*. Rob Vos, (coordinador): 16. Quito: SIISE-STFS.
- Vos, Rob, Mauricio León y René Ramírez (2002). *Política Social y Tendencias en el Gasto Social: Ecuador 1970- 2002, Proyecto Equidad y Eficiencia del gasto social Informe No 1*. Quito: SIISE.

- Whitman, Gordon (2008). “Esfero Rojo Esfero Azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador”. En: *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (2008) Carlos Arcos y Betty Espinosa: 67 coordinadores: Quito Ecuador: FLACSO.
- World Bank (1999). *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. Latin American Social and Human Development,

**Entrevistas:**

- *E4. 25 de julio de 2007.*

# ANEXOS

# ANEXO N 1

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS								
AÑO LECTIVO: 2004 - 2005								
ESCUELA	FISCALES		MUNICIPALES		PARTICULAR RELIGIOSO		PARTICULAR LAICO	
	SAN FRANCISCO DE QUITO	CONSEJO PROVINCIAL	EUGENIO ESPEJO	ANTONIO JOSE DE SUCRE	MUCHACHO TRABAJADOR N-1	MUCHACHO TRABAJADOR N-2	MARTIN CERERE	ISACK NEWTON
<b>UBICACIÓN</b>								
Sexo	Mixto	Femenino	Mixto	Mixto	Mixto	Mixto	Mixto	Mixto
Jornada	Matutina	Vespertina	Matutina	Matutina	Doble/ Matutina	Doble/ Matutina	Matutina	Matutina
Parroquia	Batán	Villa Flora	Santa Prisca	San Roque	San Blas	Cotocollao	El Inca	El Inca
Sector	Norte - NNUU	Sur	Centro	Centro	Centro	Norte	Norte	Norte
Pensión (aproximada)								
Condición Socio-económica	Media Baja	Media Baja	Media baja	Medio bajo	Baja	Baja	Media Alta	Media alta
<b>EDIFICIOS</b>								
Propietario		0 Fisco o Estado	2Municipio	2 Municipio	3 Particular	3 Particular	3 Particular	3 Particular
Tenencia	1 Propia	1 Propia	1 Propia	1 Propia	1 Propio	1 Propia	1 Propia	1 Propia
Tipo de Construcción	3 Mixta	1 Hormigón	3 Mixta	3 Mixta	1 Hormigón	1 Hormigón	1 Propia	1 Hormigón
<b>AULAS</b>								
En uso	46	34	54	41	8	8	26	20
Construcción Especial	24	25	3	49	6	6	19	15
Acondiciona	6	2	30	4				
Sin acondicionamiento			10					
Especiales	16	7	15	7	2	2	6	5
<b>Total de aulas</b>	<b>46</b>	<b>34</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>26</b>	<b>20</b>
<b>PERSONAL/NIVEL DE INSTRUCCIÓN</b>								
<b>DOCENTES</b>								
Postgrado	3	6	8	2				
Universitario	20	24	98	50	5	14	31	19
Inst. Pedagógico	3	3		19	3		3	1
Bachiller	15	5	12		5	4	5	5
<b>NO DOCENTES</b>								
Postgrado							1	
Universitario			8	11	1		6	7
Tecnico Superior							1	1
Bachiller			10	12			3	3
Menor a Bachiller	1			19	2	2	1	
Sin título	1		16					3
<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>152</b>	<b>113</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>51</b>	<b>39</b>
<b>ALUMNOS</b>								
1ros de Básica								
2dos de Básica	174	186	260	249	32	27	75	63
3ros de Básica	166	228	254	248	39	43	77	70
4tos de Básica	160	204	331	253	29	41	76	48
5tos de Básica	157	196	334	248	30	38	73	59
6tos de Básica	171	192	313	245	47	41	64	46
7mos de Básica	166	177	301	236	41	45	73	44
<b>TOTAL</b>	<b>994</b>	<b>1183</b>	<b>1793</b>	<b>1479</b>	<b>218</b>	<b>235</b>	<b>438</b>	<b>330</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>								
<b>FINANCIAMIENTO</b>								
