



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
FLACSO - SEDE ECUADOR -**

**PROGRAMA POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN**

**MAESTRÍA EN POLÍTICAS SOCIALES**

**Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de  
un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes.  
(Un estudio exploratorio en Ecuador)**

**AUTORA: BLANCA CELINA MEZA CRUZ**

**QUITO – ECUADOR**

**Abril - 2 004**



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
FLACSO - SEDE ECUADOR -**

**PROGRAMA DE FORMACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS Y  
GESTIÓN**

**MAESTRÍA EN POLÍTICAS SOCIALES**

**Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de  
un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes.  
(Un estudio exploratorio en Ecuador)**

**AUTORA: LIC. BLANCA CELINA MEZA CRUZ**

**ASESOR: DR. CARLOS ARCOS**

**LECTORES:**

**DR. CARLOS CRESPO.  
EC. ALISON VÁSCONEZ**

**QUITO – ECUADOR**

**ABRIL-2 004**

*Porque el amor es el más bello sentimiento que existe en el corazón del ser humano...*

*Con profundo amor a los seres que dan sentido a mi existencia:*

*Mi hija Gema Betzabeth Farfán Meza, mi joya preciosa, por saber esperar y comprender.*

*Mi madre Gloria Angelina Cruz Mendoza, por ser más que una madre... “una amiga insuperable”.*

*Mi padre José Humberto Meza Giler (+), mi guía interno, la luz que me acompaña siempre.*

**Blanca**

## **INDICE**

<b>SUMARIO</b>	10
----------------	----

<b>INTRODUCCION</b>	11
---------------------	----

### **CAPÍTULO I:**

#### **OBJETIVOS DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA**

1.1 Objetivos de estudio	14
1.2 Metodología	16
1.2.1 Instrumentos aplicados en la investigación	19
1.2.2 El desarrollo del trabajo de campo	21

### **CAPÍTULO II:**

#### **LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA UNIDOCENTE EN EL ECUADOR**

2.1 El contexto de la escuela unidocente en el Ecuador	23
2.2 La escuela unidocente en la educación primaria	25
2.3 El/la maestro/a unidocente	27
2.4 La calidad de la educación en las escuelas unidocentes	31

### **CAPITULO III:**

#### **EL DEBATE EN TORNO A LAS ESCUELAS UNIDOCENTES**

3.1 La escuela unidocente	33
3.2 El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo en el proceso pedagógico	35
3.3 Evidencias exitosas en la enseñanza multigrado	37
3.4 Las guías de autoaprendizaje	41

3.5 Las guías de autoaprendizaje y la función del docente	47
3.6 Las iniciativas de Mejoramiento de la educación rural en Ecuador	49
3.7. Fundamentos y enfoque pedagógico de propuesta en el Ecuador	54

## **CAPÍTULO IV**

### **PRINCIPALES RESULTADOS**

4.1 Características de la escuela unidocente	57
• Programas de Mejoramiento en las escuelas unidocentes	58
• Infraestructura, equipamiento y muebles	62
• Organización del aula para el aprendizaje	66
4.2 El proceso pedagógico en las escuelas unidocentes	68
• El/la maestra unidocente	68
• El proceso pedagógico y la acción docente	73
• Los/las alumnos/as en el proceso pedagógico	77
• El clima pedagógico	79
• Categorías de las escuelas unidocentes	82
4.3 Logros de aprendizaje de los/las alumnos/as en comprensión lectora	85
• Promedios generales de la prueba de logros en comprensión lectora.	85
• Promedios de la prueba de comprensión lectora por grupos de edad	88
• Variación de puntajes en las escuelas	89
• Los logros de aprendizaje y las características de alumnos/as, docente y el uso de las guías de autoaprendizaje.	91
• Dominio de destrezas de comprensión lectora por escuelas	94
• Comparación de resultados de destrezas con “Aprendo”	97
4.4 Apreciaciones sobre las guías de autoaprendizaje: utilidades y limitaciones	98

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1 Conclusiones	103
5.2 Recomendaciones	108

### **BIBLIOGRAFIA**

<b>ANEXOS</b>	114
Anexo N° 1: Escuelas unidocentes por tipo, área geográfica y régimen	114
Anexo N° 2: Escuelas Unidocentes por provincias	115
Anexo N° 3: Población estudiantil de las escuelas unidocentes por grados	116
Anexo N° 4: Número de maestros y maestras unidocentes	116
Anexo N° 5: Personal docente de las escuelas unidocentes por preparación	116
Anexo N° 6: Resultados de las pruebas Aprendo por áreas geográficas	117
Anexo N° 7: Ficha de registro del programa	117
Anexo N° 8: Ficha de observación de la escuela	118
Anexo N° 9: Ficha de observación de clase	119
Anexo N° 10: Ficha de datos del docente	120
Anexo N° 11: Entrevista a profundidad	121
Anexo N° 12: Cuestionario de entrevista semiestructurada	122
Anexo N° 13: Cuestionario de medición de logros en comprensión lectora.	123
Anexo N° 14: Logros de aprendizaje en comprensión lectora por escuelas	127
Anexo N° 15: Comparación de medias de logros de aprendizaje	130
Anexo N° 16: Matriz de correlaciones de logros de aprendizaje	134
Anexo N° 17: Dominio de destrezas en comprensión lectora	135

## INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

### CUADROS

#### **Cuadro I.1**

Escuelas Unidocentes y Población para la investigación 17

#### **Cuadro I.2**

Identificación de las Escuelas Unidocentes seleccionadas para la investigación 19

#### **Cuadro I.3**

Desarrollo del trabajo de campo 22

#### **Cuadro II.1**

Pobreza y Escuelas Unidocentes 25

#### **Cuadro II.2**

Porcentaje de escuelas unidocentes que carecen de servicios públicos 26

#### **Cuadro II.3**

Maestros/as unidocentes por formación 28

#### **Cuadro IV.1**

Escuelas unidocentes asistidas por Programas de mejoramiento 58

#### **Cuadro IV.2**

Infraestructura, equipamiento y muebles en las escuelas unidocentes 62

#### **Cuadro IV.3**

Ambiente físico y organización del aula 66

#### **Cuadro IV.4**

Formación del maestro/a unidocente 68

#### **Cuadro IV.5**

El proceso pedagógico y la acción docente 73

#### **Cuadro IV.6**

El desenvolvimiento de los/las alumnos/as en el proceso pedagógico 77

#### **Cuadro IV.7**

El clima pedagógico en la escuela unidocente 79

#### **Cuadro IV.8**

Indicadores relacionados con la calidad en las escuelas unidocentes 82

<b>Cuadro IV.9</b>	
Clasificación de las escuelas relacionada a las características de calidad	82
<b>Cuadro IV.10</b>	
Promedios obtenidos en la prueba de comprensión lectora por escuela	85
<b>Cuadro IV.11</b>	
Promedios obtenidos en la prueba de comprensión lectora por grupos de edad	88
<b>Cuadro IV.12</b>	
Variaciones de los puntajes en cada escuela	89
<b>Cuadro IV.13</b>	
Promedios de aprendizaje en función de las características de niños/as, docente y uso de guías	91
<b>Cuadro IV.14</b>	
Dominio de destrezas de comprensión lectora por escuelas	94
<b>Cuadro IV.15</b>	
Comparación del dominio de destrezas con los resultados de “Aprendo”	97

## **GRÁFICOS**

<b>Gráfico IV.1</b>	
Infraestructura, equipamiento y muebles	65
<b>Gráfico IV.2</b>	
Organización del aula	67
<b>Gráfico IV.3</b>	
Formación del/la docente	72
<b>Gráfico IV.4</b>	
El/la docente en el proceso pedagógico	76
<b>Gráfico IV.5</b>	
Los alumnos/as en el proceso pedagógico	78
<b>Gráfico IV.6</b>	
El clima pedagógico	81
<b>Gráfico IV.7</b>	
Categorías de las escuelas por indicadores de calidad	84



<b>Gráfico IV.8</b>	
Promedios en la prueba de comprensión lectora	88
<b>Gráfico IV.9</b>	
El dominio de destrezas en comprensión lectora	94
<b>Gráfico IV.10</b>	
La destreza de estructurar oraciones	95
<b>Gráfico IV.11</b>	
Comparación de destrezas con los resultados “Aprendo”	97

## SUMARIO

La investigación sobre la aplicación de las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo, se llevó a efecto en tres provincias del Ecuador, una perteneciente a la región costa (Manabí), otra a la región Sierra (Cañar) y otra a la región amazónica (Napo) en las cuales se escogieron un total de 8 escuelas unidocentes para el estudio de caso de esta herramienta pedagógica. El trabajo se estructuró en cinco capítulos: Capítulo I.- Objetivos de Estudio y Metodología de Trabajo, Capítulo II.- La problemática de la Escuela Unidocente en el Ecuador, Capítulo III.- El debate en torno a las Escuelas Unidocentes, Capítulo IV.- Principales resultados y Capítulo V.- Conclusiones y Recomendaciones de Políticas. El objetivo general que orientó este trabajo fue analizar la función que cumplen las guías de autoaprendizaje en la construcción de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes del Ecuador, para cuyo cumplimiento se aplicó un diseño metodológico combinado: cualitativo y cuantitativo. Entre las principales conclusiones se destaca que: (1) la escuela unidocente es una institución educativa que no debe ser estigmatizada como una institución educativa inferior o de menor categoría que una escuela pluridocente o una escuela completa; y (2) las guías de autoaprendizaje constituyen un fuerte componente metodológico en la construcción de un clima pedagógico autónomo.

## INTRODUCCIÓN

Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria<sup>1</sup>. La educación a más de ser un derecho y una responsabilidad social, se constituye también en una condición básica para asegurar procesos de desarrollo y es un factor que incide en la calidad de vida de los habitantes de un pueblo.

Dentro de la educación formal, la escuela unidocente (una de cada tres en el Ecuador) se presenta como la única alternativa para que niños y niñas de las áreas rurales más alejadas y de baja densidad poblacional ejerzan el derecho a la educación. En este contexto en el que la responsabilidad de ofertar educación primaria completa recae sobre un solo maestro/a, es imprescindible contar con herramientas que contribuyan a un aprendizaje efectivo, entre estas herramientas se encuentran los textos autoinstruccionales.

El estudio exploratorio sobre las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes, revela la importancia de estos textos autoinstruccionales como herramienta que facilita el trabajo docente y contribuye al desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos/as.

El cuerpo de la tesis está compuesto por cinco capítulos que abarcan desde los objetivos y metodología propuesta para la investigación, hasta las recomendaciones de política educativa en torno a la escuela unidocente y la aplicación de las guías de autoaprendizaje.

Cada capítulo ofrece una información detallada de elementos que contribuyen a conocer y comprender la problemática de la escuela unidocente en el contexto educativo

---

<sup>1</sup> El numeral 1 del artículo 28 de la Convención sobre los derechos del niño (UNICEF, 1990) señala que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, de entre otras acciones deberán en particular: a) Implantar la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

ecuatoriano y de los factores que inciden en la calidad de los aprendizajes en niños/as que asisten a estos establecimientos educativos.

**En el capítulo I,** Se presentan los objetivos de estudio y la metodología de la investigación. El objetivo sobre el cual giró la investigación fue: **“Analizar la función que cumplen las guías de autoaprendizaje en la construcción de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes del Ecuador”**. La metodología empleada para el cumplimiento de los objetivos fue de modalidad cualitativa y cuantitativa.

**El capítulo II.** Expone un diagnóstico sobre la escuela unidocente en el Ecuador, cuyos elementos propician un acercamiento a esta realidad educativa en cuanto al contexto, la representación que tiene en la educación primaria ecuatoriana, las condiciones físicas en las que se encuentra para la enseñanza, la situación del docente y la calidad de la educación en estos centros educativos.

**El capítulo III.** Presenta el debate teórico en torno a la escuela unidocente y la aplicación de las guías de autoaprendizaje. Este capítulo ofrece los elementos teóricos que permiten la comprensión del tema de estudio; ¿qué es la escuela unidocente?, ¿en qué consiste el autoaprendizaje?, ¿cómo están concebidas las guías de autoaprendizaje?, y las experiencias exitosas en la enseñanza multigrado, entre otros.

