



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Propuesta para avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciado
en Ciencias de la Educación
Básica

Autor:

Junior Stalin Suárez Baque

CI: 1316884053

Tutor:

Dr. Ricardo Restrepo Echavarría (PhD)

CI: 1712276573

Azogues - Ecuador

15-agosto-2019

Resumen:

Aprender de sistemas educativos exitosos constituye una apremiante fortaleza para mejorar la calidad educativa de otros. En el Ecuador, pese a la incesante gestión por mejorar el sistema educativo, aún existen problemáticas de fondo que están afectando su escuela. Por lo cual, el presente proyecto de investigación pretende establecer una propuesta para avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador. En este sentido, se llevó a cabo una metodología de enfoque cualitativo con el método Investigación Acción (IA), empleando técnicas como el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Para ello en primer lugar se realizó análisis documental de sistemas educativos internacionales como Finlandia, Corea del Sur, Shanghái, y otros regionales como Chile, Uruguay y Brasil. Por otro lado, se recabó la perspectiva educativa de profesores, estudiantes y directivos de instituciones educativas de Azogues, Chuquipata y Cuenca, a través de las entrevistas semiestructuradas. También, se entrevistó a actores educativos tales como el rector de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, a Juan Samaniego y otros más. De esta manera se definen cuatro capítulos de análisis y un quinto en el que se establecen aprendizajes generales y concretos desagregados de los capítulos anteriores. Además, se plantea la discusión de elementos orientadores para avanzar hacia escuelas ideales. Por lo tanto, esta investigación constituye un material bibliográfico muy importante para ser revisado por las escuelas ecuatorianas que pretendan encaminarse hacia la calidad educativa mediante un acercamiento hacia la gestión de escuelas ideales.

Palabras claves: Escuela ideal, sistemas exitosos regionales e internacionales, calidad, aprendizajes.

Abstract:

Learning from successful educational systems constitutes a pressing strength to improve the educational quality of others. In Ecuador, despite the relentless management to improve the education system, there are still fundamental problems that are affecting their school. Therefore, this research project aims to establish a proposal to move towards ideal schools in Ecuador. In this sense, a qualitative approach methodology was carried out with the Action Research (IA) method, using techniques such as documentary analysis and semi-structured interviews. For this, in the first place, documentary analysis of international education systems such as Finland, South Korea, Shanghai, and other regional ones such as Chile, Uruguay and Brazil was carried out. On the other hand, the educational perspective of teachers, students and managers of educational institutions of Azogues, Chuquipata and Cuenca was collected through semi-structured interviews. Also, educational actors such as the rector of the National University of Education of Ecuador, Juan Samaniego and others were interviewed. In this way, four analysis chapters and a fifth one are defined in which general and concrete lessons learned from the previous chapters are established. In addition, the discussion of guiding elements is proposed to move towards ideal schools. Therefore, this research constitutes a very important bibliographic material to be reviewed by Ecuadorian schools that seek to move towards educational quality through an approach towards the management of ideal schools.

Keywords: Ideal school, successful regional and international systems, quality, learning.

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	7
Caracterización general del problema	9
Selección del problema, caso o situación	9
Justificación	10
Pregunta de investigación.....	10
Objetivos.....	10
Antecedentes.....	11
MARCO TEÓRICO	13
Educación de calidad	13
Escuela ideal.....	14
MARCO METODOLÓGICO.....	17
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS	19
Capítulo I: Imaginando la escuela ideal	19
Nivel teórico.....	19
Respecto a los directivos.....	27
Presupuesto.	29
Capítulo II: Análisis de las escuelas en ecuador.....	31
Unidades educativas del milenio.	32
Bachillerato internacional.	33
Textos y uniformes.	34
Alimentación escolar	37
Calidad de maestros en preprimaria.....	37

Reflexiones y consideraciones para la política educativa a nivel nacional.	39
Perspectiva de la realidad educativa según docentes.	40
Aportes del observatorio de educación de la UNAE.	41
La meta es 15 estudiantes por docente.	45
Capítulo III: Aprendiendo del mundo: casos Finlandia, EE.UU., Corea del Sur, China	46
Lo que no ha funcionado.	47
Lo que se puede aprender.	49
Shanghái, China y sus directivos.	52
Singapur y sus docentes.	53
Canadá y Finlandia: sus estudiantes.	54
Corea del Sur.	56
Hong Kong.	58
Capítulo IV: Aprendiendo de la región: casos Uruguay, Chile y Brasil.	60
Chile desde ámbitos generales.	60
Uruguay desde datos generales.	64
Brasil desde datos generales.	69
PROPUESTA.	73
Capítulo V: Propuestas para construir la escuela ideal en Ecuador.	73
Aprendizajes del 1º capítulo.	73
Aprendizajes del 2º capítulo.	75
Aprendizajes del 3º capítulo.	75
Aprendizajes del 4º capítulo.	76
Discusión de otros elementos orientadores.	77
Comentarios finales.	83
CONCLUSIONES.	86
BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA.	88

ANEXOS91

Índice de gráficos y tablas

Fig. 1 Número de docentes con menos de 600 puntos en Ser Maestro, por provincia. ..42

Fig. 2 Número de docentes con menos de 600 puntos en Ser Maestro, por área del saber.43

Fig. 3 Tennessee; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne.....50

Fig. 4 Pasos para la selección de docentes en Singapur.....53

Fig. 5 Pasos para la selección de docentes en Finlandia.55

Tabla 1 Técnicas e instrumentos 17

Tabla 2 Sistemas educativos analizados..... 17

Tabla 3 Cursos y número de estudiantes seleccionados para las entrevistas 18

Tabla 4 Nivel de título alcanzado.....44

Tabla 5 Cronograma de entrevistas96

INTRODUCCIÓN

Caben pocas dudas de que el desafío de la escuela actual tiene como principal objetivo preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, compleja y desigual sociedad contemporánea en la era de la información. La figura de los agentes educativos, los componentes institucionales y las políticas educativas se sitúan en un plano de atención y controversia.

El sistema educativo ecuatoriano desarrolló importantes inversiones en educación. Ha implementado políticas educativas enfocadas en líneas sociales que promueven una justicia social y equidad para los ecuatorianos. Prueba de ello, en los últimos años, Ecuador estuvo posesionado como número uno en la región en cuanto a mejoramiento de la educación. Por lo tanto, teóricamente se puede decir que el sistema educativo ecuatoriano ha mejorado sustancialmente.

Sin embargo, cuando se participa activamente dentro de centros educativos ecuatorianos se puede evidenciar la existencia de problemáticas de fondo, mismas que afectan el funcionamiento adecuado de las instituciones. Esto lleva a que como futuros docentes se reflexione profunda y críticamente sobre estas situaciones.

Dicho lo anterior, el presente proyecto de investigación pretende identificar los factores más importantes de escuelas de calidad a nivel regional e internacional, y a partir de ello determinar características para avanzar hacia escuelas ideales para Ecuador. De tal manera se dará lugar a lo que en esta investigación se ha denominado Escuelas Ideales.

El proceso de investigación se desarrolló por medio de la revisión bibliográfica de sistemas educativos que reportan escuelas y experiencias educativas de calidad. Además de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a actores educativos y políticos del país, directivos, docentes y estudiantes. Así esta investigación está enriquecida por fuentes variadas y significativas.

La literatura indagada fue amplia, en vista de aquello para situar su propósito la investigación se estructuró en cinco capítulos. Cada uno centrado en aspectos concretos y específicos.

En el primer capítulo se realiza un planteamiento amplio de diversas perspectivas educativas para concebir la propuesta de escuelas ideales para Ecuador. También se muestran ciertas recomendaciones para formar y capacitar directores a partir la revisión de un análisis realizado a nivel latinoamericano. Además, se incorporan datos internacionales de inversión en educación de otros países en comparación al nuestro, y finalmente este capítulo abarca aspecto acerca del rol de la familia como aporte sustancial para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos en las escuelas.

El segundo capítulo es un análisis de la educación ecuatoriana, específicamente, la Educación General Básica (EGB). Trata de manifestar el impacto que hasta ahora han tenido las políticas educativas desde el 2007 en la sociedad ecuatoriana. Asimismo, detalla ciertos planteamientos de actores educativos que han asumido cargos importantes a nivel educativo y también se exponen algunas críticas de docentes hacia el actual sistema educativo. De esta manera se constituye un análisis general que está dinamizado con las expresiones encontradas en las entrevistas realizadas.

El tercer capítulo en cambio, se enfoca en recabar experiencias educativas exitosas a nivel internacional y en poner de manifiesto algunas formas de organizar y concebir las escuelas en la labor formativa de la sociedad. Finlandia, EEUU, Corea del Sur y Shanghái y Hong Kong, de China, forman parte de este análisis y revisión educativa. Además, se tuvo en cuenta al estudio McKinsey, el libro de la periodista española Lola García-Ajofrín, entre otros autores destacados que aportan aprendizajes valiosos para los fines de la investigación.

El penúltimo capítulo, por otro lado, desarrolla un análisis de los sistemas educativos de Uruguay, Chile Y Brasil. Trata de mostrar algunas características generales de los procesos educativos desarrollados por cada uno de estos países, pero además se incorporan experiencias exitosas de una escuela de Chile y de un instituto de Brasil que han logrado destacarse por diversas implementaciones en sus naciones.

El último capítulo establece los aprendizajes proporcionados por la revisión y análisis de los capítulos anteriores. Se centra en brindar un conglomerado de aportes generales y concretos para avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador.

De esta manera se presenta la investigación centrada en plantear una propuesta para avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador.

Caracterización general del problema

De acuerdo con la experiencia de formación académica como docente-investigador en 8 ciclos en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), a través de las prácticas pre-profesionales se ha podido evidenciar que la escuela ecuatoriana tiene varias problemáticas de carácter educativo, administrativo y formativo. Por ejemplo: casos de violencia entre estudiantes, las relaciones interpersonales parecen no ser positivas en su mayoría, las clases resultan aburridas, el ambiente de aprendizaje es desarrollado casi siempre dentro del salón de clases. Los directivos no asumen los nuevos retos de la educación del siglo XXI, los profesores no mejoran las prácticas educativas, pues viven anclados a metodologías pasadas. Los recursos didácticos se limitan al uso del libro y cuaderno del estudiante. Las aulas son pequeñas y el número de estudiantes por cada una de estas, generalmente es alto. Las evaluaciones de las destrezas se siguen realizando a través de pruebas estandarizadas. Se da mayor importancia a las pruebas de fin de bloques que al proceso de formación.

Ante las problemáticas antes mencionadas, los docentes del siglo XXI no se pueden quedar de brazos cruzados, la escuela ecuatoriana merece ser repensada y proyectada hacia una nueva perspectiva de formación contemporánea, innovadora y adaptada al estudiantado. Por lo tanto, esta investigación se ha planteado desarrollar una propuesta para avanzar hacia escuelas ideales que permita transitar de modelos poco efectivos de enseñanza-aprendizaje hacia modelos que ofrezcan calidad.

Selección del problema, caso o situación

Las escuelas ecuatorianas tienen poca influencia en las competencias que deben desarrollar en los estudiantes para el actual siglo, además de problemáticas internas que afectan su calidad. De tal manera, el planteamiento de investigación se centra en analizar lo que están realizando sistemas educativos exitosos y a partir de ello, discernir aprendizajes para nuestro sistema y escuelas, y establecer una propuesta para avanzar hacia escuelas ideales en nuestro país. En este sentido la presente investigación tiene una línea de investigación en políticas y sistemas educativos de América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.

Justificación

En la búsqueda de la calidad educativa es imprescindible pensar en constantes mejoras. Por citar un ejemplo, no sólo la introducción de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), idea sustentada en la era digital, aporta a la calidad. Esto debido a que existen problemáticas de fondo evidenciadas en los centros educativos durante prácticas pre-profesionales. Esto permite reflexionar y preguntarse de qué otra manera se podría aportar a la mejora de la escuela.

De tal manera, la presente investigación pretende a través de una propuesta avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador mediante el análisis de sistemas educativos exitosos a nivel regional e internacional. Ello con el objetivo de recopilar las particularidades y elementos claves de su buen funcionamiento. Lo cual en contraste con la realidad educativa ecuatoriana permitirá consolidar las características de escuelas ideales.

Dicha caracterización contará con la visión y perspectiva hacia el desarrollo de escuelas ideales de actores educativos y políticos del sistema educativo ecuatoriano. Es decir, este proyecto de investigación contempla una construcción teórica contextualizada mediante elementos y reflexiones hacia la calidad y transformación educativa. Por lo tanto, en pos de dar solución a las problemáticas de fondo que viven las escuelas, es decir, se busca que estas se orienten en desarrollarse como escuelas ideales.

Pregunta de investigación

¿Cuáles elementos se deben considerar para generar escuelas ideales en Ecuador?

Objetivos

General.

- Caracterizar aspectos para avanzar hacia escuelas ideales para el Ecuador.

Específicos.

- Analizar modelos educativos exitosos regionales e internacionales para establecer un paradigma.
- Conocer la visión de la literatura crítica, así como la de actores educativos y políticos de Azogues para establecer un paradigma de escuela ideal ecuatoriano.
- Sistematizar una propuesta hacia escuelas ideales para el Ecuador a partir de los paradigmas establecidos.

Antecedentes

La escuela como tal constituye una institución compleja, diversa y única en la sociedad. Lograr una escuela que cumpla con su fin último, formar ciudadanos comprometidos con la sociedad, críticos, felices, creativos, etc. Es una tarea que involucra muchos aspectos que deben converger y ser corresponsables para tal propósito. De tal modo que en el ámbito académico no ha sido fácil determinar las características que determinan una escuela de calidad. A nivel internacional existen muchos referentes teóricos enfocados en el *Movimiento de Escuelas Eficaces*. Sin embargo, no es posible concretamente encontrar fuentes bibliográficas acerca de la *Escuela Ideal*.

El *Movimiento de las Escuelas Eficaces* surge a partir de un estudio realizado en Estados Unidos por James Coleman acerca de la desigualdad educativa de los niños americanos de diferentes razas y estatus socioeconómicos. La conclusión de este estudio fue llamativa, no hay relación entre el rendimiento académico y los recursos asignados por el estado para los centros escolares. Esto a pesar de que entre sus objetivos no estaba analizar los efectos escolares.

López y Loaiza (2017), luego de estos resultados hubo muchas investigaciones que buscaban comprobar o desmentir a Coleman, estos fueron los llamados Estudios de primera generación, entre los que resaltan autores como: Klitgaard y Hall (1974) y Weber (1971). Entre los aprendizajes de esas investigaciones podemos sintetizar no sólo que la escuela incide en el rendimiento de los alumnos, sino qué es lo que hace a los centros diferentes. De tal manera en esta etapa se consolida esta línea de investigación.

Luego aparecen los Estudios de segunda generación, pero estos ya se centran en el estudio de las escuelas determinadas como eficientes, en este sentido buscan comprender sus procesos de organización y funcionamiento. En esta etapa, según Murillo (2018), las investigaciones no se quedaban en la recogida de datos exclusivamente, con pruebas estandarizadas y cuestionarios, sino que se comenzaron a utilizar técnicas cualitativas para recoger datos de proceso tanto de centro como de aula (pp. 2-3). Tal motivo llevó a que los resultados sean aplicados en los centros para mejorarlos.

La cuarta etapa de este movimiento o también conocida como la Tercera generación: los estudios multinivel (1986). Según Murillo (2018), en 1986 se publicó el artículo clave sobre metodología de investigación sobre Eficacia Escolar (Aitkin y Longford, 1986). A partir de este, cualquier trabajo en este campo ha de ser realizado mediante esta aproximación. Con ello se entró en una nueva fase en la investigación, una nueva fase que quizá aún no haya finalizado (p. 3).

Para fraseando a Murillo (2008) acerca de su análisis de las aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar, se puede decir que ha ayudado a: mejorar los conocimientos acerca de la educación y su funcionamiento, entender lo que podemos hacer y lo que no es posible conseguir, reforzar la autoestima profesional de los docentes, en dos sentidos: la importancia de su labor profesional para la mejora personal de los alumnos y haber dado algunas pautas de cómo optimizar su trabajo, comprender que más importante que se alcance un alto promedio es que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. Así, ya no es posible valorar la calidad de un centro sin tener en cuenta su clima, el trabajo colegiado de los docentes o el liderazgo. Por último; aprender cuáles son los elementos fundamentales que parece que distinguen a estas escuelas.

Esta síntesis promueve una importante motivación para seguir investigando mucho más acerca de las escuelas eficaces. En este caso particular, caracterizar aspectos para avanzar hacia escuelas ideales para el Ecuador.

Antes de finalizar esta revisión teórica cabe mencionar dos investigaciones, la primera realizada en Colombia y la segunda hace poco en Carchi, Ecuador.

La comunidad integral: la escuela ideal, fue una investigación centrada en el funcionamiento de Grupos Interactivos como apuesta por la inclusión de la comunidad. Fue realizada por una estudiante de pregrado en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá – Colombia.

Bases para una educación exitosa en provincias con alto porcentaje de pobreza, fue el título de una investigación desarrollada bajo el Proyecto Éxitus. El objetivo principal fue determinar los factores de éxito escolar de la provincia de Carchi. En palabras de las autoras tenemos lo siguiente: fue una “investigación de campo a cargo de un equipo de investigación conformado por profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE). Se seleccionaron 13 escuelas públicas de manera intencional y opinática” (López y Loaiza, 2017, p. 88). Ellas concluyen manifestando “que el principal factor del éxito escolar de la provincia de Carchi son sus docentes” (p. 102).

En la actualidad es esencial exponer propuestas contemporáneas para aportar al mejoramiento de las escuelas ecuatorianas. En tal sentido la presente investigación toma como iniciativa definir aprendizajes generales, concretos e innovadores para avanzar hacia escuelas ideales en nuestro país.

MARCO TEÓRICO

Educación de calidad

En el marco internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta (OCDE, 2001). Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, sede en Santiago de Chile, sostiene que la educación de calidad es un derecho fundamental de todos los individuos, cuyas características principales son el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de dos componentes de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia (ORELAC-UNESCO, 2007).

Estos organismos internacionales consideran que la calidad educativa está ligada a

garantizar una educación que sirva para la vida adulta de los estudiantes mediante procesos eficaces y eficientes.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2012) contempla que el sistema educativo, “será de calidad en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los productos que genera contribuyan a alcanzar ciertas metas o ideales conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera, y con igualdad de oportunidades para todos”. Esto quiere decir que la proyección del ministerio no sólo toma en cuenta aspectos netamente académicos, sino también otros como “el desarrollo de la autonomía intelectual en los estudiantes y la formación ética para una ciudadanía democrática (...) así como buenas actuaciones de los docentes en su acción profesional o la efectiva gestión de los centros escolares” (MinEduc, 2012).

Por lo tanto, se concibe una calidad educativa en consonancia con los ideales de sociedad que se quiere construir. Para ello, se establecen estándares de calidad en distintos focos de ejecución, tales como: de Aprendizaje, de Desempeño Profesional, de Gestión Escolar, y de Infraestructura, con el objetivo de asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes deseados.

En consecuencia, la calidad educativa como proceso de implementación de reformas, estándares, etc., requiere una evaluación estratégica. En este sentido, Alejandro Poma, director ejecutivo de Fundación Poma y miembro de la Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación 2021, en una entrevista para la investigación titulada ¿Qué es una buena escuela? señala que, evaluar la calidad escolar es proporcionar:

un insumo para mejorar el proceso educativo, contribuyendo a diseñar políticas públicas más efectivas, mejorar la gestión a nivel de escuela y de municipio, favorecer la reflexión docente y dotar a los padres de familia de la información necesaria para involucrarse activamente en el proceso formativo de sus hijos. (Rovira, 2016, p. 18).

Escuela ideal

La palabra escuela proviene del vocablo griego antiguo skholé y del latín schola, cuyo significado original aludía a la tranquilidad y al tiempo libre. Consecuentemente asumiría el sentido de lugar de estudio, al iniciarse las escuelas filosóficas durante el período helenístico.

En la actualidad, el término se refiere a los distintos centros de formación académica, física y moral que los ciudadanos de una nación dedican sus primeros años de vida.

La escuela es un lugar donde se prepara a los individuos para que sean parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación (Durkheim, 1976). Su misión tendrá que estar direccionada a reevaluarse constantemente para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades (su sentido de agencia) y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella (Bruner 1997). Por su parte Zambrano (2000) expresa que en la escuela tienen lugar las expresiones más duras de la existencia y se producen los momentos más trascendentales para los individuos.

En síntesis, estos autores manifiestan la importancia de la escuela para la formación de los seres humanos en términos intelectuales, éticos, sociales y culturales. Todo ello, para posteriormente una vez culminado este proceso, tener la capacidad de enfrentarse a la vida.

Por otro lado, asumiendo una conceptualización contemporánea, Alejandro Poma en entrevista para una investigación titulada ¿Qué es una buena escuela? de Rovira (2016), manifiesta que:

una escuela exitosa debe asegurar las bases del conocimiento lógico y matemático, promover la creatividad y las destrezas tecnológicas, y estimular el pensamiento crítico y las habilidades de expresión oral y escrita, con el objetivo de formar estudiantes capaces de analizar lo que se dice, procesar y comprender la información, tomar decisiones e interactuar con los demás. (p. 18)

De este modo se tiene que hoy en día la escuela busca ser exitosa, en gran parte como la describe Poma. Asimismo, Rovira (2016) la define como institución que tiene cabida en el corazón de las promesas de desarrollo de las personas y de las sociedades. Es decir, “la escuela reciente está llamada a llenar diversos roles que van desde la formación de la persona para una vida plena y feliz hasta la formación de la ciudadanía para asegurar los valores democráticos” (p. 19). Estos conceptos modernos aluden a repensar la forma en que se está haciendo educación, en pos de una perspectiva diferente para su mejoramiento e innovación.

