

Revista Andina de Educación

e-ISSN: 2631-2816

Volumen 2, número 1

|

abril, 2019



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

25 años



Editorial: Revista Andina de Educación

Miguel Ángel Herrera Pavo^a

^a Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

Nos complace presentarles un nuevo número de la *Revista Andina de Educación*, el primer número del segundo volumen, que corresponde al mes de abril de 2019.

La convocatoria para la recepción de artículos para este segundo número de la revista tuvo una buena acogida y eso ha supuesto un incremento importante de la actividad editorial con el que estamos muy satisfechos. Iniciar un proyecto editorial es siempre un gran reto, y apreciamos la respuesta de nuestra comunidad científica que nos motiva a continuar.

Como avanzábamos en el primer número de la revista, con este proyecto queríamos abrir un nuevo espacio académico para difundir los resultados de la investigación y la reflexión sobre educación en nuestro país. Comenzamos a conseguirlo.

Los artículos de nuestra revista han recibido más de 1000 visitas en los últimos meses. El trabajo más consultado ha sido el de Francisco Reyes Laredo, Paula Daza Navarro, y María Esther Martín Rubio, titulado *El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica*, publicado en el primer número, de octubre de 2018.

En esta ocasión hemos recibido trabajos muy diversos, que analizan la problemática del acceso a la educación superior o el devenir de la calidad educativa en la educación obligatoria durante los últimos años en nuestro país; otros han estudiado el sentido de la modernidad en el cambio educativo, o han revisado el fenómeno de la educación popular desde una mirada intercultural; también llegaron propuestas de investigación que se adentran en aspectos de la didáctica y la motivación para ofrecer alternativas que mejoren el acto educativo y otras que reflexionan sobre el pensamiento pedagógico. No todas las contribuciones recibidas han podido ser recogidas en este número, algunas tuvieron que ser rechazadas, otras serán consideradas en próximos números de la revista.

No obstante, es importante destacar que, en su mayoría, estas contribuciones nos llegan desde diversas universidades vecinas, así como de instituciones de otras provincias, y también de instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación.

En este sentido, la idea de que este espacio de difusión que abrimos es oportuno para dar voz no solo a compañeras y compañeros de la academia, sino también a docentes de inicial, básica y bachillerato, para que tengan la oportunidad de compartir con la comunidad

sus investigaciones y reflexiones desde el conocimiento íntimo del acto educativo, se refuerza.

También hemos recibido contribuciones desde universidades extranjeras, lo que consideramos positivo para impulsar el intercambio de experiencias, ideas y conocimientos que desde la investigación educativa puedan contribuir al desarrollo de la teoría y la práctica educativas en un contexto globalizado.

En consecuencia, estamos complacidos con la acogida recibida y comprometidos con la mejora del proyecto que, se materializará, en el mediano plazo, en la incorporación de nuevos miembros al equipo editorial, para dar una mejor y más rápida respuesta; en la revisión de las políticas editoriales, para ajustarlas a los estándares internacionales; en la ampliación de formatos para la consulta de los artículos, incluyendo los formatos *html* y *epub*, para mejorar la accesibilidad; y, en la creación de un enlace que permita la descarga del número completo, para facilitar su consulta.

Por último, el equipo editorial quiere hacer un llamado a la presentación de trabajos de investigación aplicada, que analicen la realidad de las aulas ecuatorianas y puedan servir para profundizar la comprensión del acto educativo desde distintas perspectivas.

A continuación, les presentamos el índice del número actual que esperamos sea de su interés y en el que se incluyen 2 trabajos de investigación, 3 ensayos y una reseña.

Investigaciones

Con el agua: ¡mójate! Un proyecto de innovación docente y alfabetización científica. (H. Morón-Monge y P. Daza Navarro). pp. 2-7

Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /i/, /ɪ/, /u/, /ə/. (M. P. Rodríguez Ludeña). pp. 29-35

Ensayos

El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. (T. Madrid Tamayo). pp. 8-17

Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leónidas Proaño. (A. Oviedo Oviedo). pp. 18-24

El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. (C. Tigse Carreño). pp. 25-28

Reseñas

Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces. (A. Muyoema). pp. 35-37

*Editorial: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.
 Correo electrónico: miguel.herrera.p@uasb.edu.ec (M. Herrera).



Con el agua: ¡mójate! Un proyecto de innovación docente y alfabetización científica

Hortensia Morón Monge^{a,*}, Paula Daza Navarro^b

^a Departamento de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n . 41011 Sevilla, España.

^b Departamento de Biología celular, Universidad de Sevilla, Avda. Reina Mercedes, 6. 41012 Sevilla, España.

PUNTOS DESTACADOS

- La principal finalidad del proyecto es mejorar la alfabetización científica de los futuros docentes de educación infantil y primaria en el contexto de una temática socioambiental actual.
- Es de especial importancia la implementación de metodologías didácticas que vayan más allá de la clásica transmisión de conocimientos de un profesor a sus estudiantes.
- Es de destacar la interdisciplinariedad del proyecto que aquí se presenta puesto que el profesorado pertenece a áreas de conocimiento complementarias, como son Biología Celular y Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- El hecho de que nuestro alumnado además de realizar una labor de investigación, haya hecho una labor divulgativa sobre sus investigaciones supone, no solo una toma de conciencia sobre ellos mismos en relación a la problemática tratada sino también de concienciación y activismo ciudadana.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 24 de octubre de 2018

Aceptado el 11 de enero de 2019

Publicado el 09 de abril de 2019

Palabras clave:

Alfabetización científica

Investigación escolar

Formación de maestros

Agua.

RESUMEN

Se presentan los resultados de un Proyecto de Alfabetización Científica llevado a cabo por segundo año consecutivo, por un grupo de profesoras de los Departamentos de Biología Celular y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla (España). El objetivo de dicho proyecto es mejorar los conocimientos sobre ciencia de los estudiantes de los Grados de Infantil y Primaria, usando como excusa la temática del agua y su problemática socioambiental. La innovación docente posiciona al alumnado en un lugar protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, donde no solo aprenden ciencias a partir del tema seleccionado mediante el método científico, sino que además toman el rol activo de divulgadores científicos desarrollando así competencias propias de la praxis docente. El proyecto, culmina con la celebración de un seminario constituido con expertos en distintas disciplinas relacionadas con el agua.

© 2019 Morón Monge & Daza Navarro CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Es incuestionable que la ciencia impregna casi todas nuestras acciones, hábitos, tareas, configura los procesos naturales (biológicos y geológicos) y por supuesto determina acontecimientos, conversaciones, resuelve problemas cotidianos. Los conocimientos científicos se integran en el saber humanístico ya que forman parte de la cultura básica de todos los ciudadanos y, por ello, debe ser en la actualidad parte del saber esencial de las personas de manera que permita interpretar la realidad con racionalidad y libertad, ayude a construir opiniones libres y a dotarnos de argumentos para tomar decisiones. Esto pone de relieve la necesidad de tratar las ciencias desde un enfoque integrador, donde se aúne lo experimental con lo social (Pujol, 2002). Hablamos de *alfabetización científica* (Marco-Stiefel, 2004; Acevedo, 2004), de convertir

la educación científica en parte esencial de la educación de las personas, o dicho de otro modo de “humanizar las ciencias y científizar las humanidades” (Pujol, 2002).

Desde esta perspectiva los contenidos que trabajamos con nuestro alumnado deben estar orientados a la adquisición de las bases propias de la cultura científica, obteniendo una visión holística, racional, sistémica e interdisciplinar de nuestro entorno con la que puedan abordar los problemas actuales relacionados con la vida (Cantell y Rikkenen, 2003), la salud, el medio y las aplicaciones tecnológicas, es decir ciencia-tecnología-sociedad (CTS), con la finalidad de una ciencia para todos (Carpena y Lopesino, 2001; Gavidia y Rodes, 2007). En la figura 1, se sintetiza esta visión de la enseñanza de las ciencias desde una alfabetización científica.

Para desarrollar esta enseñanza de las ciencias, con nuestro alumnado universitario, los futuros maestros de Primaria e Infantil, necesitan construir un conocimiento general pero profundo tanto de la ciencia (los contenidos más estructurantes de las disciplinas implicadas), como sobre la ciencia (la naturaleza epistemológica de este conocimiento, las estrategias con la que se construye,

*Autor principal: Hortensia Morón Monge. Departamento de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n 41011 Sevilla, España.

Correos electrónicos: hmoron@us.es (H. Morón Monge) pdaza@us.es (P. Daza Navarro).

las relaciones entre ciencia-tecnología, sociedad, etc.). En nuestras aulas, sin embargo, venimos detectando en diferentes cursos la escasa formación científica que tiene el alumnado, así como su escaso interés e implicación en el aprendizaje de esta materia. Esta deficiencia se constata más aún en cómo se enfrentan ante la comprensión de problemas socio-ambientales, así como en la búsqueda de soluciones teniendo como base el conocimiento científico.

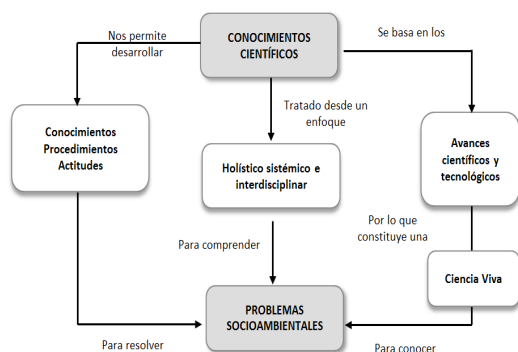


Figura 1: Síntesis de la importancia de la enseñanza de los conocimientos científicos. (Modificado de Morón-Monge, Morón MC, Wamba y Jiménez Pérez, 2012)

Este panorama pone de relieve la necesidad de promover, también en la formación de maestros, una formación científica más humana y social, ligada al contexto real en el que se desenvuelve el alumnado, que conecte con sus intereses e ideas previas. Se trata de que puedan vivir en primera persona una enseñanza de las ciencias análoga a la que ellos deben propiciar después con los alumnos de Primaria.