**En el capítulo IV.** Se establecen los principales resultados de la investigación y se ofrece un análisis de los mismos. Los resultados hacen mención a cuatro aspectos: (1) características de la escuela unidocente en cuanto a si son asistidas o no por algún programa, estado de la infraestructura, equipamiento, muebles, ambiente físico y organización del aula; (2) el proceso pedagógico en las escuelas unidocentes, que contempla el rol del docente, el desenvolvimiento de los alumnos y el clima de la clase; (3) los logros de aprendizaje de los/las alumnos/as en comprensión lectora y (4) apreciación de los actores sobre las guías de autoaprendizaje.

**El capítulo V.** Presenta las principales conclusiones a las que se llega con el estudio realizado, las cuales corroboran los supuestos que orientaron el trabajo de investigación. Además se plantean en este capítulo las recomendaciones de políticas educativas orientadas a mejorar las escuelas unidocentes, la práctica pedagógica y el uso de las guías de autoaprendizaje.

## CAPÍTULO I

### OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

#### 1.1 OBJETIVOS

En el contexto de la escuela unidocente en el que un solo maestro/a debe propiciar educación primaria completa a niños/as de diferentes edades, este estudio contribuye al sistema educativo con un análisis que permita entender las particularidades de estas instituciones educativas y, específicamente, de las guías de autoaprendizaje como una herramienta necesaria para hacer efectivo el aprendizaje.

En nuestro país existen dos factores preocupantes en torno a la problemática de las escuelas unidocentes: a) es casi inexistente la investigación educativa dedicada a indagar la situación real de estas instituciones y de su importante rol que cumplen en la educación de las poblaciones rurales alejadas, y b) pese a existir un Programa nacional dedicado la mejoramiento de estas escuelas, no se ha aplicado una evaluación que evidencie el éxito o fracaso de las guías de autoaprendizaje en el PEA<sup>1</sup>

Los principales supuestos que han orientado el trabajo y que están sustentados tanto en la teoría como en la práctica pedagógica, son las siguientes:

- Las guías de autoaprendizaje son concebidas como una herramienta pedagógica que se adapta fácilmente a una realidad particular y que favorece el ‘aprendizaje autónomo’ de los alumnos/as; por tanto, la creación de un clima pedagógico que favorezca su desarrollo en las escuelas unidocentes depende fundamentalmente de una correcta aplicación de éstas.
- Las guías de autoaprendizaje están diseñadas con actividades secuenciadas para que el estudiante pueda desarrollarlas a su propio ritmo; propician el trabajo

---

<sup>1</sup> PEA: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

individual y grupal de tal manera que facilitan el trabajo docente y contribuyen a mejorar los aprendizajes de niños y niñas.

- En las escuelas unidocentes asistidas por algún programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica y que cuentan con las condiciones necesarias para la aplicación de las guías de autoaprendizaje, se obtiene mejores logros académicos de los/as estudiantes.

En función de lo expuesto, la realización de este estudio persiguió varios objetivos con la finalidad de brindar una clara comprensión de la problemática planteada. El objetivo central fue:

**Analizar la función que cumplen las guías de autoaprendizaje en la construcción de un ‘clima pedagógico autónomo’ en las escuelas unidocentes del Ecuador.**

De éste se desprenden cuatro objetivos específicos con los cuales se concretó el trabajo investigativo:

1.-Constatar si las escuelas unidocentes cuentan con las condiciones pedagógicas necesarias para fomentar el uso de guías de autoaprendizaje.

2.-Describir los elementos que intervienen en la práctica pedagógica con las guías de autoaprendizaje.

3.- Determinar si la guía de autoaprendizaje constituye la herramienta idónea para lograr un aprendizaje autónomo en niños/ as que asisten a la escuela unidocente.

## CUADRO I.1

### Escuelas unidocentes y población para la investigación

Nº	Escuela	Provincia	Cantón	Parroquia	Profesor/a	Nº de alumnos			Total
						5º	6º	7º	
1	Abdón Calderón	Manabí	Santa Ana	Olmedo	1	12	3	2	17
2	J. A. de Vallejo	Manabí	Jipijapa		1				
3	Norberto Pacheco	Manabí	24 de Mayo	Bellavista	1	2	4	3	9
4	Américo Vespucio	Manabí	Jipijapa	América	1	1	2	2	5
5	Tulcán	Cañar	Cañar	Zhud	1	1	4	3	8
6	César J. Vasquez	Cañar	Cañar	G. Morales	1				
7	Ciudad de Cuenca	Napo	A. Tola	Aros. Tola	1	2	3	3	8
8	Sin Nombre	Napo	Tena	Talag	1	3	4	1	8
<b>Total</b>					<b>8</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>55</b>

**Fuente:** Ficha del docente (Investigación de campo)

**Elaboración:** Personal

Dado que el número de escuelas definido para la investigación es relativamente pequeño, para la selección de las mismas fue necesario establecer varios criterios que permitieran una aproximación más acertada a la realidad investigada. Los criterios establecidos fueron los siguientes<sup>3</sup> :

- Región geográfica: Costa, Sierra y Amazonía. Este criterio se estableció con la finalidad de identificar si existe o no variaciones de nivel regional<sup>4</sup> o local en relación a características físicas de las escuelas, proceso metodológico de las clases y logros académicos de niños/as. Se escogió como provincias representativas a Manabí en la Costa (4 escuelas) a Cañar en la Sierra (2 escuelas) y Napo en la Amazonía (2 escuelas). Es necesario aclarar que en términos estadísticos estos establecimientos no constituyen una muestra representativa del universo nacional, ni guardan estricta proporcionalidad con la población estudiantil matriculada en este sector. La utilidad de la estrategia de selección radica en el cumplimiento una finalidad implícita en esta

<sup>3</sup> En la selección de los criterios, se siguió el esquema de la metodología utilizada por Naranjo y otros en "El estudio del uso del tiempo en el aula", EB/PRODEC, Quito, 1996

<sup>4</sup> La región insular (Galápagos) queda exenta del estudio por las siguientes razones: cuenta apenas con 4 planteles unidocentes, lo que sin dejar de ser importante no es representativo ante el universo de escuelas unidocentes del país (6289, datos iniciales, SINEC, 2001-2002); problemas de factibilidad en el acceso y elevado costo económico.



investigación, que es la de aportar en el intento de caracterización de la escuela unidocente en el contexto de la educación ecuatoriana.

- Área geográfica: Rural. Se implanta este criterio porque un 96.26% de los planteles unidocentes están ubicados en esta área geográfica.
- Tipo de establecimiento: Hispano. Por superar en porcentaje a los establecimientos unidocentes indígenas (90.20%), y por razones de dificultad en el manejo del idioma para la recolección de información. El sistema de Educación Intercultural Bilingüe posee, por otra parte, su propia propuesta curricular que demandaba una formulación metodológica adicional.<sup>5</sup>
- La capacitación docente: criterio que se refiere a la formación que tiene el/la docente y al número y tipo de capacitación recibida durante los últimos tres años. Sirvió para determinar el desempeño docente en el proceso pedagógico.
- Escuelas intervenidas o no por algún programa de mejoramiento. Es un criterio importante que contribuyó a determinar si el éxito escolar está relacionado o no con algún programa de apoyo.
- Aplican actualmente guías de autoaprendizaje en el proceso pedagógico. Criterio establecido para definir la importancia de las guías de autoaprendizaje como herramienta pedagógica y si éstas inciden o no en el desenvolvimiento autónomo de niños/as en el proceso de aprendizaje y en los logros académicos.

Los tres últimos criterios, constituyeron a la vez indicadores utilizados para la clasificación de las escuelas según niveles de 'calidad' alcanzados, esta clasificación se presenta en el capítulo IV.

---

<sup>5</sup> Por su importancia para el país, este es un estudio que debe realizarse.

Para facilitar el procesamiento y análisis de la información, a las escuelas seleccionadas se las identificó con un código; el mismo que responde al orden de sucesión en que fue llevada a efecto la investigación de campo. El código correspondiente a cada escuela, se presenta en el siguiente cuadro.

## CUADRO I.2

### Identificación de las Escuelas Unidocentes seleccionadas para la investigación

Cód.	Escuela	Región	Provincia	Cantón	Parroquia	Recinto
E01	Abdón Calderón	Costa	Manabí	Santa Ana	Olmedo	La Clemencia
E02	J. A. de Vallejo	Costa	Manabí	Jipijapa	Jipijapa	
E03	Norberto Pacheco	Costa	Manabí	24 de Mayo	Bellavista	Nueva Esper
E04	Américo Vespucio	Costa	Manabí	Jipijapa	América	San Pablo
E05	Tulcán	Sierra	Cañar	Cañar	Zhud	Cazhapamba
E06	César J. Vasquez	Sierra	Cañar	Cañar	G. Morales	Chocar
E07	Ciudad de Cuenca	Amazonía	Napo	A. Tola	Aros. Tola	Miravalle
E08	Sin Nombre	Amazonía	Napo	Tena	Talag	Puma Rummy

**Fuente:** Ficha del docente (Investigación de campo)

**Elaboración:** Personal

### 1.2.1 Instrumentos aplicados en la investigación

Las fichas de observación de la escuela y aula, y el cuestionario de medición de logros en comprensión lectora fueron diseñados para estudios realizados anteriormente en el país, por tanto, ya habían sido validados. Tomando como base el modelo original, se realizó una adaptación de las dos primeras fichas. Estos instrumentos fueron elaborados y aplicados originalmente en 2001 por la Fundación ecuatoriana PAIDEIA en un estudio realizado en escuelas de la Amazonía. El cuestionario de medición de logros en comprensión lectora fue utilizado por UNICEF en 2000 en un estudio cualitativo en escuelas unidocentes. Los demás instrumentos aplicados se diseñaron exclusivamente para el presente estudio, atendiendo a los objetivos propuestos. A continuación se detallan los instrumentos y la finalidad que se cumplió con su aplicación.

- **Ficha de observación de la escuela** (Ver anexo 6)

Instrumento utilizado como fuente directa para obtener datos reales de las principales características de la escuela, como infraestructura, equipamiento, ambiente físico y organización del aula. Con esta información se pretendía obtener criterios sobre la situación de la escuela unidocente.

- **Ficha de observación de la clase** (Ver anexo 7).

Utilizada fundamentalmente para evidenciar la práctica pedagógica existente en la actualidad, apreciar las dinámicas e interacciones del/la docente y los niños de los distintos grupos atendidos, y la aplicación de la guía de autoaprendizaje como herramienta de trabajo docente. Este instrumento permitió determinar la actitud docente y el nivel de desarrollo de destrezas en el trabajo autónomo de los alumnos.

- **Ficha de datos del docente** (Ver anexo 8)

Aplicada a los maestros/as unidocentes con la finalidad de conocer la formación y experiencia en la conducción de procesos pedagógicos. Los principales aspectos que destaca son: el título que posee, años de experiencia, cursos y capacitaciones recibidas.

- **Entrevistas a profundidad** (Ver anexo 9)

Se delinearón temas generales relacionados con la escuela unidocente, los programas de mejoramiento, la práctica pedagógica en estas escuelas y las guías de autoaprendizaje, para discutir con los/las maestros/as unidocentes, los/las integrantes de equipos de capacitación docente, funcionarios del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes, así como con especialistas en el tema. Con esta herramienta se logró obtener aproximaciones sobre la temática en estudio y los lineamientos para plantear recomendaciones de políticas educativas para los establecimientos unidocentes.

- **Cuestionario de entrevista semiestructurada** (Ver anexo 10)

Instrumento aplicado a jefes/as de los departamentos de práctica docente de los IPEDS, que contribuyó a indagar la percepción que tienen en relación a las guías de autoaprendizaje como herramienta pedagógica y si han sido integradas en el pénsum de estudios para la formación docente.

- **Cuestionario de medición de logros en comprensión lectora** (Ver anexo 11).

Aplicada a los alumnos/as de quinto, sexto y séptimo años de educación básica para determinar logros de aprendizajes y establecer si el uso de las guías influyen o no en éstos. El instrumento tiene como finalidad detectar el desarrollo de destrezas básicas en el área de lenguaje, tales como identificar elementos explícitos del texto, identificar causa-efecto, construir oraciones e inferir significado de palabras.