Al final de esta revisión bibliográfica, estos conceptos de escuela resultan importantes para cualquier sistema educativo que busque la calidad, de hecho, en la educación ecuatoriana figuran nociones como estas, sólo que la ejecución no resulta compleja. Esto incita a plantear muchas preguntas ¿Qué es lo que no se está haciendo bien? ¿Es el sistema el culpable, o acaso son los docentes? ¿Quiénes deberían aportar para solucionar las problemáticas educativas? ¿Cómo promover una mejor escuela ecuatoriana? En tal sentido cabe destacar una fuerte crítica de Pauline Martin, directora de la Maestría en Política y Evaluación Educativa, académica e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, UCA del Salvador. Ella en entrevista acerca de ¿Qué es una buena escuela?, investigación de Rovira (2016), dice que:

Hacer reformas estructurales que incluyan a docentes de tiempo completo en el establecimiento escolar, que den clases medio tiempo y el resto del tiempo planifiquen, investiguen, elaboren recursos, se formen y traten con los colegas los casos especiales. El trabajo docente no es solo dar clases, tienen que asumir otras tareas que en la actualidad no son supervisadas. Esta reforma supone cambios medulares en el sistema educativo, desde cambios en la ley hasta incluso en la infraestructura para que exista espacio de trabajo para los profesores más allá del aula y en colaboración con los colegas. (p. 28)

Esta orientación para el sistema educativo salvadoreño, la cual se asemeja a la realidad de los docentes ecuatorianos, invita a reflexionar, analizar e interpretar la realidad del sistema educativo ecuatoriano con el fin de plantear nuevas ideas, pensamientos y perspectivas hacia el mejoramiento sustancial de la educación escolar. Así, en la presente investigación acerca de escuelas ideales que asume un reto epistemológico hacia la caracterización de una escuela ecuatoriana mejor, y consciente de las problemáticas educativas, es decir, esta propuesta pretende aportar a la construcción de una verdadera calidad educativa.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo cuyo método fue la Investigación Acción (IA). Esto debido al carácter transformador que asume este método a partir de los conocimientos producidos. Además de sus valiosas técnicas que permiten la obtención de información objetiva y subjetiva.

Para los fines de esta investigación las técnicas empleadas fueron las que se muestran en la siguiente tabla, misma que también muestra sus respectivos instrumentos y unidades de análisis.

Tabla 1 Técnicas e instrumentos

Técnicas	Instrumentos	Unidades de análisis
Análisis documental	Guía de análisis	Estándares de calidad Ecuador, Currículo 2016, sistemas educativos internacionales y regionales.
Entrevista no estructurada	Guía de preguntas	Actores educativos y políticos del Ecuador. Directivos, docentes y estudiantes.

De esta manera el proceso investigativo fue desarrollado bajo estas técnicas, mismas que aportaron a la obtención de información relevante para el análisis e interpretación hacia los objetivos planteados al inicio.

Respecto al análisis documental se revisaron sistemas educativos a nivel regional e internacional. En concreto, los que muestra la siguiente tabla:

Tabla 2 Sistemas educativos analizados

Sistemas Educativos Regionales	Sistemas Educativos Internacionales
Chile	Finlandia
Uruguay	EEUU
Brasil	Shanghái y Hong Kong, de China
	Corea del Sur

Estos sistemas educativos fueron seleccionados porque tiene un importante desempeño en las pruebas PISA y además son considerados referentes educativos que han venido escalando

posiciones (casos de Chile, Uruguay y Brasil).

Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos de Azogues, Chuquipata y Cuenca. Se tomaron en cuenta a dos instituciones públicas de la zona urbana de Azogues, una unidad educativa de Chuquipata, parroquia rural de Azogues y dos instituciones públicas urbanas de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Las entrevistas abarcaron directivos de cuatro de estas instituciones, el quinto no tuvo lugar para la entrevista. El número de estudiantes entrevistados fueron 120, teniendo en cuenta la siguiente logística:

Tabla 3 Cursos y número de estudiantes seleccionados para las entrevistas

Nº. Cursos	Cursos	Nº. Estudiantes
1	Quinto	4
1	Sexto	4
1	Séptimo	4
1	Octavo	4
1	Noveno	4
1	Décimo	4

En los anexos se dan detalles de las preguntas abordadas.

También se entrevistaron a destacados actores educativos, como el caso de Freddy Álvarez, actual rector de la UNAE; Juan Samaniego, actual miembro de la comisión gestora de UNAE; Gladys Portilla (Coordinadora Académica de Gestión de Grado de la UNAE); Germán Panamá, docente investigador de la UNAE, con experiencia en escuelas rurales de Cuenca; y Segundo Toledo, rector del colegio 26 de febrero, de Paute.

Este proceso metodológico se desarrolló en el lapso de dos meses de trabajo en los diversos lugares que están asentadas estas instituciones. Las entrevistas en conjuntos con el análisis documental han sido clave para establecer la propuesta para avanzar a escuelas ideales en Ecuador.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS

Capítulo I: Imaginando la escuela ideal

Nivel teórico.

La presente investigación apuesta por una escuela diferente, una escuela que atraviese obstáculos, innove, forme para la vida y sea una comunidad institucional a la que los niños, niñas y adolescentes quieran acudir. Esa escuela es la que en el presente trabajo se la denominará escuela ideal.

En el contexto ecuatoriano, en los últimos años se ha planteado la ejecución de tendencias educativas nuevas o quizá solo desconocidas en nuestro medio. Asimismo, la profesión docente tomó nuevos aires, se valoró mucho más, hubo procesos de evaluación a los docentes, inicio la formación inicial de docentes en una universidad dedicada exclusivamente a ellos. Entonces se introdujeron nuevos insumos de modelos educativos, estrategias, procesos de innovación, inclusión y se fomentó una educación más humanista. En este marco formativo, nace la idea de analizar las problemáticas de las escuelas y caracterizar escuelas ideales con el fin de aportar hacia la gestación de procesos educativos de calidad.

La escuela ideal puede sonar utópica, pero no cuando entendemos utopía como una importante capacidad humana: “de pensar de manera inédita, osada, crítica y comprometida” (Alba, como se citó en Gómez, 2004). Kepowicz (como se citó en Gómez, 2004) manifiesta que la utopía es imprescindible para los profesionales, en tanto que posibilita la reflexión sobre la situación actual y un proyecto que contemple fines transformadores de la realidad, maximizando así el beneficio para los seres humanos. En tanto que el modelo de escuela ideal que se planteó esta investigación está enfocado en apoyar la transformación de la educación ecuatoriana, por lo tanto, más allá de sonar utópico constituye un planteamiento fuerte y contemporáneo en educación.

Preguntas como: ¿Qué modelo pedagógico se necesita? ¿Qué maestros requieren los estudiantes? ¿Qué características deben reunir los directivos? ¿Son adecuados los presupuestos estatales para las instituciones? ¿Existe exceso de estudiantes por aula? ¿infraestructura

adecuada? Los estudiantes ¿Están desarrollando competencias para la vida? Son las que guiaron la construcción de características hacia escuelas ideales.

Schwartz (como se citó en Novoa, 2009) en un texto de hace más de 40 años mencionaba, la educación permanente empezó siendo un derecho por el cual lucharán generaciones de educadores, luego se transformó en una necesidad y hoy día se ve como una obligación (p. 54). Schwartz aporta una importante premisa para reflexionar. La educación en el Ecuador es un derecho de todos los ciudadanos, está suscrito en la carta magna. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) estipula la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato. Estas normas constitucionales buscan garantizar la formación de los ciudadanos pensando en potenciar las capacidades y enmarcarse hacia el conocimiento; como recurso infinito que permitirá el desarrollo del país. La crítica entonces se dirige hacia el ¿cómo se están desarrollando los procesos educativos en las aulas escolares? Es decir, la educación debe ser vista por los estudiantes como un proceso enriquecedor de desarrollo personal y colectivo, y la escuela como un espacio de oportunidades para este dicho desarrollo, al que quieran acudir con gusto, más no como una exigencia u obligatoriedad.

El Ecuador como parte de Naciones Unidas se enmarcó en conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), entre los cuales estaba la educación primaria universal. Esto empezó desde inicios del siglo y cuya proyección fue para el 2015. Más allá de sumarse a esta iniciativa el país definió objetivos propios, declarados en el Plan Decenal de Educación, para aumentar sus niveles de equidad a través de diversos esfuerzos en materia educativa (INEVAL, 2016). Luego, analizando los resultados alcanzados se registró una tasa de asistencia a Educación General Básica (EGB) del 96,3%. Este fue un logro importante para la educación de nuestro país, más aún cuando luego de estos resultados el ministerio se propone objetivos por cumplir para 2030, entre ellos “que todos los niños, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (INEVAL, 2016. p. 168). Es decir, la lucha por la calidad educativa cada vez es más apremiante y eso es indudablemente positivo.

Hace dos siglos Simón Rodríguez también pensaba en una educación para todos en el marco de la construcción de la nueva república, esto en el gran proyecto de Bolívar; el de la patria grande. Para Rodríguez “era impensable una sociedad que no contemplara la inclusión social y

con ella la educación para todos, de esta manera confirió el mismo nivel de importancia a la educación intelectual como a la educación técnica” (García, 2010, p. 157). Su propuesta de escuela para todos fue implementada en Bogotá en 1830 (Rumazo González, 1975, p. 64), en Bolivia en 1825, en Perú en 1830 y en Ecuador en 1851, cuando finalmente propuso los “Consejos de Amigos dados al colegio de Latacunga” en Quito (García, 2010). Sin embargo, según cartas de él (Rodríguez) a Bolívar, su método era incomprendido. Además, las costumbres sociales de la época “manifestaban ignorancia generalizada, desinterés por la educación, aceptación de los métodos tradicionales, subvaloración por la educación técnica y aceptación del statu-quo” (García, 2010. p. 139). En síntesis, los cambios y transformaciones a lo largo de la historia no han sido nada fáciles, demanda de constancia y claridad tanto en propuesta como en realización.

El texto *Luces y virtudes sociales* (1975), recopila expresiones de Rodríguez acerca de su propuesta y la educación de la época (García, 2010):

por falta de lógica en los padres, celo en los gobiernos, y de pan en los maestros, pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así y siempre así, sin hacerlos entender por qué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR y se les deja ó se les hace viciar la lengua y la mano...la novedad de estas observaciones como la originalidad de pretender que no debe haber populacho en las REPÚBLICAS, hace pasar al autor de este tratado por loco. Déjese transmitir sus locuras a los padres que están por nacer. (p. 161)

Estas recopilaciones de reflexiones y propuesta de educación y escuela de Simón Rodríguez nos permiten determinar que no solo es necesario un sistema que logre garantizar el acceso a la educación a todos. También es indispensable que la escuela potencie las capacidades cognitivas y emocionales de los estudiantes, que los prepare para enfrentar los desafíos de la vida real. No se puede seguir enseñando cosas triviales que no interesan a los estudiantes, que no tiene sentido en la vida real, lo que se enseñe debe estar engranado con las necesidades y resolución de problemáticas de los contextos educativos en que se da la educación; una educación vinculada con la sociedad. Además, este análisis refleja una incesante necesidad de trabajar con la familia, esta debe ser aliada de los cambios y transformaciones de la educación. Por último, los

responsables de canalizar proyectos de cambios deben seguir claramente los lineamientos, para que no se pierda esencialidad ni calidad en la ejecución.

Respecto a los docentes, Carballo (2008) teniendo en cuenta la pedagogía freireana resalta la necesidad de un proceso de reflexión interna e implica que la persona que acompaña y facilita un proceso de educación llegue a la concientización de su práctica. Paulo Freire “propone en sus escritos: ¿Con quién estoy? ¿Contra quién estoy? ¿Cómo trabajo con los otros desde un lugar de humildad y horizontalidad? ¿Quiénes son los otros? ¿Cuánto de mí hay en ellos y cuánto de mí no hay en ellos?” (Carballo, 2008. p. 26). Esto constituye un análisis introspectivo que permitirá a los docentes reconocerse a sí mismos hacia su profesión y ser conscientes de situaciones que a sus estudiantes les pueda haber ocurrido o les esté ocurriendo y, por lo tanto, será más fácil acompañar su proceso de formación.

En este sentido la pedagogía freireana propone también la asunción individual y colectiva de los estudiantes. Esto desde una mirada de “la educación popular que parte, justamente, del principio de respeto al otro, a su cuerpo, diversidad, cultura e identidad, de aprender de la diferencia” (Castilla, 2008. p. 59). Bajo este sentido, la diversidad es vista como una fortaleza y posibilidad. Para precisar el pensamiento de Freire (como se citó en Castilla, 2008) acerca de la asunción, este declara:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativa crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otredad del no-yo o del tú la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. (p. 60)

Entonces, es importante resaltar que las escuelas ideales deben asumir una pedagogía formativa en la que se trabaje y desarrollen fortalezas bajo la diversidad y se establezcan oportunidades que pudiera ofrecer ésta en escenarios de aprendizajes colaborativos.

En cuanto a la implicación de los niños, niñas y jóvenes en ciertos contextos rezagados o alejados de la educación por diversas circunstancias sociales, Rodríguez (Como se citó en Castilla, 2008) hace un planteamiento importante para la educación actual, destaca que:

el siglo XXI, en cambio, deberá centrarse en asumir que los jóvenes, lejos de ser parte del problema (como suele vérselos desde el mundo adulto), pueden ser parte de la solución a los agudos problemas que estamos enfrentando a todos los niveles, en su calidad de actores estratégicos del desarrollo. (p. 61)

En consecuencia, para que estudiantes lleguen a tal desarrollo y logren aportar a la solución de problemáticas, requieren una educación integral, holística e innovadora que los haga sentir parte importante de la sociedad y los involucre acertadamente. Una escuela ideal debe preparar a sus estudiantes para que asuman su papel protagónico en la sociedad, que sean entes reflexivos, activos y de acción a pesar de las dificultades que hayan tenido que atravesar, la educación debe mostrarles un mejor camino.

En cualquier planteamiento de transformación, sin lugar a dudas es indispensable tomar la iniciativa, motivar e impulsar estrategias de diseño de proyectos escolares que enriquezcan la formación de los estudiantes. La escuela como espacio de mayor socialización que tienen los niños, niñas y jóvenes en su etapa de escolaridad es la encargada de desarrollar estas iniciativas. El rol que juegan los docentes es mucho más específico aún. Castilla (2008) propone iniciar con las siguientes acciones:

- Promover el diálogo reflexivo y crítico que se sustente en el respeto a la diferencia y en la apertura a la interinfluencia de todos los polos del conflicto.
- Generar una cultura participativa que sólo será auténtica y comprometida en la medida en que se estimulen la creatividad, la libertad, la diferencia, la autonomía.
- Formular e implementar programas dirigidos a los jóvenes que estén lejos de ser asistencialistas, pues sólo así promoverán su actuación comprometida y creativa, autónoma.
- Diseñar y aplicar programas que partan de la realidad de los jóvenes y no de la cultura adulta hegemónica, para que respondan a sus necesidades, ya que únicamente así les generarán compromiso y un vínculo afectivo estrecho, sentido de pertenencia.
- Legitimar las culturas juveniles, entenderlas, comprenderlas como parte de un todo

social y no como un apéndice problemático. (p. 62)

Freire en su obra, pedagogía del oprimido ya lo mencionaba, es necesaria la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Las escuelas ideales no deben privarse de tomar acciones, esta debe ser su fortaleza para empezar una transformación. Hay que hacer eco de la praxis e impugnar la idea de que las cosas son así y no pueden cambiarse, Freire afirmaba que “este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder” (Castilla, 2008. p. 64). La educación es el camino clave para transformar las realidades sociales. La docencia es una profesión que puede desempeñarse desapercibidamente o representar una verdadera labor hacia la construcción de excelentes ciudadanos. La realidad es modificable, nada es estático, pero para ello hay que tomar acción, y en la escolaridad la deben asumir los directivos, maestros y padres de familia. Necesitamos también anunciar que otro mundo es posible, y ese anuncio consiste en trabajar por nuestra utopía, no como irrealizable, sino resignificando la utopía como proyecto que se concreta en la praxis.

Respecto a los estudiantes, John Dewey destacaba que el niño que llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Westbrook, 1993, p. 2). Dewey (como se citó en Westbrook, 1993) también determinaba que lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”– que componen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (p. 2). Por ende, la labor de los docentes está en estimular aquellos impulsos innatos que expone Dewey para concretar acciones pedagógicas destacadas, interesantes y significativas para los estudiantes y que busquen potenciar sus capacidades innatas. Westbrook (1993) es tajante al declarar que la crítica más conocida de Dewey a los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas del programa de estudios con los intereses y actividades del niño (p. 3). Una hipótesis central de este trabajo es que esta crítica aún tiene vigencia en la mayoría de las escuelas ecuatoriana.

Dewey (como se citó en citado en Westbrook, 1993), hace un importante aporte hacia la formación y capacidades del docente, para ello menciona; deben ser profesionales muy

capacitados, perfectamente conocedores de la asignatura enseñada, formados en psicología del niño y capacitados en técnicas destinadas a proporcionar los estímulos necesarios al niño para que la asignatura forme parte de su experiencia de crecimiento (p. 4). Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas del país, por citar un ejemplo, los docentes asumen cátedras que no son de su especialidad, básicamente por dos motivos: falta de docentes con el perfil adecuado y por la floja asignación de docentes a las instituciones. Además de tener poco tiempo destinado a formación continua.

En referencia la formación de los docentes, Dewey consideraba que la mayoría de docentes no poseían los conocimientos teóricos y prácticos (en el contexto norteamericano de su época) para implementar su modelo, pero afirmaba que sí podían aprender a hacerlo. En cuanto al panorama nacional, la formación continua de los docentes debe ser accesible, innovadora y que asuma aprendizajes ligados a los objetivos de desarrollo del talento humano que el país se ha trazado como nación, no se puede capacitar a los docentes con talleres poco significativos para la contemporaneidad.

Tanto Dewey como Freire asumen posturas similares entre ellas que la escuela debe fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático, para ello la escuela se tenía que organizar en comunidad cooperativa. Dewey (como se citó en Westbrook, 1993) sostenía que la educación para la democracia demanda que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p. 4). Bajo esta mirada, tendríamos jóvenes comprometidos con el desarrollo de la sociedad y conscientes de lo indispensable de los aportes que podrían generar. De ahí que “la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social” (Dewey, citado por Westbrook, 1993).

En el núcleo del programa de estudios de la Escuela de Dewey figuraba lo que éste denominaba “ocupación”, es decir, “un modo de actividad por parte del niño que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social o es paralelo a él” (Westbrook, 1993. p. 4). Asimismo, tenía las siguientes características que las recoge Westbrook (1993):

Los alumnos, divididos en once grupos de edad, llevaban a cabo diversos proyectos

centrados en distintas profesiones históricas o contemporáneas.

Los niños más pequeños (de 4 y 5 años), realizaban actividades que conocían por sus hogares y entorno: cocina, costura, carpintería.

Los niños de 6 años construían una granja de madera, plantaban trigo y algodón, lo transformaban y vendían su producción en el mercado.

Los niños de 7 años estudiaban la vida prehistórica en cuevas que habían construido ellos mismos, y los de 8 años centraban su atención en la labor de los navegantes fenicios y de los aventureros posteriores, como Marco Polo, Colón, Magallanes y Robinson Crusoe.

La historia y la geografía locales centraban la atención de los niños de 9 años, y los de 10 estudiaban la historia colonial mediante la construcción de una copia de una habitación de la época de los pioneros.

El trabajo de los grupos de niños de más edad se centraba menos estrictamente en periodos históricos particulares (aunque la historia seguía siendo parte importante de sus estudios) y más en los experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía política y fotografía. Los alumnos de 13 años de edad, que habían fundado un club de debates, necesitaban un lugar de reunión, lo que los llevó a construir un edificio de dimensiones importantes, proyecto en el que participaron los niños de todas las edades en una labor cooperativa que para muchos constituyó el momento culminante de la historia de la escuela. (p.5)

Dewey, acerca de su escuela experimental reflexionaba que “el niño va a la escuela para hacer cosas: cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en este contexto y como consecuencia de esos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc.” (Westbrook, 1993. p. 5). La lectura, por ejemplo, se enseñaba cuando los niños empezaban a reconocer su utilidad para resolver los problemas con que se enfrentaban en sus actividades prácticas (Westbrook, 1993). En tanto, son estas entre otras las características que resaltaban la escuela de Dewey, la cual no estaría nada alejada de lo que se podría realizar en las escuelas ecuatorianas.

Hasta ahora se ha precisado el pensamiento y modelos pedagógicos de Simón Rodríguez, Paulo Freire y John Dewey, tres importantes pedagogos, en tres épocas distintas. En efecto, cada uno tuvo su repercusión en las políticas educativas y escuelas de Latinoamérica no solo

en su época, sus planteamientos aún tienen vigencia. Esto ha sido fundamental para los avances que se han realizado en pos de la calidad de la educación. A pesar de ello, el análisis de sus pedagogías permite conocer que queda mucho por aprender y construir sobre estas bases de conocimiento y pensamiento educativo progresista.

Surgen entonces nuevas interrogantes ¿será importante implementar talleres que desarrollen la parte técnica de los estudiantes y no solo lo intelectual? ¿Cómo mejorar los conocimientos prácticos y teóricos de los docentes ecuatorianos? Esto remite a sintetizar perspectivas de capacitación y formación de directivos que se requiere para escuelas ideales.

Respecto a los directivos.

Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa (2015) manifiestan que “los directivos escolares más allá de ser líderes escolares, son una pieza clave a la hora de elevar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (p. 26). Sostienen que es considerado el segundo factor intraescolar de mayor trascendencia. Desde organismos internacionales se entiende el desarrollo directivo como un proceso de formación continua. Cuya oferta abarque y haga énfasis en metodologías experienciales y enfocadas en las prácticas reales, cuya efectividad ya haya sido probada. Sin embargo, pese a la importancia que se le ha dado y los esfuerzos realizados al respecto, persisten importantes desafíos; la preparación y formación de líderes escolares, es hoy un tema crucial.

En la parte inicial del estudio realizado por Weinstein et al. (2015), se manifiesta en base a investigaciones procedentes de Argentina, Brasil, Chile, México y Costa Rica, que a nivel latinoamericano la preparación académica ofertada, “no habría alcanzado los estándares necesarios para responder a las crecientes demandas y responsabilidades de los líderes escolares” (p. 25). Además, tampoco se ha priorizado el foco en lo pedagógico o introducido metodologías de formación práctica.

Claro está que se ha dado primacía de programas de formación tradicionales que no han transitado como en otras latitudes, la entrega de oportunidades formativas de calidad. En tal sentido, estos programas han sido catalogados por la UNESCO-OREALC (como se citó en

Weinstein et al., 2015) como de “cantidad sin calidad ni oportunidad” (p. 26). No se ha acercado al liderazgo al meollo de problemas reales de los establecimientos educativos. Así, plantean la necesidad de avanzar hacia estrategias contextualizadas, una formación según las realidades socioeducativas, considerando al contexto en las acciones orientadas a su potenciación (Weinstein et al., 2015).