Con este objetivo, se planteó este proyecto de innovación de trabajo en red entre determinados profesores de los departamentos de Biología Celular y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, que tiene entre sus fines la contribución a la mejora de la formación científica de los futuros maestros y maestras de Primaria y de Infantil titulado *Proyecto de alfabetización científica en la Facultad de Ciencias de la Educación. Parte II*. El primer Departamento imparte la asignatura *Fundamento de Ciencias Naturales II* en el primer curso del Grado en Educación Primaria, mientras que el segundo Departamento es responsable de la docencia de las asignaturas *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, en segundo curso del Grado de Primaria y *Taller de exploración del entorno*, en el cuarto curso del Grado de Educación Infantil. De este modo, las acciones del proyecto están encaminadas a impregnar al alumnado de una cierta cultura científica, haciéndole protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

1.1 Antecedentes

El trabajo que aquí se muestra (curso 2015/2016) tiene como antecedentes los resultados y la experiencia obtenida del proyecto anterior concedido en la convocatoria del 2014/2015, descritos en Martín, Morón-Monge, Solís-

Espallargas y Rivero (2016). Dicho proyecto titulado, Proyecto de alfabetización científica en la Facultad de Ciencias de la Educación, finalizó con la organización de la I Jornada de Educación Científica de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que cobraron especial protagonismo las presentaciones de proyectos científicos realizados por los estudiantes. La evaluación de los resultados nos ofreció un soporte del grado de éxito del trabajo y de posibles mejoras para las próximas ediciones. Algunos de los resultados que avalan el éxito de dichas jornadas son los siguientes:

- *La evolución de los conocimientos de los estudiantes:* Los datos nos muestran que se han producido avances hacia mayores niveles de complejidad atendiendo a sus concepciones sobre las ciencias y la investigación escolar, así como una mayor profundización en contenidos científicos relacionados con el tema tratado (la alimentación).
- *El gran número de participantes y proyectos realizados por el alumnado e implicación de los mismos:* Se realizaron 42 investigaciones, sobre los problemas de alimentación planteados.
- *La realización de unas primeras Jornadas de Alfabetización Científica de la Facultad de Ciencias de la Educación.* Tuvo lugar por primera vez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla bajo el título *¿Somos lo que comemos?*, donde participaron más de 500 estudiantes, profesores y público diverso.
- *La producción de materiales didácticos obtenidos:* elaboración de dos DVDs que recogieron el desarrollo de dichas jornadas. Uno de ellos recoge la exposición que los alumnos llevaron a cabo, en el que se filmaron todos los stands con Proyectos de Ciencia. El otro DVD, muestra el desarrollo del seminario “Diálogos con-Ciencia” como parte de la I Jornada de Educación Científica de este proyecto.

1.2 Desarrollo de la experiencia

Hemos distinguido tres aspectos en el desarrollo del proyecto:

Línea 1. *Estudio de las concepciones iniciales y finales de los estudiantes sobre la naturaleza de la ciencia:* se ha elaborado un cuestionario para conocer las ideas de los estudiantes sobre ciencia e investigación científica, con objeto de analizar las ideas previas de los/as alumnos/as sobre la naturaleza de la ciencia y comprobar en qué medida dichas ideas previas cambian tras la finalización del proyecto de innovación. El mismo cuestionario fue respondido por los estudiantes de manera individual al inicio y al final del desarrollo del proyecto.

Línea 2. *Talleres de investigación científica escolar sobre el agua:* El diseño y puesta en marcha de los talleres, es una de las actividades del proyecto que más tiempo ha ocupado, debido a la necesidad de trabajar de forma gradual y continua, los contenidos que se iban a abordar en las jornadas. La dinámica llevada a cabo se resume de la siguiente forma:

- Presentación del proyecto a los estudiantes.
- Organización de los estudiantes en equipos de trabajo.
- Elección de la temática a investigar por cada equipo.

Para elegir las temáticas se presentó a los estudiantes una serie de problemas y contenidos que ofreciesen una visión general de la temática y que facilitara la elección de las investigaciones (Tabla 1).

Tabla 1

Temáticas y problemáticas a elegir relacionadas con el agua.

- Importancia para el desarrollo de comunidades humanas, animales y vegetales.
- El agua como origen de la vida.
- Guerras por el agua como recurso.
- Consumo. Uso y abuso.
- Potabilización, mecanismos de transporte.
- Propiedades físico-químicas.
- Una propiedad: La tensión superficial
- Flotabilidad de los cuerpos.
- Disoluciones
- Cantidad de agua en materia viva y en materia muerta
- Cambios de estado
- Organismos indicadores de la calidad del agua. (microorganismos, cebollas,...)
- Distribución en el planeta, estados, fenómenos de erosión, cambios del relieve.
- Propiedad. Costo. Acceso. Politización.
- Cambio climático, lluvia ácida, nivel del mar, cambios en el nivel freático, humedales naturales, pozos, desalinizadoras
- Localización de acuíferos, buscadores de agua.
- Juegos de agua, relojes, termómetros, lámparas...
- La vida en el mar y los ríos. Los seres vivos colonizaron la parte terrestre del planeta después
- Los peces y sus branquias.
- Microinvernaderos
- Sal: ósmosis, para hielo de carreteras, conservación de los alimentos

Línea 3. Organización de las II Jornadas de Educación Científica de la Facultad de Ciencias de la Educación: El 16 de Diciembre de 2015 se ha desarrollado la II Jornada de Educación Científica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con el slogan "Con el agua ¡mójate!", con la que se pretende convertir la Educación Científica en parte esencial de la formación de los futuros maestros y maestras de Infantil y Primaria.

Los objetivos que se persigue esta actividad son:

- Ayudar a los participantes al desarrollo de una cultura científica que permita entender mejor el mundo en el que se desenvuelven.
- Implicar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias mediante estrategias innovadoras.
- Acercar la ciencia para dar respuestas a problemas socio-ambientales.
- Difundir los conocimientos científicos haciéndolos extensibles a la comunidad universitaria.

Para una mejor difusión y publicidad de esta Jornada se realizaron lonas y se dispusieron carteles en la Facultad de Ciencias de la Educación (Fotografía 1). Asimismo, se hicieron camisetas relacionadas con la temática para que tanto alumnos como profesoras la llevaran durante el desarrollo de dicha Jornada.



Fotografía 1: Cartel de las II Jornadas de Alfabetización científica.

1.3 Objetivos

Teniendo en cuenta el Proyecto de Innovación Docente primero, los objetivos de este proyecto se han centrado en algunos casos en los contenidos y, en otros, en la metodología llevada a cabo.

Las acciones del proyecto han estado encaminadas a mejorar la alfabetización científica de los alumnos de las asignaturas Fundamento de Ciencias Naturales II y Didáctica de las Ciencias, de primer y segundo curso del Grado de Primaria, así como el alumnado de la asignatura Taller de exploración del entorno del cuarto curso del Grado de Infantil, en la línea en que se ha planteado en apartados anteriores.

Con todo esto hemos trabajado en torno a los siguientes objetivos:

- Ayudar al alumnado al desarrollo de una cultura científica que permita entender mejor el mundo en el que se desenvuelve.
- Aumentar la alfabetización científica del alumnado.
- Desarrollar estrategias de innovación en la enseñanza de las ciencias: Actividades experimentales en el aula y en el laboratorio y preparación y desarrollo de jornadas.
- Valorizar la comunicación y difusión de los trabajos por el propio alumnado, como una fase necesaria del método científico.
- Implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias mediante estrategias innovadoras.

- Fomentar el trabajo colaborativo en el alumnado.
- Fomentar redes de trabajo conjunto entre profesorado implicado en la enseñanza de las ciencias.
- Acercar la ciencia para dar respuestas a problemas socio-ambientales.

Para conseguir los objetivos expuestos, nos hemos basado en estrategias innovadoras, como las prácticas experimentales, que ayuden al alumnado no sólo a mejorar su conocimiento científico, sino también a aplicar y valorizar este tipo de recurso educativo. Se pretende trabajar desde la experimentación, incluyendo actividades prácticas para aprender ciencia y aprender a enseñar ciencia (Lagrotta, Laburú y Alves, 2008; Carrascosa, Gil, Vilches y Valdés, 2006).

2. Metodología

La metodología didáctica que planteamos partirá de las ideas previas del alumnado para llegar a la construcción de significados cada vez más complejos. Es lo que el Grupo Investigación en la Escuela (García Díaz, 1998) determina como “progresión en la construcción del conocimiento”. El proceso de construcción conjunta se concibe en base a una investigación en donde el docente actúa como guía del proceso y el alumnado como protagonista de su propio proceso.

El primer paso sería la delimitación de problemas como pueden ser: ¿Qué es la ciencia? ¿Cómo se construye? ¿Qué implicaciones tiene el conocimiento científico en nuestra vida cotidiana? ¿Qué valor tiene la ciencia para mi desarrollo personal y profesional?, problemas que pensamos que pueden tener sentido para el alumnado y que los vincula con su vida cotidiana. Después debemos conocer y tener en consideración cuáles son las ideas previas que los alumnos tienen sobre el problema que le hemos planteado. Posteriormente es necesario aportarles información desde fuentes lo más diversas posibles, que entren en confrontación con sus ideas previas y como resultado de esa confrontación esperamos la reformulación de dichas ideas llegando a conclusiones plausibles. Cerrando el ciclo favoreceremos la comunicación de las síntesis de su trabajo al resto de compañeros y a la comunidad universitaria.

Las actividades que se llevarán a cabo serán las siguientes:

- Exploración, expresión y debate de las ideas e intereses del alumnado.
- Planificación conjunta de los problemas.
- Desarrollo de experiencias prácticas relativas a los problemas planteados, tanto en el aula como en el laboratorio.
- Organización y puesta en marcha de las II Jornadas de Educación Científica.
- Evaluación de lo aprendido y del proceso desarrollado.