### **1.2.2 El desarrollo del trabajo de campo**

El estudio se desarrolló desde octubre 2003 hasta febrero 2004, período adecuado para el logro de los objetivos propuestos. Se utilizó un mínimo de tres días por escuela para la obtención de información. Puesto que las escuelas seleccionadas se ubican en áreas rurales apartadas, el estudio demandó de la investigadora radicarse en estos lugares y asistir diariamente a clases para realizar las diversas actividades de observación y registros previstos. Además de las observaciones, se aplicaron la prueba de comprensión lectora a los alumnos/as, la ficha profesional y entrevista al docente.

Después del trabajo en el horario escolar, en las tardes se realizaba una descripción de los datos, la sistematización y clasificación de la información. Este fue un período del día apropiado para mantener diálogos con otros maestros/as unidocentes e integrantes del equipo de capacitación que había en el lugar.

Es necesario resaltar que previo al trabajo de campo en cada escuela, se realizaron reuniones de trabajo con el Jefe/a del Departamento de Educación Rural y supervisores escolares de la zona, para recibir sus criterios en torno a la selección definitiva de las

escuelas con el perfil deseado para la investigación; esta situación implicó, en determinadas ocasiones, una reprogramación de las actividades establecidas.

La investigación de campo se desarrolló en varias etapas, las cuales no fueron continuas en el tiempo debido al cumplimiento simultáneo de otras actividades académicas y la interrupción del paro de la UNE. En función de los dos regímenes escolares existentes en el país<sup>6</sup>, el trabajo de campo se inició en la provincia de Manabí, perteneciente al régimen Costa, y se culminó en la provincia de Napo, de régimen Sierra. A continuación se presenta una tabla que detalla las fases del trabajo de campo:

**CUADRO I.3**  
**Desarrollo del trabajo de campo**

Fase	Región	Provincia	Escuela	Fecha
Primera (Oct 2003-En 2004)	Costa	Manabí	Abdón Calderón	Oct-03
			Antonio de Vallejo	Nov-03
			Norberto Pacheco	Ene-04
			Américo Vespucio	Ene-04
Segunda (Enero 2004)	Sierra	Cañar	Tulcán	Ene-04
			César J. Vásquez	Ene-04
Tercera (Febrero 2004)	Amazonía	Napo	Ciudad de Cuenca	Feb-04
			Sin Nombre	Feb-04

**Fuente:** Registro del trabajo de campo

**Elaboración:** Personal

En cada una de las escuelas se aplicó de manera integral las fichas de observación del contexto escolar y del proceso de la clase, la prueba de comprensión lectora, la ficha docente acompañada de la entrevista a profundidad.

Los instrumentos aplicados en la investigación de campo permitieron establecer comparaciones y determinar la existencia de variaciones en el contexto regional e institucional. Los principales resultados se detallan en el capítulo IV.

<sup>6</sup> En la página 169 del boletín estadístico del SINEC se define a régimen como el periodo escolar comprendido entre varios meses. El régimen escolar costa al que pertenece la provincia de Manabí, es el periodo escolar que inicia en el mes de abril del año calendario t y termina en enero del año calendario siguiente y el régimen escolar sierra en el que se encuentra las provincias de Cañar y Napo, es el periodo escolar comprendido entre el mes de octubre del año calendario t y el mes de julio del año calendario siguiente. SINEC 2000-2001, pag. 168

## CAPITULO II

### LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA UNIDOCENTE EN EL ECUADOR

En el Ecuador, la denominación de escuela unidocente como lo establece el **artículo 75 del Reglamento** General de la Ley de educación, corresponde a un modelo de escuela cuya característica principal es contar con un solo/a docente para atender de manera simultánea a todos los niños y niñas de los diversos años de educación primaria (de segundo a séptimo año de educación básica) y que comprenden edades entre seis y catorce años.

#### 2.1 El contexto de la escuela unidocente en el Ecuador.

Este tipo de escuela se encuentra ubicada principalmente en las áreas rurales del país (98.1 %), específicamente en las más alejadas y de población pobre. Hay de dos tipos: hispanas e indígenas; el número de las escuelas unidocentes hispanas representa un porcentaje de 88.1% (ver anexo 1).

La escuela unidocente representa la figura de la “escuelita primaria”<sup>1</sup> a la que asisten los niños y niñas de los recintos de la costa rural o de las comunidades campesinas de la sierra<sup>2</sup>. Son alumnos y alumnas pertenecientes a familias de bajo nivel socioeconómico, lo cual se refleja en su vestimenta, en su carencia de útiles escolares y en el consumo de una dieta alimenticia poco balanceada. Muchos/as de ellos/as deben trabajar como jornaleros/as, son pocos los padres que tienen instrucción primaria y la

---

<sup>1</sup> Término utilizado para hacer referencia a la escuela unidocente como la “pequeña” pero “única” institución educativa con la que cuentan muchas comunidades rurales del Ecuador,

<sup>2</sup> En el Ecuador hay dos regímenes de educación: Costa y Sierra, al referirme a los niños/as de los recintos de la costa rural y de las comunidades campesinas de la sierra, son aquellos/as matriculados en las escuelas pertenecientes a ambos regímenes. Por ejemplo las escuelas unidocentes de la provincia insular de Galápagos son rurales fiscales y pertenecen al régimen costa. Las escuelas de la provincia de Pastaza del Oriente ecuatoriano pertenecen al régimen Sierra.

mayoría de madres de familia son analfabetas.<sup>3</sup> El factor socioeconómico incide en el desempeño de este tipo de escuela.

En el área rural en donde fundamentalmente se sitúan los establecimientos educativos unidocentes, el porcentaje de la población pobre es mayor que en el área urbana. A nivel de país la pobreza por necesidades básicas insatisfechas en el área rural es de 85.6% y la extrema pobreza es de 53.6%<sup>4</sup>.

En poblaciones rurales con mayor porcentaje de pobreza por necesidades básicas insatisfechas, se ubica también un mayor número de planteles unidocentes. En el siguiente cuadro se presentan casos de cantones del Ecuador donde la pobreza por NBI supera el 90%, y el porcentaje de escuelas unidocentes es significativo.

---

<sup>3</sup> Naranjo Marcelo, Montoya Luis y Enríquez M<sup>a</sup> Elena, Uso del tiempo en el aula, EB/PRODEC, Quito, 1996 en MEC-UNICEF, Textos de apoyo y reflexión, Programa de Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes, Quito, 2 002, Pág.2 de la tercera parte. Las características del nivel socioeconómico que establecen los autores, corresponden a dos escuelas unidocentes escogidas para aplicar el estudio del tiempo en el aula, hecho que no puede ser generalizable a todas las escuelas, pero que sin embargo coincide con las características de las escuelas rurales en las que me desempeñé como maestra, y de otras tantas escuelas unidocentes que he tenido la oportunidad de observar al cumplir funciones de apoyo pedagógico.

<sup>4</sup> SIISE, Versión 3.5. Fuente: Censo de población y vivienda INEC-año 2001. Definición de pobreza aplicada a los censos de población y que se refiere a las recomendaciones de la Reunión de expertos gubernamentales en Encuestas de Hogares; Empleo y Pobreza, de la Comunidad Andina; esta definición establece a un hogar como pobre cuando:

1. Su vivienda tiene características físicas inadecuadas (Aquellas que son inapropiadas para el alojamiento humano: con paredes exteriores de lata, tela, cartón, estera o caña, plástico u otros materiales de desecho o precario; ó con piso de tierra. Se incluyen las móviles, refugio natural, puente ó similares).
2. Su vivienda tiene servicios inadecuados (Viviendas sin conexión a acueductos o tubería, o sin sanitario conectado a alcantarillado o a pozo séptico).
3. El hogar tiene una alta dependencia económica (Aquellos con más de 3 miembros por persona ocupado y que el Jefe(a) del hogar hubiera aprobado como máximo dos años de educación primaria).
4. En el hogar existen niños (as) que no asisten a la escuela (Aquellos con al menos un niño de seis a doce años de edad que no asiste a la escuela).
5. El hogar se encuentra en un estado de hacinamiento crítico (Aquellos con más de tres personas en promedio por cuarto utilizado para dormir).

## CUADRO II.1

### Pobreza y Escuelas Unidocentes

Provincia	Cantón	% Pobreza NBI	Nº de Esc. En el Cantón	Nº de Esc. Uni en el cantón	%
Manabí	Chone	96.1	328	129	39%
	El Carmen	95.0	215	102	47%
	Jipijapa	96.8	178	100	56%
	Paján	98.0	146	102	70%
Loja	Calvas	97.9	111	61	55%
Bolívar	Chilanes	91.5	83	54	65%
Chimborazo	Alausí	93.4	143	53	31%
	Colta	96.0	158	42	27%
	Guamote	99.2	109	33	30%
Morona Santiago	Taisha	99.5	124	76	61%
Orellana	La Joya de los Sasha	94.7	90	50	56%
	Loreto	98.7	69	46	65%

Fuente: SHISE, versión 3.5 (datos primarios: Censo de Población y vivienda 2001) y Datos Iniciales SINEC 2001-2002

Elaboración: Personal

El porcentaje de escuelas unidocentes en los cantones enlistados (excepto Alausí, Colta y Guamote); supera el porcentaje de escuelas unidocentes a nivel nacional (36.43%). En casos como el de Jipijapa y Paján en la provincia de Manabí, Calvas en la provincia de Loja, Chilanes en Bolívar, Taisha en Morona Santiago, La Joya de los Sasha y Loreto en Orellana; las escuelas unidocentes representan más del 50% de los planteles primarios del cantón. Es en estas poblaciones pobres donde la escuela unidocente se presenta como la única institución a través de la cual se da cumplimiento a la educación como un derecho.

### 2.2 La escuela unidocente en la educación primaria.

Las estadísticas educativas demuestran que de las escuelas públicas del Ecuador, una de cada tres es unidocente. Según los datos iniciales del SINEC del año lectivo 2001-2002, el número de planteles primarios del país era de 17.261, de los cuales **6.289 eran unidocentes**; los cuales representan el 36.43 % del total de los establecimientos primarios del país; constituyéndose en un número representativo dentro de la educación primaria a nivel nacional. (Ver anexo N° 2).



Las condiciones físicas que presentan estos planteles educativos no son propicias para desarrollar aprendizajes, en comparación con las escuelas completas, los planteles unidocentes se encuentran en situación de mayor carencia de recursos, mobiliario e infraestructura, así como de otros servicios básicos. Se presentan elevados porcentajes de carencia de servicios públicos, los cuales se detallan en el siguiente cuadro.<sup>5</sup>

## CUADRO II.2

### Porcentaje de escuelas unidocentes que carecen de servicios públicos 2002

<b>Servicios Públicos</b>	<b>Porcentaje</b>
Electricidad	50%
Agua potable	97%
Alcantarillado	98%
Medios de comunicación	91%

**Fuente: Programa de Mejoramiento de la  
Calidad de las Escuelas Unidocentes 2002**

Esta situación constituye un aspecto negativo para el desempeño de las escuelas unidocentes. El hecho de no disponer de agua potable y alcantarillado atenta contra la salud de niños y niñas que asisten a estos planteles, la falta de energía eléctrica impide que no se pueda utilizar con eficacia medios audiovisuales que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el no tener a su alcance medios de comunicación (teléfono, radio, fax) hace mayores las distancias. Para estas instituciones educativas queda fuera de sus dominios el acontecer nacional y mundial y los avances en el uso de la tecnología, pues son casi inexistentes las oportunidades que tiene en la esfera socio-educativa, técnica y científica.

La población estudiantil de estas escuelas representa el 9.08% de la matrícula primaria nacional y el 22.08% de la matrícula de la matrícula primaria rural. (Ver anexo N° 3).

---

<sup>5</sup> MEC, Plan Social de Emergencia en Educación, 2000-2002 (documento de presentación) en Propuesta Pedagógica Programa Nacional de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, Quito, 2002, Pág.16

Este porcentaje de la población escolar matriculada en las escuelas unidocentes aparentemente no es significativo si se establece una simple comparación con la matrícula de escuelas completas; pero si se toma en cuenta que el contexto en el que están ubicadas las escuelas unidocentes responde a áreas de menor población, el porcentaje de alumnos/as es representativo.