El foco del estudio realizado por los autores mencionados anteriormente fue la identificación, descripción y sistematización de seis programas de formación innovadores implementados en la región. Además de un análisis comparado, como un aporte para el diseño o renovación de la formación en liderazgo directivo en América Latina. Entre los aprendizajes que proporciona este análisis están los siguientes:

Los programas de formación innovadores se inician bajo la motivación de actores institucionales que confían en que el liderazgo escolar puede y debe constituirse en un factor relevante para la mejora de la calidad educativa. Esto logra ampliarse bajo la cobertura y apoyo del sector público, especialmente el ente rector de la educación como lo es su propio ministerio.

El diseño curricular de estos programas articula contenidos formativos teóricos-prácticos, así como la dimensión individual y relacional del liderazgo directivo escolar. Se proponen un desarrollo profesional integral de los directivos, comparten definiciones similares respecto de las materias como gestión y planificación estratégica, el liderazgo pedagógico, el liderazgo de personas y el análisis organizacional. Otorgan flexibilidad y gradualidad al proceso de aprendizaje. También se destacan por aplicar enfoques activo-participativo, inclusión de tutorías y la conformación de redes de aprendizaje entre pares directivos.

Por último, se resalta que la formación en liderazgo directivo constituye una asignatura pendiente. Para su renovación se deberá prestar atención para no simplemente replicar mecánicamente experiencias exitosas de otras latitudes, en las que los directivos escolares no se ven enfrentados a los mismos desafíos educativos y socioculturales que los latinoamericanos (Weinstein et al., 2015), sino que también debe ir aprendiendo de las propias experiencias en marcha.

Según el presente análisis en el contexto educativo ecuatoriano la principal crítica va dirigida al ministerio de educación, la formación de directores líderes es responsabilidad exclusiva de esta entidad. Puesto que el ministerio debe planificar procesos de formación eficaces, de real interés para las escuelas ecuatorianas y facilitar la accesibilidad a los beneficiarios, es decir, no restringir en tiempo ni recursos económicos, pues estas también suelen ser otras dificultades para acceder a programas de formación. No podemos pensar en escuelas ideales si no tenemos a directores líderes que tomen la batuta pertinente y eficazmente de las instituciones educativas.

Presupuesto.

En este apartado mostraremos dos gráficos para analizar la inversión en educación por alumno, respecto al Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, del Ecuador en relación con países que sobresalen en materia de educación.

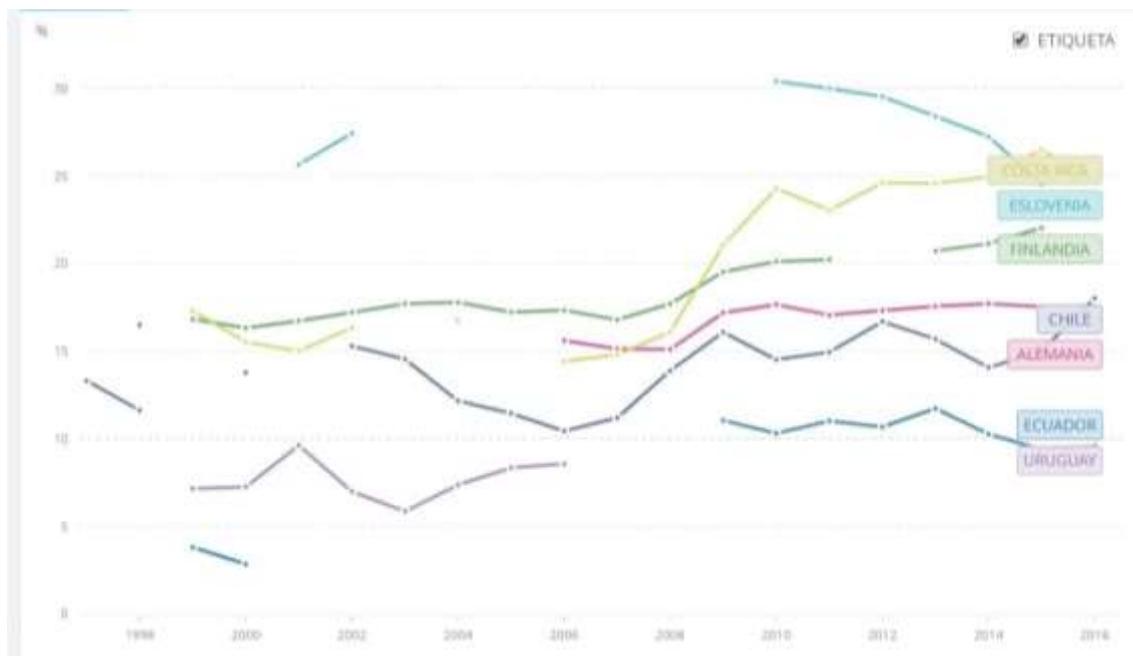


Gráfico 1. Gasto por alumno, nivel primario (% del PIB per cápita). Fuente: Elaboración propia sobre los datos proporcionados por el banco mundial.

La tabla muestra la inversión estatal por alumno a nivel primario y se percibe claramente que: entre siete países, Ecuador está por debajo de todos (Alemania, Chile, Finlandia, Eslovenia y Costa Rica) excepto Uruguay que no tiene datos actualizados.

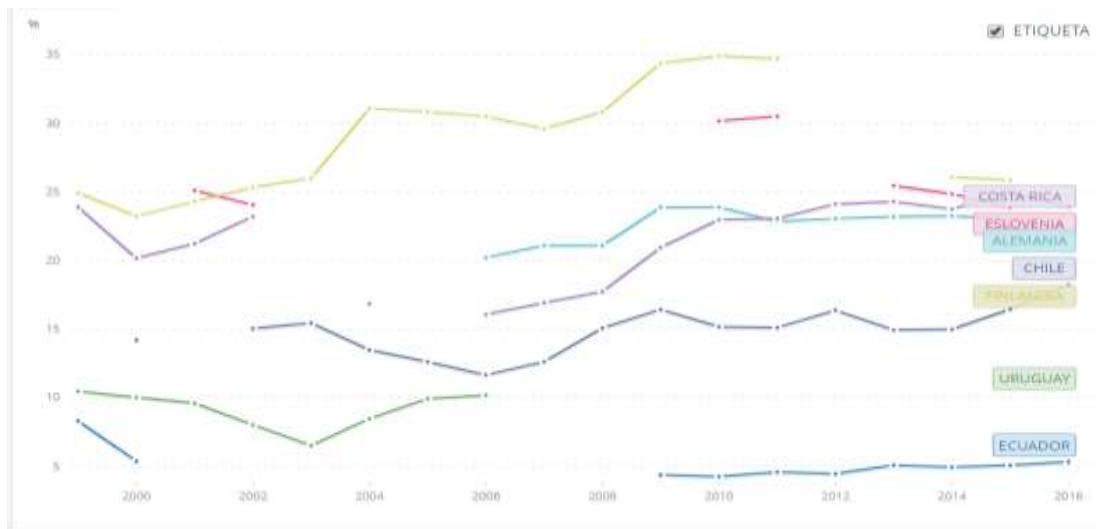


Gráfico 2. Gasto por alumno, nivel secundario (% del PIB per cápita). Fuente: Elaboración propia sobre los datos proporcionados por el banco mundial.

Este gráfico muestra al Ecuador por debajo de todos los países comparados en materia de gasto por alumno a nivel de secundaria, nivel que incluye los últimos tres años de la Educación General Básica y el Bachillerato.

Surgen interrogantes como las siguientes ¿la inversión por alumno es directamente proporcional al aprendizaje y desarrollo integral en las instituciones educativas? ¿Para qué debe aumentar la inversión por alumno?

Familia.

Según INEVAL (2016) en el informe acerca de los resultados de los ODM, respecto al rendimiento académico de los educandos sostiene: los estudiantes cuyos padres tienen niveles de estudios superiores obtienen puntajes más altos. No obstante, la mayor parte de estudiantes tienen sus padres cuyos niveles de estudio es EGB (p. 143).

Además, respecto a la relación del entorno familiar con los logros académicos de los alumnos en las escuelas determinan: el entorno positivo influye en los niveles de logro de los estudiantes, buenas condiciones del entorno familiar promueven un mejor rendimiento de los estudiantes y mayores expectativas por alcanzar mayores niveles de estudio (INEVAL, 2016. p. 143). Por lo tanto, la familia es parte esencial en el proceso de formación de los estudiantes.

Las escuelas ideales deben trabajar con énfasis en programas formativos y culturales, proyectos y actividades dirigidas a fortalecer el entorno familiar de sus estudiantes.

Para finalizar este capítulo cabe resaltar otra importante conclusión del INEVAL (2016):

Al estudiar los factores asociados al aprendizaje, se hacen evidentes varios fenómenos relevantes. Por ejemplo, que las puntuaciones más altas se asocian con un buen clima en el aula y que las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares y maestros coinciden con altos niveles de logro. También las expectativas de estudio y condiciones satisfactorias en el entorno familiar se relacionan con las puntuaciones de los estudiantes y promueven un mejor rendimiento. En contraparte, el logro académico parece estar asociado fuertemente con el nivel socioeconómico en todos los niveles educativos (p.145).

Los aspectos revisados en este capítulo resultan del análisis de la literatura del siglo anterior (con vigencia hasta la actualidad) y de los últimos años que hacen críticas y aportes fundamentales al mejoramiento de la educación. En los siguientes capítulos se hará análisis y planteamientos más profundos y prácticos hacia la construcción del modelo de escuela ideal para Ecuador.

Capítulo II: Análisis de las escuelas en Ecuador

Este capítulo analizó en primera instancia la literatura sobre diagnósticos específicos y recientes de la educación general básica (EGB) en nuestro país. Bibliografía reciente, como investigaciones y artículos aportaron a conocer las falencias encontradas en las escuelas ecuatorianas. Asimismo, se articuló la opinión de actores clave de la educación como son directivos, docentes y estudiantes.

En el año 2017 se realizó el 1º encuentro de metodologías para la evaluación de la educación en la que participaron importantes autoridades de educación de nuestro país. Se presentaron evaluaciones de algunas políticas implementadas en los últimos años. Entre estas están: construcción de Unidades Educativas del Milenio (UEM), Bachillerato Internacional (BI), entrega de textos, uniformes y alimentación escolar. Además, importantes investigaciones en torno al profesorado e importantes reflexiones sobre políticas educativas. A continuación, se presenta un análisis de estas temáticas.

Unidades educativas del milenio.

Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) definidas en el Plan Decenal de Educación (2006-2015), constituyeron el proyecto más significativo de los últimos años en cuanto a mejoramiento y equipamiento de instituciones educativas en nuestro país. A partir del 2014 se estandarizaron los diseños de construcción y se distinguen 2 tipos: las mayores, con una capacidad de recibir a 1 140 estudiantes a una jornada y 2 280 estudiantes a doble, las menores con una capacidad para atender a 570 estudiantes a una jornada y 1 140 estudiantes a doble jornada. En promedio una UEM mayor tiene un costo de alrededor de 6, 3 millones de dólares, en tanto que una UEM menor tiene un costo de alrededor de 4 millones de dólares. Hasta el año 2016 se había construido 65 UEM, que cubren a 83 425 estudiantes, con un presupuesto de US\$ 803 511 096 dólares (Intriago y Ponce, 2017. p. 78).

El principal objetivo de la construcción de estas UEM es llenar los déficits de infraestructura escolar en el país y, además, según detallan Intriago y Ponce se construyen en aquellas áreas del país en donde existen las mayores tasas de no asistencias escolar de la población en edad escolar, así como los mayores niveles de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (p. 79).

Los autores antes mencionados determinan que la principal conclusión que se puede obtener del estudio es que, al parecer, existe evidencia empírica que corrobora la existencia de impactos positivos en matemáticas en el año 2016. Por otro lado, no se encuentra impacto en las pruebas del año 2015, ni en lenguaje en el año 2016. Tampoco se encuentra impacto en matrícula escolar. El impacto encontrado en matemáticas es de 0,5 desviaciones estándares (que equivale a 45 puntos en una escala de 0 a 1 000). Por tales motivos, plantean que se debería realizar un estudio a profundidad de los costos del programa, con el objetivo de poder contar con un análisis costo-efectividad en detalle. Sin embargo, es preciso mencionar que el estudio tomó en cuenta solo las escuelas construidas desde el 2014, lo cual es muy poco tiempo para encontrar impacto. Es sorprendente que se encuentre impacto.

Por otro lado, según las conclusiones de un trabajo de investigación realizado por Villavicencio (2018), “las UEM son el nombre de una infraestructura con características físicas y tecnológicas, y no a un modelo de educación implementado” (p. 21). Esto muestra que hay

ciertas críticas hacia las UEM, pero también existen apoyo y reconocimiento hacia lo que estas instituciones han logrado canalizar en la sociedad. Con este último planteamiento coincide Gladys Portilla –docente investigadora de la UNAE- quien sostiene que:

hay muchas UEM que funcionan a las mil maravillas, no recuerdo su nombre, pero es una UEM en la amazonia, encontré allí espacios adecuados para los niños de educación inicial, habitaciones donde los niños de las comunidades pueden habitar, lugares donde las familias pueden compartir, comedor donde los niños interactúan, socializan, los docentes que se capacitan, que se preparan, que demandan formación para utilizar al máximo la infraestructura, que quieren aprender, eso también lo he visto en las UEM. Han mostrado ser una respuesta histórica para educar, atender a niños y jóvenes que nunca han tenido esa oportunidad porque no la han podido pagar ese tipo de educación. (entrevista propia. Julio, 2019)

En tanto, el cambio que ha proyectado la construcción y el funcionamiento de alrededor de 120 UEM en el país ha trazado nuevas oportunidades para muchos niños, niñas y adolescentes que ahora cuentan con unidades educativas de primera calidad. Sin embargo, el aspecto pedagógico es su debilidad, no en todas. Por lo tanto, esto lleva a determinar que una educación de calidad no solo radica en la infraestructura y equipamiento –con esto no se quiere decir que no se necesite-, pero el complemento de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje también radica en la calidad de los docentes. En efecto, se requiere de un desarrollo profesional constante de los docentes, no solo de quienes forman parte de UEM, sino, como se ha mencionada desde el inicio de la investigación, de todos los docentes. Luego cabe, la originalidad, creatividad, innovación, vocación y motivación para enseñar y guiar a los estudiantes.

Bachillerato internacional.

Esta propuesta es muy importante y prometedora para los bachilleres del país, al menos analizando su concepción teórica. En este sentido es importante revisarla y tener en cuenta sus objetivos y propuesta pedagógica. El bachillerato Internacional (BI) busca preparar a los jóvenes bachilleres para vivir en el mundo globalizado e interconectado del siglo XXI; es decir, busca que los estudiantes comprendan diferentes realidades, desarrollen destrezas y adquieran conocimientos para afrontar este reto. El BI fomenta el sentido crítico y lógico de los

estudiantes, así como la superación de los conocimientos adquiridos a través de la investigación e innovación tecnológica (Intriago y Ponce, 2017. p. 80).

Esta oferta educativa se lleva a cabo en Unidades Educativas Públicas acreditadas como Colegios del Mundo con BI. Tal como detallan Intriago y Ponce (2017), posee altos niveles de exigencia académica e incluye exámenes finales que constituyen una excelente preparación para el ingreso a Universidades Nacionales e Internacionales. Esto es posible sobre la base legal que el estado ecuatoriano a través del ministerio de educación realizara con la Organización de Bachillerato Internacional (OBI), la cual es reconocida por Universidades en todo el mundo.

Pero, ¿Por qué no existe una exigencia académica similar para los estudiantes de EGB? De pronto a la educación general básica le hace falta más exigencia académica. Por citar un referente en el mejoramiento de rendimiento académico se tiene que el impacto de este programa respecto a logros académicos utilizando las pruebas SER bachiller del 2015 y del 2016 son las siguientes: en lenguaje y matemáticas un incremento de 7 y 16 puntos en 2015 e incremento de 12 y 16 puntos en 2016 de las pruebas sobre 100 puntos. Estos datos son los que describen Intriago y Ponce (2017). La exigencia académica debe ir de la mano de la calidad de los docentes, es decir, mientras mayores conocimientos y capacidades tienen los docentes, será más factible promover rendimientos académicos formidables en los estudiantes.

Textos y uniformes.

Estos son componentes de la política que se enmarcó en eliminar las barreras de ingreso al sistema público de educación. El Programa de Texto Escolares inicio en el 2006 y el programa “Hilando el Desarrollo”, en año siguiente. Es interesante analizar la influencia de estas políticas y su repercusión en los estudiantes.

El programa de textos escolares tuvo varias etapas. La primera fue con la entrega gratuita a estudiantes matriculados en escuelas fiscales y fisco misionales, hispanas y bilingües de la región sierra, costa y amazonia. Para la entrega se estableció un convenio entre el ministerio de educación, el Consorcio de Concejos Provinciales del Ecuador (CONCOPE) y las prefecturas provinciales. En el 2007 el ministerio se planteó mejorar la calidad de los textos y ampliar el número de beneficiados, para ello implemento un proceso de Vitriñas Pedagógicas a través de un concurso público (Intriago y Ponce, 2017. p. 83). A partir del año 2009, el ministerio asume completamente el costo de inversión del proyecto. En este año se entregó a estudiantes de 1° a

10° año de instituciones fiscales, fisco misionales y a centros educativos municipales. Desde el 2013 también se entregaron a estudiantes de bachillerato. Desde el año 2010 hasta el 2016 se entregaron 22 671 118 textos escolares gratuitos, con un presupuesto de US\$ 156 241 611 dólares y un costo unitario de US\$ 6,89 dólares de cada kit.

Es innegable la inversión del estado en la distribución y entrega de textos para los estudiantes ecuatorianos. Pero, ¿qué frutos ha dado esta inversión? ¿Los docentes usan adecuadamente estos libros? Son interrogantes que proporcionarían información muy importante para los fines de mejorar las escuelas ecuatorianas.

Cabe destacar que los docentes también se benefician de esta política, puesto que reciben textos y guías de apoyo pedagógico de acuerdo a la cátedra que brindan. Además, para los centros educativos de habla hispana y de jurisdicción bilingüe, según manifiestan Intriago y Ponce (2017): los primeros reciben kits de textos y cuadernos de trabajo, y a partir del 7° año se entregan textos de inglés. Por su parte, los segundos, reciben textos hispanos y bilingües, y al igual que los anteriores, luego de 7° reciben textos en inglés (p. 83).

Hay que manifestar que, si bien estas políticas benefician al desarrollo de procesos educativos, la contraparte es que estos libros se han convertido en el principal y en muchos casos en el único material didáctico para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas públicas en Azogues, Javier Loyola (parroquia rural de Azogues) y Cuenca, al preguntarles acerca de los recursos o materiales que utilizan para aprender, la mayoría coincide en mencionar el libro, cuaderno y lápiz. A continuación, un extracto textual de uno de los alumnos: “solo con el libro y cuaderno” (entrevista propia). La mayoría de respuesta ante esta pregunta fueron así de cortas.

Los mismos estudiantes al responder a la pregunta con qué materiales les gustaría aprender, casi todos sostienen la necesidad de aprender con herramientas tecnológicas. A continuación, un extracto textual de uno de los alumnos:

“Que nosotros mismos hagamos actividades, hagamos proyectos, hagamos arte, carteles, recuadros, pinturas, trabajar más en los laboratorios. Las salas de computó a veces las dañan compañeros y por eso ya no entramos. Además, el otro día fuimos, pero solo entro la mitad del curso” (entrevista propia).

Asimismo, aparece una crítica punzante hacia el uso de los laboratorios de computo (en las escuelas que los tienen), señalando que estos espacios la mayoría de veces pasan cerrados y teniendo como principal justificante la falta de profesores de computación. Volvemos a encontrarnos con ciertas debilidades y poca capacidad para administrar y dar uso a estos espacios. Los directivos principalmente tienen culpa sobre estas situaciones, puesto que podrían planificar capacitaciones para que la planta docente adquiriera competencias que les permitan usar estos espacios con actividades propias de sus cátedras, pero no lo hacen.

Por su parte el programa “Hilando el Desarrollo”, es el encargo de la entrega gratuita de uniformes escolares a los estudiantes de instituciones educativas fiscales y fisco misionales del país. Este programa coordinado entre el Ministerio de Educación, Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, Instituto de Economía Popular y Solidaria, entre otros ministerios y organismos estatales, permite además fomentar un modelo de inclusión económico para el sector artesanal de la confección. El número de uniforme que se ha entregado desde el 2012 hasta 2016 es de 8 490 315, con un presupuesto ejecutado de US\$ 222 597 064, 71 dólares (Intriago y Ponce, 2017. p. 82).

Según Intriago y Ponce (2017) en cuestiones de impacto en logros académicos de estas políticas se tiene lo siguiente:

- En el caso de uniformes escolares, los resultados no encuentran un impacto significativo en logros académicos, así como tampoco existe evidencias de impactos positivos en matrícula escolar.
- Respecto a los textos escolares los resultados encuentran un impacto positivo y significativo en lenguaje, de alrededor de 0.15 desviaciones estándar, en las pruebas del año 2015. No se encuentran resultados significativos en matrícula escolar (p. 83).

Estas políticas evidentemente han propiciado un acceso a la educación más factible para estudiantes de bajos recursos económicos del país. Sin embargo, según los autores mencionados anteriormente hasta ahora no se ha encontrado mucha relevancia en el impacto que esto ha tenido en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Alimentación escolar

El programa de alimentación escolar empezó a partir de 1999 como política en beneficio de estudiantes de 3 a 4 años de instituciones fiscales, fisco misionales y municipales del país. Al principio estuvo dirigida a escolares procedentes de familias pobres e indígenas como un complemento alimentario. Para el año 2000 la coordinación del programa decidió pasar a la universalización del programa teniendo como resultado para 2014, 2 369 171 estudiantes beneficiados. Desde el año 2016 este programa se traspasa hacia el Mineduc, entidad que asume la responsabilidad para la continuidad en la ejecución de los distintos programas y proyectos de provisión de alimentación escolar.

Existen tres modalidades de atención del programa; desayuno escolar, enfocado en niños y niñas de 3 a 5 años, el refrigerio escolar para niños y niñas de 3 a 14 años. y el almuerzo escolar a niños y niñas que tienen adicionalmente el servicio de residencia escolar (Intriago y Ponce, 2017. p. 86). Además, según estos mismos autores, el impacto que ha tenido este programa ha sido positivo y significativo en matrícula de alrededor del 9% en la tasa promedio de promoción de 1° a 7° año de EGB (p. 86).

Sin duda alguna la implementación de estas políticas ha representado un cambio sustancial para el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes del país. Además, se puede hacer énfasis en la mejora de la experiencia escolar que han tenido los estudiantes, pues si tomamos en cuenta la realidad educativa de inicios de este siglo o antes incluso, nuestros padres, por ejemplo, no tuvieron las mismas oportunidades ni políticas que beneficiaran su inserción escolar.