Estado	\$1000 anuales	El Consejo Provincial de Pichincha.	Si	El 92% por el Municipio de Quito, las instalaciones son municipales	Nada, es un colegio financiado por instituciones extranjeras, ni el estado, ni los padres de familia dan algún aporte.	Nada, es un colegio financiado por instituciones extranjeras, ni el estado, ni los padres de familia dan algún aporte.	No	No
Familias	\$ 20/mes /Bus	Comité Central de Padres de Familia pide un aporte de \$25 al inicio de la año lectivo	\$ 70 se paga al inicio de clases de manera mensual	Contribución al inicio del año de \$ 67 para alumnos antiguos y \$ 90 para nuevo,	Nada, todo es gratuito.	Nada, todo es gratuito.	Pensión mensual \$232 y \$50 opcional para los que utilizan transporte	Pension mensual de aproximadamente \$200
Autogestión	Aportes voluntarios de padres de familia	Municipio, Consejo provincial, hacen donaciones de materiales y pagan de obra	Si	Si	Si	Si	No	No
Donación	Embajada de Japón ayudó con la construcción de un edificio para la escuela.	Si	No	No	Si	Si	No	No
<b>SITUACIÓN ECONÓMICA FAMILIAR</b>								
Ingreso promedio mensual	\$ 300 a 400/ mes	\$ 300/ mes	\$ 300 a \$400	\$ 400 a \$500/ mes	\$ 300, generalmente reciben el salario mínimo vital	\$ 300, generalmente reciben el salario mínimo vital	\$3000 a \$4000	\$2500 a 3500
Profesión de los padres de familia/ Ocupación	Amas de casa, obreros, profesionales, comerciantes	Empleados domésticos, comerciantes, negocios propios, militares, servidores públicos y privados.	Trabajan en instituciones públicas o privadas	Comerciantes, Empleados municipales, no hay muchos profesionales, O.Q.D.D y amas de casas, instituciones públicas.	Son empleadas domésticas, obreros, albañiles, comerciantes informales.	Son empleadas domésticas, obreros, albañiles, comerciantes informales.	Trabaja en instituciones públicas o privadas.	Profesionales, Instituciones privadas
<b>SITUACIÓN FAMILIAR</b>								
Migración	Niños a cargo de los abuelos o tíos	Si	Si	del 15 al 20% de los niños tienen problemas escolares a causa de la migración	Tiene condiciones especiales que otorgan trabajos a la familia completa por lo tanto no hay migración.	Tiene condiciones especiales que otorgan trabajos a la familia completa por lo tanto no hay migración.	No	No
Desintegración Familiar	Algunos casos	Algunos casos	Algunos Casos	Algunos casos	Algunos casos	Algunos casos	Existen algunos casos de divorcios	Si
Desnutrición / Otras enfermedades	Algunos casos de desnutrición.	Maltrato infantil, tienen ayuda psicológica.	No	Existe un alto porcentaje. Presentan niveles alto de plomo en la sangre a causa de la contaminación	No	No	Tienen problemas emocionales	No
Escolaridad de los padres	Secundaria, técnica	Secundaria, técnica	Secundaria, superior	Secundaria, superior	Primaria, secundaria, técnica	Primaria, secundaria, técnica	Superior	Superior
Otros			Situación económica de las familias afecta el rendimiento de los niños.	Problemas de aprendizaje de	Problemas de aprendizaje, existe despreocupación familiar	Problemas de aprendizaje, existe despreocupación familiar	No	Si

**LISTADO DE ENTREVISTADOS****PROFESORES:**

<b>CÓDIGO</b>	<b>INSTITUCION</b>
P.1	San Francisco de Quito
P.2	Consejo Provincial de Pichincha
P.3	Eugenio Espejo
P.4	Antonio José de Sucre
P.5	Muchacho Trabajador N-1 (San Blas)
P.6	Muchacho Trabajador N-2 (Cotacollao)
P.7	Martín Cereré
P.8	Isack Newton