El promedio de alumnos/as por escuela a nivel nacional se presenta aceptable para desarrollar la enseñanza multigrado (29 alumnos/as por escuela), pues en el estudio realizado por Wolf, Schiefelbein y Valenzuela (1994) se recomienda que no se debe trabajar con más de 30 alumnos/as en las escuelas unidocentes. En la distribución de la población escolar, el mayor número de alumnos/as se ubica en el primer grado (2° año de educación básica), lo que exige por un lado mejor preparación del docente y por otro la atención del Estado para brindar un aprestamiento escolar que permita el desarrollo de las destrezas básicas.

### **2.3 El/la maestro/a unidocente**

Según datos del SINEC del año lectivo 2000-2001, **los/las docentes** de este sector son 6430 que representa el 7.58% del total de docentes primarios a nivel nacional. La mayoría es de sexo femenino al que le corresponde un porcentaje de 54.5 % (ver anexo 4)

**Los/las docentes** que trabajan en las escuelas unidocentes, además de cumplir con la función de conducir los procesos de enseñanza de niños y niñas de los seis años de primaria, ejercen también la dirección del centro educativo, debiendo cumplir paralelamente actividades pedagógicas y actividades administrativas; sin embargo, no cuentan con preparación académica sobre administración educativa que les permita gerenciar los planteles con la suficiencia técnica requerida.

El porcentaje de maestros/as unidocentes con título pedagógico representa el 7.59% del total nacional. Son pocos los/las maestros/as con título pedagógico universitario (3.08%) y mínimo el número de aquellos/as que tiene postgrado (2.35%), datos que

permiten comprobar que se cumple el criterio generalizado de que las escuelas ubicadas en áreas rurales geográficamente aisladas no atraen a maestros calificados.

En el siguiente cuadro se puede apreciar, además, que del total nacional de docentes primarios sin título, el 17.9% están laborando en las escuelas unidocentes. Así mismo, es posible apreciar que del total nacional de maestros con títulos no docentes, el 7.32% laboran en estas escuelas, y del total nacional de docentes que poseen un grado menor a bachiller, casi uno de cada diez (8.8%) se encuentra en escuelas unidocentes. Esta situación indica que existe un porcentaje de la población estudiantil que está siendo perjudicada al no contar con maestros/as debidamente preparados tanto en conocimientos como en técnicas pedagógicas para la enseñanza multigrado.

**CUADRO II.3**  
**Maestros/as unidocentes por formación**

<i>Títulos docentes</i>	Total Nacional	%	Total Unidocentes	%	%Unidocentes /total Nacional
Postgrado	339	0.46	8	0.14	2.35%
Universitario	26006	35.29	801	14.30	3.08%
Instituto Pedagógico	31374	42.58	4 000	71.45	12.74%
Bachiller en CC. ED	15959	21.66	789	14.09	4.49%
<b>Total</b>	<b>73678</b>	<b>100</b>	<b>5 598</b>	<b>100</b>	<b>7.59%</b>
<b><i>Títulos no docentes:</i></b>					
Postgrado	69	0.64	0	0	0%
Universitario	1951	18.19	15	1.90	0.76%
Inst. Técnico Sup.	735	6.85	18	2.29	2.44%
Bachiller	7970	74.31	753	95.80	9.44%
<b>Total</b>	<b>10725</b>	<b>100</b>	<b>786</b>	<b>100</b>	<b>7.32%</b>
<b><i>Menor a Bachiller</i></b>	<b>193</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>8.8%</b>
<b><i>Sin título</i></b>	<b>162</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>17.9%</b>
<b>Total de totales.</b>	<b>84758</b>		<b>6 430</b>		<b>7.58%</b>

**Fuente: SINEC, Datos finales del año lectivo 200-2001**

**Elaboración: Personal**

En el magisterio nacional la formación de cuarto nivel es sumamente incipiente, pero aun más entre quienes laboran en las escuelas unidocentes, según lo muestran los datos del cuadro anterior. Así, del total nacional de maestros con título pedagógico, apenas 0.46 % poseen estudios de post grado, mientras que entre maestros/as unidocentes con título pedagógico apenas el 0.14% ha logrado este nivel de preparación.

Del total nacional de maestros/as con título docente, 35.29% poseen título universitario, mientras que del total de maestros que laboran escuelas unidocentes (5.598), apenas un 14.30% posee título universitario. Proporción que se modifica inversamente al tratarse de docentes con títulos obtenidos en los institutos pedagógicos, puesto que 4.000 maestros unidocentes (71.41% del total de docentes que laboran en estas escuelas) han concluido su preparación profesional en estos centros de formación de docentes. Si se analiza el total nacional de docentes con título, apenas 42.58% han obtenido su preparación en estos institutos.

Finalmente, resulta interesante resaltar algunos datos referidos al sexo masculino con relación a la formación: en primer lugar, hay un mayor porcentaje de maestros/as unidocentes varones con título no docente (55%); igualmente, casi 6 de cada diez maestros unidocentes sin título son varones (59%), y de los maestros unidocentes con formación menor a bachiller, 13 de 17 son varones (76%)<sup>6</sup>

Sumado al problema de formación docente, existen serias limitaciones para conducir procesos tendientes al logro de aprendizajes efectivos de niños y niñas, los/las maestros/as se desempeñan en precarias condiciones de trabajo, carecen de una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo simultáneo en el aula multigrado y atraviesan otros problemas, como: carencia de material didáctico, poca cooperación de los padres y madres de familia que dan prioridad a la actividad laboral que deben realizar sus hijos/as sobre la educación, problemas de salud de los niños/as y; los salarios que perciben no compensan sus esfuerzos<sup>7</sup>.

Sobre las remuneraciones que recibe el/la maestro/a unidocente cabe explicar que “el salario docente” depende de la categoría<sup>8</sup> en la que esté ubicado. En el magisterio nacional fiscal, el ascenso de categoría en el escalafón y por lo tanto la mejora salarial se relaciona fundamentalmente con los años de servicio docente, es decir con la

---

<sup>6</sup> Estas apreciaciones pueden encontrarse en el anexo N° 5.

<sup>7</sup> En el lanzamiento del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, el diario Hoy, de la ciudad de Quito, en la sección: Usted Opina, recoge opiniones de los maestros unidocentes sobre ¿Cómo mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas unidocentes?, Ecuador 30 de noviembre de 2000.

<sup>8</sup> La Ley de Escalafón y sueldos del Magisterio Nacional establece 20 categorías para los/as docentes. En el Capítulo III: DE LAS REMUNERACIONES; Art. 19 se especifica las condiciones para el ascenso.

antigüedad (en el área urbana deben transcurrir cuatro años para que el/la docente ascienda de categoría y en el área rural el período se reduce a tres años); constituyéndose esta condición fundamental en el principal incentivo para lograr un ascenso de categoría y por ende un incremento de la remuneración.

No existen incentivos docentes en función de la responsabilidad, el nivel de desempeño en la práctica pedagógica o en base a resultados. Hasta ahora se otorga únicamente mayor valor a los años de “experiencia” .

El/la maestro/a unidocente con la responsabilidad de planificar y ejecutar actividades para impartir educación a niños/as de seis años de educación básica, de diferentes edades y nivel de desarrollo, recibe un salario semejante (dada una misma categoría, escuela de tipo común y misma ubicación geográfica)<sup>9</sup>, que un/una profesor/a que tiene a cargo un solo año. En este sentido podemos afirmar que no se recompensa ‘el esfuerzo’ del maestro/a unidocente, factor suficiente de desmotivación.

Lamentablemente para beneficios de unos/as y perjuicios de otros/as, en el cuerpo docente ecuatoriano existen muchos maestros/as del área rural que no hacen gala de su profesión y perjudican la educación de la niñez de dichas localidades<sup>10</sup>. Existen casos como el del maestro/a nombrado/a que nunca llegó, otros/as que realizan la apertura de clase tardíamente y el cierre de estas antes de lo previsto,<sup>11</sup> el desplazamiento constante de los/as docentes que por lo general no viven en las comunidades donde trabajan; de tal manera que el número de días y horas establecidas para la jornada escolar no se cumple, los horarios irregulares, entre otros; son factores que

---

<sup>9</sup> La diferencia de sueldos en el magisterio ecuatoriano está determinada por la categoría en que se ubique el docente, la ubicación geográfica y tipo de establecimiento. Gana un porcentaje más el profesor/a ubicado en el área rural, aquel/a que está en una categoría superior o quien tiene la responsabilidad de cumplir su labor en un plantel de clase experimental. En el caso de un maestro/a unidocente perteneciente a un establecimiento de clase común del área rural; con responsabilidades pedagógicas y administrativas, que debe aplicar estrategias para atender a niños/as de edades distintas y diverso nivel de desarrollo; el sueldo es igual al de un/a docente de una escuela completa, de clase común, del área rural que solo cumple actividades pedagógicas con niños/as de un determinado año básico.

<sup>10</sup> La negligencia laboral de la que es participe un considerable número de profesores/as rurales, es una realidad, aunque poco discutida y mucho menos comprobada. Lo expresado es una percepción sustentada en la experiencia vivida como maestra primaria durante 12 años en el área rural.

<sup>11</sup> En la costa, por lo general las clases en las áreas rurales más apartadas empiezan las clases en junio cuando deberían empezar en abril y culminan el periodo en diciembre cuando deberían terminar en marzo. Los profesores utilizan como justificativo la temporada lluviosa acompañada de la inexistencia de caminos vecinales y la labor agrícola en la que participan los niños/as. Es decir que los “200 días laborables” están muy lejos de cumplirse.

contribuyen al desmejoramiento de la educación rural y perjudican a aquellos/as docentes comprometidos/as con la educación ecuatoriana y que merecen un mejor status de vida.

## **2.4 La calidad de la educación en las escuelas unidocentes**

La **calidad de la educación** es uno de los aspectos preocupantes dentro del sistema educativo ecuatoriano, los resultados de los estudios realizados por SINMLA-MEC (pruebas nacionales “Aprendo” -1997) aplicadas a estudiantes de 3º, 6º y 10º año; reflejan la ineficacia del sistema nacional, la cual aunque en mínima diferencia es más acentuada en el área rural (Anexo 6).

En lo que respecta a la calidad de los aprendizajes de niños/as que asisten a la escuela unidocentes, los resultados de estudios realizados corroboran los datos de las pruebas aprendo, lo cual indica que pese a las limitaciones de estas instituciones, no existe mayor diferencia con las escuelas del área urbana.

Dichos estudios están relacionados con la metodología unidocente y están orientados fundamentalmente a la evaluación de destrezas en dos áreas del conocimiento: Matemática y Lenguaje. Entre las principales conclusiones a las que llega Samaniego (2000) en los estudios cualitativos<sup>12</sup> sobre logros y procesos de aprendizaje en la escuela unidocente; se encuentran las siguientes:

- El puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora fue de 10.1 sobre 20 puntos. En el caso de matemática fue de 7.2.

---

<sup>12</sup> Samaniego Juan, Estudios Cualitativos sobre logros y procesos de aprendizaje en la escuela unidocente, UNICEF, 2000 en una muestra de 32 escuelas unidocentes distribuidas en las tres regiones continentales del país, se utilizaron como instrumentos pruebas de comprensión lectora y pruebas de cálculo aritmético que incluían destrezas fundamentales propuestas por la Reforma Curricular para 5to año de educación básica. Las pruebas se aplicaron a 208 niños/, 100 de quinto año y 108 de sexto. El 55% hombres y el 45% mujeres.

- En comprensión lectora, la destreza que más se domina es la identificación de elementos explícitos del texto y la que menos dominan es la de construcción de una oración.
- En cuanto al dominio de destrezas de cálculo matemático, la información obtenida es abrumante; apenas el 1% de niños/as logró resolver un algoritmo de resta sin reagrupación y un 87.5% no logró plantear correctamente la operación de la división por una cifra.

Como se ha presentado hasta ahora, son varios y graves los problemas que acarrea la escuela unidocente en el Ecuador, pero pese a ello es la institución educativa que se presenta como única alternativa para ofertar educación primaria completa en los sectores rurales apartados y de población dispersa, ha sido un medio para expandir la matrícula escolar en estos caseríos en los que no es posible instalar una escuela completa.