Calidad de maestros en preprimaria.

Según un estudio realizado por Cruz-Aguayo (2017), titulado: calidad del maestro y resultados en la preprimaria, centrado en medir la efectividad docente y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, concluye lo siguiente:

- Los niños asignados a maestros “novatos” (<3 años de experiencia) aprenden sustancialmente menos (0.17 desviación estándar) que aquellos asignados a otros maestros.

- Los maestros que muestran mejor calidad de las interacciones son más efectivos.
 - Ninguna de las otras características de los maestros –si tienen o no nombramiento, su coeficiente intelectual, su rendimiento en las pruebas de méritos y oposición, su personalidad- predicen el aprendizaje.
 - Aunque sería bueno tener maestros como en Finlandia (o Singapur, o Corea) los resultados indican que, simplemente subir el rendimiento de los maestros menos efectivos al de sus pares más efectivos, en las mismas escuelas, con niños comparables, tendría muy altos retornos. (En este punto, es importante manifestar que si bien es cierto existe éxitos en estos modelos, la otra cara de la moneda -precisamente en Corea- es que hay una alta tasa de suicidio escolar por la presión que se ejerce sobre los estudiantes).
 - El mejor predictor de cuánto aprenden los niños asignados a un maestro es cuánto aprendieron otros niños a los que les dio clases este mismo maestro en años anteriores.
- (p.43)

Este estudio proporciona información relevante puesto que se analizaron docentes de 202 escuelas del régimen costa y 13 500 niños de 452 salones de clase. Manifiesta que la secuencia de maestros de alta efectividad repercute directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien es cierto, este estudio fue con docentes de preprimaria, pero muestra que la efectividad de los docentes es clave al momento de generar mayores aprendizajes.

En una entrevista con Segundo Toledo (2019), director del colegio 26 de febrero en Paute-Azuay, destacó que la preparación de los docentes es la clave para mejorar la educación. Manifestó que:

“si seguimos dando lo mismo, no va a cambiar la educación del país (...) el docente debe estar `armado` de estrategias y actividades para dar su clase, si llega al aula solo a utilizar la pizarra y el proyector, aburre a sus alumnos en clase, y si el alumno esta aburrido no aprende nada, así es que todas las horas y los días y días que pasemos en las aulas a veces solo son pérdida de tiempo” (entrevista propia).

Entonces, ¿qué pasa en las escuelas ecuatorianas? Acaso, ¿los docentes y directivos se mantienen en `zona de confort` en la cual no hay planes de innovar, de mejorar, de cuestionarse la realidad educativa de sus instituciones? Poco o nada sirve que las instituciones educativas cuenten con buena infraestructura y equipamiento si los encargados de liderar los procesos educativos no les sacan el máximo provecho para el beneficio de los estudiantes.

Reflexiones y consideraciones para la política educativa a nivel nacional.

Samaniego (2017), plantea la necesidad de preguntarse qué se espera de la educación, y evidentemente la formulación e implementación que tiene o interpela la política como fondo y se oriente a fines de valores (p. 96). Asimismo, manifiesta que la política educativa forme para el trabajo (...) en cómo lograr esos equilibrios que el conjunto social demanda de la educación (...) es decir, atrás de una política educativa están presentes preguntas, como que tenemos que renovar en la enseñanza de las disciplinas, en que momento conviene enseñar tal o cual tema (p. 96).

Samaniego también determina que existe una distancia entre lo que requiere la población y lo que propone el ministerio. Una docente de Cuenca comentaba, “existen mucho trabajo de escritorio que tenemos que hacer los docentes hoy en día, nos exigen llenar formularios, avanzar lo mejor que se pueda el libro del estudiante, un montón de cosas que no nos permiten organizar mejor las clases” (entrevista propia). Es decir, existe un sistema normalizado para el cumplimiento de cuestiones que muchas veces no determinan la calidad que la educación se propone.

Barrera (2017) manifiesta que la educación es pertinente cuando nos ayuda a cerrar brechas y cuando es capaz de romper los límites de la dependencia, construyendo capacidades locales y nacionales soberanas en ciencia, tecnología, arte e investigación (p. 98). Además, sostiene que la calidad educativa debe entenderse en el marco de una lógica diversa y compleja, que propicie la complementariedad y valore la diferencia. El criterio de inclusión en este marco no se contraponen con el criterio de calidad, al contrario, la fortalece (Barrera, 2017. p. 99).

Por su parte, Falconí (2017), ministro de educación periodo mayo 2017 - noviembre 2018, manifestó en aquel momento que:

Ecuador es un país con enorme dependencia científica y tecnológica, esas brechas de conocimiento tienden a incrementarse en el tiempo, debemos de cerrar brechas. Asimismo, expresa que, en relación a calidad, el Ministerio de Educación trabaja en varios programas, uno de ellos es la capacitación docente con la Universidad Nacional de Educación (UNAE). (p. 99)

Estas reflexiones nos dejan muy claro el qué, pero en el cómo aún hay mucho camino por recorrer, en esta parte se trabaja muy poco. Las perspectivas acerca de las políticas educativas de cierta manera ayudan a mejorarlas, pero la verdadera realidad está en saber escuchar y comprender las necesidades y dificultades que, en el aterrizaje real de la educación, los salones de clase con los docentes y estudiantes, suceden. Para eso hay que promover espacios más concretos, locales y de mayor alcance.

Perspectiva de la realidad educativa según docentes.

Según una investigación realizada por Barrera, Barragán y Ortega (2017), titulada: La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente, centrada en recoger las perspectivas y vivencias de los docentes y a partir de ello analizar el sistema educativo ecuatoriano y como este influye en la realidad educativa del país (p. 4). Se tienen algunos planteamientos entre ellos el siguiente:

Ecuador hizo el lanzamiento de dichos estándares en noviembre de 2012 mediante el Acuerdo Ministerial 482, pero hasta la presente fecha no existe una verdadera aplicación ni evaluación, a lo mejor la intención es muy buena, pero el proceso no es el correcto, porque no hay un verdadero diagnóstico de la calidad de nuestra educación, no hay datos relevantes que se indique cual es la cruda realidad de los aprendizajes y no existe el compromiso de muchos docente, porque el ser docente, hoy se ha convertido en el profesional de escritorio, que tiene que pasar horas y horas, escribiendo, planificando, diseñando evaluaciones, preparando sus clases y adaptando la metodología que se aplica en cada una de las aulas, pero todo esto, en realidad no cumple con la calidad que requiere la educación ecuatoriana (p. 4).

Las autoras en mención conciben a la calidad como un proceso continuo de trabajo colaborativo y organizado, en donde la dimensión y los dominios de cada estándar debe ser cumplido con efectividad (p. 4). Sin duda alguna, esto es fundamental, pero según la perspectiva recabada de los docentes, critican fuertemente el tiempo que toma realizar planificaciones, adaptaciones, etc. Según entrevistas realizadas a directoras de unidades educativas de Azogues-Cañar, se pudo corroborar que esta crítica es latente en algunas instituciones, mientras que en otras es vista como un proceso de compromiso formal para el mejoramiento de la educación. Por lo tanto, más allá de las críticas (que siempre las habrá), se debe asumir un rol propositivo,

hay que trabajar en mejorar las falencias, generar oportunidades para el mejoramiento y crecimiento profesional y desarrollar cada día mayores habilidades para enfrentar el complejo mundo de la educación. En todo esto, es necesario un acompañamiento responsable, pertinente y eficaz del ministerio de educación.

Además, estas autoras toman como referentes a datos del INEVAL (2017), expresando que en “en el ciclo 2016-2017 se evaluaron a 182141 estudiantes, de los cuales 89051 son hombres y 93090 son mujeres que pertenecen a 1909 instituciones fiscales. El promedio es de 7.41 puntos. Institución que detalla al promedio como elemental” (p. 6). Con lo cual ponen de manifiesto su preocupación de que los estudiantes no ha desarrollado las competencias para ejercer la prueba SER BACHILLER. Critica la coherencia de los planes de estudio en los diferentes niveles de educación, desde inicial hasta la universidad.

Luego también reflexionan acerca de la manera en la cual se debe trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje y destacan lo siguiente: hoy existe una necesidad imperiosa de conocimientos en nuestros estudiantes, pero si no la accionamos de manera lúdica, se pierde la posibilidad de sembrar la semillita del saber en estos niños o niñas (Barrera, 2017).

Aportes del observatorio de educación de la UNAE.

A continuación, se toma citas textuales del observatorio UNAE (2018) por lo interesante y concreto de sus apuntes.

- Hay 6,124 docentes que tienen menos de 600 puntos en el Ser Maestro.
- La cantidad más grande de profesores con menos de 600 puntos está entre los profesores de Bachillerato, con 1,522.
- Guayas tiene el número más alto de profesores con menos de 600 puntos, con 1,166 docentes.
- La “asignatura” de Educación Básica de 2mo a 7mo, tiene la cantidad más alta de profesores con menos de 600 puntos en el Ser Maestro, con 2080 docentes.
- Guayas, Manabí y Pichincha condensan la mayoría de profesores en el país con menos de 600 puntos en el Ser Maestro.
- Sin embargo, si se usa el límite de los 700 puntos (como se hace con los estudiantes) para diferenciar entre los puntajes Insuficientes del resto de puntajes, 72,060 de los

aproximadamente cien mil docentes evaluados, más del 70% de los docentes resultan en necesidad de fortalecer sus competencias.

- Guayas, Manabí y Pichincha, tres de las 27 provincias del país, condensan el 40% de los y las profesoras en necesidad de fortalecimiento de sus competencias docentes, junto a sus estudiantes en necesidad de profesores de excelencia. (p. 20)

Para tener una mejor interpretación de estos datos -que representan la realidad de los docentes ecuatorianos en cuanto a conocimientos y competencias para enseñar se refiriéramos a analizar por gráficos, entre los cuales tenemos los siguientes:

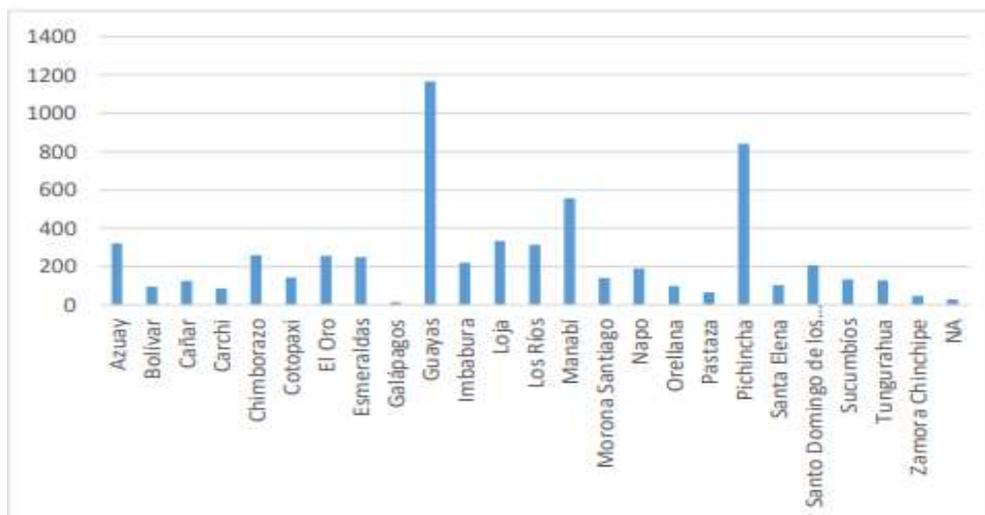


Fig. 1 Número de docentes con menos de 600 puntos en Ser Maestro, por provincia.

Fuente: Observatorio de la UNAE.

Son evidentes las provincias que tienen el mayor número de docentes con menos de 600 puntos (Guayas, Pichincha y Manabí). Como es lógico la extensión poblacional de estas provincias hace que tengan el mayor número, pero nada nos aleja de concluir que en todas las provincias del país hay docentes con menos de 600 puntos. Lo cual es realmente preocupante para la calidad de educativa.

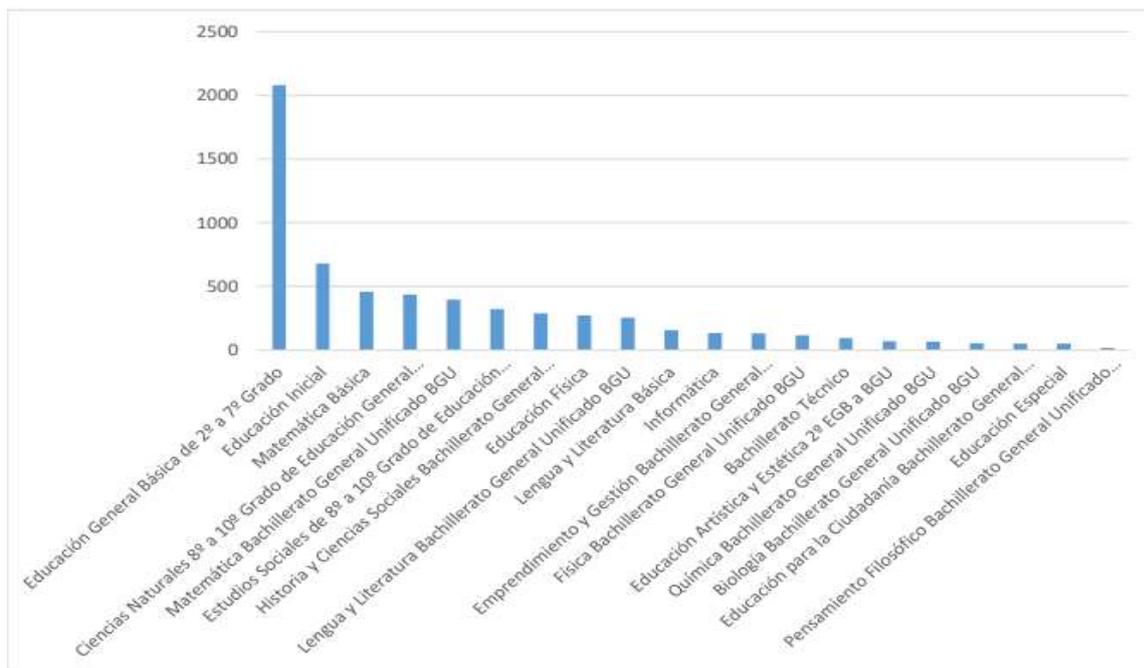


Fig. 2 Número de docentes con menos de 600 puntos en Ser Maestro, por área del saber.

Fuente: Observatorio de Educación de la UNAE.

El gráfico muestra una clara deficiencia (menos de 600 puntos en Ser Maestro) en los docentes de la Educación General Básica, la que comprende desde 2º a 7º. Los docentes de Educación Inicial ocupan una segunda posición y la matemática básica el tercer lugar. Esto claramente incita a que se tome cartas en el asunto y se piense en propuestas de capacitación para mejorar los aprendizajes y competencias de estos docentes.

Otra de las problemáticas que atraviesan los docentes ecuatorianos sin duda alguna son los títulos con los que cuentan o, en otras palabras, la formación con la que cuentan hasta ahora y con la cual han logrado involucrarse al sistema educativo. De esta manera tenemos que según la LOEI (como se citó en Restrepo y Stefos, 2018) establece en el art. 96:

Niveles y títulos reconocidos. -Para ingresar a la carrera educativa pública se deberá contar con título de educación superior. Los profesionales cuyos títulos de tercer nivel no correspondan a los de ciencias de la educación en sus distintas menciones y especialidades

tendrán un plazo máximo de tres (3) años para obtener un título de cuarto nivel en ciencias de la educación, caso contrario se dará por terminado su nombramiento provisional. (p. 29)

DÉCIMA CUARTA.-Los bachilleres que se encuentren en la carrera docente pública deberán obtener un título de tercer nivel o del nivel técnico o tecnológico en ciencias de la educación hasta el 31 de diciembre de 2020, y con ello su nombramiento definitivo en la categoría G, caso contrario se dará por terminado su nombramiento provisional; al mismo plazo se someterán aquellos bachilleres que encontrándose en la base de elegibles al momento de la publicación de la presente Ley, accedan a la carrera docente pública tras ganar los respectivos concursos de mérito y oposición. Los bachilleres que actualmente se encuentren ubicados en la categoría J, y los que se encuentren en el registro de candidatos elegibles al momento de la promulgación de la presente Ley e ingresen a la carrera docente, percibirán la remuneración mensual unificada fijada para la categoría J vigente antes de la presente reforma. (p. 29)

Y con los datos proporcionados por el Observatorio de Educación de la UNAE (2018) se tiene que, en la actualidad, el nivel de títulos de los docentes del Sistema Nacional de Educación público se ve así:

Tabla 4 Nivel de título alcanzado

Categoría	n	%
Bachiller	9012	5.50%
Técnico - Tecnólogo	18039	11.00%
Tercer Nivel de Grado	96405	58.78%
Cuarto Nivel	19594	11.95%
NA	20949	12.77%
Total	163999	100.00%

Fuente: Observatorio de educación UNAE.

Esto quiere decir que, si se suman los docentes que tienen títulos de Bachilleres, Tecnólogos (con la reforma a la LOES, ahora cuentan como de tercer nivel, pero en muy escasos casos se registra que son en Educación) y “los docentes sobre los cuales no se registra título (NA), estamos hablando de aproximadamente 48,000 docentes en riesgo de salir del sistema, con lo cual podría colapsar el sistema” (Restrepo, y Stefos, 2018. p. 30). Esto es urgente, hay que

formar a estos docentes no sólo para que no colapse el sistema sino para que estén capacitados en formar a los niños, niñas y adolescentes del país.

La meta es 15 estudiantes por docente.

El Observatorio de la Educación de la UNAE (2018), identifica varias alternativas de política para la consideración de la comunidad educativa y rectora del sistema educativo. Entre estas resaltamos la presente. Esta meta se la deriva de las mejores prácticas educativas, entre estas Costa Rica, Uruguay, Chile y Finlandia, esta última con 14 estudiantes por docente. Restrepo y Stefos (2018), sostienen que “para conseguirlo, existe un déficit de 79,311 docentes en la actualidad, y 232,906 al 2030, observando el crecimiento poblacional y el personal próximo a jubilarse del Sistema Nacional de Educación” (p. 7). Este dato muestra un déficit alto para alcanzar esta meta. Más, me permito admitir que, en las escuelas ecuatorianas además del alto número de estudiantes por aula, también la dimensión de la mayoría de aulas no es adecuada para tantos estudiantes. En entrevistas con estudiantes de escuelas de Azogues, Javier Loyola y Cuenca, respecto a la pregunta, ¿Qué opinan acerca de sus aulas de clases? La mayoría de estudiantes declaraba que les resulta difícil la movilización interna en el aula, por la falta de espacio.

Este análisis, diverso, amplio y contemporáneo ha permitido llegar a algunas consideraciones respecto a la EGB y la escuela ecuatoriana. Una de las primeras es que en los últimos años se han implementado varias políticas educativas que han permitido mejorar el acceso a la educación y también la experiencia de los estudiantes en su permanencia en las instituciones educativas fiscales, fisco misionales y municipales. Es importante mencionar que hace falta seguimiento evaluativo de estas políticas, no solo para conocer el impacto sino para mejorarlas. Hay que trabajar en estrategias y procesos que permitan determinarlos.

Así también, hemos revisado que las problemáticas sobre los docentes entre las que se resaltaron temas de: formación, capacitación, quejas de estos hacia las planificaciones, adaptaciones, etc. Son estas incertidumbres las que de alguna u otra manera afectan la formación de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

La opinión de directivos y estudiantes ha sido determinante para comprender y argumentar la situación real de las instituciones educativas en este capítulo. El desarrollo de los siguientes capítulos da a conocer más preocupaciones, críticas y propuestas de estos actores hacia las escuelas ecuatorianas y de esta manera establecer las características de escuelas ideales en Ecuador.

Capítulo III: Aprendiendo del mundo: casos Finlandia, EE.UU., Corea del Sur, China

Este capítulo se centra en el análisis de las formas de organización y resultados de acceso, aprendizaje y valoración de las escuelas en Finlandia, EEUU, Corea del Sur y Shanghái y Hong Kong, de China. Este análisis aportará a la caracterización de escuelas ideales para nuestro país. De ningún modo se pretende copiar modelos educativos o cosas parecidas, el objetivo es conocer las decisiones educativas que difieren con las de nuestro sistema educativo para plantear qué se puede aprender de estos sistemas en nuestro país, tanto para evitar cosas como para identificar buenas prácticas.

Estos sistemas se seleccionaron porque son los sobresalen en las pruebas PISA con los mejores resultados de rendimiento en matemáticas, en ciencias y en comprensión lectora. Además de ser sistemas educativos que han sido visitados por investigadores internacionales que han desarrollado importantes análisis. Por lo tanto, constituyen una fuente análisis en el marco los objetivos de esta investigación.

Barber y Mourshed (2008), en su estudio sobre “cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, realizados a través de la consultora inglesa McKinsey & Company desarrollan un importante análisis actualizado de los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo. Esto pasa luego de considerar que el desempeño medido por las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) no conduce a “obtener una perspectiva sobre cómo pueden las políticas y las prácticas ayudar a los estudiantes a aprender mejor, a los docentes a enseñar mejor y a las escuelas a operar en forma más efectiva” (Barber y Mourshed, 2008. p. 5).

Entonces, surge el estudio de McKinsey (2008) con un enfoque que combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas acerca de qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y que mejoran con rapidez (p. 5). En consecuencia, este capítulo

analizará la pertinencia que tienen las conclusiones del mencionado estudio para asumirlos como aprendizajes en nuestro sistema educativo.

Es interesante conocer que Singapur, uno de los países que despunta en las pruebas PISA, invierta (gasto por alumno, con relación al PBI per cápita) menos en educación primaria que 27 de los 30 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Según el estudio McKinsey (2008), son tres los aspectos que sobresalen de los sistemas educativos exitosos:

- Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia;
- desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y
- garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

Estos constituyen elementos orientadores o aprendizajes valiosos para nuestro sistema educativo. Y según el estudio en referencia, los sistemas consultados dan fe de que se pueden conseguir a corto plazo. Si recordamos lo abordado en el capítulo anterior, la principal flaqueza encontrada está en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que no ha funcionado.

Estados Unidos, entre 1980 y 2005 aumentó el 73% de gasto público por estudiante. Aumentaron sus docentes y disminuyeron históricamente el número de alumnos por aula. Hubo decenas de miles iniciativas y programa de mejoramiento de calidad educativa en sus escuelas, no solo por parte de los gobiernos estatales, sino, también de los consejos escolares, directores, maestros, los sindicatos docentes, empresas y organizaciones sin fines de lucro (McKinsey, 2008. p. 9). Sin embargo, sus resultados no mostraron cambios significativos, hubo algunas mejoras en matemática, pero las calificaciones en lectura de los alumnos de 9, 13 y 17 años fueron en 2005 las mismas que en 1980.