**DIRECTORES O COORDINADORES PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS**

<b>CÓDIGO</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
D.1	San Francisco de Quito
D.2	Consejo Provincial de Pichincha
D.3	Eugenio Espejo
D.4	Antonio José de Sucre
D.5	Muchacho Trabajador N-1 (San Blas)
D.6	Muchacho Trabajador N-2 (Cotacollao)
D.7	Martín Cereré
D.8	Isack Newton

**ESPECIALISTAS DE REFORMA CURRICULAR**

<b>CÓDIGO</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
E.1	Universidad Andina Simón Bolívar
E.2	Director Centro Educativo Alberto Melani
E.3	Dirección General de Educación Básica
E.4	FOES
E.5	Directora del Jardín de los Ceibos
E.6	Naciones Unidas

## INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN SOBRE LA REFORMA CURRICULAR CONSENSUADA

ESCUELA: \_\_\_\_\_ AÑO DE BÁSICA: \_\_\_\_\_

### 1. PLANIFICACIÓN:

	VARIABLE	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	Coherencia con lo propuesto en la reforma				/3
2	Objetivos claros y concretos				/3
3	Las actividades propuestas responden a la edad e intereses de los alumnos				/3
4	El eje de la planificación es la destreza y no los contenidos				/3
5	Los contenidos son usados como un vehículo para el desarrollo de la destreza				/3
6	Se plantea el trabajo alrededor del manejo de textos-pragmática				/3
7	Se seleccionan métodos y técnicas que permitan el proceso de acción-reflexión-acción.				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				/21

### 2. METODOLOGÍAS UTILIZADAS:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	Uso de metodologías integrales				/3
2	Trabajo con el método global				/3
3	Se practica primero la pragmática y luego la gramática, (se utiliza a la gramática como apoyo para la expresión oral y escrita)				/3
4	Selección de métodos de enseñanza que partan de lo oral y de los conocimientos que poseen los niños.				/3
5	Se selecciona un método que priorice la comprensión y no la lectura mecánica				/3
6	El proceso de lectura considera la prelectura, la lectura y la postlectura				/3
7	El proceso de escritura considera la preescritura, escritura, postescritura				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				/21

### 3. OBJETIVOS:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	El trabajo en el área de lenguaje y comunicación garantiza el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos a base de un enfoque eminentemente funcional y práctico				/3
2	El aprendizaje de lenguaje y comunicación se lo entiende como un medio de comprensión y expresión del mundo natural y simbólico				/3
3	A través del trabajo en esta área se puede reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural				/3
4	Se utiliza al lenguaje como un medio de participación democrática en la vida social y en el trabajo				/3
5	Se propicia las respuestas críticas a los mensajes transmitidos por los diferentes medios				/3
6	Los diversos lenguajes son aprovechados como fuentes de conocimientos, de información y de placer				/3
7	Los diversos lenguajes son utilizados como medios de expresión, comunicación, creación y entendimiento.				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				/21

#### 4. ACTIVIDADES, PRÁCTICA DE COMUNICACIÓN EN EL AULA:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	Utilización de experiencias comunicativas de la vida cotidiana y familiar, propiciando la expresión del mundo interior y la comprensión de la vida simbólica (aprendizaje significativo).				/3
2	Las actividades realizadas propician diversas formas de comunicación, la interacción entre los alumnos y el desarrollo de la creatividad.				/3
3	Las actividades realizadas permiten la comprensión lectora, y la subordinación de los contenidos a la práctica				/3
4	Se motiva en el amor a la lectura y escritura y se destina tiempo libre para el trabajo en ellas.				/3
5	Se selecciona textos para la lectura motivantes, adecuados para la edad y las condiciones de los alumnos.				/3
6	Se dota a los alumnos de los suficientes elementos de análisis sobre los diversos productos lingüísticos				/3
7	Integración del área de lenguaje y comunicación con las otras áreas				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				<b>/21</b>