3. Resultados

3.1 Ideas previas del alumnado

En relación a los cuestionarios de ideas previas, se obtuvo una muestra compuesta de 120 alumnos y alumnas,

72 del Grado de Educación Infantil y 48 del Grado de Educación Primaria. De estos, un 80% son mujeres y un 20% son hombres (Gráfico 1).

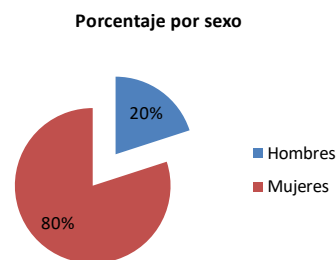


Gráfico 1. Porcentaje por sexo.

Los cuestionarios se componían de varias preguntas relativas a la visión que tenían sobre las ciencias y sus emociones. Señalar de forma general los análisis de los resultados nos muestran una visión de la ciencia por parte del alumnado, de carácter positivista, cerrada y llevada a cabo principalmente por hombres en laboratorios de forma individual.

Las emociones que muestran entorno a la ciencia son muy diversas pero la gran mayoría son positivas calificándolo de divertida, estimulante e interesante. En relación a las palabras positivas que mejor definen la relación de los estudiantes con la ciencia, las que mejor representan estas sensaciones son: curiosidad, interés y utilidad. Tras la realización del proyecto los alumnos sienten la ciencia con mayor interés (104 frente a 93), más divertida (64 frente a 48) y más útil (104 frente a 97), tal y como aparecen reflejados en la Gráfica 2. Sin embargo, parece que la curiosidad, tras la realización del proyecto no solo no aumenta, sino que disminuye (114 frente a 105), tal vez porque la implicación en este tipo de proyectos de alguna manera haya respondido o “saciado” su curiosidad entorno a qué es la ciencia y cómo se genera.

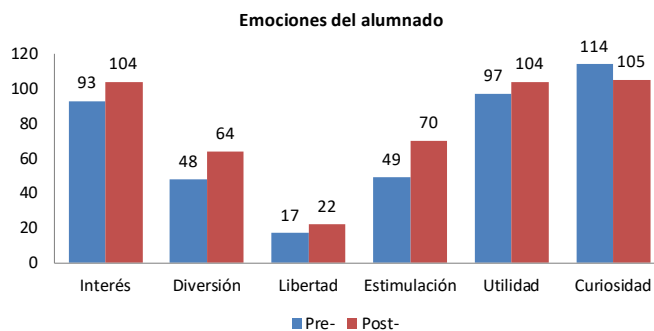


Gráfico 2. Emociones del alumnado entorno a las ciencias.

3.2 Talleres y estands

Por otro lado, en relación a la tipología de los talleres realizados ha sido muy variada en ambas clases, utilizando incluso en el mismo stand distintas formas de presentar los resultados. Algunos han sido de tipo *expositivos* (aquellos que a través de cartelería mostraban los resultados), *juegos* (los participantes interactuaban con los estudiantes para resolver algunos interrogantes), *modelos* (los estudiantes creaban modelos que representaban diferentes aspectos relacionados con el agua), *experimentales* (aquellos stands que mostraban en directo experiencias prácticas para

resolver los interrogantes), *cultura* (aquellos que muestran aspectos relacionados con el arte y el agua o la música y el agua), *sensoriales* (aquellos en los que se fomentaba que los participantes realizaran alguna actividad a través de algún sentido concreto). A continuación, se presenta un resumen de los talleres realizados en las asignaturas que podemos ver representados porcentualmente en el **Gráfico 3**.

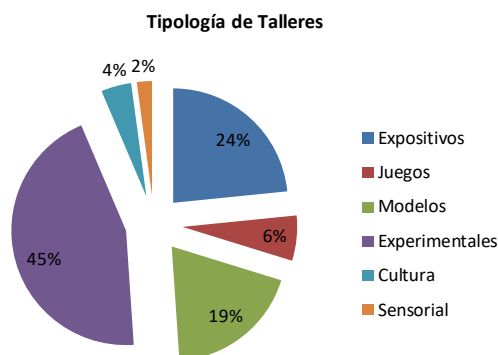


Gráfico 3. Tipología de los talleres.

Los estudiantes expusieron sus proyectos de investigación en el patio de la Facultad. A cada grupo se le facilitó un stand, paneles y diverso material de apoyo para la difusión de su trabajo. Se organizaron dos turnos, en cada uno de los cuales se expusieron 17 trabajos simultáneamente durante 1 hora y media, aproximadamente. En total se presentaron 34 proyectos de investigación.

Además de los talleres presentados por los alumnos, se contó con dos talleres de colaboración científica adicionales, gestionados por dos grupos de investigación de la Universidad de Sevilla. Uno de estos talleres estaba organizado por el Grupo TAR del Departamento de Ingeniería Química y Ambiental de la Universidad de Sevilla y mostró a los alumnos el procedimiento para generar un acuario sostenible, realizando allí mismo una demostración. El otro taller, organizado por el grupo de Biodiversidad y Ecología de Invertebrados Marinos (BEIM) del Departamento de Zoología de la Universidad de Sevilla, trató de la fauna acuática de la Antártida, mediante la observación de distintas especies de animales invertebrados que llevaron previamente fijadas, además de muestras de agua de la Antártida con distintas especies de algas, que pudimos observar a través de las lupas, y que forman la dieta básica del Krill, elemento estratégico en la biología antártica, constituyendo quizá uno de los eslabones más importantes de la red trófica.

3.3 Diálogos Con-Ciencia

Finalmente, en relación a las II Jornadas de educación Científica bajo el slogan "Con el agua ¡mójate!" hace alusión a la temática del agua como hilo conductor, no sólo de los proyectos de ciencia que los estudiantes implicados han desarrollado en el aula, sino también, del seminario al cual se invita a una serie de expertos en esta materia. La jornada se organiza por el grupo de profesoras de este proyecto, adscritas a dos Departamentos (Biología Celular y Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales) En total han participado unos 150 alumnos, 9 profesoras y numeroso público asistente a las actividades propuestas (**Fotografía 2**).

En el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación tuvo lugar esta sesión, en la que participaron los estudiantes y una serie de expertos en distintas disciplinas relacionadas con el tema central del agua. A partir de unas cuestiones planteadas por las profesoras organizadoras, tanto los miembros de la mesa como los alumnos pudieron debatir sobre aspectos sociales, económicos, de salud, educativos y biológicos.



Fotografía 2. Diálogos Con-Ciencia

4. Conclusiones

A modo de conclusiones destacar la importancia de este tipo de proyectos de innovación docente para poder diseñar e implementar propuestas didácticas que nos ayuden a alcanzar la alfabetización científica con nuestros estudiantes de Magisterio. Con este tipo de proyectos no solo se puede trabajar de forma interdisciplinar contenidos de las ciencias, sino también su enseñanza y aprendizaje a partir de situaciones problemáticas reales (tema del agua). Asimismo, desde esta perspectiva, nuestro alumnado no solo está mejorando su conocimiento y visión sobre la ciencia, qué es y cómo se construye, sino que además le permite tomar una visión crítica de los problemas que sobre el mundo hoy acontece para tomar una postura activista ante la misma.

Tras las jornadas, se les solicitó a los alumnos participantes que nos dieran su feedback. Podemos decir que el 100% de los alumnos muestra una gran satisfacción por el trabajo realizado durante este periodo. Concretamente valoran el rol activo que han tenido durante todo el proceso, la satisfacción de poder mostrar al resto de la comunidad educativa sus proyectos/investigaciones, la facilidad que han tenido para hacerlo posible dando las gracias a las profesoras implicadas y los materiales y recursos prestados, y sobre todo el haber podido hacer todo esto en equipo y de forma cooperativa.

En este sentido, como defiende [Marqués y Reis \(2017\)](#), la educación debe trascender del objetivo de adquirir unos contenidos, sino de hacer a ciudadanos/as competentes para la participación ciudadana y el activismo. Así pues, el hecho de que nuestro alumnado además de realizar una labor de investigación, haya hecho una labor divulgativa sobre sus investigaciones supone no solo una toma de conciencia sobre ellos mismos en relación a la problemática sino también de concienciación ciudadana sobre el resto de los participantes en las jornadas desarrolladas.

A pesar de estas oportunidades didácticas que ofrece este tipo de proyectos, debemos señalar algunas dificultades a superar. La primera, es saber desarrollar un plan de trabajo que integre los distintos aspectos a trabajar por los alumnos de sus programas y planes de estudio de los dos departamentos implicados (Biología Celular y Didáctica de las CC. Experimentales), de forma interdisciplinar y bien coordinada para que realmente se alcancen los objetivos propuestos. Esta forma de trabajar implica, a su vez, un trabajo extra por parte de los docentes implicados, además de estar dispuesto a modificar y adaptar sus asignaturas al desarrollo del proyecto, sin que ello conlleve un cambio en las programaciones iniciales. Además, de este esfuerzo humano, supone también un gasto económico extra por la cantidad de materiales y recursos necesarios para ser usados en las distintas experiencias y exposiciones del alumnado, por lo que para poder realizar este tipo de innovación educativa es necesario contar con proyectos o planes que sustenten económicamente este tipo de iniciativas.

Sin embargo, estas dificultades pueden ser fácilmente superadas, si se trabaja de forma coordinada, si los programas de las asignaturas son flexibles y si son apoyadas económicamente por proyectos o programas de las facultades. En consecuencia, esta experiencia puede ser un modelo a repetir usando otros tópicos como excusa, concretamente se siguió este mismo modelo para el año posterior llevar a cabo las III Jornadas de Alfabetización científica, sobre la temática: Mujeres a-conciencia.

Es por ello, que consideramos que este tipo de propuestas puede ser un ejemplo claro y práctico de cómo trabajar desde un enfoque indagatorio para desarrollar una alfabetización científica ciudadana y empoderar a nuestros alumnos hacia el activismo social-ciudadano.