Sin embargo, estudios como el de Konstantopoulos y Chung (2009), sostienen conclusiones contundentes de que la reducción del número de estudiantes en un aula, promueve mejores condiciones de aprendizaje. Además, manifiestas otros elementos suma importancia, a continuación, una cita textual:

Los resultados de los análisis de regresión por cuartiles proporcionaron evidencia convincente de que todos los tipos de estudiantes (por ejemplo, de bajo, medio y alto rendimiento) se benefician de estar en clases pequeñas (en los primeros grados) en todas las pruebas de rendimiento. Específicamente, estar en clases pequeñas en el grado 3 resultó en aumentos considerables en logro estudiantil que dura hasta el grado 8. Los resultados son consistentes a lo largo del tiempo y sugieren que los efectos de las clases pequeñas en los primeros grados tienen una duración similar. Estos hallazgos no apuntan a efectos diferenciales de clases pequeñas en diferentes tipos de estudiantes, es decir, parece que todos los tipos de estudiantes se benefician por igual (traducción propia). (Konstantopoulos y Chung, 2009. p. 25)

Y por citar un estudio más reciente aún de Koca y Celik (2015) realizado en tomando en cuenta a 81 ciudades de Turquía y estuvo centrado en identificar si hay una correlación significativa entre el número de estudiantes por maestro y el rendimiento de los estudiantes. Las conclusiones a las que llegó este estudio no fueron sorprendentes, pero sí determinantes y convincentes para tomar en cuenta la importancia de que los docentes trabajan mejor con menos cantidad de estudiantes, y estos últimos logran aprender mucho más. A continuación, una cita textual:

Las ciudades que tienen menos estudiantes por maestro tienden a tener una mayor clasificación en el Examen de Transición a Educación Superior (YGS), y las ciudades que tienen mayor número de estudiantes por maestro generalmente tienen una baja clasificación de logros en el YGS (...) la proporción alta de alumnos por maestro pueden ser críticos en términos de afectar la efectividad de los docentes y el rendimiento de los alumnos. La solución es contratar a más maestros para disminuir esa proporción es obvio, aunque puede considerarse caro. Sin embargo, su implementación real, no solo pueden tener un impacto positivo aparente en el rendimiento de los estudiantes, también disminuye la carga de trabajo de los maestros y los hace más entusiastas con respecto a la enseñanza y en realidad hará que les encante su trabajo (traducción propia). (Koca y Celik, 2015. pp. 68-69)

Estos estudios indudablemente muestran resultados convincentes respecto al efecto que tienen los altos y bajos porcentajes de estudiantes por docentes. Es decir, en Ecuador hay una brecha enorme por cerrar respecto a la disminución del número de estudiantes por docente. Tal como se manifestó en el capítulo anterior, para alcanzar la ratio de 14 alumnos por docentes

existe actualmente un déficit de 79,311 docentes en nuestro país. Sin embargo, es importante conocer que los retos que asumen los docentes ecuatorianos hoy en día son realmente desafiantes, puesto que enfrentan clases números de al menos 30 estudiantes por aula.

Sin embargo, el estudio McKinsey (2008) en informe insiste en otros casos, a parte del de Estados Unidos, detallando que casi todos los países de la OCDE aumentaron su gasto en educación y no consiguieron mayores mejoras (p. 9). Según el mismo estudio, a estos casos se suma Inglaterra que por 50 años -desde 1948 a 1996- tampoco logró cambios significativos en lengua y aritmética de las escuelas primarias (McKinsey, 2008).

Esto supone que las reformas o políticas implementadas para el mejoramiento de la educación, en sí el rendimiento académico de los estudiantes -según los resultados en los que se ha enfocado el análisis de este estudio (McKinsey, 2008) - no ayudan a mejorar los aprendizajes en matemáticas y lengua. A pesar de esto, esta investigación, de ninguna manera conlleva a que se deje invertir en educación, todo lo contrario, hay que aumentar la planta docente en Ecuador, esto requiere de estrategias de formación, capacitación etc., y ello implica una inversión muy seria por parte del estado.

Lo que se puede aprender.

Según McKinsey (2008), “la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes” (p. 12). Esto ya lo habíamos mencionado en el capítulo anterior teniendo en cuenta el estudio de Cruz-Aguayo en 2017 con docentes de preprimaria. En este apartado, McKinsey trae evidencia basada en datos de Tennessee y otros estudios con resultado que se muestran a continuación:

Tennessee demostró que si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes –uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño–, sus resultados diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años. Por vía de comparación, quedó demostrado que reducir la cantidad de alumnos de 23 a 15 mejora el desempeño de un alumno promedio a lo sumo en ocho puntos porcentuales. Otro estudio, esta vez de Dallas, muestra que la brecha de desempeño entre alumnos a los que se asignaron tres docentes eficientes y alumnos que estuvieron a cargo de tres docentes ineficientes fue de 49 puntos porcentuales. En Boston, los estudiantes asignados a los mejores docentes de matemática

lograron avances sensibles, mientras que aquellos a cargo de los peores docentes involucionaron: su dominio de la matemática empeoró. (p. 12)

El análisis de resultados de pruebas de Tennessee demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne. A continuación, se muestra un gráfico para una mejor interpretación de estos datos.

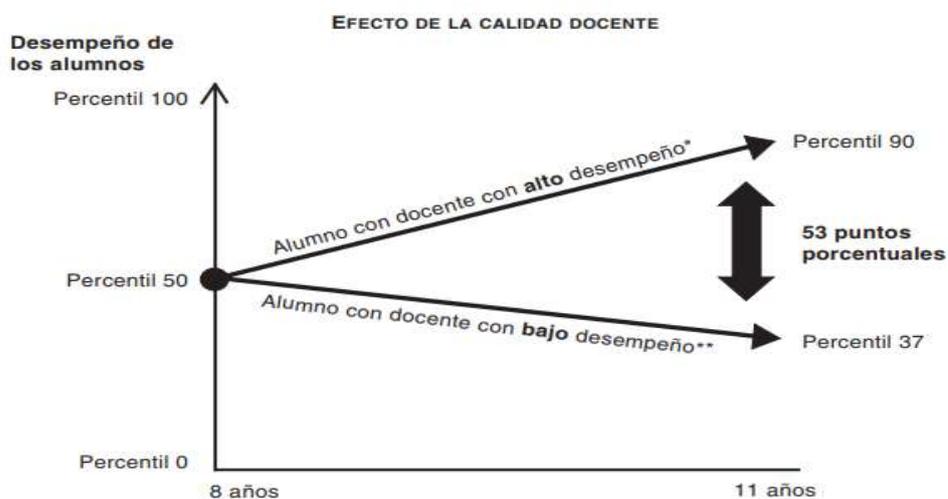


Fig. 3 Tennessee; en promedio, dos estudiantes con desempeño normal (percentil 50) experimentarían una diferencia superior a 50 puntos porcentuales a lo largo de tres años en función del docente que se les asigne.

Fuente: Recuperado de Sanders & Rivers Cumulative

Asimismo, McKinsey destaca lo siguiente: los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño (p. 12). De este modo, no podemos dejar de lado importantes evidencias que muestran claramente que una de las mejores propuestas para aumentar los aprendizajes de los estudiantes es la calidad de los docentes con los que cuentan.

En entrevistas con alumnos de instituciones educativas de Azogues, Javier Loyola y Cuenca, entorno a la pregunta ¿Cómo les gustaría que sean sus docentes? La mayoría coincidió en que necesitan docentes que les enseñen mejor.

Richard Gerver -autor de Crear hoy las escuelas de mañana- (como se citó en García-Ajofrín, 2016) destaca de China lo siguiente:

China se han dado cuenta de que el modelo industrial de la educación debe terminar si quieren tener un futuro sostenible. Y están trabajando duro para ofrecerle a los jóvenes el espacio y tiempo necesario para que se desarrollen como individuos emprendedores y creativos. Cuando hablas con organizaciones y empresas fuera de la burbuja de la educación, todos dicen lo mismo: los títulos ya no son tan importantes como las habilidades interpersonales. (p. 9)

En este sentido, también se toman importantes planteamientos y citas Lola García-Ajofrín (2016), periodista española que hizo un viaje por varias partes del mundo en el lapso de tres años y medio visitando los mejores sistemas educativos según los rankings PISA. El resultado de esa aventura (como ella lo llama) fue un libro en 2016 titulado: Gigantes de la educación, lo que no dicen los rankings. Esta autora sostiene sobre la educación del presente siglo, lo siguiente:

El siglo XXI se ha convertido en una cultura del copy/paste. Pretendemos salir de las crisis haciendo lo mismo que nos condujo a ellas —pero con menos recursos— del mismo modo que pretendemos que un niño con un rendimiento deficiente en clase apruebe el curso haciendo lo mismo que le llevó a suspender, pero con menos autoestima y sin sus compañeros de clase: repitiendo. (p. 16)

En las entrevistas que realizó esta periodista recoge el pensamiento de varios gestores y protagonistas de la transformación educativa. Oon-Seng Tan, director del Instituto Nacional de Educación de Singapur, quien insistiese en que el motivo de los buenos resultados académicos en Singapur es que “nuestra sociedad cree en los maestros” (p. 20). En nuestros contextos educativos, ¿las familias creen en los docentes? Hay escuelas de prestigio en el ámbito público —lógicamente por los buenos resultados de los docentes- pero también las hay con menos prestigio y entonces las familias confían en instituciones privadas —quienes tienen las posibilidades- en efecto, es pertinente y necesario trabajar arduamente para que las familias crean en las escuelas. Uno de los factores que incrementaría la confianza familiar en las instituciones educativas, lógicamente es mejorando la calidad de educación que brindan.

García-Ajofrín (2016) en entrevista con Pablo Zoido -analista de la OCDE en aquel momento de la entrevista y actual Especialista Líder de la División de la Educación del BID- resume algunas perspectivas de este señor -respecto al éxito de los sistemas educativos exitosos- en el siguiente párrafo:

se refiere, primero, a “la formación continua y la colaboración cotidiana entre docentes y centros” junto al “profundo respeto por su trabajo”, lo que asegura que se “refleja en que estos sistemas combinan más autonomía, en lo que se enseña y cómo, con mecanismos de evaluación y apoyo para poder aprender de los que mejores resultados consiguen y apoyar a aquellos que más lo necesitan”. Segundo, a “una creencia generalizada en el potencial de todos los alumnos”, es decir, “se fijan objetivos ambiciosos y se insiste en alcanzarlos”, observa. Y tercero, a una conciencia generalizada de que la educación es una responsabilidad compartida entre alumnos, padres, docentes, directores de centro, y autoridades escolares regionales y nacionales. (p. 31)

En esta revisión de literatura hemos mostrado algunas citas textuales que manifiestan ciertas generalidades que constituyen elementos valiosos para nuestros intereses de escuelas ideales. Como bien lo dice el analista de la OCDE, “no existe una receta mágica, pero sí características comunes entre los sistemas con mejores resultados en PISA”, sin duda es así. Este capítulo también acuña importantes planteamientos a ser analizados e incorporados al sistema educativo ecuatoriano. Es menester de las autoridades educativas y de los docentes asumir el desafío de cambio y transformación de las escuelas de manera más centrada en aspectos formativos del docente, si algo nos plantean los autores citados en este apartado ha sido que la calidad de los aprendizajes depende exclusivamente de la calidad de los docentes.

Shanghái, China y sus directivos.

¿Qué hace Shanghái respecto al trabajo con los directivos? Pablo Zoido (como se citó en García-Ajofrín, 2016), manifiesta que Shanghái:

apoya a los centros que tienen más problemas. Por ejemplo, cuando ven que un centro está teniendo mucho éxito, existe la posibilidad e, incluso, hay incentivos, para que el subdirector de esa escuela pase a una escuela con más problemas. Ese subdirector se lleva además a un grupo de profesores de su escuela y si logran mejores resultados de una forma significativa

esta persona se convierte en el director y alguno de sus compañeros, en el subdirector del centro nuevo. (p. 33)

Al parecer estas estrategias les han dado buenos resultados y actualmente es uno de los sistemas que más sobresale en calidad educativa a nivel mundial.

Singapur y sus docentes.

Por otro lado, tenemos las estrategias de Singapur respecto al trabajo con sus docentes. Zoido (como se citó en García-Ajofrín, 2016), cuenta que Singapur es un sistema que ha hecho una “apuesta por el docente espectacular y que forma a los docentes de manera continua en los centros, pero también fuera de ellos. Es, por tanto, un investigador de su propia profesión que va probando cosas nuevas y un actor principal de las reformas y que aporta ideas” (p. 33). Innovación del educador, eso es lo que recalca Zoido en las palabras que usa cuando se refiere a Singapur.

Selección de docentes.

Sin duda alguna, Singapur es uno de los países que más rigurosidad tiene para seleccionar sus docentes. A continuación, se muestra un gráfico que resume el proceso que implementan.

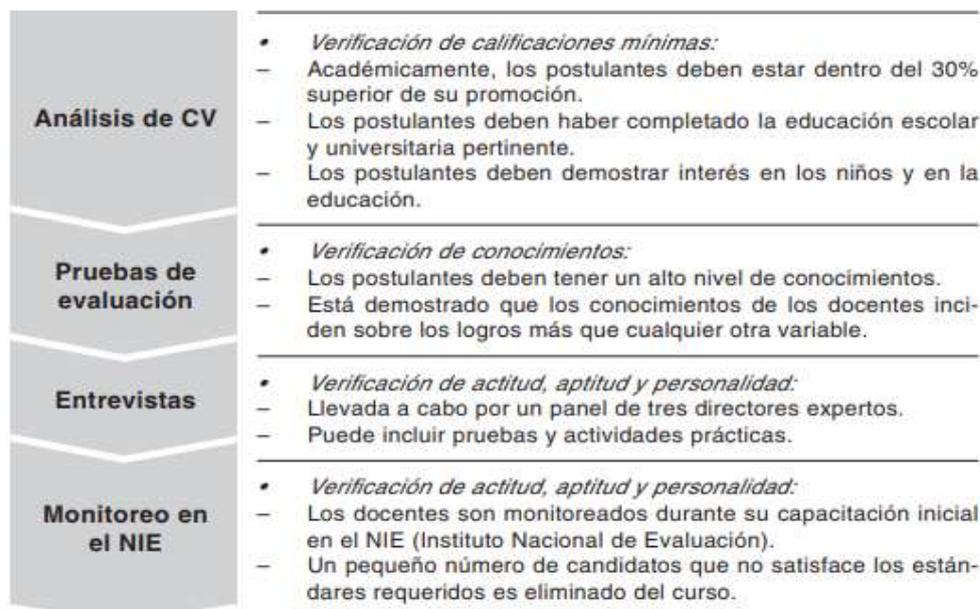


Fig. 4 Pasos para la selección de docentes en Singapur

Fuente: Recuperado de entrevistas: Ministerio de Educación (Singapur)

Cabe destacar que apenas 1 de cada 6 postulantes es aceptado como docente. Por tal motivo se califica como uno de los procesos de selección de docentes más rigurosos.

Canadá y Finlandia: sus estudiantes.

Quizá uno de los problemas latentes en las escuelas ecuatorianas, sea justamente los problemas de aprendizaje de los estudiantes. Las propuestas son múltiples, diversas y complejas para todos los casos, en prácticas preprofesionales se ha podido implementar algunas iniciativas metodológicas, didácticas y pedagógicas. En este sentido –resolver los problemas de aprendizaje– se enfocan en su mayoría las investigaciones de los estudiantes de la UNAE. En esta investigación se trae a colación los aportes de Zoido (como se citó en García-Ajofrín, 2016) quien manifiesta como se trabaja este aspecto en Canadá y Finlandia, a continuación, la cita textual:

una de las claves es una intervención temprana y mecanismos para identificar problemas muy al principio, después apoyar a esos alumnos dentro del propio sistema. En Canadá hay equipos pedagógicos que no solo son profesores, sino asistentes sociales, etc., que se reúnen periódicamente y siguen a los alumnos de forma individual. Así son capaces de identificar si un alumno está teniendo problemas en matemáticas, digamos, y necesita que los saquemos de la hora de educación física, por ejemplo, para traerlo al mismo nivel que sus compañeros. Lo que hacen estos sistemas es identificar las necesidades de sus alumnos y ofrecer la flexibilidad para apoyar a cada uno en lo que vaya necesitando. (p. 34)

El currículo educativo de nuestro país es flexible, y existe la potestad de adaptar al contexto y las problemáticas de las instituciones educativas, pero al parecer todo eso resulta poco trabajado. Quizá la implementación de estrategias como la que nombra Zoido resulten fructíferas para nuestro medio educativo.

Selección de docentes.

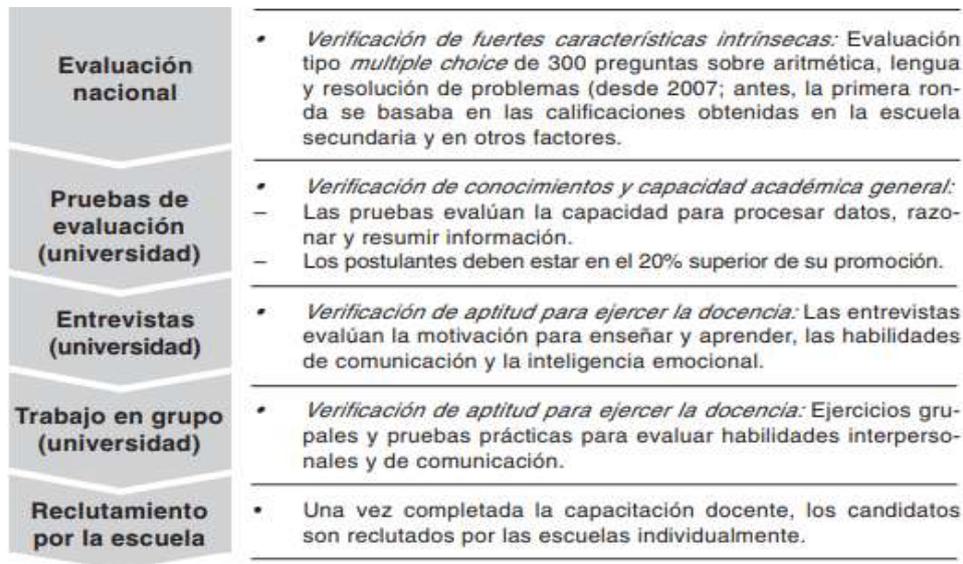


Fig. 5 Pasos para la selección de docentes en Finlandia.

Fuente: Recuperado de *Attracting, Developing and Retaining Teachers: Informe para Finlandia, entrevistas, McKinsey.*

A diferencia de Singapur este sistema es poco menos riguroso, sin embargo, apenas 1 de cada 10 postulantes es aceptado como docente, aunque esto varía según la universidad.

Cómo se enseñan en Finlandia.

Para abarcar este punto -muy interesante- he resumido lo que muestra el trabajo de Moreno (2018) en su trabajo de grado titulado: cómo aprenden los alumnos en Finlandia. Así, se tiene lo siguiente:

- el objetivo es trabajar en equipo y que el maestro actúe de guía acompañando a los niños en la labor de ejercer un razonamiento crítico.
- atención individualizada, participación, colaboración, y sobre todo autonomía por parte de todo el equipo del centro educativo.
- que el niño sienta que la escuela es "como su casa", tanto los pasillos como las propias aulas estén decorados con 18 colores cálidos y con trabajos hechos por ellos mismos.
- relación estrecha entre maestro-alumno que permita sostener esa base de confort.
- El número de alumnos por clase no debe sobrepasar los 25 para afianzarse en la idea de

- trato individualizado y poder responder a todas las necesidades que presente cada niño.
- Todas las clases cuentan con recursos digitales como pizarra digital utilizada frecuentemente, las paredes del aula deben de estar cubiertas de estanterías de libros para que se haga uso de ellos de manera voluntaria.
 - sesiones deben limitarse a 45 minutos y en el paso de unas a otras debe de haber un descanso de 15 minutos donde los niños podrán salir al patio que les servirá de desconexión.
 - Alrededor de las 11:30 de la mañana se produce la hora del almuerzo que está financiado por el Estado, y así se garantiza una comida al día a cada individuo. (p. 17)
 - Majasaari (como se citó en Moreno, 2018) "El término tarea me parece obsoleto (...) los niños tienen muchas otras cosas que hacer después de clase. Estar juntos, estar con su familia, haciendo deportes, tocando música, leyendo". (p. 17)

Son estas las características de enseñanza y ambientes de aprendizajes que manejan en Finlandia. El currículo educativo ecuatoriano tiene algunos de estos lineamientos que se han puesto en marcha desde hace algunos años. Según la experiencia en prácticas preprofesionales, estos lineamientos han sido poco ejecutados, a pesar de estar contemplados en el PCA y PEI de las instituciones.

Corea del Sur.

Este país en los últimos años no sólo ha despuntado a nivel económico, sino también a nivel educativo. La razón según sus autoridades educativas, es el trabajo arduo desempeñado en la educación de los ciudadanos, ellos le apuestan todo a la educación. En entrevistas para García-Ajofrín (2012), Lee Ju-ho, entonces ministro de educación de Corea del Sur, en el V Reunión Ministerial de Educación del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), que conforman los 21 países de la Cuenca del Pacífico, aseguró que “muchas personas describen el desarrollo económico de Corea como un milagro, a veces, único e inusual. Sin embargo, los más cercanos a Corea entienden que no se trata de un milagro y que la educación es la fuerza motriz” (p. 51).

Este ministro, en ese entonces también aseguró que ha sido fundamental el papel jugado por la sociedad: “Aun cuando el país estaba luchando contra la pobreza y dependía de la ayuda de

países extranjeros, los padres coreanos sacrificaron todo por la educación de sus hijos. Individuos altamente capacitados alimentados de tanta dedicación ayudaron a lograr el milagro económico”, aseveró Lee Ju-ho (García-Ajofrín, 2016. p. 51). Los comentarios de esta autoridad son contundentes y concretos respecto al papel que tomó la educación en Corea del Sur desde hace años atrás.

La educación ecuatoriana en los últimos años ha trabajado en la integración de la familia a la dinámica escolar, se puede decir que se están generando iniciativas para mejorar la educación teniendo en cuenta a las familias. Sin embargo, hace falta implementar mejores estrategias y fortalecer los lazos, escuela-familia-comunidad. Desde la UNAE este planteamiento se ejerce en los procesos de prácticas preprofesionales que desarrollan sus estudiantes.