Como instituciones educativas, se las caracteriza como escuelas que se encuentran en alta situación de vulnerabilidad, por lo que se justifica una intervención urgente y sostenida en estas escuelas a través de un programa con acciones integrales que bajo una concepción de derechos, apunten a universalizar el acceso y permanencia de los niños y niñas en las escuelas y a mejorar la calidad de sus aprendizajes.

La importancia que presenta la escuela unidocente pasa desapercibida ante el Estado, son instituciones que en el Ecuador han permanecido prácticamente invisibles en las políticas educativas nacionales; escasamente sus particularidades han sido tomadas en cuenta en los programas de formación docente, en implementación de mobiliarios y material didáctico, en mejoramiento de infraestructura, etc.

## CAPÍTULO III

### EL DEBATE EN TORNO A LAS ESCUELAS UNIDOCENTES

La revisión teórica, ubica a las guías de autoaprendizaje en el contexto educativo particular de las escuelas unidocentes, de tal manera que se toman los principales aportes de investigadores y organizaciones del ámbito nacional como internacional que han incursionado en el trabajo investigativo en este campo.

La investigación toma como fundamento teórico las definiciones y características de la escuela unidocente, de las guías de autoaprendizaje, el autoaprendizaje en el proceso pedagógico. Se fortalece además con las evidencias exitosas sobre la enseñanza multigrado en varios países de Latinoamérica.

#### 3.1 La Escuela Unidocente.

En algunos países como Guatemala se las denomina “escuela unitaria”, y se las ubica dentro de la enseñanza multigrado (uno o dos maestros). Como lo afirma la UNESCO (1989), estas instituciones educativas justifican su existencia en la oferta de servicio educativo en poblaciones rurales de baja densidad y tienen el objetivo de garantizar el acceso, permanencia y logros educativos de niños y niñas de estas áreas. La población en estas escuelas, normalmente varía entre 10 a 100 estudiantes y el docente puede trabajar en una, dos o tres aulas.

Estas instituciones educativas se caracterizan por promover la eficiencia que reduce la repetición y el abandono. Sobre todo en las escuelas que han adoptado los planes de estudio modular, no hay ninguna repetición como tal. Los estudiantes cumplen el plan de estudio a su propio paso<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Thomas Christopher and Shaw Christopher, Issues in the Development of multigrade Schools, WORLD BANK TECHNICAL PAPER NUMBER 172, USFQ BIBLIOTECA-BANCO MUNDIAL, Washington, S.C, 1992.



A más de lo enunciado, Christopher Thomas y Christopher Shaw en un estudio realizado en 1992 presentan tanto argumentos positivos como negativos en la existencia de estas escuelas; estos son:

<b>Argumentos positivos</b>	<b>Argumentos negativos</b>
Medios eficaces para proporcionar educación en áreas delgadamente pobladas.	El logro de los estudiantes puede caerse si los programas no son apoyados por los recursos requeridos y maestros propiamente entrenados
Utilización eficiente de recursos escasos (maestros especializados, aula y materiales)	Los maestros/as necesitan entrenamiento especial y materiales para realizar su trabajo eficazmente.
Estudiantes multigrados pueden alcanzar logros a más alto nivel <sup>2</sup>	Los estudiantes pueden recibir menos atención individual y trabajar a menudo independientemente.
Construyen la identidad del pueblo y la vida cultural.	
Beneficia a las niñas, quienes tienen acceso a este espacio escolar disponible.	
Los estudiantes aprenden a aprender y aprenden a enseñar.	
Mejor utilización del tiempo, y aplicación de estrategias por parte del maestro/a.	
Los estudiantes se benefician de los modelos multi-edad y el trabajo en pares.	
Repetición escolar está alejada de estas instituciones	

Se puede manifestar que los argumentos a favor para la existencia de las escuelas unidocentes, tienen mayor peso que aquellos que minimizan su importancia en el quehacer educativo. Es decir que las razones son suficientes para que estas existan para brindar educación en áreas rurales dispersas de muchos países del mundo, tanto en desarrollados como aquellos en vías de desarrollo (Estados Unidos, Francia, Pakistán, Perú, Islas del Pacífico, países escandinavos, Guinea, Zambia, etc.).

<sup>2</sup> La evidencia sugiere que el Programa Escuela Nueva de Colombia tuvo éxito, levantando el logro de estudiantes primarios en matemática y español, así como los indicadores de creatividad y conducta socio-cívica. (Rojas y Castillo 1988 en Thomas y Shaw 1992). La enseñanza multigrado ayudo a mejorar el logro en matemática y francés en Togo y Burkina Faso (Jarousse y Mingat.1991 en Thomas y Shaw. 1992)

Además ahora se dispone de estrategias efectivas para la enseñanza multigrado, que como se mencionó anteriormente es una enseñanza que requiere de módulos o libros de textos de autoaprendizaje apropiados, y de otros recursos como un pizarrón en cada pared para cada grupo de estudiantes que trabajan juntos y la condición de no más de 30 alumnos por aula de clases. La formación en la enseñanza multigrado debe realizarse en conjunto con la distribución de libros de texto de autoaprendizaje.<sup>3</sup>

Sobre los costos en una escuela multigrado, estos se reflejan en el amueblamiento y equipamiento del aula, en la proporción de materiales de aprendizaje y libros de texto. Las ganancias pueden esperarse en términos del aumento de la eficacia del sistema que es el resultado de menor repetición y uso más eficaz de recursos y de capital humano.<sup>4</sup> A nivel de Latinoamérica existen evidencias exitosas que justifican la existencia de las escuelas unidocentes y la enseñanza multigrado.

### **3.2 El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo en el proceso pedagógico.**

Para comprender el funcionamiento de las guías de autoaprendizaje, es necesario tener claro lo que significa autoaprendizaje. El autoaprendizaje se define como la capacidad de aprender a aprender, cuando un estudiante ha aprendido a aprender por si mismo y no necesita de mayor intervención del maestro/a, se dice que es un aprendiz autónomo.

En el autoaprendizaje el/la estudiante tiene un papel activo en el proceso pedagógico, tiene la capacidad de elegir la manera de resolver situaciones planteadas, hace uso de su tiempo y de su espacio; para lo cual cuenta con medios y materiales necesarios, así como la mediación del profesor/a si la requiere.

Hans Aebli (1991)<sup>5</sup>, expone cinco capacidades que deben desarrollar los alumnos/as para que suceda un aprendizaje autónomo, estas son:

---

<sup>3</sup> Wolff Lawrence, Schiefelbein, Valenzuela Jorge. Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina. Banco Mundial, Washintong, D.C, 1994.

<sup>4</sup> Thomas y Shaw (1992). Op. Cit.

<sup>5</sup> Aebli Hans, Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo, NARCEA, S.A. DE EDICIONES, Madrid, 1991, Pág. 153

1. Establecer contacto, por si mismos, con cosas e ideas: leer y observar.
2. Comprender por si mismos fenómenos y textos.
3. Planear por si mismos acciones y solucionar problemas por si mismos.
4. Ejercitar actividades por si mismos, poder manejar información mentalmente.
5. Mantener por si mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Es posible que estas competencias se desarrollen en un alumno/a, sin embargo no es tan obvio que aprendan a lograrlo de manera autónoma, en la mayor parte de las escuelas se dan bajo la dirección del maestro/a. el aprendizaje autónomo no significa necesariamente un aprendizaje aislado, al contrario la persona se prepara para formar parte de un trabajo en grupo, por lo tanto es un aprendizaje social.

A más de las capacidades que debe desarrollar el alumno/a, Aebli<sup>6</sup> considera tres componentes como pilares fundamentales de aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer.

*El componente de saber: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos... El componente de saber hacer: aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje... El componente del querer: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo.*

Aprendizaje autónomo es un constante aprender a aprender, lo que significa aprender a utilizar la memoria, a leer, a escuchar, a escribir, actuar por si mismo; lo que implica tener habilidad para utilizar las herramientas que sirvan para la construcción y reconstrucción del conocimiento y actitud necesaria o predisposición individual para el aprendizaje<sup>7</sup>. Esto requiere de un espacio adecuado donde el alumno/a tenga la posibilidad de hacer uso de los materiales que necesita para la construcción del conocimiento y donde tenga la oportunidad de recibir atención del profesor/a para reforzar el conocimiento. Es decir espacios donde el/la estudiante debe descubrir y

---

<sup>6</sup> Aebli, Op. Cit, Pág. 157

<sup>7</sup> Garza Rosa María y Leventhal Susana, Aprender cómo aprender, Editorial Trillas, México, 2000, Página 29.

aprender y donde el docente acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje buscando que éste desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, enseñándole a aprender.

En este proceso de aprender a aprender, donde los estudiantes son aprendices autónomos esmerados en construir, redescubrir y ampliar los conocimientos, desarrollar destrezas, actitudes, etc; las guías de autoaprendizaje cumplen un rol fundamental, pues a través de consignas u órdenes escritas, permite que el alumno/a trabaje en actividades del conocimiento en forma individual y, haciéndolo gestor de su propio aprendizaje.

### **3.3 Evidencias exitosas en la enseñanza multigrado.**

Los informes sobre las evaluaciones a los programas aplicados a escuelas de enseñanza multigrado en países de mayor trayectoria en la innovación pedagógica orientada a mejorar la calidad de la educación rural, reflejan que el éxito educativo no se atribuye en un 100% únicamente a la utilización de las guías de autoaprendizaje, pero sí se concede especial importancia a estas, porque al estar articuladas con los otros componentes curriculares, producen resultados efectivos en el aprendizaje; de ahí que son definidas como textos interactivos que rompen los esquemas de textos tradicionales.

Entre las evidencias exitosas se encuentra como el caso más sobresaliente el de la Escuela Nueva de Colombia, donde varias evaluaciones científicas, desde 1982 hasta 1999, han confirmado que los niños de Escuela Nueva obtienen mejores logros académicos y autoestima.<sup>8</sup>

Algunas de estas evaluaciones son las siguientes:

La realizada por *Colciencias* (1982), bajo la responsabilidad de José Rodríguez, evaluación en la que se determina "Mejores rendimientos en lenguaje y matemática grado tercero y quinto".

---

<sup>8</sup> Colbert Vicky, Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre, el caso de la Escuela Nueva de Colombia, Fundación Volvamos a la Gente, 2003.

La evaluación aplicada por El *Instituto SER (1987)*, con la cual se demostró la reducción en deserción y puntajes mayores en español y en matemáticas en tercer grado.

El *Banco Mundial (1992)* realizó una evaluación en la que participaron como investigadores: Psacharopoulos, Vélez y Rojas. En esta se confirman los resultados de la Evaluación realizada por el Instituto SER en cuanto a la reducción de la deserción y mayores puntajes en español y en matemáticas en tercero.

En el estudio internacional comparativo de la UNESCO, sobre lenguaje y matemática, laboratorio latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación, 1998, de las pruebas aplicadas a 11 naciones se concluye que Colombia es el único país donde la escuela rural tiene mejores resultados que la urbana, exceptuando las megaciudades.

Con un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos, Colombia ha sido capaz de proveer una educación primaria completa y mejorar su calidad en regiones de bajo nivel socioeconómico.

Un logro sumamente importante es que el conocimiento y manejo de las guías de autoaprendizaje por los niños y niñas, han permitido que el proceso pedagógico se mantenga y sea implementado adecuadamente. Muchos niños y niñas han sido capaces de orientar a los nuevos maestros que han llegado a las escuelas sin ningún entrenamiento previo.

Estos resultados han servido de base para que la mayoría de países de la región (República Dominicana, Brasil, Guatemala, Honduras, México, Costa Rica, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Panamá, Nicaragua, Argentina y Chile) desarrollen adaptaciones de Escuela Nueva, con la asesoría de profesionales colombianos.

Guatemala es el primer país que incorporó, en forma de proyecto, la estrategia de Escuela Nueva en 1000 escuelas, obteniendo grandes logros según las evaluaciones internacionales, incluyendo indicadores de comportamiento democrático en los niños.

En el caso de la escuela Nueva Unitaria de Guatemala, los maestros de primaria son autores del material a diferencia de la mayoría de cartillas, textos y guías para los maestros del Tercer Mundo.