Referencias

Acevedo, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 1(1), 3-16.

Cantell, H., & Rikkenen, H. (2003). Lifelong Geographical Education. En R. Gerber (Ed.), *International Handbook on Geographical Education* (pp. 60-71). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Carpena, J., & Lopesino, C. (2001). ¿Qué contenidos CTS podemos incorporar a la enseñanza de las ciencias? *Alambique*, 25, 5-20.

Carrascosa, J., Gil-Pérez, D., Vilches, A. V., & Valdés, P. (2006). Papel de la actividad experimental en la educación científica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 23(2), 157-181.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada.

Lagrotta, M. I. L., Laburú, C. E., & Alves, M. (2008). La implementación o no de actividades experimentales en Biología en la Enseñanza Media y las relaciones con el saber profesional, basadas en una lectura de Charlot. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 524-538.

Marco-Stiefel, B. (2004). Alfabetización científica: un puente entre la ciencia escolar y las fronteras científicas. *Cultura y Educación*, 16(3), 273-287.

Marqués, A. R., & Reis, P. (2017). Producción y difusión de vídeos digitales sobre contaminación ambiental. Estudio de caso: Activismo colectivo basado en la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 215-226.

Martín, M^a E., Morón-Monge, H., Solís-Espallargas, C., & Rivero, A. (2016). ¿Somos lo que comemos? Alfabetización científica e innovación docente. En *V Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de CC. de la Educación. Investigación, Experiencias y Reflexión en la docencia universitaria*, 187-209.

Morón-Monge, H. Morón, M^a, C., Wamba, A. M., & Jimenez Pérez, R (2012). Una propuesta metodológica para la enseñanza de la biología y geología en la educación secundaria. *Revista de Educación en Biología, REB ADBIA*, 15(2), pp-58-68.

Pujol, R. M. (2002). Educación Científica para la ciudadanía en formación. *Alambique*, 32, 9-16.

Rodes, M. J., & Gavidía, V. (2007). La biología y la geología en el Real Decreto 1631/2006 que establece las enseñanzas mínimas en la educación secundaria obligatoria. *Alambique*, 53, 65-76.



El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos

Tito Madrid Tamayo^{a,*}

^aUniversidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La demanda educativa en Ecuador creció constantemente desde la década de 1950 y presionó para la expansión de los niveles inmediatamente superiores.
- Los resultados de aprendizaje muestran resultados magros para los sectores subalternos de la sociedad ecuatoriana: pobres, campesinos, indígenas y negros.
- El factor fundamental en los resultados de aprendizaje es la clase social, aunque el factor infraestructura y, sobre todo, el modelo educativo son claves.
- Los resultados conseguidos en la educación general básica y bachillerato condicionan el acceso y los resultados conseguidos en educación superior.
- La clase dominante consigue resultados de aprendizaje y destrezas pertinentes a su condición social y los dominados naturalizan el habitus de su dominación.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 28 de enero de 2019

Aceptado el 28 de febrero de 2019

Publicado el 15 de abril de 2019

Palabras clave:

Sistema educativo
Factores de aprendizaje
Educación superior
Demanda educativa
Resultados de aprendizaje

En Ecuador la demanda educativa creció desde la alfabetización hasta el bachillerato, más los resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano muestran tendencias decrecientes y una estratificación clasista entre las y los estudiantes. Esto se explica por tres grupos de factores: socioeconómicos, infraestructura educativa y modelo de educación. La situación, a su vez, influye en el acceso a la educación superior y evidencia que dentro del sistema educativo nacional existen dos mundos y que ambos tienen una relación funcional y contradictoria entre sí que refuerza el establishment. Mientras, mayoritariamente los descendientes de la clase dominante consiguen resultados de aprendizaje y destrezas pertinentes a su condición social, los dominados naturalizan el habitus de su propia dominación.

© 2019 Madrid-Tamayo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El presente artículo busca comprender la transformación ocurrida en el sistema ecuatoriano con énfasis en el periodo posterior a la década de 1990 con el objeto de responder a la pregunta ¿el sistema de educación del Ecuador fracasa en sus objetivos? El ensayo consta de cuatro secciones. Las dos del inicio tienen un énfasis descriptivo, con miras a exponer el objeto de investigación. En la primera, se evalúa el crecimiento de la demanda educativa desde la alfabetización hasta el bachillerato con base en la información de encuestas nacionales y organismos especializados en educación. La segunda parte da cuenta de las tendencias en los resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano con base en las evaluaciones realizadas tanto por el Ministerio de Educación como por la UNESCO y la OCDE.

La tercera sección, estudia los factores explicativos del rendimiento educativo clasificados en tres grupos:

socioeconómicos, infraestructura educativa y modelo de educación, con base en las encuestas de factores asociados de las evaluaciones a los estudiantes y a información secundaria del Ministerio de Educación y del Sistema de Cuentas Nacionales. El cuarto acápite señala las consecuencias que tienen el estado de la educación básica y el bachillerato en el acceso a la educación superior. Finalmente, se entrega una evaluación del sistema educativo ecuatoriano. Por último, se hace una observación de conjunto, a modo de conclusiones. El hilo conductor del trabajo es la crítica a la escuela de la sociología francesa, Bourdieu especialmente, y la escuela de Frankfurt –Adorno–, pretendiendo alejarse de las visiones apologéticas de los estudios de instituciones oficiales y de visiones que entregan una secuencia de datos y hechos sin establecer la conexión entre los aspectos planteados en la estructura del artículo.

2. Crecimiento de la demanda educativa

A fines del siglo XIX e inicios del XX, la educación se atendía con las pocas escuelas gestionadas a nivel local. Desde 1901 con las *escuelas nocturnas*, dirigidas

*Autor principal: Tito Madrid Tamayo. Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.
Correo electrónico: tivisin@gmail.com

mayoritariamente a los menores de edad y gracias al aliciente de los subsidios para primaria establecidos en 1892, la laicización de los docentes primarios —89% del total en 1890— y de los colegios nacionales de varones (Reinoso, 2014; Terán, 2015), crece ligeramente el acceso a la educación. No obstante, a inicios del siglo XX era analfabeta el 74,14% de la población ¡en edad escolar!, y en 1940 la población entre 6 y 14 años analfabeta y semi analfabeta era del 70,5%, en buena medida por la exclusión de este derecho a la entonces mayoritaria población indígena (Fernández, 2013, p. 237; Terán, 2015, p. 39, p. 149).

Las demandas por el derecho a la educación fueron un pilar entre las reivindicaciones de los sectores populares, entre otras porque, como denunció el Ministro de Educación Cueva Tamariz (Luna, 2014, p. 34) en 1951, muchos se oponían a la educación de los indígenas. Fue la propia lucha del movimiento indígena por la educación intercultural bilingüe y de otras organizaciones populares, relacionada con la escasa escolarización existente en la década de 1950, la que coadyuvó al impulso de la educación pública de las décadas siguientes.

La incidencia del analfabetismo se redujo, especialmente, entre las décadas de 1970 y 1990 como resultado de las luchas de los sectores sociales por el acceso a la educación como derecho y del establecimiento de 21 programas y proyectos de alfabetización entre 1944 y 2009¹, con énfasis primero en las zonas urbanas y luego en el campo. Actualmente, el analfabetismo se presenta solo en la población que conjuga menores ingresos, tercera edad, femenina y entre indígenas, montubios y negros, es decir, las tasas más altas de analfabetismo corresponden a las generaciones y sectores históricamente relegados de la palabra escrita (CSE, 2011; INEVAL, 2016, p. 62). Teniendo esta condición formal de letrados, las y los jóvenes se convierten en potenciales demandantes de servicios educativos.

Tabla 1

Analfabetismo: población mayor de 15 años (Ossenbach, 2014; INEC, 2010).

1950	1960	1970	1980	1990	2001	2010
44.0%	32.5%	25.8%	16.5%	11.7%	9.0%	6.8%

Creció, análogamente, el acceso a la educación primaria y secundaria con sucesivas reformas², y en años recientes

1 Fueron: Campaña Nacional de Alfabetización (1944-1962), junto a la Ley de Alfabetización, Plan de Educación de Adultos y de Alfabetización Masiva (1963-1973), Proyecto Piloto de Alfabetización (1967-1972) y Programas de Alfabetización (1972-1975 y 1977-1979), Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (1980-1984), Campaña Nacional de Alfabetización (1989-1990), Programa Ecuador Estudia (1990-1992), Programa Nuevo Rumbo Cultural (1993). En adelante, se sucederán proyectos de menor duración: 8 proyectos del BID y el BIRF (1993-2002) —PROMEET I, AMER, PROMEET II, PROMECEB, EB-PRODEC, PREDAFORD y Redes Amigas—, Proyecto PROCALMUC. Luego regresan los programas: Programa de Alfabetización *Yo sí puedo* (2004), Programa Nacional de Alfabetización *Minga por la Esperanza* (2005-2006) y Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2007-2009).

2 En 1964: ampliación de la enseñanza primaria rural a 6 años, mayor duración del ciclo básico e implantación del “diversificado” profesionalizante. En 1977: ampliación de la educación básica a 9 años obligatorios y gratuitos. En 1983: reconocimiento de la educación intercultural bilingüe y énfasis en la educación preescolar. En 1996: reforma del currículo, ampliación de la Educación obligatoria a 13 años

creció el número de inscritos en educación inicial —3 y 4 años— (Restrepo & Stefos, 2017, p. 33). El sistema de evaluación educativa inició en 1996, volviéndose continuo posteriormente con: Aprendo 2007, Ser Ecuador 2008, Ser Estudiante 2013, Ser Bachiller, desde 2014 hasta la fecha y, en 2013, se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

Tabla 2 (SITEAL, 2012; CSE, 2011).