En el mencionado foro de educación y economía -que se hace cada cuatro años- los participantes del APEC también se refirieron a la importancia de fortalecer las competencias propias del siglo XXI como: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, la comprensión de la tecnología, y la lengua extranjera, claves en este mundo globalizado. Además, se proyecta “una mayor sensibilidad cultural para el fomento de competencias globales y habilidades de comunicación es esencial” (García-Ajofrín, 2016. p. 52). Es evidente que las autoridades educativas de este país no se `duermen`, se esmeran y actúan bajo la contemporaneidad global.

En cuanto al ámbito de las TIC en el proceso de educativo, en el foro mencionaron que, será clave mejorar la capacidad de los docentes para utilizar las TIC de manera eficaz, sobre los que los participantes concluyeron: “Reconocemos la importancia de los profesores, y calidad de los profesores como el factor más importante para determinar el éxito de los estudiantes” (García-Ajofrín, 2016. p. 52).

Como hemos mostrado en estos últimos apartados la constante que manejan los gigantes asiáticos en temas educativos son tres; la rigurosidad en la elección de docentes, la integración de escuela-familia-comunidad y la contemporaneidad de los conocimientos de sus docentes. Aunque quizá una de las mayores críticas hacia Corea del Sur específicamente, está enfocada en casos de suicidio y fracaso escolar que se dan por la rigurosidad del sistema.

Rigurosidad para la selección de docentes.

Sin duda alguna Corea del Sur es el país en el que los criterios de admisión de los maestros son más rigurosos —se eligen entre el 5% de los mejores alumnos; además, cuenta con vacantes muy limitadas, lo que casi les asegura el puesto, y durante el ejercicio, el resto de los profesores evalúa a sus colegas. Sin embargo, este país arrastra las consecuencias de la escasez de profesorado en secundaria (García- Ajofrín, 2016). Es decir, a pesar de los grandes rendimientos académicos de los alumnos en pruebas internacionales y demás políticas exitosas, también afrontan problemáticas.

Cabe tener en cuenta que el proceso educativo también tiene sus contras. Según reflejan los resultados de las entrevistas de García- Ajofrín (2016), existe un trabajo centrado para destacar en los exámenes internacionales que miden la calidad de la educación. Es así como la autora en mención comenta:

Es la otra cara de la moneda, la que, pese a los buenos resultados, restringe la creatividad e iniciativa de los estudiantes de Corea del Sur, algo a lo que se refieren todos los profesores extranjeros con los que hablamos durante nuestra estancia. También Sunnyoung Yo, que critica el procedimiento de las academias, “centradas en enseñar para el examen”. Revertir esto es el actual reto del gobierno del país que, ahora, persigue impulsar la formación técnica, muy poco considerada: “Si mi hijo tiene talento para ser cocinero, le apoyaré, sostiene la maestra —mientras se toca una tripa de 5 meses—; algunas cosas están cambiando” (p. 58).

Hong Kong.

En este apartado, se pone de manifiesto lo que hace Hong Kong para tener éxito en su sistema educativo. Schleicher (como se citó en García-Ajofrín, 2016), responsable de la prueba PISA, habla del papel de las familias y las define como:

un fuerte poder de influencia en las escuelas, debido tanto a la elección de centros como a su elevada participación, ya sea en comités de dirección, asociaciones de padres y profesores, etc.; Schleicher también hace referencia a la presión mediática, que exige a los centros el mantenimiento de la alta calidad —la mayoría de los principales periódicos cuentan con páginas educativas— y al gobierno que ha entendido la educación como una prioridad transversal. (p. 64)

De este modo se expresa nuevamente el pilar fundamental de la familia en los centros educativos. En efecto, sin el involucramiento responsable y comprometido de los padres de familia se pierden perspectivas y planteamientos de cambio que ellos pudieran plantear a la institución donde estudian sus hijos. Ya hay que dejar de lado el rol de críticas sin acción, las familias o representantes de los estudiantes deben canalizar críticas constructivas y propositivas hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Respecto al trabajo de los docentes, la experiencia de Cheung Pak Hong, director y profesor de la escuela Musang, Hong Kong, en un mensaje para profesores de España –bajo la entrevista de García-Ajofrín- sostiene que,

cada profesor debe preguntarse cómo debería ser la educación, en función de dos cosas: cómo será la sociedad —macro— y cómo serán sus estudiantes —micro—. Como profesor, lo que puedo hacer en mi clase es limitado, la enseñanza es un sistema global, pero de mí depende crear un pequeño entorno lo más positivo posible para que mis estudiantes sean grandes ciudadanos en un futuro. (p. 65)

Este director, destaca el papel que desempeñan los docentes en la formación de ciudadanos y sociedades. Esta perspectiva docente muchas veces viene intrínseca en las personas que ejercen la docencia, pero en otros casos hace falta potenciarla. La docencia es una profesión que demanda una responsabilidad enorme, como tal, debe ser ejercida en su máximo esplendor. Los docentes deben ser los primeros en estar comprometidos con la educación.

Reforma educativa de Hong Kong.

En cuestiones de reforma educativa, Hong Kong ha planteado algunos objetivos que García-Ajofrín (2016) resumen en la siguiente cita textual:

Persiguen siete objetivos de aprendizaje: un estilo de vida saludable, la amplitud de conocimientos, las habilidades de aprendizaje, las habilidades lingüísticas, el hábito de lectura, la conciencia de la identidad nacional y la responsabilidad. Respecto a evaluación, se suprimió el examen de logro académico (AAT) que se realizaba al final de la primaria y por el que la mayoría de los centros sacrificaban 5° y 6° para prepararlo y en vez de dos exámenes en 5° y 7° de secundaria, se implantó solo uno al final del nuevo bachillerato, que tuvo lugar por primera vez el año de este viaje a Hong Kong (2012). (p. 69)

Lo interesante de esta reforma está en la peculiaridad de sus objetivos. Estos se centran en aspectos particulares de los estudiantes, no solo en objetivos de interés como sociedad. Con esto me refiero al estilo de vida saludable, habilidades lingüísticas, el hábito de la lectura y la responsabilidad, sin menospreciar los demás.

De esta forma hemos realizado un `viaje` por algunos de los mejores sistemas educativos internacionales. Lo cual como hemos revisado ha brindado algunas ideas a tener en cuenta y proponerlas en el plano educativo nacional.

Capítulo IV: Aprendiendo de la región: casos Uruguay, Chile y Brasil.

En el capítulo anterior revisamos las particularidades de una selección de sistemas educativos internacionales. Ahora nos enfocaremos en el análisis de las formas de organización y resultados de acceso, aprendizaje y valoración en escuelas de Chile, Uruguay y Brasil. Se ha tomado a estos países sobre la base de resultados en el TERCE y pruebas PISA. Según un informe de la OCDE:

A juzgar por los resultados del TERCE, la mayor parte de los países de la región se encontraría en la etapa de resultados bajos transitando hacia aceptables, con la excepción de Chile, seguido de Costa Rica y Uruguay, que tienen los resultados más elevados en la región y que estarían cerca de los resultados aceptables. (Recomendaciones de políticas educativas en base al TERCE. 2016. p. 36)

Bajo estas consideraciones se realiza un análisis nutrido de varias particularidades encontradas en la revisión de la literatura de los últimos años. Además de los países que destaca el informe de la OCDE en 2016 (excepto Costa Rica), se ha tomado en cuenta a Brasil, país que ha escalado posiciones en las pruebas PISA de 2015, más adelante se detallan aspectos de desempeño y datos específicos de su evolución.

Chile desde ámbitos generales.

Los datos que se muestran a continuación han sido recopilados por la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca) y la Fundación SURA (2018).

- 4,92% del PIB invertido en educación en 2015.

- Inversión anual por estudiante en 2018: primaria (US\$ 4 021) y en secundaria (US\$4 127).
- En promedio, 17 estudiantes por docente.
- Población: 17 572 003 en 2017.
- Cobertura neta en educación: primaria (92,91%) y secundaria (87,09%).

Estos porcentajes muestran la inversión estatal en educación y los resultados alcanzados por parte de Chile en los últimos años. Resulta interesante conocer la ratio (17:1) promedio que manejan en un total de población, en 2017 parecida a la población ecuatoriana actual (17 279 444 millones de habitantes), es realmente un indicador que refleja una mejor ratio al de nuestro país.

Reduca y Fundación SURA (2018) manifiestan que a pesar de que en 2015 en las pruebas PISA, Chile es el país de la región que mejores resultados logra en ciencias, lectura y matemáticas, tiene escuelas con un alto índice de vulnerabilidad. Por lo cual, existen estudiantes que no alcanzan las competencias mínimas en estas áreas (p. 59). Además, se manifiesta que Chile es un país con el 30% de escuelas rurales y el 50% de estas multigrados. En vista de esto el “principal desafío de la educación rural radica en el desarrollo de propuestas metodológicas que permitan generar aprendizajes de calidad y posibiliten asegurar la continuidad de los estudios” (Reduca y Fundación SURA, 2018. p. 59).

Casos particulares.

En San Nicolás, un área rural al norte Chillán existe un Liceo que en 10 años ha logrado convertirse en uno de los mejores del país. Revista de Educación (2018) de Chile describe y resume su éxito de la siguiente manera:

El Liceo Polivalente San Nicolás se encuentra en una zona rural al norte de Chillán en la provincia de Ñuble. En ese lugar funciona el establecimiento público con mejor puntaje SIMCE del país, con una matrícula de 1 mil 400 alumnos, desde 7° básico a 4° medio: no selecciona a sus estudiantes y educa al 80% de niños más vulnerables de la zona. Además, dispone de 100 talleres gratuitos para el alumnado, demostrando que con trabajo y perseverancia se puede ser sobresaliente. (p. 1)

Las principales causas que han llevado a tal Liceo a convertirse en uno de los mejores a nivel nacional, han sido las siguientes:

- En 1999 su director (antes de tomar las riendas del Liceo) hizo una pasantía en Didáctica de la Ciencia en el país Vasco.
- En 2004 ocupó el cargo de Jefe Técnico en el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).
- A partir de 2007 asumió la dirección del Liceo.
- Encontró un colegio con 350 alumnos y 25 docentes. Las expectativas para el Liceo eran desfavorables. Entonces empezó a trabajar en mejorar sustancialmente.
- Luego, en 2011 hizo pasantías en Canadá donde aprendió sobre articulaciones curriculares entre las escuelas y las universidades y posteriormente a Finlandia, ahí conoció de cerca la experiencia y el material educativo que ellos utilizan con sus estudiantes. (Revista de educación de Chile, 2018, p. 3)

¿Qué se implementó en el Liceo?

- Espacios temáticos para cada asignatura;
- La creación de mentorías (un maestro es elegido por sus pares, el que a su vez tiene a cargo a un grupo de profesores y en conjunto diseñan las propuestas), las que estaban financiadas con los recursos que otorga la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y en directa coordinación con la alcaldía de San Nicolás y con el DAEM;
- Agrupamiento Flexible (se hace coincidir dos a tres cursos en una misma asignatura), “mezclándolos de acuerdo con el rito de aprendizaje, las habilidades que han desarrollado y el estilo de enseñanza que ellos tienen” (p. 2);
- Imparte 100 talleres a sus alumnos de forma gratuita y son financiados a través de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), estos son en: rodeo escolar, natación en la piscina municipal, atletismo, coro, música, artes musicales e idiomas (francés, alemán, chino mandarín e inglés) entre otros;
- El área técnico profesional del liceo está compuesta por las siguientes especialidades: Elaboración Industrial de alimentos, Muebles y Terminaciones, Gastronomía, Química Industrial, las que son respaldadas por la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Biobío. (Revista de educación de Chile, 2018, p. 4)

En palabras del director del Liceo, el éxito que ha tenido la institución se resume de la siguiente manera:

El establecimiento se abría en enero para que los alumnos, y sus familias pudieran revisar el puntaje PSU. Era emocionante ver a las mamás llorar al saber que sus hijos serían los primeros de la familia en estudiar una carrera universitaria, como ingeniería o medicina. Ese momento aún me aprieta el pecho, porque era demasiado importante ver que nuestros alumnos habían obtenido sobre 700 puntos en la PSU. (Revista de Educación de Chile, 2018. p. 6)

Este es un ejemplo bastante concreto del camino que puede transitar una institución educativa para llegar al éxito en la formación de sus estudiantes. El director del Liceo lo reconoce “al principio no fue nada fácil”, sin embargo, podemos decir que hubo ciertos elementos de formación que lograron ampliar la visión de este para empezar a ejecutar proyectos innovadores. De tal manera, nuevamente concluimos que una de las principales claves para mejorar las instituciones educativas son sus directores y docentes, de la calidad de estos depende sustancialmente el mejoramiento y la transformación educativa.

Propuestas actuales para mejorar la educación a nivel nacional.

El presidente Sebastián Piñera, anunció el inicio del Plan de Calidad “Chile Aprende Más”, el cual consta de diez medidas que se proyectan a “reducir la burocracia, mejorar la lectura, impulsar el aprendizaje de inglés, el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de más y mejores herramientas para enseñar en el aula” según recoge la Revista de Educación (2018) de Chile. En seguida se muestran:

- Todos al Aula: reducir la burocracia en el sistema educativo con la implementación del Plan Súper Simple, en palabras del presidente, este programa se resume así: queremos que los directores y los profesores estén motivados para enseñar y no aburridos llenando papeles.
- Leo Primero: busca que todos los niños aprendan a leer en primero básico, ya que 158 mil niños pasan a segundo básico sin un nivel adecuado de lectura.
- English in English: La meta es que todos los niños de 5° y 6° básico puedan tener una conversación en inglés

- Currículum Nacional en Línea: En marzo de 2019 se buscará que cada profesor cuente con recursos educativos e interactivos en la plataforma curriculumnacional.cl para facilitar el desarrollo de sus clases.
- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): habrá portal de recursos de ABP, incluyendo ideas de proyectos, evaluaciones, principios orientadores y guías de buenas prácticas que potencian el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Plan Conectados con el Futuro: plataforma gratuita para todos los estudiantes que contiene recursos educativos de excelencia mundial.
- Sello Sana Convivencia: Implica una actualización de nueva política de convivencia escolar y creación de fondo de innovación pedagógica para escuelas.
- Prevención y reinserción: se buscará prevenir la deserción escolar y reinsertar en el proceso educativo a más de 70 mil niños y jóvenes entre 5 y 18 años.
- Formación de directores: Capacitación de 175 directores de Liceos TP (Técnico Profesionales), a través de cursos en modalidad B-Learning.
- Mentorías docentes: Formar 1.000 nuevos mentores para acompañar a docentes principiantes, con especial foco en dos nuevas regiones. (p. 2)

De este modo Chile, con iniciativa desde el estado, con su presidente como principal impulsor de la calidad educativa se encamina desde el año anterior a trabajar en la ejecución de un plan moderno. Esto refleja que las autoridades educativas de los países con sistemas educativos exitosos están a la vanguardia y apoyan financieramente la calidad y el avance educativo.

Uruguay desde datos generales.

Uruguay es uno de los países que cuenta con la inversión en educación más equitativa de la región. Reduca y Fundación SURA (2018), muestran los siguientes datos sobre este país:

- En 2016 invirtió un promedio de 4,08% del PIB en educación.
- Inversión promedio por estudiante 2016 del PIB per cápita para primaria y 15,2% del PIB per cápita para media.
- En 2016 muestra 24 estudiantes por docente en primaria.
- El 2% de los estudiantes se van (abandonan) en primaria.

- 27, 3% de los estudiantes se van (abandonan) en secundaria. (p. 102)

Tal como muestran estos datos, uno de los mayores problemas que tiene Uruguay es el alto índice de abandono escolar. Los demás datos resultan satisfactorios, pero la mayor flaqueza de su sistema educativo se ve reflejada en la educación secundaria. De hecho, según enfatizan Reduca y Fundación SURA (2018), “en las pruebas Pisa 2015 es muy alto el porcentaje de estudiantes de quince años de edad que no alcanza el umbral de competencias mínimas establecido: 52 % en matemáticas, 39 % en competencias lectoras básicas y 41 % en ciencias” (p. 103). Por este motivo el sistema educativo uruguayo ha empezado un trabajo arduo por instaurar políticas de inclusión y acompañamiento a estudiantes en riesgo de deserción escolar. Algo que determina estas problemáticas, quizá sea el nivel socioeconómico de las familias, Reduca y Fundación SURU (2018), sostienen que: “el nivel socioeconómico de los estudiantes, de forma individual y agregada, tiene un impacto importante sobre los puntajes obtenidos en la prueba, lo que evidencia una fuente significativa de inequidad en los desempeños según las condiciones familiares de los estudiantes (p. 104). Por lo cual, a mayores problemas socioeducativos, menos rendimiento.

Por otro lado, se trae a colación un reporte de la OCDE titulado: Revisión de recursos educativos, Uruguay (2016). Este reporte, detalla en síntesis los objetivos educativos por niveles en Uruguay de la siguiente manera:

- Educación inicial: estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y fomentar la inclusión social, así como el conocimiento de sí mismos, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.
- Educación primaria: brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.
- Educación media básica: profundizar el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promover el dominio teórico-práctico de disciplinas artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.
- Educación media superior: ofrecer un alto grado de orientación, especialización y profundización de la orientación elegida y preparar a los alumnos para la educación terciaria o para ingresar al mercado laboral.

- Educación técnico profesional: educar a alumnos mayores de 15 años con el propósito de la formación para el desempeño de las profesiones en ocupaciones técnicas y tecnológicas básicas y avanzadas. (pp. 63-64)

Tal como se muestran, son objetivos concretos y enfocados en desarrollar varias habilidades a medida que se escala niveles. Los objetivos de la educación primaria son bastantes interesantes, puesto que –tal como se manifiestan- están enfocados en desarrollar la comunicación y el razonamiento, destrezas que son muy importantes en la contemporaneidad. En el siguiente nivel –educación media básica- resalta el dominio teórico-práctico de varias disciplinas que incluyen la artística y la tecnológica. De tal manera, estos objetivos asumen perspectivas que se proyectan hacia la consecución de habilidades del siglo XXI, mismas que constituyen una constante en anteriores sistemas educativos de países que se han analizado. Los dos últimos niveles, se enfocan adecuadamente –a criterio personal- en preparar a los estudiantes en destrezas técnicas que promuevan aprendizajes para la vida.

Alumnos con necesidades educativas especiales.

¿Cómo trabaja Uruguay en garantizar una educación inclusiva de calidad? Revisando el reporte de la OCDE (2016), se encuentran con un planteamiento interesante y valido para analizarlo. A continuación, se muestra textualmente:

Solo en educación primaria existen adaptaciones específicas para atender los casos con necesidades especiales. Los niños con discapacidad mental o física, con discapacidad visual o auditiva y con dificultades de comportamiento en este nivel de educación pueden optar por asistir a un centro especial. En forma alternativa, pueden asistir tanto a un centro especial como a un centro tradicional, ya sea dividiendo el horario entre los dos centros educativos (escolaridad compartida) o asistiendo a ambos centros educativos (doble escolaridad), o solo asistir algún período de tiempo a un centro especial. La educación para alumnos con necesidades especiales también incluye aulas en centros educativos tradicionales con grupos de inclusión, maestros de apoyo y maestros hospitalarios en los centros tradicionales, y asistencia a domicilio, si fuera necesario (INEEd, 2015). (p. 65)

El énfasis en temas de inclusión está garantizado a partir de la decisión que asuman los padres de familia respecto a la educación para sus hijos. Sin duda alguna el sistema educativo uruguayo promueve alternativas para que los padres de familia decidan. El rol desempeñado

por el sistema educativo es preparar profesionales capaces de aportar significativamente a la formación de estos estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, respecto a la formación de profesionales para atender necesidades educativas especiales, el reporte de la OCDE (2016) detalla lo siguiente:

La preparación de los docentes para atender a los alumnos con necesidades especiales está organizada como una especialización de posgrado en las instituciones de formación docente inicial. Para 2012, aproximadamente un 65% del personal docente de educación especial había obtenido este título específico (INEEd, 2015). (p. 66)

Sin embargo, el sistema educativo, “aparte de educación primaria, no se provee ningún tipo de educación específica para alumnos con necesidades especiales” (OCDE, 2016. p. 66). Puesto que, según manifiesta este mismo reporte, “en general, los centros educativos de secundaria no reciben fondos para la inclusión: por ejemplo, desarrollo profesional para trabajar con niños con autismo” (p. 66). En efecto, tal como se ha abordado el análisis de la educación uruguaya, se puede apreciar menos apoyo a los niveles superiores, como en este caso la secundaria con falta de apoyo a la inclusión. Sin embargo, es indudable el arduo trabajo en educación para estudiantes de primaria.

Evaluación de los alumnos.

En síntesis, la evaluación de los estudiantes uruguayos se desarrolla de la siguiente, según lo que plantea el reporte de la OCDE (2016):

El desempeño de los alumnos se evalúa a través de una serie de instrumentos, que varía desde evaluaciones externas nacionales hasta evaluaciones formativas diarias permanentes que se realizan en el aula. A nivel nacional, las pruebas nacionales basadas en muestras se realizan cada tres (o cuatro) años en sexto, y los resultados obtenidos se utilizan para realizar un monitoreo nacional. (p. 68)

Además, a nivel internacional, las pruebas PISA, también reflejan importantes datos del rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, según el informe de esta entidad en 2015, el mayor rendimiento lo tiene los estudiantes de primaria. Según lo afirma Paulo Santiago et al. (2016), “los alumnos uruguayos tienen un desempeño superior al promedio regional en educación primaria en lectura, matemática y ciencias” (p. 70).

Evaluación de los centros educativos.

Algo que resulta interesante del sistema educativo en Uruguay, es que “no existen evaluaciones para los centros educativos ni sus procesos en su conjunto. El trabajo de las inspecciones se concentra en la evaluación de docentes, directores y subdirectores particulares. Los resultados de las evaluaciones realizadas por las inspecciones no se ponen a disposición del público en general” (Santiago. Ávalos. Burns. Morduchowicz y Radingerp, 2016. p. 68).

Preparación inicial y capacitación adicional de directores.

Santiago et al. (2016), manifiestan respecto al proceso de selección y capacitación de directores para escuelas uruguayas lo siguiente:

Bajo la dirección del Consejo de Formación en Educación (CFE), el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), que es el principal proveedor de desarrollo profesional y educación continua para los docentes, también ofrece cursos (curso de formación en dirección de centros) para preparar a los docentes para los concursos de dirección y ocupar cargos de director o subdirector. La participación en el curso es gratuita, pero los cupos son limitados. (p. 175)

De tal manera, se puede distinguir cierta particularidad y distinción para seleccionar y capacitar a los directivos de las instituciones educativas.