#### 5. EJES TRANSVERSALES:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	La educación es vista como la puerta para el desarrollo intelectual, emocional, cognitivo, físico, psicológico y espiritual.				/3
2	Educación en el amor.				/3
3	Trabajo simultáneo en los valores				/3
4	Trabajo en la interculturalidad				/3
5	Respeto y valoración de la diversidad existente entre los alumnos				/3
6	Trabajo en la educación ambiental				/3
7	Consideración de la literatura y el lenguaje como manifestación o expresión de los valores culturales, comunitarios y de la persona				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				<b>/21</b>

#### 6. MANEJO DE DESTREZAS:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACIÓN	TOTAL SOBRE 3
1	Se entiende por destreza a la capacidad o competencia a desarrollar en los alumnos y no como una metodología para enseñar un contenido				/3
2	Las habilidades de escucha, leer, hablar y escribir (con sus respectivas destrezas) son trabajadas simultáneamente a través del uso de metodologías integrales				/3
3	Se gradúa y dosifica el tratamiento de cada destreza				/3
4	Se propicia actividades para la práctica de destrezas				/3
5	Evaluación cualitativa y progresiva de cada destreza				/3
6	Se propicia y monitorea la comprensión lectora, la lectura de distintos textos, evitando que el acto de la lectura consista en codificar y decodificar.				/3
7	El trabajo en escritura procura la competencia sintáctica, ortográfica, caligráfica y lingüística (vocabulario, hilar y ordenar las ideas tanto en la conversación como en el escrito).				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				<b>/21</b>



### 7. RELACION MAESTRO-ALUMNO Y ESCUELA:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACION	TOTAL SOBRE 3
1	Se considera al alumno como el centro del aprendizaje, con capacidad para expresarse y comprender. Se respeta sus ritmos de aprendizaje				/3
2	El maestro se muestra activo, dinámico, interactivo				/3
3	El profesor tiene la libertad para enfocar la teoría lingüística desde su propia perspectiva y conocimientos				/3
4	La escuela promueve nuevos proyectos y metodologías que mejoran el manejo del lenguaje y la comunicación				/3
5	Se realizan actividades de capacitación para el personal docente en la temática de la inserción de la reforma curricular en los procesos de planificación institucional y de aula				/3
6	La escuela procura la interacción e integración de todos los años de básica y el diversificado				/3
7	Se propicia la participación de las familias en las actividades de la escuela y los procesos de aprendizaje				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				<b>/21</b>

### 8. ORGANIZACIÓN DEL AULA:

	INDICADOR	ENTREVISTA DOCENTE	ENTREVISTA DIRECTOR	OBSERVACION	TOTAL SOBRE 3
1	Dispone de libros adecuados para el nivel en el que se encuentran los niños				/3
2	Los libros están al alcance de los niños				/3
3	Cuenta con materiales didácticos para trabajar en lectura y escritura				/3
4	Cuentan con una biblioteca, a la cual los niños asisten con regularidad y hacen uso de sus recursos.				/3
5	Aprovechamiento de los materiales propios del medio para la producción de recursos didácticos				/3
6	Se exponen los trabajos realizados por los niños				/3
7	La decoración del aula se relaciona con las actividades de aprendizaje realizado y a realizarse.				/3
	<b>TOTAL SOBRE 21</b>				<b>/21</b>

### CODIFICACIÓN DE DESTREZAS SEGÚN LAS PREGUNTAS DE LA PRUEBA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

PREGUNTAS		DESTREZAS	
4,5,15	p1,1	D.1	Identifica elementos explícitos del texto
17,6,16	p1,2	D.2	Distingue las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y la secuencia en la que ocurren
7,8,19	p2.1	D.3	Compara dos elementos del texto para identificar semejanzas o diferencias
9,10,18	p2.2	D.4	Distingue causa-efecto
1,11,22	p3.1	D.5	Infiere el tema del texto
2,3,21	p3.2	D.6	Infiere consecuencias que se podrían derribar de datos o hechos que constan en la lectura
12,13,20	p3.3	D.7	Infiere el significado de palabras por contexto
14	4.1	D.8	Produce textos que expresan ideas completas de forma legible, relacionándolas con su experiencia previa y con la información que está implícita en el texto
23	4.2	D.9	Produce textos completos en forma legible relacionado la ideas que están presentes en las figuras de estímulo con aportes personales