Población con primaria (14-17 años) y secundaria completa (19-22 años)

Año	1955	1965	1975	1985	1995	2005*	2010
Primaria	53.0%	70.0%	82.9%	88.9%	92.8%	93.4%	94.8%
Secundaria	12.2%	24.6%	34.2%	37.8%	46.7%	53.7%	79.2%

Las generaciones más recientes asisten casi en su totalidad y en paridad de género a los primeros años de Educación General Básica (EGB), sin que medien diferencias sustanciales en cuanto al nivel de ingreso, género e identificación étnica, aunque sí en cuanto al sector de residencia, ya que el sector rural cuenta con 30 puntos menos que el sector urbano (INEVAL, 2016, p. 69). En los últimos años de la EGB comienzan las diferencias en el acceso a la educación por nivel de ingreso, auto identificación étnica y sector rural, así como las dificultades para cursar los estudios manifiestas en el índice de retraso escolar que es más fuerte entre los sectores subalternos³ (INEVAL, 2016, p. 76). De hecho, la brecha entre los más pobres y los más ricos en el acceso a la EGB —menor al 11% en 2005— casi se cierra en 2015, pero la brecha en el mismo periodo para el bachillerato alcanza el 28% para ese mismo año (Restrepo & Stefos, 2017).

Pese al mayor acceso a la EGB y al bachillerato, la población de 15 años con educación básica completa llegó al 51% y la población de 18 años con bachillerato completo al 39% (CSE, 2011). La falta de recursos económicos, el trabajo y lo quehaceres del hogar explican en su conjunto entre un 65-75% de la inasistencia a la educación de la población de hasta 24 años entre 2001 y 2010 (CSE, 2011), siendo 3 veces mayor la inasistencia a un centro educativo entre la población de entre 15 y 17 años —considerada ya población económicamente activa—, que entre los menores de 15 años (Restrepo & Stefos, 2017). Independientemente de la medición⁴, es claro que en Ecuador la educación es un problema de clase, pues la población más pobre tienen menos años de escolaridad promedio —7,25 años— que el total nacional en 2010 —9,59 años— y aún menos si se compara con el promedio de la población rica —11,37 años—; otro tanto ocurre al comparar los años de escolaridad de las zonas rurales —7,15 años—, de la población afro ecuatoriana —8,45 años— e indígena —5,55 años— con las zonas urbanas —10,91 años— y la población blanca —11,71 años— (CSE, 2013, p. 25). Un

y creación del Plan de Decenal de Educación. En 2001: modificación del bachillerato creando especializaciones en ciencias, técnicas y artes. En 2011: aprobación del bachillerato unificado e introducción de la educación por competencias y capacidades pensada para el mercado laboral. En 2006: elaboración del segundo Plan Decenal de Educación, discusión sobre la calidad y el sistema de evaluación de la educación.

3 Esto sucede pese a que el abandono y la repitencia escolar se redujeron sustancialmente entre 1990 y 1998, y un tanto menos hasta el 2010 (Paladines, 1993, p. 93; Luna, 2014 pp. 168, 274).

4 El Ministerio de Educación (2013) en su estudio *Indicadores educativos: Razón de no asistencia* afirma que la cifra es 10 puntos menor.

signo de los históricos problemas clasista, étnico y agrario en Ecuador. Como menciona la OERALC (2015b):

El nivel socioeconómico⁵ [nota al pie añadida] promedio de la escuela es la variable que tiene la asociación de mayor magnitud con el logro académico en este estudio [énfasis añadido]. Lo que puede verse también como un indicador del grado de concentración de estudiantes de un nivel socioeconómico similar en una misma escuela. [...] En otras palabras, cuando sube el nivel socioeconómico de la composición del estudiantado de una escuela, también tiende a elevarse el rendimiento de los estudiantes que asisten a dicho establecimiento (p. 40).

3. Situación del aprendizaje

Siguiendo al SITEAL (2012), el problema a resolver es el siguiente: si “se generaliza el acceso a la educación básica y bachillerato ¿sucede lo mismo con la apropiación del conocimiento?”. Se evaluó la comprensión de los estudiantes de 3° y 6° grado⁶ en la región, se demuestra que a medida que pasan los años en la educación las deficiencias cognitivas se acentúan. Ecuador se encuentra en el grupo de países con menos del 50% de respuestas correctas, es decir, en promedio solo la mitad alcanzan los objetivos propuestos. Esta tendencia es confirmada por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – TERCE – de la UNESCO⁷. Aunque aumentó el promedio de logros de aprendizaje, la mayoría de los puntajes se ubicaron en los niveles más bajos de la clasificación. La OREALC (Torres, 2015a) dijo que Ecuador presenta puntajes que no difieren del promedio regional en casi todas las pruebas. La excepción es lectura en sexto grado, donde el promedio del país es significativamente menor al promedio regional.

Tabla 3

Niveles de desempeño por materia y grado para Ecuador (OREALC, 2015a, p. 3).

Área curricular y grado	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Lectura 3°	38.1	24.3	27.6	10.0
Lectura 6°	20.8	55.6	13.4	10.3
Matemática 3°	47.8	26.8	20.9	4.5
Matemática 6°	44.8	41.1	11.0	3.1
Ciencias naturales 6°	38.5	41.5	15.8	4.2

El Mbinisterio de Educación en Ecuador realiza pruebas similares. Para 1993 se diagnosticaban problemas serios en el último año de bachillerato, cuando “más de 60 alumnos de cada cien no alcanzan el nivel que se requiere para continuar satisfactoriamente los estudios superiores” (Paladines, 1993, p. 96). En el Informe “Aprendo 2007”⁸ se declaraba que en tercero de básica los resultados tendieron a empeorar en Matemática y 5 “El índice de nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es una variable compuesta, que incluye antecedentes educativos, económicos y laborales de los padres, además de posesiones, libros y características de la construcción de la vivienda. A mayor valor del índice, más alto es el nivel de estatus socioeconómico del hogar del estudiante.” (OERALC, 2015b, p. 40).

⁶ Para el diseño de la evaluación ver el *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina* (SITEAL, 2012).

⁷ Ecuador participó en segundo estudio (SERCE, 2006), pero no el primero (PERCE, 1997).

⁸ La información corresponde a las evaluaciones de 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Para el diseño de la evaluación ver: Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados (MINEDUC, 2008).

Lenguaje. Entre 1996-2007 “no sobrepasan el 50% de respuestas contestadas correctamente para Lenguaje y el 40% para Matemática [...]. Según tipo de establecimiento, se evidencian mejores calificaciones entre los alumnos de planteles Urbano-Particulares respecto de los Fiscales y Rurales” (MINEDUC, 2008, pp. 21-23). Se notó una mejoría en el séptimo de básica, pero “las calificaciones de Lenguaje alcanzan el 60% de preguntas contestadas en forma correcta. En Matemática, la tendencia observada es inercial, ubicando a las notas promedio con un 30% de respuestas contestadas correctamente” (MINEDUC, 2008, p. 29).

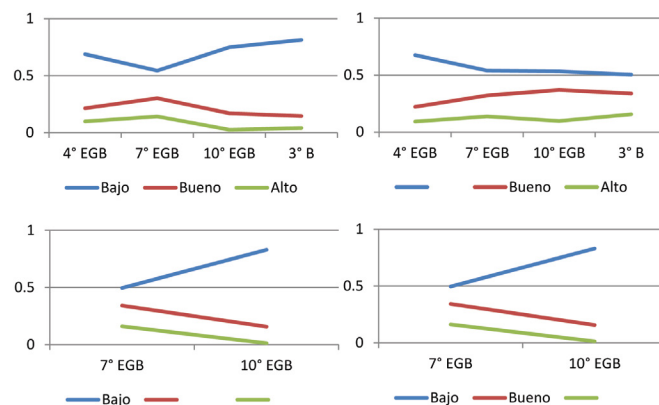


Gráfico 1. Resultados de las pruebas Ser en Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Estudios Sociales (de izquierda a derecha, se redujeron las categorías de 5 a 3 para facilitar su análisis), según datos del Ministerio de Educación, (2008).

Sin embargo, en décimo de básica decrecen nuevamente las calificaciones con el “55% de preguntas correctamente contestadas en Lenguaje y 30% en Matemática.” (MINEDUC, 2008, p. 38) En definitiva, los resultados en Lenguaje mejoran entre tercero y décimo, pero no sobrepasan 12 sobre 20 y en el caso de matemática decrecen y no superan el 8 sobre 20 (PREAL, Fundación Ecuador, CSE & Grupo FARO, 2006, p. 11). En 2008 las pruebas “Ser Ecuador”⁹ arrojan datos contundentes sobre el estado de los estudiantes que oscilaba entre insuficiente y regular, con un crecimiento sostenido de estos niveles, mientras, la población ubicada entre bueno, muy bueno y excelente se reduce tendencialmente.

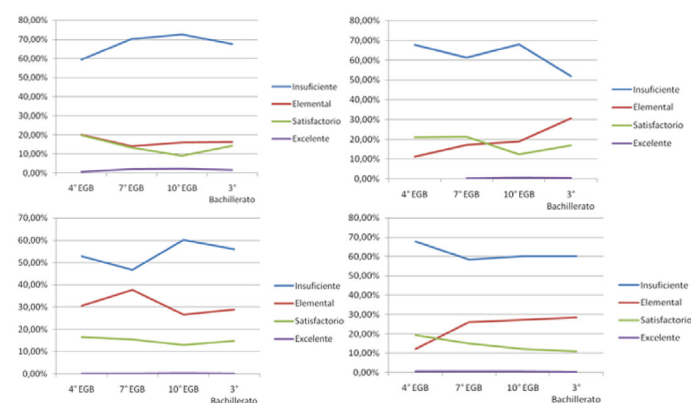


Gráfico 2. Resultados de las pruebas Ser Estudiante en Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Estudios Sociales (de izquierda a derecha), según datos de INEVAL (2015c).