Asimismo, también resulta particular el apoyo para los alumnos con dificultades de aprendizaje y alumnos de contextos desfavorecidos, en este sentido Santiago. et al. (2016), afirman lo siguiente:

Los centros educativos tienen cierta autonomía para establecer estrategias para los alumnos con dificultades de aprendizaje, además de la autonomía para agrupar a los alumnos en los centros. En educación secundaria general los centros y directores ahora son responsables de decidir cuáles son las mejores medidas para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, que pueden incluir excepciones (tolerancias) que se determinan previamente a nivel central (p. 183).

Esto quiere decir que existe autonomía de las instituciones al momento de implementar estrategias que apoyen a estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo cual favorece un trabajo más centrado, contextualizado y autónomo.

Por último, algo que también llama la atención del sistema educativo uruguayo, es la existencia de un Consejo de Participación en los centros educativos. La Ley de Educación de 2008 “prevé la implementación de los Consejos de Participación en todos los centros. Estos consejos reúnen a los alumnos, padres y tutores, docentes y educadores y los representantes de la comunidad, y deben reunirse al menos tres veces por año” (Santiago et al., 2016. p. 67). Esto manifiesta la forma en la que los centros escolares llevan a cabo la integración escuela-familia-comunidad. Por cierto, una estrategia muy interesante.

Brasil desde datos generales.

García- Ajofrín (2016), sintetiza el éxito de Brasil en educación en los últimos años, de la siguiente manera:

Se considera 1994 como el momento en el que se dio el primer empujón a la educación brasileña, con la elección de Cardoso como presidente y la promulgación de la Ley de 1996 de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDB). Ese año fue, además, el que se creó el FUNDEF y se incrementaron los salarios de los profesores de primaria. En 2001, se instauró el programa Bolsa Escola; en 2006, el FUNDEF se amplió a secundaria y con la llegada de Lula al Gobierno (2003-2010) los recursos para educación se multiplicaron, en concreto, hasta 55 mil millones de reales (el 5,2% del PIB), según datos de la OCDE. (p. 154)

Acerca de los procesos explícitos desarrollados en los últimos años en Brasil, la autora mencionada anteriormente, destaca los siguientes:

- el incremento de los requisitos del ingreso en la formación docente
- el uso de objetivos para identificar las mejores prácticas
- cambios relevantes en el currículo y
- la creación en 2007, del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que evalúa a las escuelas en función del flujo escolar (promoción, repetición y tasas de graduación) y el desempeño de los estudiantes. (García-Ajofrín. 2016. p. 154)

En el mismo sentido, cuando García-Ajofrín (2016), en 2013 entrevista a Luiz Cláudio Costa -presidenta del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) de Brasil- respecto a la pregunta: La OCDE valora en sus últimos informes el progreso educativo de

Brasil, ¿cómo lo hicieron? Este hace énfasis inicialmente a un mayor alcance de la educación y la capacitación de los docentes. Asimismo, destaca varias acciones ejercidas con las escuelas que son detectadas con problemas. A continuación, se manifiesta lo que textualmente dijo:

Con la inclusión de más estudiantes en la enseñanza básica, unido a la mejora de la calidad docente, el IDEB muestra que el país ha alcanzado los objetivos establecidos en todas las etapas. En los años iniciales, con una puntuación de 5,0 (evaluación nacional de las escuelas respecto al alcance de objetivos), se sobrepasó la meta para 2011, prevista en un 4,6 y la propuesta para 2013, de 4,9. Escuelas y gestores usan esta información para actuar en la mejora de la enseñanza. Cuando se percibe que una escuela tiene el IDEB bajo, esta tiene prioridad para algunos programas federales. Por ejemplo, se ofrece educación a tiempo completo en las escuelas con menores ingresos. La evaluación también permite, en algunos casos, intervenciones educativas para mejorar de la enseñanza. También hay otras acciones como el programa Más Educación, que se constituyó para inducir a la ampliación de la jornada escolar y la organización curricular. Y tenemos el Fundeb, establecido en 2006, que es un fondo especial y que supone un complemento para los que no alcanzan el mínimo definido nacionalmente. (p. 158)

Tal como lo comenta este funcionario, la evaluación permite mejorar las situaciones educativas de las instituciones. El apoyo de las entidades gubernamentales hacia las instituciones educativas es fundamental para mejorar la calidad educativa.

Prácticas exitosas.

Según ENEM, prueba nacional de Brasil, existen solo 10 escuelas públicas entre las 100 mejores (García-Ajofrín, 2016). Una de ellas es el Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, en Río de Janeiro. Las principales características de este centro educativo, descritas por la coordinadora del Núcleo Pedagógico, Académico y Cultural de la escuela, Terezinha Nazar y palpadas por García-Ajofrín (2016) en 2013, son las siguientes -se muestran extractos de los diálogos que destaca la autora en mencionada-,

- “Digamos que este es un colegio público atípico”.
- “Ve, hay una sala de fotografía —abre la puerta e interrumpe a unos chavales que cuelgan unas fotos que acaban de revelar—; “otra de diseño”.
- “Y el arte y la música están muy fomentados”.

- “Míralos, no estaban avisados, este es el día a día aquí en la escuela”, asegura la coordinadora.
- La formación de los profesores (todos tienen nivel máster o doctorado)
- “A diferencia de un colegio al uso, con una dirección de la que dependen todos los docentes, el CAP-UERJ funciona más bien como una universidad, con una dirección de departamento por disciplinas.”
- “también somos distintos en la pedagogía: se insiste en la práctica y se trabaja bastante por proyectos”. (p. 161)

Por realizar una especie de contraste con el desarrollo de los procesos educativos ecuatorianos, al menos en Azogues, en entrevista con estudiantes de 9º grado, un grupo de 4, supo manifestar que “nos deberían de enseñar como cuando vienen autoridades a observar a nuestros profes”. Esto ante la interrogante de cómo les gustaría que fueran sus clases. Ellos insistían en que cuando llegan autoridades del ministerio, los docentes preparan sus clases de forma diferente a como la desarrollan a diario. Mientras que en instituciones educativas exitosas las actividades se desarrollan con espontaneidad a diario, en nuestro país se esfuerzan cuando están “avisados” de observaciones.

Por otro lado, se tiene proyectos que agrupan escuelas para trabajar mediante comunidades de aprendizaje. El proyecto, originario del Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, ha dado el salto a Brasil, a través de Instituto Natura, con varias escuelas piloto en São Paulo y Río de Janeiro (García-Ajofrín, 2016. p. 163). La autora en referencia, hace eco de lo que plantea este proyecto a través de lo que manifiesta, Eloisa Mesquita, gerente del proyecto Ginásio experimental carioca de Río de Janeiro, en junio de 2013 (p. 163). Ella sostiene que las comunidades de aprendizaje se abordan desde tertulias literarias que implican los siguientes partícipes: desde profesores a familias, alumnos, vecinos, organizaciones o voluntarios— y comprenden, además, grupos literarios, bibliotecas tuteladas, reuniones familiares, modelos de diálogo en la resolución de conflictos, participación educativa de la comunidad y formación pedagógica-dialógica (García-Ajofrín, 2016. p. 163).

Según se destaca en el libro de García-Ajofrín -del cual se ha hecho referencia también en el anterior capítulo- el proceso para implementar las comunidades de aprendizajes, a través de tertulias literarias, ha sido arduo. Empezaron a entablar vínculos con los directivos del proyecto

CREA, en España, visitaron centros educativos de Cataluña y posteriormente presentaron el proyecto con autoridad del ministerio de educación brasileño. En efecto, el éxito de las escuelas, es un camino duro por recorrer, pero lo que hasta ahora se ha analizado, una de las claves está en tomar la iniciativa. Sin embargo, como se mencionó en capítulos anteriores, abrirse camino al cambio no es nada fácil, pero intentarlo prueba de que estamos hechos y eso es de vital importancia para iniciar grandes transformaciones.

Luego del presente análisis se tiene algunas precisiones propias desagregadas de la siguiente manera:

- Los cambios en educación implican procesos arduos que reflejan resultados en lo posible a partir de mediano plazo (7 a 10 años).
- La toma de iniciativa -por parte de agentes educativos, ya sean estos maestros o directivos- marcan la diferencia. Sin nadie que lo haga, los procesos educativos prácticamente se mantienen sin ningún cambio ni transformación.
- El conocimiento de experiencias exitosas en contextos educativos ajenos a los gestores de cambio y la formación –posgrado y doctorado- llevan a establecer líneas de acción fuerte en territorio para transformar la educación.
- En todo lugar existen problemáticas –de varios aspectos- el reto o desafío que han asumido los modelos educativos exitosos está en la persistencia de esfuerzos y la ejecución de planes de innovación y mejora constantes. Esto a su vez denota seguimiento y evaluación para retroalimentar los programas y avanzar siempre hacia la perfectibilidad.

Para concluir el capítulo, se tiene que, una educación ideal si es posible, pero requiere un trabajo arduo, planificado y monitoreado. Además, hay que tener en cuenta que no hay que desestimar esfuerzos, incluso cuando se crea haber conseguido cambios significativos. Mientras unos dan un paso, otros ya han dado dos, hay que estar a la vanguardia sin dejar de potenciar las propias virtudes. Por lo tanto, ninguna escuela debe dejar de luchar o conformarse con ciertos logros educativos, todo lo contrario, las instituciones educativas deben procurar estar a la vanguardia de los desafíos que la sociedad y mundo pone a docentes, directivos y estudiantes y ciudadanos en general.

PROPUESTA

Capítulo V: Propuestas para construir la escuela ideal en Ecuador

Me complace llegar a este capítulo. Ha sido un andar amplio y arduo por bibliografía que ha permitido conocer realidades de nuestro sistema educativo al igual que otras distintas a la de nuestro país. Además, se han desarrollado ciertos contrastes con las entrevistas realizadas en contexto (Azogues, Javier Loyola y Cuenca) y esto ha generado un adecuado tratamiento de la información indagada.

Si bien el objetivo de esta investigación es caracterizar un modelo de escuela ideal para Ecuador, se sostiene a modo personal que, en este momento puede haber muchos docentes haciendo clases extraordinarias, muchos estudiantes aprendiendo de la mejor manera y un montón de escuelas desarrollando modelos innovadores para la formación de sus estudiantes. El presente capítulo expone de manera explícita aprendizajes desagregados de cada uno de los capítulos anteriormente, proporciona elementos concretos a ser desarrollados por los docentes en el aula y consideraciones finales para construir escuelas ideales en Ecuador.

Aprendizajes del 1º capítulo.

De este capítulo, se pueden extraer dos principales aprendizajes. El primero está ligado a la accesibilidad a la educación y el segundo, a brindar una educación de calidad. Bajo estos dos aspectos se disciernen detalles de cada uno.

Las escuelas ideales deben atender a la diversidad. Se tienen que canalizar procesos para todos los niños, niñas y adolescentes que comprenden la sociedad. La diversidad debe ser vista como una oportunidad de crecimiento personal y colectiva. Una escuela que se dé cuenta de las necesidades que existen en el contexto donde se ubica, será capaz de canalizar mejores propuestas pedagógicas. Esta escuela debe brindar las posibilidades para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades y se formen como ciudadanos aptos para afrontar los retos de este mundo tan cambiante, acelerado y dinámico. Hay que evitar la deserción escolar. La escuela para todos, debe garantizar que todos la terminen.

Ante las circunstancias del mundo moderno, enseñar a pensar y que el pensamiento sea crítico y reflexivo ayudará a tener ciudadanos adultos que sepan tomar decisiones. En procesos

donde quepa la asunción de la que habló Freire. La sociedad requiere de personas que se formen con perspectivas social e histórica, pensante, comunicativa, transformadora, creadora, realizadoras de sueños, capaces de sentir rabia y capaces de amar sanamente.

El aprender haciendo es una apremiante clave para conseguir las expectativas mencionadas en el párrafo anterior, si bien el pensamiento educativo de Dewey, determinaba una serie de actividades para involucrar activamente a sus estudiantes en su escuela experimental, actualmente el aprender haciendo constituye su equivalente contemporáneo.

Dos cuestiones claras y precisas -en el marco de propuesta hacia modelos de escuelas ideales- son la accesibilidad y la calidad. Estos dos aspectos deben converger como un tejido fuerte y sólido en crecimiento constante. Es decir, la educación de calidad deberá ser sostenible en el tiempo, los desafíos y obstáculos la harán fuerte, porque tendrá que caminar sobre estos en cualquier momento, sin embargo, los atravesará, crecerá y se desarrollará paralela e inteligentemente.

En consecuencia, lo mencionado en los párrafos anteriores no se puede conseguir sin dos condicionantes tajantes e imprescindibles: la formación de directores y el aumento del presupuesto estatal hacia la educación.

Los directivos deben estar preparados y capacitados para dirigir y liderar procesos de transformación. Deben ser agentes educativos con capacidad de gestión, mentalidad ambiciosa, pensamiento divergente, capacidad de escucha, convincentes de palabra y acción, deben ser personas comprometidas con el cambio educativo. A partir de allí, las acciones de dirección se orientarán eficaz y efectivamente con su equipo docente, administrativo y comunidad educativa en general. Puede sonar difícil conseguir tales características para los directivos, pero no es imposible. Parafraseando a Dewey, tardarán en conseguirlo, pero lo harán.

El presupuesto que invierte nuestro país en educación primaria y secundaria per cápita, es muy bajo en relación a países de la OCDE y la mayoría de países que hemos analizado en los capítulos anteriores. Por lo tanto, una inversión en educación alta, permitirá solventar las problemáticas y necesidades del sistema educativo, caso contrario estas persistirán. La Constitución de la República exige la inversión del 6% del PIB en educación, y la política educativa debe alcanzar inmediatamente este mandato constitucional y de buenas prácticas.

Aprendizajes del 2º capítulo.

Las políticas educativas que se implementaron desde 2007 en adelante han logrado cambios significativos en materia educativa, lo cual implica cambios importantes para la sociedad y la formación del talento humano. Si el país lograra mantener ese ritmo de incremento de inversión, involucramiento, valoración y apuesta por la educación, ahora estaríamos discutiendo dónde deberíamos construir más Unidades Educativas del Milenio (UEM), construcción de caminos de salida de los lugares recónditos habitados por estudiantes históricamente olvidados para ofrecerles acceso educación de primer nivel en UEM o escuelas siglo XXI.

En una línea política de transformación social y educativa, ahora estuviéramos trabajando en reestructurar el sistema educativo de manera que favorezca el trabajo de los docentes de manera plena, potencial, innovadora, creativa e independiente de cargas que no hacen más que turbar su labor, cumpliendo con lo necesario descuidando lo importante. Estaríamos financiando proyectos de investigación de docentes y estudiantes, estaríamos analizando nuevas iniciativas que apoyen el desarrollo de competencias del siglo XXI, no criticando las UEM existentes, peor aun reabriendo escuelas unidocentes.

No podemos concebir escuelas ideales si la ratio de estudiantes-docentes en Ecuador es alto. Tampoco cuando se conoce que el país tiene 6 124 docentes con menos de 600 puntos en las pruebas ser maestro. Más, si pensamos en una ratio 1:15 nos percatamos de un déficit actual de docentes de 79,311 y para el 2030 de 232,906, no llegaremos alcanzar escuelas ideales porque el sistema mismo contempla un panorama alarmante. Sin embargo, son necesarias este tipo de investigaciones para que sirva como protesta y crítica para que se trabaje en mejorar estas situaciones.

Aprendizajes del 3º capítulo.

Hay tres aspectos que podemos aprender de los sistemas educativos exitosos: el beneficio de clases pequeñas, calidad docente como principal agente de cambio y la confianza de la familia hacia las escuelas.

Las clases medianas y pequeñas no solo prometen mejorar el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, sino que también todos los tipos de estudiantes se benefician por igual. Incluso, disminuye la carga de trabajo de los docentes y los motiva mucho más con respecto a la

enseñanza y en realidad hará que les apasione su trabajo. Con docentes y clases no sobrecargadas habrá mejores posibilidades de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje, y la recomendación es que se aumente el número de docentes adecuadamente formados en el sistema.

La selección de docentes en sistemas educativos internacionales de calidad es bastante rigurosa y bien valorada. Esto permite que los mejores talentos humanos para la profesión de hecho constituyan el cuerpo docente. Esa es una de sus claves para la formación de sus estudiantes con calidad. Hay que destacar que la docencia es vista como una profesión de prestigio. Sin duda alguna, para concebir escuelas ideales, en nuestro país hay que trabajar en capacitar a los 6 124 docentes que tienen menos de 600 puntos en la prueba ser maestro, hay que profesionalizar a quienes aún no cuentan con título de tercer nivel y hay que ampliar la cobertura a nivel nacional de formación continua.

La confianza que tienen las familias en la educación es un pilar fundamental para desarrollar una transformación social a través de una transformación educativa. En los sistemas educativos asiáticos hasta en los peores momentos de estos países la familia apostaba por la educación, es una muestra de que la apuesta por la formación de los niños, niñas y adolescentes es esencial en procesos de transformación. En nuestro contexto, hay que evitar la deserción escolar, hay que buscar alternativas para que no haya niños trabajando en las calles y se eduquen, hay que ofrecer programas para adolescentes sumergidos y abatidos por vicios, hay que garantizar la educación para todos ellos, eso sería inclusión educativa o atención a la diversidad.

Aprendizajes del 4º capítulo.

Este capítulo mostró algunos elementos valiosos, pero resaltaremos esencialmente tres: formación y evaluación continua y alianzas estratégicas. Puesto que otros elementos coinciden con los que ya se han nombrado en los apartados anteriores.

La formación continua es, sin duda alguna, la ferviente característica de docentes y directivos preparados para asumir desafíos en educación y transformar escuelas, liceo o instituciones educativas en espacios de aprendizaje distintos, innovadores y acorde a las necesidades de los estudiantes. La experiencia del Liceo en Chile y el Instituto Natura en Rio de Janeiro en Brasil, son un par de casos de proyectos ejecutados por parte de directivos ambiciosos, preparados y comprometidos con el cambio. Entonces, la calidad no se aparta de la ardua formación, es más,

la profesión docente en este siglo, demanda de actualización constante en conocimientos y habilidades propias del presente. Cuando hablamos de escuelas ideales, no podemos dejar de mencionar a docentes capacitados y preparados para emprender cambios y transformaciones en beneficio del aprendizaje y formación de los estudiantes.

Alineado con el planteamiento anterior, es imprescindible pensar en la importancia de la evaluación continua, por parte de estudiantes, profesores y directivos, sin fines punitivos sino de aprendizaje. Lograr converger armónicamente las transformaciones educativas con la evaluación continua de estas, resultará provechoso y beneficioso para el alcance de objetivos trazados en las mismas. Un adecuado proceso de seguimiento y evaluación continua garantizarán el éxito de cualquier transformación educativa. En consecuencia, el involucramiento en estos procesos de los agentes educativos claves como son: estudiantes, profesores y directos, incluso la familia, son determinantes para el éxito.

Al principio de este capítulo hablábamos de directivos con capacidad de gestión, y ahora tiene más sentido cuando para conseguir alianzas estratégicas, esta habilidad juega un rol determinante. Hay que ser conscientes de que muchas veces las instituciones educativas no brindan las condiciones o espacios adecuados para desarrollar ciertos proyectos educativos, lo cual no puede estancar las iniciativas. Entonces, allí prevalece la función gestora de la dirección de las escuelas para conseguir alianzas que beneficien tanto a estudiantes como a docentes.

Discusión de otros elementos orientadores.

La consigna de esta investigación, sin duda alguna, ha sido proponer una dosis de cambio amigable y digerible para los docentes, directivos y para las autoridades educativas. Antes de avanzar hacia elementos concretos y orientadores para esta propuesta, debo sostener que a las personas nos es difícil o no nos gusta cambiar, debido a que este cambio no solo se refiere a las rutinas, sino también a los modelos mentales que las organizaciones desarrollan, pero a pesar de lo difícil que resulte cambiar, la convicción y esfuerzo lo hacen posible. Para ello, este capítulo también proporciona a continuación la propuesta de algunos otros elementos orientadores que en el criterio del autor son importantes para la transformación hacia las escuelas ideales en Ecuador.

En primer lugar, se discute acerca de la función y roles contemporáneos de aspectos relacionados a agentes educativos: estudiantes, docentes y familia.

Los estudiantes.

Hay ciertos aspectos fundamentales que tienen que ver con la persona que deben ser cultivados desde temprana edad en el proceso educativo, Fundación Telefónica (2013) destaca los siguientes: liderazgo, cultura de equipo y de colaboración, incentivo a la curiosidad y apertura al cambio, incentivo a la innovación e indudablemente aprender de los errores y no tenerles miedo (p. 36).

El nuevo perfil debe responder a un sujeto proactivo, creativo, innovador, reflexivo, crítico, capaz de resolver problemas de diversa índole, flexible, adaptado y todo ello acompañado por unas competencias socio-emocionales que forjarán una personalidad sólida y capaz de hacer frente a las dificultades sociales que se presenten a lo largo de su desarrollo como persona (Fundación Telefónica, 2013. p. 40).

Asimismo, existen habilidades básicas que deberían priorizar, fomentar y trabajar los sistemas educativos, que son el producto del cambio: habilidad para la selección y gestión de la información, autonomía, pensamiento creativo, empatía y capacidad de adaptación. Las propuestas pedagógicas deberían estar basadas en el desarrollo de estas habilidades propias del presente siglo.

Perspectivas de un docente del siglo XXI.

Roger Schank (como se citó en Fundación Telefónica, 2013) sostiene que el aprendizaje depende de que el alumno tenga un objetivo verdaderamente propio, algo que realmente quiera conseguir, y un buen profesor deseoso de ayudarlo a conseguir ese objetivo (p. 29). Para ello el autor citado anteriormente destaca las siguientes virtudes que deben procurar desarrollar los docentes contemporáneos: competencia en la materia, competencia pedagógica, capacidad de integración de la teoría y la práctica, cooperación y colaboración, garantía de calidad, movilidad, liderazgo y aprendizaje permanente. Para ello, las capacitaciones y la formación continua que reciban los docentes deben atarse a estas virtudes y obviamente, los docentes deben vincularse comprometidamente en adquirirlas.

La familia.