*“En la NEU fueron los propios maestros de primaria quienes prepararon los materiales y no "expertos" nombrados por el Ministerio o por las Universidades, o maestros de secundaria que poseen poco o ningún conocimiento sobre el aprendizaje, crecimiento y desarrollo de los niños. Las guías para los maestros son cortas y orientadas hacia el proceso de aprendizaje”.*<sup>9</sup>

En estas cartillas de la NEU donde se proponen una mayor cantidad de actividades que le proporcionan al estudiante la oportunidad de solucionar los problemas en una forma más creativa de lo que podría ocurrir en un 99% de las aulas de clase tradicionales.

Otra experiencia de las guías de autoaprendizaje fue la adaptación de estas a dos casos en Chile, a los que se considera exitosos. En la elaboración de estas guías se tomó en cuenta: la utilización del conocimiento previo del alumno, la opción de oportunidades para trabajar en pequeños grupos, la estimulación a la lectura comprensiva, escritos del alumno en forma libre, uso de el contexto en el que está el alumno y la escuela, autoevaluación del alumno, sugerir contactos sistemáticos con el alumno, etc.<sup>10</sup>

Se destaca entre los resultados de la utilización de las guías de aprendizaje que: los maestros podían usar el tiempo en la clase de manera diferenciada, no surgieron problemas de disciplina en la clase y los niños trabajaron solos de manera productiva, el desarrollo de la capacidad de comunicar por escrito impresiones, características de

---

<sup>9</sup> Kraft Richard Dr., Escuela Nueva Unitaria de Guatemala, Documento Completo, Informe preliminar, Proyecto Abel Academia para el desarrollo educativo, Universidad de Colorado Beulder, 2001.

<sup>10</sup> Schiefelbein Ernesto, Colbert Vicky, Sotomayor Carmen, Adaptación de guías de aprendizaje : dos casos exitosos, Editorial: UNESCO UNICEF TACRO CIDE, 2000 Oficina Regional para América Latina y el Caribe. [http://www.uniceflac.org/espanol/sri\\_2000/documentos/educacion.htm](http://www.uniceflac.org/espanol/sri_2000/documentos/educacion.htm)

objetos, relaciones, cuentos, actividades y resultados de ellas. Es un éxito que los niños de la región escriban todos los días algunas frases propias.

Rosa María Torres (1992), en el documento “Alternativas para la educación formal: Escuela Nueva”; coincide en los resultados presentados, sin embargo, manifiesta que las guías requieren una revisión a fondo tanto a nivel de contenidos como de didáctica, particularmente las de Matemáticas y Lenguaje. Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural. Por otro lado, el mecanismo de adaptación introducido en las Guías, si bien muy sugerente e interesante, no está siendo aprovechado por buena parte de los maestros. Hay aún un trecho que recorrer en cuanto al diseño instruccional, todavía demasiado formal y rígido para las necesidades de un material autoformativo como es el de las guías.

Las investigaciones concluyen que en países como Colombia, Guatemala y Chile; en los que se ha incursionado en propuestas por el mejoramiento de la educación rural y en donde las guías de autoaprendizaje se constituyen en una herramienta fundamental para el trabajo, se ha logrado **éxitos en los aprendizajes** principalmente en las áreas de lenguaje y matemática, así como también el **desarrollo de destrezas** para resolver problemas en forma creativa, mejor **uso del tiempo** y **manejo de la disciplina** en la clase, **trabajo autónomo** de los niños de manera productiva. Sin embargo persiste la necesidad de una permanente capacitación docente en cuanto a la utilización del material autoinstruccional y a la aplicación de metodologías que potencien el trabajo autónomo en niños/as. Christopher y Shaw (1992), manifiestan que el logro de los estudiantes puede caerse si los programas no son apoyados por los recursos requeridos y maestros propiamente entrenados. Estos dos factores son identificados como claves.

En cuanto al diseño de las guías, para que estas sean funcionales, sus contenidos deben responder a la realidad de la población rural sin desvincularse de los contenidos del currículo nacional.

### **3.4 Las guías de autoaprendizaje.**

En este contexto de la escuela unidocente, en el que un solo docente debe ofrecer educación primaria completa a un grupo de alumnos/as de diferentes edades; “**las guías de autoaprendizaje**” se presentan como la herramienta idónea y de significativa importancia en el desarrollo del clima pedagógico autónomo.

A través de estas guías o planes de estudio modular que los/as estudiantes cumplen a su propio ritmo, se promueve la eficiencia, se reduce la repetición y el abandono en las escuelas unidocentes. (Thomas y Shaw -1992)

Es imperativo en este tipo de instituciones formar aprendices autónomos; que avancen a su propio ritmo, que aprendan a aprender para no hacer imprescindible la presencia del docente en el proceso de aprendizaje. Esta es la finalidad implícita en las guías de autoaprendizaje “el aprender por sí mismo”. Para Mirtha Raimondo (2003), las guías cumplen la función de una mediación instrumental y al maestro/a corresponde la mediación docente.

En el Ecuador, la propuesta de las guías de autoaprendizaje, constituye uno de los componentes curriculares del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes; están orientadas a desarrollar en niños/as destrezas, mejoramiento de la lectoescritura, y valores sociales de convivencia. Las guías, llamadas también de aprendizaje autónomo, facilitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno/a quienes aprenden a observar, experimentar razonar, y construir los conocimientos; desarrollan la capacidad de aprender autónomamente a través de situaciones problematizadoras.

Neumas (1980), citado por Crespo (2001)<sup>11</sup>; define a las guías de autoaprendizaje como textos interactivos, adaptados a una realidad particular; son textos que promueven la construcción colectiva de conocimientos por parte de los niños y facilitan el trabajo individual o en equipos con estrategias de ayuda de niño a niño; también sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular para el profesor. Son

---

<sup>11</sup> Crespo Carlos, Propuesta Pedagógica, Programa de Mejoramiento de la calidad de las Escuelas Unidocentes, Convenio MEC-PLAN INTERNACIONAL, Quito, 2002.



organizadas secuencialmente, y desarrollan los temas fundamentales de los programas de estudio.

*“Las guías tienen como función ser mediadoras instrumentales de procesos de construcción de conocimientos para lo cual es muy importante destacar que la mediación docente es irremplazable.”<sup>12</sup>*

Las guías de autoaprendizaje, son parte de la metodología de aprendizaje autónomo, en las que el alumno/a una vez desarrolladas las destrezas de comprensión lectora recibe guías e instrucciones escritas que va dominando poco a poco; estos textos combinan un íntegro currículo nacional con posibilidades regionales y locales de cambio o adaptación hecha por los/as docentes. Los costos de dotación con estos textos interactivos son muchos más bajos que la dotación con textos convencionales, ya que son utilizados por dos o más niños, y no son desechados sino que quedan en la escuela para ser utilizados en los siguientes periodos lectivos.

La elaboración de **las guías de autoaprendizaje**, tiene una trayectoria histórica, surgen como reemplazo a las fichas de enseñanza y su aplicación está dando buenos resultados en América Latina y otras partes del mundo<sup>13</sup>

En el documento de la Propuesta Pedagógica para las escuelas unidocentes en el Ecuador elaborado por Carlos Crespo, se señala que las guías de autoaprendizaje **constituyen un recurso eficaz para mejorar los aprendizajes** y las prácticas pedagógicas de los niños y niñas de las escuelas del área rural, particularmente de aquellas de enseñanza multigrado.

---

<sup>12</sup> ¿Cómo enseñar con guías de autoaprendizaje? Zona Educativa, revista publicada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina, N° 18, octubre de 1997, página 42, en Propuesta Pedagógica para las Escuelas Unidocentes, Ecuador, 2002

<sup>13</sup> De las innovaciones educativas en América Latina, los textos de autoaprendizaje reemplazaron a las fichas de enseñanza, pues la preparación de estas tomaba un exceso de tiempo, y se observaba deficiencia en los resultados con la aplicación de este material, es así que la difusión posterior de fichas de enseñanza impresas generó el nuevo tipo de texto de autoaprendizaje. Schiefelbeim en Crespo Carlos “ Propuesta Pedagógica” Programa Nacional de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, convenio MEC-PLAN INTERNACIONAL, Quito, 2002

Estas guías **centran los procesos de aprendizajes en el alumno/a** y están organizadas en base a una secuencia didáctica de actividades grupales e individuales, mediante el uso de consignas escritas que promueven el aprendizaje autónomo. Incluyen tanto contenidos como procesos, aunque privilegiando mayormente los procesos al dar instrucciones paso a paso. Estos textos interactivos permiten la operativización del plan de estudios, **constituyen una herramienta diaria del docente multigrado.**

En cuanto a las estrategias de trabajo contenidas en las guías, se priorizan actividades que los alumnos deben desarrollar en interacción con sus compañeros, con lo cual **se da gran importancia al trabajo grupal y al aprendizaje cooperativo.** El espacio educativo no se limita al aula de clase sino que va más allá.<sup>14</sup>

Al referirse a las guías de autoaprendizaje, Rosa María Torres (1992) comparte criterios expuestos anteriormente, al señalar que están diseñadas como un material auto-instruccional, con actividades y ejercicios graduados e indicaciones detalladas sobre cómo hacerlos, de modo que los alumnos puedan trabajar en buena medida solos, apoyándose entre ellos. De esta manera, **se busca liberar el tiempo y facilitar la tarea del profesor,** reducir las exigencias de calificación docente, y permitir que los alumnos avancen a su propio ritmo.

Las guías de autoaprendizaje, **cumplen función en relación al maestro/a, al proceso pedagógico y a los alumnos/as.** En cuanto al maestro/a constituyen un apoyo para mejorar la práctica pedagógica en el aula, facilitan la planeación de clases y definen su rol como orientador y evaluador del aprendizaje.

En relación al proceso pedagógico, integran contenido, proceso y práctica pedagógica; **facilitan la adaptación de contenidos al contexto;** articulan y dinamizan la utilización de otros recursos, articulan el texto y la metodología utilizada por el docente.

En lo que respecta a alumnos/as, promueven aprendizajes significativos que los alumnos/as aplican en la vida diaria, desarrollan habilidades de pensamiento, la comprensión lectora y la producción de textos escritos, equilibran el trabajo

---

<sup>14</sup> MEC-PLAN, Documento del Primer taller de validación de guías de aprendizaje autónomo y mediado, Riobamba- Ecuador, 2 002.

personalizado y el trabajo cooperativo, parten de los conocimientos y experiencia del alumno/a, **permiten un mejor aprovechamiento del tiempo en aprendizaje efectivo.**

El uso del tiempo en el aula, es uno de los aspectos más importantes a tomarse en cuenta para determinar aprendizajes efectivos. El tiempo académico se define como los segmentos de tiempo de clase que el maestro/a y el alumno/a dedican a enseñar y a aprender respectivamente.<sup>15</sup>

En el estudio realizado sobre el uso del tiempo en el aula en la escuela básica ecuatoriana, una de las reflexiones que realizan los autores (Naranjo Marcelo y otros-1996) y que consideran como aspecto positivo, es el hecho de que en las escuelas unidocentes observadas, **los alumnos desde muy pequeños, se acostumbran al trabajo autónomo.**

Al establecer una comparación con las escuelas completas, manifiestan que en la mayoría de los casos, en estos establecimientos la presencia del docente es una condición necesaria para que los niños/as realicen sus trabajos. Por esa razón cualquier situación en la que el docente deba ausentarse de su espacio se convierte en una interrupción que en definitiva es una pérdida de tiempo. En cambio en el caso de la escuela unidocente<sup>16</sup>, cuando el maestro/a se encuentra en otro espacio, los niños/as aunque se levanten y caminen por el aula, saben que deben realizar su tarea. Los alumnos/as de mejor rendimiento, por su propia iniciativa, ayudan a los que tienen dificultades. El proceso continúa a pesar de la ausencia física del docente y eso posibilita la realización de actividades simultáneas lo que permite una mejor utilización del tiempo.

En el Ecuador el contenido, las estrategias y actividades contenidas en las guías de autoaprendizaje, así como la función de estas en relación al maestro, al proceso pedagógico y los alumnos/as; ha sido adoptado de la propuesta de la Escuela Nueva de

---

<sup>15</sup> Naranjo Marcelo y otros, *Uso del tiempo en el aula: Etnografía educativa sobre la concepción y organización del tiempo escolar en la escuela básica ecuatoriana.* EB/PRODEC, Quito 1996.