⁹ Para el diseño de la evaluación ver: Resultados de las pruebas censales Ser Ecuador (MINEDUC, 2008).

En 2013 las pruebas Ser Estudiante¹⁰ arrojaron un resultado similar, concluyendo que los problemas de apropiación de conocimientos crecen sostenidamente a medida que avanza el tiempo de permanencia en el sistema educativo, en todas las áreas (aunque con menor fuerza en Lenguaje y Comunicación), destacándose el nivel insuficiente y elemental.

Los puntajes promedio se van elevando entre 2013 y 2016¹¹ (INEVAL, 2017b, p. 100). Sin embargo, la tendencia creciente de los problemas de apropiación de conocimiento persiste entre 4° y 10° de EGB y decrece solo en 3° de BGU, hecho que se puede explicar por la preparación para el examen y no por la solución de los problemas educativos¹². Un indicador de esto es que los aciertos en comprensión lectora suman alrededor del 60% entre 2014-2016 (INEVAL, 2017b, p. 7; INEVAL, 2017a, p. 7).

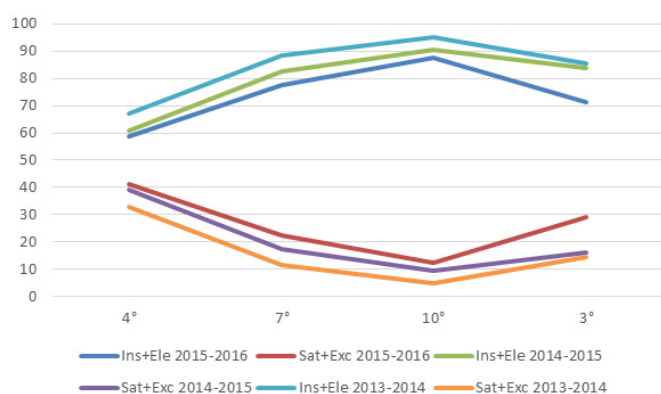


Gráfico 3. Niveles de logro por el ciclo escolar, según el grado evaluado (Ins= insuficiente; Ele = Elemental; Sat = Satisfactorio; Exc= excelente), según datos de INEVAL (2016, p. 101).

Pese a que algunos autores, entre ellos el INEVAL (2016, p. 100), intentan reflejar una mejoría en los resultados, especialmente guiados por el promedio global de las evaluaciones, los resultados recurrentes dan cuenta todavía de enormes carencias.

Por otra parte, las revaluaciones de las pruebas PISA de 2017 muestran que en Ecuador el "29% de los jóvenes de 15 años alcanzó el nivel mínimo de competencia en Matemática, 43% en Ciencias y 49% en Lectura" (Torres, 2019). En otras palabras, como mencionó un personero de PISA (Torres, 2019) "los estudiantes en el Ecuador son buenos para memorizar. La memorización es buena para aprender tareas simples. Pero a medida que la tarea se complejiza y requiere estrategias de resolución de problemas la memorización hace daño antes que ayudar".

10 Para el diseño de la evaluación ver: Ser Estudiante 2013. Primeros resultados nacionales (INEVAL, 2015a).

11 Desde que la evaluación Ser Bachiller unió el examen de grado y el de ingreso a la universidad. Para el diseño de la evaluación ver: Ser Bachiller 2014. Primera evaluación nacional (INEVAL, 2015b).

12 Los resultados de las pruebas Ser Bachiller 2014 dicen que se superaron los puntajes de 2013 e, incluso, la distribución teórica ideal. En un año el nivel insuficiente y elemental se habría reducido de 92,4% al 50,6% (INEVAL, 2015b, pp. 14-16). Allende los cuestionamientos posibles a estas cifras, el problema continúa por una mayor diferenciación medida por la desviación estándar de los resultados en Matemática, Estudios Sociales y Lengua y Literatura, y en Ciencias permaneció igual (INEVAL, 2015b, pp. 16-40). Esto significa que se acentuó la influencia de los factores que inciden en los logros académicos generando mayores brechas entre los estudiantes.

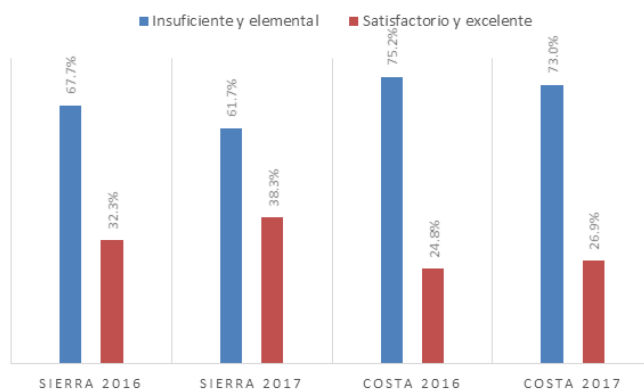


Gráfico 4. Niveles de logro por ciclo escolar, según datos de INEVAL (2017c; 2018).

4. Factores que inciden en los logros académicos

El factor más influyente es la condición de clase, llamada eufemísticamente *situación socioeconómica* o, cínicamente, *efecto cuna*. Fríamente concluye la OCDE (2002, p. 155) "los estudiantes de familias más ricas tienen normalmente un mejor desempeño en cada ámbito evaluado que los alumnos de las familias menos ricas"¹³. Las conclusiones del INEVAL (2015a) son definitivas en ese sentido:

Se puede observar que en los primeros años (4° EGB), existen estudiantes que provienen de hogares con un índice económico bajo pero que alcanzan mejores resultados que los estudiantes que provienen de hogares con un índice económico alto. A medida que van pasando los años de estudio, esta tendencia empieza a decaer y finalmente en los últimos años se observa que existe una relación directa entre el índice económico y el desempeño. Es decir, a mayor índice económico, mayor resultado INEV.

Al analizar el sostenimiento, se identifica al mayor porcentaje de instituciones fiscales con un índice económico bajo, mientras que las instituciones particulares se identifican en su gran mayoría con un índice económico alto (p. 89).

Por eso, los grupos históricamente excluidos, los indígenas y negros, tienen desempeños más bajos desde 4° de EGB, sumándose paulatinamente a esa tendencia los montubios (INEVAL, 2016, pp. 115-117). En la escuela no desaparecen las diferencias de clase, se acentúan. La EGB no es *educación para todos* y, como menciona Madrid (2008), *las otras escuelas* (secundaria, universitaria) son un lugar exclusivo para la minoría.

En este sentido, puede advertirse que los sistemas escolares de los países analizados se caracterizan por bajos niveles de inclusión social, lo que quiere decir que las escuelas están socioeconómicamente segregadas. Así, los establecimientos escolares tienden a recibir a estudiantes de antecedentes sociales similares, generando una situación en que es poco probable que niñas y niños de distintos estratos coincidan en una misma escuela (OREALC, 2015a, p. 114).

Las escuelas fiscales y fiscomisionales se hallan concentradas en las zonas de menor ISEC y las particulares en las zonas de mayor ISEC. Mientras que las instituciones municipales se encuentran dispersas en todo el intervalo que comprende el ISEC. [...] Existe una brecha entre las instituciones educativas que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, quienes presentan menor puntaje en el índice INEV en relación a las instituciones educativas que se encuentran en los niveles socioeconómicos más altos (INEVAL, 2015b, p. 55).

Tendencialmente, mientras más alto el índice socio-económico, mejor desempeño en el examen, y mientras menor el índice socio-económico, peor desempeño. (Restrepo & Stefos, 2017, p. 54).

13 Esto porque, entre otras consecuencias, la prevalencia de desnutrición infantil de la población más pobre, v. g., se triplica si se la compara con el quintil de mayores ingresos (OSE, 2014, p. 61).

En el espacio educativo el factor clase no es el único. Existe una relación directa entre el rendimiento académico y la infraestructura de las unidades educativas¹⁴, las condiciones del aula¹⁵, la cercanía entre residencia y centro educativo y la disposición de materiales escolares básicos: cuaderno¹⁶, libro de texto escolar, etc. (MINEDUC, 2008; OERALC, 2015c, pp. 68-77).

El alcance de las soluciones planteadas en Ecuador se puede evaluar a partir de dos ejemplos. Primero, la creencia fetichista en que la presencia de tecnología, computador e internet fundamentalmente, mejora per se el aprendizaje (INEVAL, 2015a, p. 98-101; 2015b, p. 48), no toma en cuenta que “su uso esporádico muestra resultados disímiles entre los países, mientras que su empleo habitual se asocia sistemáticamente a inferiores desempeños” (OERALC, 2015c, p. 70). Segundo, se invirtieron hasta 2013 cerca de 69 millones de dólares en Unidades Educativas del Milenio – UEM – (MCCTH, 2013, p. 75), instituciones educativas de gran tamaño y equipadas con laboratorios y tecnología de punta. En 2017, funcionaban 77 UEM, con capacidad para 114.000 estudiantes – menos del 3% de los estudiantes del sector público – (Torres 2017; 2018). Esta política llevó a la eliminación de unidades educativas. “En el período 2007-2008 se contaba con 24.207 instituciones educativas (IE), mientras que para el período 2015-2016 se cuenta con 18.556 IE. Las IE fiscales disminuyeron de 17.630 en el período 2007-2008, a 14.471 en el período 2015-2016” (MINEDUC, 2016, p. 67). En contraste, durante 2017, existían alrededor de 4.200 y 2.000 escuelas uni y bidocentes, respectivamente (Torres, 2018), pese a que se las llama *escuelas de excepción*¹⁷.