El involucramiento de los padres de familia o representantes de los estudiantes es vital para consolidar procesos educativos de calidad. En estos colectivos no sólo se requiere que asuman

su responsabilidad en asistir a reuniones para conocer las notas de sus hijos, en ellos también debe surgir la iniciativa de liderazgos que promuevan y apoyen acciones de innovación educativa, que sean críticos de los procesos educativos que están siendo parte sus hijos y que se involucren con ideas y trabajen en el mejoramiento contante de la calidad educativa de la institución. Esto demanda una apertura de la escuela a la familia, además de un desafío sustancial de la escuela para canalizar procesos de conocer la realidad de estas y sobre esto orientar la educación de sus estudiantes.

Ahora, esta segunda parte se enfoca en perspectiva educativas contemporáneas que están en pleno desarrollo y merecen potenciarse en el planteamiento de escuelas ideales para Ecuador. Entre estas tenemos: inclusión, educación emocional y el aprendizaje activo. A continuación, se desarrolla cada una.

Inclusión.

Es imprescindible tener muy claro el concepto de inclusión y todo lo que abarca esta concepción desde el trabajo educativo que realice la educación formal. Normalmente en educación se habla de inclusión, como de inclusión de distintas identidades étnicas, de clase, de género y de discapacidades o diversidad de capacidades. Para ello, el desafío es manejar apropiadamente las dificultades o fortalezas que podrían tener los estudiantes y tratar de canalizar procesos coherentes hacia un mejor desarrollo personal y colectivo.

Para ampliar la asimilación de la idea anterior me permito citar textualmente a Ramón Flecha (como se citó en Fundación telefónica, 2013):

Existen dos elementos imprescindibles en la mejora educativa que ya se ha comenzado a generar en la educación del siglo XXI: apertura inclusiva y actuaciones educativas de éxito. Ambos elementos no son sumandos de una suma, sino factores de una multiplicación, si uno es 0, por muy grande que sea el otro, el resultado es 0. Es decir, que la apertura inclusiva de la escuela sin actuaciones educativas de éxito no da buenos resultados, con lo cual lleva a poner a muchas familias y profesorado en contra de esa apertura. Por el contrario, cuando la apertura se hace aplicando las actuaciones de las que hay evidencias científicas de que garantizan el éxito, entonces los resultados mejoran mucho y el conjunto de familias y profesorado defienden la apertura inclusiva (p. 40).

Por lo tanto, hay que trabajar coordinadamente entre un enfoque inclusivo en educación desarrollado efectivamente a través de actuaciones educativas de éxitos que garanticen la asimilación de aprendizajes por parte de los estudiantes. Hasta ahora se ha promovido la educación inclusiva en nuestro país, pero en muchas ocasiones no se han desarrollado actuaciones educativas de éxito. En consecuencia, esto constituye un desafío para las escuelas ecuatorianas, retos que tendrá que afrontar comprometida y eficazmente.

Educación emocional.

Quizá en las escuelas ecuatorianas no se haya trabajado de manera explícita este enfoque educativo, pero sin duda alguna, es muy importante e imprescindible para la contemporaneidad. ¿Por qué la educación emocional? ¿No basta con las asignaturas que tradicionalmente se han abarcado? Jannet Patti (como se citó en Fundación Telefónica, 2013) destaca cinco pilares fundamentales que no debemos obviar en la educación emocional:

Autoconciencia: valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas. Autogestión: regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos. Conciencia social: ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás. Habilidades de relación: establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación. Toma de decisiones responsable: tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas. (p. 21)

Es necesario y recomendable que las escuelas asuman el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes. Esto no requiere nuevas asignaturas, sino que las que existan impliquen dinámicas donde se aprenda a manejar las emociones de forma saludable. Los resultados de formación que otorga son realmente importantes para la actualidad y mucho más para el futuro próximo.

Fomentar el aprendizaje activo.

Hay que trascender de la enseñanza para la memorización hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje activo, que brinde la motivación necesaria para una verdadera adquisición de competencias y habilidades por parte de los estudiantes. En este sentido, traigo a colación un planteamiento bastante interesante acerca de motivación hacia el aprendizaje de Huanuco (como se citó en Fundación Telefónica, 2013), quien sostiene que:

nadie aprende lo que no quiere, solo lo memoriza, pero cuando alguien aprende lo que le gusta o quiere, le sirve para la vida. El aprendizaje debe partir de la necesidad, de la demanda, de lo que gusta, y siendo así, se hará con entusiasmo y será útil para el desarrollo futuro en la sociedad (p. 25).

En tercer y último tramo de este apartado se plantean elementos generales relacionados al talento innato de los estudiantes, estereotipos de la educación actual, chip arraigado ante el cambio, uso y desarrollo de tecnología y nociones para crear escuelas atípicas. Cada uno de estos elementos orientadores se discutirán a continuación:

Potenciar el talento innato de los estudiantes.

La educación constituye un camino para que las personas descubran para qué son o pueden ser buenas. Este principio es clave para que los estudiantes se sientan motivados a desarrollarse y adquirir competencias que cada día lo hagan mejor individuo en todos los sentidos. Como mencionada Dewey, los estudiantes llegan a la escuela con habilidades innatas, entonces la labor de la docencia y los objetivos de las escuelas deben estar canalizados para propiciar las condiciones y situaciones adecuadas para potenciarlos.

Romper estereotipos en la educación actual.

Mariana Carrillo Mosquera (como se citó en Fundación Telefónica, 201) destaca que "formar ciudadanos para la sociedad de los nuevos siglos, es un reto que lo debemos asumir hoy, es importante formar personas críticas, conscientes de sus responsabilidades, emprendedoras y capaces de enfrentar la incertidumbre que genera la globalización" (p. 6). En educación es imprescindible trabajar desde ahora, no se puede esperar a tener todas las oportunidades a nuestro favor, hay que generarlas, hay que apostarle todo a la educación, siendo conscientes, conocedores y las competencias que como docentes debemos desarrollar en los estudiantes y por supuesto debemos de capaces de lograrlo.

Romper ciertos estereotipos, como el que menciona Francesc Pedró (como se citó en Fundación Telefónica, 2013) quizá proporcionen nuevas perspectivas de trabajo en la sociedad de era digital:

hay que desarmar el estereotipo que supone que todos los jóvenes de alrededor de 15 años comparten, de modo homogéneo, los atributos de "nativos digitales". Y es fundamental

superar la confusión de que los docentes no tienen nada que enseñar a los aprendices del nuevo milenio y que sólo les queda aprender de ellos. (p. 6)

Hay que romper este tipo de estereotipos. Si bien es cierto, la influencia de la tecnología es avasalladora, gran parte de la población ecuatoriana está inmersa en ella, sin embargo, los estudiantes necesitan adquirir competencias que les permitan seleccionar adecuada información, conocimiento, manipular y utilizar efectivamente la tecnología. Las escuelas deben estar concebidas para desarrollar prioritariamente estas competencias, y ahí los docentes juegan un rol fundamental para gestionarlas en las clases.

Cambiar el `chip`.

Hay que cambiar el `chip` o mentalidad de los gestores educativos, ya sean estos, directivos o maestros. En el contexto ecuatoriano se suele tener la idea arraigada de que solamente las escuelas ricas, con mayores recursos y equipamiento están en la onda de mejoramiento. En palabras de García Ajofrín (2016), “puede existir la tentación de suponer que el aprendizaje innovador es un lujo para escuelas y comunidades en barrios pudientes de países pudientes” (p. 50). Esto debe de cambiar rotundamente. Las transformaciones se gestionan paso a paso, de objetivos concretos hacia objetivos ambiciosos y de amplio alcance. Lo principal es iniciar los cambios, cuando los demás se den cuenta de los resultados que se están generando, el apoyo se dará por añadidura. Para ello se necesita voluntad, trabajo, perseverancia y conocimientos. Hay que cambiar el chip del autoritarismo educativo por un chip de innovación educativa y social.

Uso y desarrollo de tecnología.

La tecnología no reinventa a la pedagogía, sólo amplía sus posibilidades. Una escuela que esté dotada de equipamiento tecnológico debe saber aprovecharlo al máximo. Para la realización de la presente indagación, se entrevistaron 120 estudiantes de Azogues, Cuenca y Chuquipata. En ellas, ellos manifestaron frecuentemente que muchas veces se limita el uso de los laboratorios de cómputo, por falta de profesores que orienten su uso o por precautelar el cuidado de los equipos. Los directores o rectores de los centros educativos deben procurar dejar de lado estos prejuicios y canalizar actividades de uso de estos equipos que han sido otorgados para ser explotados y sacar el mayor provecho posible.

Por otro lado, hay que ser conscientes que, si bien es cierto, la mayoría de estudiantes pueden dominar aplicaciones básicas como Word, Power Point, etc., existen otros programas que

permitirán a los estudiantes desarrollar más habilidades tecnológicas propias de la era digital. Por ejemplo, aprender a manejar programas de mayor complejidad orientados en la programación, robótica, gráficos ED, ciencias de la computación, informática, y aprender a desarrollar software. Esto sería muy desafiante para muchos estudiantes, promoverá mejores motivaciones para valorar la escuela como un espacio en el cual se puede aprender de todo. Por citar un ejemplo, en Estonia, desde 2012, los niños de 7 años estudian programación en el colegio.

Para ello, es indispensable que el sistema educativo ofrezca a los profesores la oportunidad de capacitarse o en el mejor de los casos proveer de personas especializadas en estas temáticas para que sean ellas quienes aporten al desarrollo de estas habilidades. Asimismo, se requería un abastecimiento de equipos de programación. Es decir, se necesita mucha más inversión en y apoyo a la educación.

Sin miedo, creemos escuelas atípicas.

En un mundo donde lo típico, no llama la atención y aburre, es necesario crear escuelas que vayan más allá de enseñar matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales, inglés, etc., hay que empezar a enseñar otros aprendizajes. Aprendizajes en contextos poco comunes, en el patio, en la calle, el parque, el mercado, la educación hay que concebirla como un descubrimiento, donde cada vez los estudiantes se sientan sorprendidos de todo lo que puedan aprender. No solo hay que plantearnos que nuestros estudiantes sean creativos, las clases del maestro deben ser creativas y deben potenciar el desarrollo de la creatividad.

Ser innovador no es solo generar un producto nuevo sino remezclar cosas y pensamientos para darles nuevas utilidades y sentidos. El desafío está en construir escenarios dónde los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico sobre el manejo de sistemas complejos, es decir, innovar.

Comentarios finales.

Quizá la siguiente cita resume el paradigma de educación que hemos desarrollado a lo largo de este capítulo. Chacón (como se citó en Fundación Telefónica, 2013), define que:

la finalidad de la educación es ayudar a formar personas integrales lo que no solo depende de una institución sino de la fusión de ésta con el entorno y la familia, esta fusión a mi forma

de ver permitirá ayudar a descubrir y potenciar aquellos talentos, gustos, con los que hemos sido creados. Educamos para hacer del mundo un mundo mejor, para entender un mundo diverso, para tener mejores y más oportunidades, así como mejores seres humanos. (p.42)

Hay que formar gente para cambiar dentro del cambio. Una escuela ideal es una escuela para el cambio. Una escuela que forme chicos y chicas que piensen, hay que volver a la escuela del pensamiento, escuela de la emancipación desde la innovación y la creatividad (F, Álvarez. Comunicación personal, 11 de julio de 2019). Indudablemente, debe ser así, la labor del sistema educativo no es formar a ciudadanos únicamente para ser útiles a un mercado, sino formar a ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles sociales. Por lo tanto, otro desafío es que las escuelas se enrumben en propiciar las condiciones necesarias para incitar al pensamiento, la innovación y creatividad de los estudiantes.

Antes de terminar este apartado quiero citar textualmente a Richard Gerver (2012), quién atribuye las siguientes expectativas de los hijos o futuros ciudadanos adultos que hay que formar:

¿qué tipo de personas tendrán que ser nuestros hijos? Por encima de todo, necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. Deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo “virtual”. Hay muchos que afirman que el espíritu emprendedor será un ingrediente vital en nuestros jóvenes, tanto para su propio éxito como para la estabilidad futura de nuestra economía. (p. 22)

Me permito establecer una reflexión final. El camino hacia la obtención de escuelas ideales para Ecuador, sin duda alguna es ardua y requiere de perseverancia y esfuerzo de todos los agentes y agencias que hacen o forman parte de la educación en el país. Este fue un acercamiento hacia planteamientos que pueden apoyar el diseño y construcción de procesos educativos diferentes, atípicos y pertinentes para los requerimientos de la formación de los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI (en plena marcha). Después de todo el andar de la literatura se puede decir que hay dos grandes cosas que se deberían hacer para transformar la educación; la primera, sin tapujos ni reproches, indudablemente es el aumento de la asignación presupuestaria para la inversión en educación, no podemos concebir un cambio sin el apoyo de



la instancia mayor a nivel nacional, el gobierno estatal. Segundo, el empoderamiento de los docentes en la formación de los estudiantes, los docentes debemos asumir retos y desafíos para poder ser los gestores de semillas de innovación, creatividad, valores, competencias, habilidades, conocimientos y sabiduría en los futuros ciudadanos adultos, los estudiantes. ¿Cómo haría para que tu escuela o unidad educativa se convierta en una escuela ideal?

CONCLUSIONES

- Se abarcó un análisis de modelos educativos exitosos tanto regionales como internacionales basado en estudios como; McKinsey, libros como; Gigantes de la educación, lo que no dicen los rankings, artículos de fundación telefónica y varias otras fuentes contemporáneas e importantes. De esta manera la indagación realizada fue amplia y brindó los fundamentos necesarios para canalizar planteamientos fuertes dentro de la propuesta hacia escuelas ideales, por ejemplo: Los países de la OCDE tienen altos presupuestos de inversión en educación, en nuestro país se requiere que la asignación presupuestaria del estado hacia la educación general básica en el país alcance su cometido constitucional del 6% del PIB. En el marco de avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador es imprescindible alcanzar ese porcentaje de inversión.
- Las entrevistas realizadas a diferentes agentes educativos, entre ellos; estudiantes, directivos, docentes y autoridades educativas fueron cruciales y pilares fundamentales para aterrizar en la propuesta de investigación. Por ejemplo, se pudo determinar que existen varias problemáticas de carácter formativo, organizacional y operativo. Así, el trabajo en la capacitación y formación de los docentes del país debe ser alineada a perspectivas contemporáneas de la educación. Mientras mejores docentes tengamos, mayores serán los aprendizajes y competencias adquiridas por nuestros estudiantes. Además, es imprescindible avanzar la organización de las aulas hacia clases pequeñas y medianas en función de que se canalicen mejores procesos educativos, no solo para los aprendizajes de los alumnos, sino también para favorecer el ambiente de enseñanza de los docentes. El aporte de los padres de familia no se tomó en cuenta en esta investigación, pero en la revisión de la literatura se pudo encontrar que la confianza de la familia en las escuelas es fundamental para el proceso de formación de los estudiantes. En trabajos posteriores de escuelas ideales o calidad educativa se debería tomar en cuenta el aporte y criterio de ellos.
- Sin lugar, a dudas la investigación fue ambiciosa, ardua y el tiempo de realización no permitió profundizar otros aspectos en para propuesta, pero si se logró armar una buena estructura de análisis de información que aportó provechosamente al capítulo final - propuesta de investigación- en el que se muestran lineamientos específicos para avanzar hacia escuelas ideales en Ecuador. Entre ellos, aprendizajes desagregados de los capítulos precedentes, elementos de discusión contemporáneos y algunas conclusiones

generales. De tal manera una de las cuestiones que resaltan es la capacidad y calidad de los docentes para asumir sus labores de enseñanza y aprendizaje y el liderazgo de los directivos en las instituciones educativas, liderazgo centrado en la pedagogía, gestión, organización e innovación e investigación. Finalmente tener presente que la finalidad principal de la educación es que cada sujeto pueda alcanzar un grado óptimo de bienestar social y emocional. Las escuelas ideales son posibles, hay que avanzar en la gestación de estas, día tras día.

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA

- Barber, M y Mourshed, M. (2008). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago, Chile. PREAL. McKinsey & Company.
- Fundación SM y OCDE. (2017). Evaluaciones de política nacionales en educación. Educación en Chile. Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
- Fundación SURA y Reduca. (2018). Aprender es más, hacer realidad el derecho a la educación en américa latina. Bogotá, Colombia.
- Fundación Telefónica (2013). 20 Claves Educativas para el 2020 ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Recuperado de: <https://fundaciontelefonica.com.ec/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=257>
- Gadotti, M. Gomez, M. Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, CLACSO.
- García-Ajofrín, L. (2016). Gigantes de la educación: lo que no dicen los rankings. Fundación Telefónica. Editorial Ariel, S. A. España. Recuperado de: http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/gigantes_de_la_educacion.pdf
- García, B. (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social. Revista Colombiana de Educación, N.º 59. Segundo semestre de 2010, Bogotá, Colombia.
- Gerver, R. (2012). Crear hoy la escuela del mañana. Biblioteca innovación educativa. Ediciones SM. UE. Recuperado de: https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2012/05/139934_Crear-hoy-la-escuela-del-ma%C3%B1ana2.pdf
- Gómez, L. (2004). Utopía y anti-utopía en la educación. Reencuentro, núm. 41. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2016). Resultados educativos, retos hacia la excelencia. Quito, Ecuador.

- Ministerio de educación Ecuador. (2017). Memorias del primer encuentro de metodologías para la educación de la educación. Quito, Ecuador. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/04/MEMORIAS-DEL-PRIMER-ENCUENTRO-DE-METODOLOGIAS-PARA-LA-EVALUACION-DE-LA-EDUCACION.pdf>
- Moreno, P. (2018). Cómo aprenden los estudiantes en Finlandia. Universidad de Cantabria. Cantabria, España. Recuperado de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15211/MorenoArgosPaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo, R y Stefos, E. (2018). Hacia un Nuevo Plan Nacional de Fortalecimiento Pedagógico en Ecuador. Cuaderno de política educativa. Observatorio de la educación de la UNAE. Quito, Ecuador. Recuperado de:
<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/445/1/Cuaderno%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%201.pdf>
- Restrepo, R y Stefos, E. (2018). Transformación Educativa Y Fortalecimiento Docente Un Plan Para Un Derecho. Cuaderno de política educativa. Observatorio de la educación de la UNAE. Quito, Ecuador. Recuperado de:
https://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_0869102ffe0a462b8083bbfc54eb42d6.pdf
- Revista de educación de Chile. (2019). Las diez medidas para que “Chile aprenda”. Políticas educativas. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/las-diez-medidas-para-que-chile-aprenda-mas/>
- Santiago, P. Ávalos, B. Burns, T. Morduchowicz A. y Radingerp. T. (2016). OCDE Revisión de recursos educativos: Uruguay 2016. Recuperado de:
https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/URU_School%20Resources%20Review-traducido.pdf
- Treviño, E. Villalobos, C y Baeza, A. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América latina en base al TERCE. OREALC/ UNESCO Santiago. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>

- Villamil, L. y Romero, J. (2011). Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia. Revista Lasallista de Investigación, vol. 8, núm. pp. 126-135 Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia
- Villavicencio, R. (2018). ¿Funcionan las unidades educativas del milenio? Facultad de comunicación y artes audiovisuales. UDLA. Recuperado de:
<http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/9095/1/UDLA-EC-TPE-2018-16.pdf>
- Weinstein, J. Cuellar, C. Hernández, M y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de. la formación directiva latinoamericana. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 69. pp. 23-46.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, 1993, págs. 289-305. París. Recuperado de:
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweys.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 Fotografías











Anexo 2 Cronograma

Tabla 5 Cronograma de entrevistas

Fecha	Lugar/hora	Persona	Objetivo	Aporte
Miércoles 3 de julio de 2019	UNAE	German Panamá	Conocer la perspectiva sobre escuelas rurales de Azuay	Escuelas rurales
Jueves 4 de julio de 2019	Skype	Juan Samaniego	Conocer el rol de los docentes, directivos y padres de familia en escuelas ideales. Qué propuesta pedagógica le parece apropiada para escuelas uni y pluridocentes, al igual que mejorías en el resto de escuelas.	Rol de docentes, directivos y familia
Jueves 11 de julio de 2019	UNAE	Freddy Álvarez	Conocer la perspectiva hacia el planteamiento de escuelas ideales en Ecuador.	Perspectiva de escuelas ideales en Ecuador
Jueves 18 de julio de 2019	UNAE	Gladys Portilla	Conocer la perspectiva sobre las escuelas del Milenio en nuestro país. Conocer su percepción de lo que las escuelas del Ecuador necesitan para innovar y ser de calidad para todos	Escuelas del milenio

Anexo 3 Cuestionario de entrevistas a estudiantes

Preguntas:

1. ¿Qué te parecen los espacios recreativos de tu escuela? Te gustaría que existan otros, ¿cuáles?
2. ¿Cómo son tus docentes?
3. ¿Cómo te gustaría que fueran tus docentes? ¿Por qué?
4. ¿Qué te parece tu aula de clases? Te gustaría que fuera diferente, ¿cómo?
5. ¿Qué opinión tienes sobre lo que estas aprendiendo en esta escuela? ¿Te gustaría aprender algo más?
6. ¿Cómo es tu relación de amistad con tus compañeros?
7. ¿Qué recursos se utilizan en tus clases? ¿Con cuáles te gustaría aprender?
8. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?
9. ¿De quién recibes apoyo para estudiar?
10. ¿Tiene pertinencia lo que aprendes con tus intereses y tu vida? Explica



UNAE

Junior Stalin Suárez Baque en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "PROPUESTA PARA AVANZAR HACIA ESCUELAS IDEALES EN ECUADOR", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 15 de agosto de 2019

Junior Stalin Suárez Baque

C.I: 1316884053



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Junior Stalin Suárez Baque, autor del trabajo de titulación "PROPUESTA PARA AVANZAR HACIA ESCUELAS IDEALES EN ECUADOR", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 15 de agosto de 2019

Junior Stalin Suárez Baque

C.I: 1316884053

Azogues, 30 de julio de 2019

Yo, Ricardo Restrepo con C.I. 1712276573, Tutor del Trabajo de Titulación (Tesis) del estudiante Junior Stalin Suárez Baque, de la carrera de Educación Básica; una vez realizado el análisis de rigor académico, certifico que el documento “PROPUESTA PARA AVANZAR HACIA ESCUELAS IDEALES EN ECUADOR”, no contiene ni demuestra plagio.

Para ello adjunto el informe correspondiente de Turnitin.



PhD. Restrepo Echavarría
Profesor Principal
Universidad Nacional de Educación

PROPUESTA PARA AVANZAR HACIA ESCUELAS IDEALES EN ECUADOR

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%	6%	0%	0%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	docplayer.es Fuente de Internet	6%
----------	---	-----------

Excluir citas Apagado Excluir coincidencias < 6%
Excluir bibliografía Apagado

J. Suárez B.