<sup>16</sup> En la sistematización de experiencias obtenidas en la investigación sobre el uso del tiempo en el aula realizada por Marcelo Naranjo, Luis Montoya y M<sup>a</sup> Elena Enríquez (1996); este es uno de los aspectos positivos que se destaca de las escuelas unidocentes participantes en el estudio.

Colombia;<sup>17</sup> estas guías fueron elaboradas para la fase piloto del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes durante los años 95-96, y se validaron en provincias de Chimborazo, Cañar, El Oro y Napo. Fueron diseñadas específicamente para el área de ciencias naturales en un número de 14 guías, distribuidas en tres tomos y cuyos contenidos se articulan con actividades de lenguaje y comunicación y entorno social. Estas guías de autoaprendizaje son las que están vigentes hasta la fecha y sobre las cuales ha recibido capacitación el/la maestro/a unidocente.

Las actividades de las guías están distribuidas en cinco bloques que parten desde los conocimientos previos y culminan en la aplicación del nuevo conocimiento, permitiendo al alumno/a generar sus propios aprendizajes.

Estos bloques son:<sup>18</sup>

**A. Empiezo la Aventura.** El niño/a se introduce al tema, explora y recupera los conocimientos previos informales o formales a través de actividades, problemas o juegos motivadores.

**B. Yo hago, descubro y aprendo.** Aquí van organizadas las actividades, para que los niños/as desarrollen, descubran y profundicen el conocimiento.

**C. Refuerzo lo aprendido.** Son actividades orientadas al refuerzo y aplicación del conocimiento.

**D. Comparto con mi familia y comunidad,** se establecen actividades de aplicación del aprendizaje a situaciones concretas de la vida diaria, con la familia, vecinos, amigos, comunidad.

---

<sup>17</sup> En el Ecuador se toma como matriz y modelo a las guías de Escuela Nueva de Colombia, participaron en su diseño Técnicos del Ministerio de Educación y Cultura (Educación Rural y DNAMEP), con el apoyo de UNICEF y bajo la dirección de personas del Programa Escuela Nueva de Colombia (Heriberto Castro y Juan Pablo Ramírez) de gran trayectoria en la innovación pedagógica para mejorar la educación rural. Crespo, 2003.

<sup>18</sup> Raimondo Mirta, Guía de Formación Docente- Manual N° 2 “Quintilipi”, MEC-UNICEF, Quito, 1997.

E. Opino sobre la guía, consiste en un cuadro de actividades que el niño/a debe haber completado cuando finalice el proceso. Es una especie de autoevaluación.

Actualmente se encuentran en proceso de diseño e impresión y de validación en las aulas las nuevas guías de autoaprendizaje en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, cuyos borradores se elaboraron en julio de 2 002 con la participación de 120 docentes ecuatorianos con el apoyo y asesoría técnica de expertos y funcionarios del MEC y de PLAN<sup>19</sup>. Para la elaboración de estas guías se tomó como base fundamental el contexto rural ecuatoriano el cual se refleja en la articulación de los contenidos de las áreas mencionadas.

Con la participación de un número de 46 personas (maestros, supervisores, técnicos docentes, equipo de campo MEC-PLAN), representantes de las provincias de Guayas, Pichincha, Manabí, Chimborazo, Cotopaxi, Cañar, Bolívar y Napo. El mencionado material fue sometido a una validación de orden técnico previo a ser comprobada su funcionalidad en las aulas de clase. (Riobamba, noviembre de 2 002). Con las guías de autoaprendizaje se pretende una identificación de niños y niñas con la comunidad rural, una revalorización de la cultura, el respeto y conservación del medio ambiente, de entre otros aspectos. Constituyen el elemento con el cual se plasma la propuesta pedagógica en el espacio de la escuela unidocente

Las guías de autoaprendizaje como mediadoras instrumentales propician el aprendizaje autónomo a través de actividades individuales o grupales, constituyen no sólo instrumentos de información sino también de reflexión crítica e interiorización de conocimientos, de creación de conflictos cognitivos y problemas del medio natural y social. La mediación docente contribuye a un mejor aprovechamiento de información, conocimiento, experiencia, y emociones, a despejar dudas, a estimular y reforzar nuevos aprendizajes. En las escuelas unidocentes, el uso de las guías de autoaprendizaje va acompañado de una adecuada mediación docente.

---

<sup>19</sup> PLAN: ONG con apoyo económico internacional que hace su aporte a la educación a través de un programa denominado "Escuela Amiga y Saludable.

### **3.4 Las guías de autoaprendizaje y la función del docente en la creación de un clima pedagógico autónomo.**

La función docente es un aspecto importante en el proceso de construcción de un clima pedagógico autónomo, por lo que el maestro/a debe ser conocedor de varios aspectos de las guías así como también reunir ciertas características dentro de su perfil docente.

De las guías de autoaprendizaje como herramienta fundamental para la enseñanza multigrado, el maestro/a debe saber el qué, cómo y cuando utilizarlas; que destrezas desarrollar previo a la utilización de estas y realizar los ajustes necesarios respondiendo al contexto. Además el utilizarlas coherentemente con otros componentes pedagógicos como son las minibibliotecas y los ambientes de aprendizaje. Debe estar conciente que estas se utilizan luego de haber completado el proceso de alfabetización y de una fase previa de preparación, cuando niños y niñas conozcan el sistema de códigos de lectoescritura, por lo que el/la docente debe ejercitar en su persona y en niños y niñas destrezas básicas para optimizar la utilización de las guías; especialmente las destrezas de comprensión lectora y de trabajo autónomo solo/a, en parejas o en grupos.

Dentro de su perfil docente debe prepararse para asumir el rol como facilitador/a, orientador/a del aprendizaje, y mediador del aprendizaje según la necesidad que se presente en el proceso pedagógico. Su actividad está dirigida a cumplir un papel mucho más cualitativo en el aprendizaje, capaz de fomentar una actitud y relación positiva con niños/as y entre ellos/as, a través de una pedagogía de afectividad y respeto, logrando un proceso en el que se sustituya el concepto de transmisión de información por el de construcción de conocimientos.

*“Dada la complejidad de su tarea, el profesor multigrado necesita no menos sino más y mejor formación que el profesor de un único grado”.*<sup>20</sup>

En la escuela unidocente, donde la acción del maestro/a debe estar encaminada a brindar a los/las niños/as las herramientas necesarias y pistas que contribuyan a

---

<sup>20</sup> TORRES Rosa M, “Multigrado: una escuela de segunda” en el comercio\_com - EducAcción - Enfoque.htm, 2001

desarrollar su propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que atiende sus dudas y sus necesidades; se requiere de una política educativa que contemple dentro de sus principales componentes una capacitación docente permanente<sup>21</sup>.

En este contexto, la capacitación docente es de enorme importancia para la planificación del aprendizaje, el desarrollo de capacidades en los/as estudiantes y sobre todo lograr el trabajo autónomo. Esto de entre otras cosas implica: la aplicación de una correcta metodología, la dotación de materiales apropiados y el uso adecuado de estos.

El Programa de Mejoramiento por la Calidad de las Escuelas Unidocentes en el Ecuador, en el componente de capacitación docente ofrece un paquete de estrategias que contribuyen a que los profesores adapten los contenidos de las Guías a las características específicas de los niños y del medio, así como a las necesidades de la comunidad y a las expectativas de los padres de familia.

Dentro de las estrategias de capacitación, se contempla el manejo del manual Quintillipi (texto autoinstruccional del docente), en el que se presentan tres grandes temáticas:<sup>22</sup>

**A. Sugerencias para preparar a las niñas y niños para un trabajo autónomo.-**

Este bloque ofrece conceptualizaciones básicas sobre la organización del aula, los materiales y el trabajo en grupo, de las niñas y los niños.

**B. Actividades de afianzamiento del vocabulario básico de las guías de autoaprendizaje.-** Este bloque ofrece un grupo de actividades básicas que permite a las niñas y los niños, una **familiarización adecuada con los términos y actividades principales de las guías de autoaprendizaje.**

---

<sup>21</sup> La capacitación docente permanente, no se reduce a la recepción de un seminario-taller sobre determinado tema; sino que implica el seguimiento, monitoreo y evaluación sobre la aplicación del conocimiento adquirido y recibir asesoría didáctica oportuna de los entendidos en el tema. Consiste también en la conformación de micro-centros, redes de aprendizaje o círculos de estudio que se reúnen con cierta periodicidad para que se tratan problemas pedagógicos comunes y dar solución a través de los docentes de mejor preparación en la red.

<sup>22</sup> Raimundo Mirta, Op. Cit.

**C. Actividades de lectura comprensiva.-** Este bloque ofrece actividades iniciales de animación a la lectura y comprensión de lo leído.

De la aplicación de las sugerencias y actividades de cada uno de estos bloques dependerá en gran medida el éxito que alcancen los niños/as con la utilización de las guías de autoaprendizaje y vinculado a esto va el entrenamiento especial y material que necesita el maestro/a para realizar su trabajo eficazmente.

La utilización de las guías es un proceso en el cual el alumno/a tiene un nuevo rol como gestor de su propio aprendizaje, el docente asume el rol de facilitador y mediador y la labor educativa de la escuela se extiende a la familia y la comunidad, por lo tanto necesita de programas sostenidos que apoyen con los recursos necesarios y la capacitación de los/as docentes.

### **3.5 Las iniciativas de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes en el Ecuador.**

El Ecuador ha sufrido en los últimos años una profunda crisis social, económica, política y educativa<sup>23</sup>; de la que es víctima la población más vulnerable del país, es decir la población pobre, especialmente la de áreas urbanas - marginales y de áreas rurales.

Como respuesta a la crisis educativa, “el Ministerio de Educación puso en marcha, a inicios del 2000, el Plan social de Emergencia en Educación estableciendo como una de las acciones prioritarias de nivel nacional, el **Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes**”<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Desequilibrio social que se manifiesta en elevados índices de pobreza, inequidad social, desempleo y bajos ingresos. Según estudios e informes del SIISE titulado “El desarrollo social en la década de 1990” (2002), el Ecuador no ha logrado reducir las profundas desigualdades sociales. La concentración del ingreso es una de las más pronunciadas en América Latina. La caída de la inversión en educación y salud, la ineficiencia de los programas sociales, han dado lugar al agotamiento de los avances. La calidad de los servicios básicos de educación y salud han desmejorado. En la medición realizada en 1999, casi 6 de cada 10 ecuatorianos/as vivía en hogares cuya capacidad de consumo no era suficiente para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud, educación y vivienda.

<sup>24</sup> Crespo Carlos, Op. Cit.



Este programa creado mediante Acuerdo Ministerial N° 929 del 14 de mayo de 2001, que esta dirigido a los/las niños/as pobres de áreas rurales del país y que estudian en las escuelas unidocentes; tiene como principal antecedente la base de una experiencia pedagógica nacional, sustentada en el aprendizaje autónomo, validada desde 1995 con el Programa de Educación de UNICEF y aplicada también en el ámbito del Programa PROANDES<sup>25</sup>. Las propuestas se ejecutaron paralelamente, desarrollando una experiencia piloto en la que participaron tres escuelas ubicadas en las zonas de Yanahurco (Cotopaxi), Cacha (Chimborazo) y Zhud (Cañar).

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes está sustentado en una perspectiva de derechos, con la finalidad de la universalización de la educación, acceso y permanencia de los niños/as en una escuela saludable y de calidad. Es liderado por el MEC y comenzó a ejecutarse desde abril del 2000 con el apoyo técnico y financiero de varios socios estratégicos los cuales en junio del 2001 firman un documento denominado “Contrato Social por el mejoramiento de la escuela Unidocente”, y voluntariamente establecen un compromiso por la defensa y la promoción del derecho a la educación de los niños/as, especialmente de los sectores más pobres de la sociedad<sup>26</sup>.

Los socios estratégicos del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocente, se detallan a continuación.