Junto a estas edificaciones ultra modernas, en 2011, en la Costa el 40% de los accesos a las escuelas eran riesgosos o muy peligrosos, el 80% de los niños caminaban grandes distancias para llegar, el 70% de las escuelas tenían aulas compartidas entre varios grados, el 90% no tenían biblioteca, el 70% no tenían aulas de computación, el 20% con baños y espacios recreativos deficientes, la mayoría en condiciones regulares y el 30% estaban construidas con materiales inadecuados para el clima. En la Sierra, en el mismo año, el 22% de los accesos a las escuelas eran riesgosos o muy peligrosos, el 80% de los niños caminaban y 40% durante largas distancias para llegar, el 70% de las escuelas tenían aulas compartidas entre varios grados, el 60% no tenían biblioteca, el 70% no tienen aulas de

14 Incluye “la disponibilidad de biblioteca, laboratorio, gimnasio, áreas deportivas o recreativas, huerto escolar, sala de artes, sala de música, sala de computación, auditorio, cocina, comedor, internado, enfermería, conserjería y zona de lavandería.” (MINEDUC, 2008, p. 75).

15 “Se establece sobre la percepción de los estudiantes respecto a las siguientes preguntas: ¿El aula es muy fría (Sierra)/caliente (Costa)? ¿Tiene poca ventilación? ¿Es muy pequeña? ¿Es muy oscura? ¿Se escuchan ruidos de afuera?” (MINEDUC, 2008, p. 75).

16 En América Latina “la mayor parte de los niños y niñas tiene a su disposición un cuaderno individual. No obstante, una cifra no despreciable, el 17,6% de los estudiantes de tercer grado y el 28,9% de los estudiantes de sexto grado, no cuenta con material tan básico para el aprendizaje como un cuaderno donde tomar apuntes en clase.” (OERALC, 2015c, p. 68).

17 Las escuelas unidocentes cubrían el 48% del total nacional y 98,8% en las zonas rurales en 1968 (Luna 2014, p. 83), pero en 1998 se contaban 14.141 escuelas unidocentes que cubrían el 17% de la oferta educativa, reduciéndose en el año 2000 a 6800 escuelas como consecuencia del cierre de escuelas posterior a la crisis económica de fin de siglo (Luna, 2014, pp. 145-180).

computación, el 20% tenían baños y espacios recreativos deficientes, la mayoría en condiciones regulares y el 40% estaba construida con materiales inadecuados para el clima (CSE, 2011). El gasto en infraestructura educativa aumentó 10 veces entre 2008 y 2016 (MINEDUC, 2016, p. 59), aunque el gasto en inversión alcanzó apenas el 11,3% del gasto educativo, una tendencia sostenida desde la década de 1990 (Paladines, 1993, p. 94; CSE, 2012, p. 115), pero su destino raya en lo tragicómico. La cobertura de espacios recreativos, alcantarillado y servicios higiénicos es la más deficiente en 2015. Por ejemplo, solo 30,6% de las instituciones educativas tenían servicios higiénicos en buen estado, en cambio el 58,4% tenía acceso a internet (MINEDUC, 2016, p. 69).

El problema central es, desde estos factores, la distribución del Presupuesto General del Estado para Educación (PGE-E) y su disposición en función de un modelo de educación. De esos recursos, en 2010, el Ministerio de Educación ocupa el 66% y el 27% las universidades (CSE, 2012, p. 108). La actividad de las organizaciones sociales y estudiantiles generó fuerte incidencia en las decisiones de política sobre educación. El PGE-E aumentó en la edad de oro del movimiento estudiantil ecuatoriano y cae en sus momentos de debilidad. Por otro lado, aunque desde el 2000 el presupuesto de educación se incrementa en relación al PGE, los gobiernos de este periodo no son los que mayor esfuerzo hicieron en educación¹⁸.

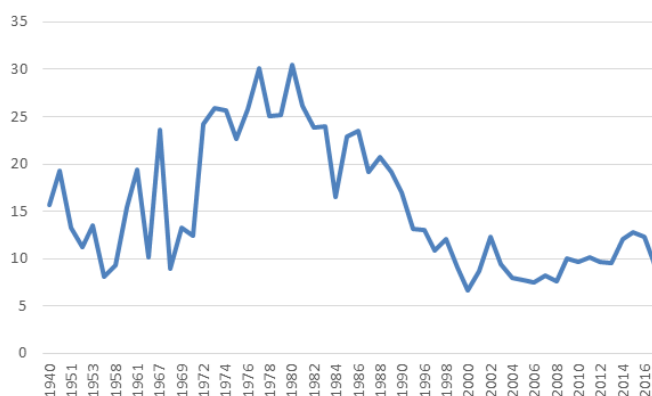


Gráfico 5. PGE-E (porcentaje), 1940-2017 (Bilbao, 1980; CSE, 2011; Pacheco, 1992).

El crecimiento de los ingresos del Estado implicó un incremento de los recursos para educación, mas también las necesidades crecieron. La educación no es una prioridad para el Estado, pues la importancia relativa del presupuesto de educación disminuyó constantemente desde la década de 1980. Negar que este sea un problema de voluntad política significa reconocer el determinismo con que la OCDE habla sobre el presupuesto educativo.

La prosperidad relativa de algunos países les permite gastar más en educación, mientras que otros se encuentran limitados por una relativa escasez de ingreso nacional.

[...] los países con un ingreso nacional más alto tienden a mostrar un mejor desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura, la de aptitud para matemáticas y la de aptitud para ciencias que los países con un ingreso nacional más bajo (OCDE, 2002, p. 98-99).

18 Hay quienes piensan que es una novedad el gasto del Estado en establecimientos, libros, alimentación y uniformes. Políticas similares y de importancia para la época se establecieron, v. g., entre 1952-1956 para las edificaciones escolares y en 1961-1968 para alimentación y textos escolares (Luna, 2014, pp. 42-68).

Efectivamente, la relación sugiere que el 28 por ciento de la variación entre las puntuaciones medias de los países puede predecirse a partir de su PIB per cápita. [...] los países con una renta nacional más alta tienen una relativa ventaja (OCDE, 2005, pp. 100-101).

El abandono de la educación por parte del Estado, medida por el decrecimiento del PGE-E, relanzó un moderado proceso de privatización de la educación en la EGB y el bachillerato, profundizando la estratificación de clase del sistema educativo ecuatoriano. En 2015, el 21,2% de las instituciones educativas eran privadas o mixtas (INEVAL, 2016, p. 40). Además, la inversión está lejos de ser la adecuada. Solo el gasto de inversión en capacitación, sin tomar en cuenta otros aspectos que permitan cubrir el déficit estimado en 63.829 docentes, supone una inversión que alcanza los 2.000 millones de dólares¹⁹ (Restrepo y Stefos, 2018a, p. 14). Entre la clase dominante ecuatoriana y los políticos al frente del Estado no ha existido la voluntad, sin importar las supuestas diferencias ideológicas entre ellos, para apostar por una inversión de ese tipo.

Tabla 4

Establecimientos de enseñanza privada (Ossenbach, 2014; CSE, 2011; MINEDUC, 2016; Luna, 2014).

Año	Pre-scolar	Primaria	Media	Año	Pre-scolar	Primaria	Media
1919	-	8.2%	28.5%	1975	52.3%	13.1%	49.0%
1928	-	12.8%	-	1993	40.0%	19.0%	27.0%
1935	-	9.4%	-	2002	57.0%	24.0%	28.0%
1947	-	10.7%	-	2010	-	23.1%	28.8%
1959	34.0%	14.2%	59.9%	2016	-	26.6%	30.9%

Por otra parte, paradójicamente se afirma que subió la inversión en capacitación docente, superando los 34 millones de horas en 2015, y algunos miles de becas en maestrías internacionales (Torres, 2017), cuando solo el 14% de los docentes evaluados en 2015 tuvieron un rendimiento excelente o satisfactorio, ubicándose la mayoría entre insuficiente y elemental; una situación que persiste hasta el 2017 (Restrepo & Stefos, 2018, p. 21). Por tanto, los defectos del sistema educativo tampoco se sellan solo con más títulos²⁰ y mejores remuneraciones²¹ para los docentes. Estas políticas se derivan de una visión del maestro como profesional, obrero técnico y *burócrata burocratizado* (Izurieta, 1988, p. 147). Es necesario observar otro factor.

El tercer grupo de factores lo agrupamos como el *modelo de educación*: prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje²², clima de aula según el docente y

19 La ratio estudiantes/docentes en primaria bajó de 35 en la década de 1970 a 25 en la década de 1990 (Luna, 2014, p. 171) y se aspira a que la ratio total entre EGB y BGU llegue a 15 en el sistema público con la inversión mencionada (Restrepo & Stefos, 2018b, p. 17).

20 Las evaluaciones mostraron una variación solo un 3% superior en las calificaciones muy buenas y excelentes si se comparan los resultados de los profesores con título de bachiller -0,7% - y los maestros con título de cuarto nivel -3,7% - (Restrepo & Stefos, 2017, p. 64).

21 Entre 1980 y 1999 hubo una reducción sostenida de los salarios de los docentes (Reinoso, 2014, p. 136). Desde la década del 2000 los salarios comenzaron su recuperación, aunque para 2015 percibían una remuneración igual o inferior a la canasta básica el 29% del total de maestras del sector público (MINEDUC, 2016, p. 110).

22 "Las practicas docentes para el desarrollo del aprendizaje se refieren a la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula, según la percepción de los estudiantes." (OERALC, 2015c, p. 70).

clima de aula según el estudiante²³ (OERALC, 2015c, pp. 70-82) o *clima escolar*²⁴. Estos factores incluyen: la asistencia psicopedagógica complementaria para las y los estudiantes, el desempeño profesional y las condiciones laborales (libertad, apoyo, respeto, seguridad, reconocimiento, integración y disfrute de la docencia), extensión e intensidad de la jornada de trabajo, relación con la dirección (participación en las decisiones, en el manejo de la clase, motivación desde el director, confianza, compromiso, ambiente de cambio educativo), la relación entre estudiantes (consideración, molestias, peleas, amistad), entre estudiantes y docentes (realización y seguimiento de tareas, asistencia, puntualidad, entretenimiento y atención en clase, colaboración, respeto, desempeño y respuesta a preguntas de la clase, lectura del profesor, del estudiantado y conjuntamente en clase -silenciosa o en voz alta-, apoyo emocional -alegría, motivación-, uso del tiempo²⁵). Pero, también implica el rol de la familia: las expectativas educacionales del estudiantado, el tiempo de supervisión del estudio, de lectura en casa (MINEDUC, 2008, pp. 50-72; OERALC, 2015c, pp. 24-66; INEVAL, 2015a, p. 104).