---

<sup>25</sup> Las Propuestas Pedagógicas estuvieron orientadas a disminuir las “altas tasas de deserción” escolar, tomando más relevante la oferta de la escuela rural y mejorando la eficacia de la escuela multigrado. Las propuestas se desarrollaron paralelamente, de manera piloto, “dentro de la preocupación de encontrar alternativas eficaces para el abandono escolar y el pobre aprendizaje que recibe la mitad de los niños de áreas rurales, que frecuentan escuelas que tienen apenas un docente. La sistematización de esta experiencia se presenta en el texto titulado LOS NIÑOS HAN SIDO NUESTRO ESPEJO de PROANDES-ECUADOR, UNICEF (1996).

<sup>26</sup> Ver detalles en Contrato Social por el Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, Cuenca, Noviembre de 2001

**Socios Estratégicos del Programa de Mejoramiento de la calidad de las Escuelas Unidocentes**

1	Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
2	Ministerio de Desarrollo Urvbano y Viivienda (MIDUVI)
3	Ministerio de Salud Pública (MSP)
4	Ministerio de Bienestar Social (MBS)
5	Fondo de Solidaridad
6	Consortio de Consejos Provinciales del Ecuador (CONCOPE)
7	Asociación de Municipalidades del Ecuador (AME)
8	Asociación de Juntas Parroquiales del Ecuador (CONAJUPARE)
9	Asociación de Facultades ecuatorianas de Filosofia y Ciencias de laEd. (AFEFCCE)
10	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)
11	Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE)
12	Confederación Nacional de Organ. Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN)
13	Confederación de Pueblos de Nacionalidad Kichua del Ecuador (ECUARUNARI)
14	Unión Nacional de Educadores (UNE)
15	DINERS CLUB del Ecuador
16	Fundación Coca Cola del Ecuador
17	Defensa de los Niños Internacional Ecuador (DNI)
18	Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA)
19	Visión Mundial
20	Plan Internacional
21	Foro de la niñez
22	Centro de Investigaciones de la Mujer Ecuatoriana (CEIME)
23	GTZ Ecuador
24	Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
25	Organización Panamericana de la Salud (OPS)
26	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

**Fuente: Contrato social por el Mejoramiento de la calidad de las Escuelas Unidocentes**  
**Elaboración: Personal**

Este programa se presenta como una alternativa para la educación rural. Se financió con recursos del Estado, sin recurrir a deuda externa. En el mismo sentido, el Programa se levantó con las propias estructuras y personal del Ministerio, sin llegar a crear una unidad ejecutora paralela al MEC<sup>27</sup>; sus grandes metas son:<sup>28</sup>

- El mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula.

<sup>27</sup>Escuela Unidocente de Ecuador en <http://innovemos.unesco.cl/dp/bi/Unidocentesecuador2000/?tpl=opinion-form.tpl>

<sup>28</sup> MEC-UNICEF, Manual N° 1-Guías de Formación Docente, Quito, 2000, pag.10

- La capacitación continúa de docentes.
- **El aprendizaje autónomo de niñas y niños a través del uso de las guías de autoaprendizaje.**
- La participación infantil en la gestión escolar.
- La participación de la familia en los aprendizajes de sus hijas e hijos.

Así como las metas, el programa integra cinco componentes: curricular, capacitación y seguimiento pedagógico, participación infantil, gestión local y participación familiar y el componente administrativo. **Las guías de autoaprendizaje forman parte del componente curricular.**

Si bien la acción principal del programa constituye la capacitación docente, también incluye dentro de sus lineamientos otros campos como el fomento de la ciudadanía en los niños y niñas a través de los gobiernos estudiantiles, la participación de padres y madres, estímulo a los maestros/as y la participación social de la comunidad educativa y de los gobiernos locales. Estos aspectos del área de innovación se los puede apreciar en la ficha de inscripción del programa (Anexo 6).

Con la aplicación del programa, se espera los siguientes resultados:

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
A. Desarrollo, en las niñas y niños de destrezas y capacidades	Trabajo grupal, formación en valores, trabajo autónomo, lectura comprensiva, creatividad y habilidades de pensamiento, participación y responsabilidad, interlocución con la familia y el medio, desarrollo de la expresión.
B. Cambios en el aula en relación al docente	Promoción en el docente el papel de animador, facilitador y guía de aprendizaje de niñas y niños; fomento de una actitud y relación positiva con las niñas y niños, a través de una pedagogía de la afectividad y el respeto.
C. Organización y activación del trabajo en el aula	Ambientación del aula con materiales del medio y creación de un clima agradable que favorezca la creatividad, promoción de un aprendizaje activo a través del trabajo grupal y la interacciones con los rincones de aprendizaje, el entorno y la familia y, Trabajo dirigido a conseguir o mantener un mobiliario que facilite el trabajo grupal.

**Fuente: Raimondo Mirta, Guía de Formación Docente- Manual N° 2 “Quintilipi”, MEC-UNICEF, Quito, 1997, pag. 17, 18**  
**Elaboración: Personal**

Actualmente, **El mejoramiento de la calidad de las escuelas unidocentes**, constituye uno de los programas prioritarios del Frente Social, que tiene como objetivo garantizar que los niños y las niñas accedan a la escuela y permanezcan en ella, y de esta manera contribuir a la disminución de los índices de deserción y repitencia escolar.<sup>29</sup>

La meta prevista para el período 2002 fue la de atender a 155521 niños/ as en 6800 escuelas con el programa.

Una acción integral en las escuelas unidocentes del Ecuador apunta a universalizar el acceso y permanencia de los niños y niñas en las escuelas, al ofrecerles una educación de calidad. El programa parte por la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo<sup>30</sup>.

Vale la pena enfatizar que el contexto histórico de la educación rural, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes, no constituye la primera iniciativa pedagógica en pro de la educación rural en el Ecuador, anterior a este se emprendieron otras acciones como la Nuclearización Educativa en la década de los 70', el Currículo Comunitario (Serie Abramos Surcos) en la década de los 80' y la Red Escolar Rural (CEM y Redes Autónomas) en la década de los 90'.

Son valiosas experiencias, sin embargo me atrevería a afirmar que se quedaron en el intento por mejorar la educación rural y a un alto costo económico sobre todo a partir de la década de los 80', período en el cual los proyectos educativos para el área rural se ejecutaron a través de una unidad ejecutora adscrita al MEC y financiados con préstamos internacionales<sup>31</sup>.

En lo que respecta a los resultados obtenidos con la aplicación de estos proyectos, se tiene que el Proyecto AMER (1985) no ha sido suficientemente evaluado y que el

---

<sup>29</sup>Frente Social, Avance de metas y ejecución presupuestaria de los programas sociales prioritarios de enero a diciembre de 2002, Quito, 2003.

<sup>30</sup>Escuela Unidocente de Ecuador en <http://innovemos.unesco.cl/dp/bi/Unidocentesecuador2000/?tpl=opinion-form.tpl>

<sup>31</sup> El Proyecto de Atención a la Marginalidad Educativa Rural (AMER-1985) y el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) fueron administrados por la Unidad Ejecutora que operaba con fondos de préstamos internacionales.

proyecto PROMECEB denota la ausencia de implementación articulada de una propuesta pedagógica<sup>32</sup>.

A diferencia de estos proyectos, el Programa de Escuelas Unidocentes como se mencionó anteriormente, no creó una unidad ejecutora paralela al MEC para su ejecución y se administra con fondos del Estado. Tal vez este programa no constituya la panacea para la educación rural, pero si se presenta como una importante estrategia que implica **“promover a partir de la escuela unidocente un proceso sostenido e integral de mejoramiento de la calidad de la educación básica rural y urbana”**.<sup>33</sup>

### **3.7. Fundamentos y enfoque pedagógico de propuesta en el Ecuador.**

Para un especialista de educación que cumplió las funciones de Coordinador del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes (Convenio MEC-PLAN), en la propuesta pedagógica no se han construido los lineamientos pedagógicos ni los fundamentos de la misma, ya que lo que se considera verdaderamente importante es la practicidad y la aplicación de la metodología en el aula de clase, es por esta razón que tomando como base la escuela nueva que sigue los lineamientos de una pedagogía activa-participativa, los esfuerzos se orientaron a la elaboración de guías autoinstruccionales para docentes y de autoaprendizajes para alumnos/as, en las cuales la metodología del proceso pedagógico como la planificación están implícitas, ahorrando a los/as docentes tiempo y esfuerzos que pueden dedicar a otra actividad, especialmente al trabajo con los más pequeños<sup>34</sup>. Es importante que el/la docente se dedique al trabajo con los más pequeños y fomente las bases para futuros aprendizajes<sup>35</sup>. Si bien es cierto a nivel nacional no se han determinado los fundamentos y enfoques

---

<sup>32</sup> En las paginas 14 y 15 del documento de la Propuesta Pedagógica del Programa de Mejoramiento de la Calidad de Las Escuelas Unidocentes, se presenta en detalle un balance crítico de las intervenciones en la educación rural del Ecuador, en este se manifiesta que los proyectos implementados en la década de los 90' pusieron énfasis en insumos como infraestructura escolar y gestión administrativa de la red escolar; pero la dimensión del mejoramiento pedagógico como de la articulación horizontal de las escuelas asociadas ha tenido mucha debilidad. Además se establece que el MEC (2002) considera insatisfactorios los resultados que ofrecen los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación básica, implementados en el país con crédito externo durante la década mencionada.

<sup>33</sup> Segundo de los tres objetivos generales del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Unidocentes.

<sup>34</sup> Entrevista C1, mayo de 2003

<sup>35</sup> Entrevista U1, junio de 2003

sobre los que se sustenta la propuesta, existen indicios de que se han trabajado parcialmente.

Para la aplicación de la propuesta en la amazonía, se delinearon los mismos bajo la responsabilidad de la Fundación Ecuatoriana PAIDEIA con apoyo de UNICEF (2 001); organismos que en un documento preliminar de la propuesta para la región amazónica presentan los fundamentos y enfoques que orientan la misma. Estos son:

En el **fundamento filosófico**, partiendo de la afirmación de Dewey que la educación es una práctica de la filosofía, la propuesta se fundamenta en la concepción de un ser como totalidad, concibe al alumno/a como el centro de la atención curricular dentro de un proceso participativo de enseñanza aprendizaje, al docente como facilitador del proceso en un clima de confianza, credibilidad y participación, donde se plantean problemas y se resuelven en interlocución con la familia, el medio y la comunidad.

**El fundamento sociológico**, se establece en la intencionalidad social que tiene la escuela, en la cual se reflejan costumbres, tradiciones, convicciones y estilo de vida característicos de una sociedad; en este caso la comunidad rural. Es así que el trasfondo de la perspectiva sociológica en la escuela rural está relacionado con dos aspectos, socialización e identidad.

Dentro del **fundamento psicológico** de la propuesta se considera el conjunto de características psicológicas específicas del individuo (niños/as), las cuales al ser conocidas por el maestro/a hará que el proceso de aprendizaje sea un hecho significativo.

Contempla principalmente las teorías cognitivas de Vigotsky (aprendizaje mediado-socializado), de Ausubel (aprendizaje significativo) y a Bruner (aprendizaje por descubrimiento).

En lo que respecta al enfoque pedagógico de la propuesta, este se centra en el desarrollo de destrezas, es decir en el aprender haciendo, aprender a ser, aprender a pensar y querer

hacer, donde los maestros tienen el rol de facilitadores, orientadores y evaluadores del aprendizaje.

Es un enfoque de la pedagogía problematizadora que pone en juego la metacognición del niño/a, quien para resolver la actividad planteada acude al maestro/a, a la biblioteca, a los rincones de aprendizaje, a los padres- madres de familia o la comunidad como apoyo para convertirse en aprendices autónomos.<sup>36</sup> Por lo expresado, se puede decir que el modelo también se orienta a una pedagogía de la liberación en la que a partir de una construcción social y participativa del conocimiento, se logran verdaderas transformaciones. Este enfoque contempla como estrategias el aprendizaje cooperativo, la participación estudiantil en la gestión escolar y la mediación social e instrumental.

---

<sup>36</sup> Aebli H, Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Ediciones Narcea S.A, Madrid, 1987. en Enfoque Pedagógico del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Oferta educativa en las Escuelas Unidocentes de la Amazonía, UNICEF- PAIDEIA, 2001.