Al pensar en el modelo de educación la OCDE (2002) plantea un dilema.

[El resultado del estudio] sugiere que la falta de gusto por la escuela a esta edad, aunque común, es evitable.

¿Cuánto importa que muchos estudiantes no disfruten la escuela? Es posible que a los jóvenes no tenga que gustarles todo lo que es bueno para ellos. Sin embargo, la evidencia apunta hacia que quienes más disfrutan la escuela tengan un mejor desempeño que quienes no la gozan. En casi todos los países, los alumnos que informan que la escuela es un lugar al que les gusta ir tienen un mejor desempeño, en promedio, en la escala combinada de aptitud para lectura que los estudiantes que dicen que la escuela es un lugar al que no desean ir (p. 117).

En Ecuador, son notorias las reducciones de los resultados de aprendizaje en todas las asignaturas cuando el índice de violencia grupal es alto (Inostroza & Trucco, 2017, p. 55), por ello "a menor grado de acoso, mayores puntajes obtenidos" (INEVAL, 2015a, p. 102). La relación entre la transformación de las relaciones de poder en la educación y el aprendizaje es clara y de importancia nodal dado que, en conjunto, todas estas condiciones tienen un impacto de la misma magnitud que el factor socioeconómico.

23 "[El] Clima de aula comprende todos los elementos intangibles que conforman el ambiente de estudio, con énfasis en las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y directivos. [...] conformado por aspectos como satisfacción, calidez, felicidad e inclusive violencia. Asimismo, el clima escolar también indaga qué tan acogido o integrado se siente el estudiante a su institución educativa y al aula de clase a la que pertenece" (INEVAL, 2016, p. 130). Otra definición alude a las "Relaciones e interacciones armónicas que suceden dentro del aula según lo perciben los alumnos. Esta variable considera la opinión de los niños sobre el nivel de ruido y orden existente al interior del aula, la ocurrencia de burlas entre compañeros y la actitud de los docentes hacia sus estudiantes." (OERALC, 2015c, p. 82).

24 "Dentro de los múltiples factores que inciden en el desempeño educativo se encuentra el clima escolar (estar tranquilo y/o entretenido) o "el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas [y] es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes" (INEVAL, 2015b, p. 46).

25 La mayoría de estudiantes de EGB y BGU que reciben buen trato, que tienen una buena relación y reciben ayuda escolar de los docentes o que se sienten seguros en la escuela obtienen mejores resultados educativos (INEVAL, 2016, pp. 133, 138).

Se trata de una ventana para modificar la desigualdad en la sociedad, mas ¿cuáles son las condiciones para cambiar los indicadores descritos? No se trata, por tanto, solo de demandar *la educación de masas*, gritar por el presupuesto para la educación y otras tantas banderas clásicas de las organizaciones de maestros y estudiantes, demandas enarboladas, entre otras razones, por la inmediatez con la que se pueden gestionar, a diferencia de los cambios necesarios para eliminar la incidencia del factor socioeconómico. Cambiar el modelo de educación significa una auténtica revolución educativa que, literalmente, no debe dejar un ladrillo sobre otro. No se trata solo de la dotación de infraestructura, que no deja de ser un aspecto relevante, sino de la transformación de las relaciones de poder vigentes en las instituciones educativas: cambiar la acción pedagógica que trasmite de las ideas legítimas, la autoridad pedagógica agente de la transmisión y el trabajo pedagógico que genera un habitus y las relaciones de por sí constituidas y reforzadas en la interacción entre los actores del proceso educativo (Madrid, 2008). El bloque de fuerzas sociales necesario para este cambio es motivo de otra discusión.

5. El acceso a la educación superior

Existen dos momentos de aceleración del acceso a la educación superior. Primero, por la *vía de la lucha estudiantil* en el periodo 1950-1979 con la entrada masiva llamada también de democratización de la universidad que implicó el compromiso del sector público para sostener monolíticamente el financiamiento de las universidades. Sin embargo, este mecanismo encontró su límite en el estancamiento económico de la llamada *década perdida* (1980) y el cambio hacia una concepción neoliberal. La segunda fue la *vía del mercado* en el periodo 1980-2000 con la creación de universidades privadas. Pronto se diría que el crecimiento cuantitativo de la educación superior llevó a una pérdida en la *calidad* y de los recursos públicos por la deserción estudiantil de entre 12 y 30% en los tres primeros semestres (CSE, 2013, p. 38).

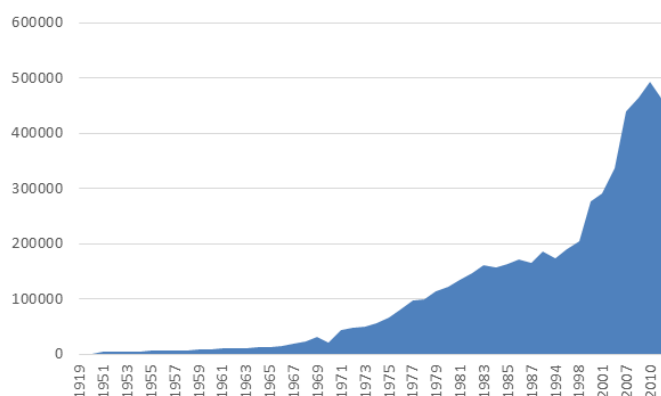


Gráfico 6. Número de estudiantes universitarios matriculados²⁶ en Ecuador (Quintero & Silva, 2001; Larrea, 2012; CONEA, 2009; UCE, 2013; Bilbao, 1980; Pacheco, 1992).

26 En 2011, el 84% de la matrícula en educación superior se centra en el tercer nivel universitario, 9% en tecnologías y 7% en cuarto nivel. El acceso al cuarto nivel se cubría en un 47% por universidades privadas y bordeaba el 5% de la población que se convierte en una élite privilegiada que accede a un título que se exige con regularidad (Larrea & Granados, 2013: 179-184), pero que no es gratuito.

Para combatir este fenómeno se levantaron exámenes de ingreso²⁷ que hicieron del acceso a la universidad un privilegio en lugar de un derecho. Deliberadamente, se omiten las condiciones de vida y el proceso de instrucción diferenciado de los bachilleres y con estas reglas de juego —legales que no legítimas— se mide bajo el mismo rasero capacidades disímiles que se forjaron al calor de las desigualdades socioeconómicas. Con además negligente, se separa la universidad del problema de la educación pública, llegando a absurdos. La SENESCYT (2015) observa que, tanto en la Sierra como en la Costa, los estudiantes de colegios fiscales, obtienen menor puntaje que los estudiantes de establecimientos municipales y privados, siendo más grave el problema en las zonas rurales. Así, la población que proviene de la clase obrera manual o campesina tiene más dificultades para abrirse paso en la universidad²⁸. El ranquín de colegios según el puntaje en el examen de ingreso lo encabezan las instituciones particulares (SENESCYT, 2015) con el agregado de que “los costos por pensión en la mayoría de los colegios mejor puntuados, y en buena parte de los casos, son superiores al salario básico unificado” (Cabrera, 2015, p. 46). Es más una evaluación sobre la desigualdad social que sobre el aprendizaje de los estudiantes²⁹.

Tabla 5

Nota promedio examen de ingreso por tipo de institución, marzo 2014 (SENESCYT, 2015).

Sostenimiento	Municipal	Particular	Fiscal	Fiscomisional	General
Total	771.6	739.9	701.5	696.3	710.9

Los exámenes de ingreso no son nuevos y hay reducciones en las restricciones al ingreso. En 2008, 4 de cada 10 estudiantes no pasaron las pruebas de ingreso (CONEA, 2009), en tanto que 9 de cada 10 jóvenes aprueban el ENES en 2013 (MCCTH, 2013). Sin embargo, pese a que cada estudiante registra sus preferencias educativas, no existe elección de la carrera a estudiar porque las aparentemente pequeñas diferencias en el rendimiento en los exámenes de ingreso son determinantes y eximen a quienes proceden de los estratos socioeconómicos más bajos de su derecho a seguir la carrera anhelada. Esto se agravó más con el cambio de las pruebas desde el razonamiento abstracto, numérico y verbal de la primera aplicación del examen en 2012 (SENESCYT, 2015) a su versión actual como examen de conocimientos. En los exámenes entre marzo de 2015 y julio de 2016 entre el 54% y 49% tomo su primera opción y entre el 25% y 30% escoge de la tercera a la quinta opción de carrera (SNNA, 2016a; 2016b, p. 8) y en el examen de

27 Desde 2018, las universidades tienen autonomía para definir los cupos y el gobierno niega tener relación con la exclusión de los estudiantes. Pero, el examen solo se aplica a las universidades públicas. Pero, sí se trata de asegurar la calidad educativa ¿por qué no se condiciona el ingreso a las universidades privadas?

28 Callinicos (2006) observa la misma tendencia en Inglaterra.

29 De momento, sin otro objeto más que la conjetura, señalamos el paralelismo que puede existir entre el ciclo económico ecuatoriano (que se contrae con la reducción de los precios de las *commodities* en 2014) y los promedios en las evaluaciones. Se observa que estas últimas crecen de 711 a 773 en 2014 y luego decrecen a 770 en 2015 y a 709 en 2016 (SENESCYT, 2015; INEVAL 2017a, p. 4; 2017b, p. 12). Por su parte, el promedio nacional del puntaje ENES para el proceso de marzo de 2014 fue 710 puntos, en marzo de 2015 fue de 692 puntos; mientras que para el proceso de septiembre 2015 fue de 678 puntos (SENESCYT, 2015; SNNA, 2016a).

junio de 2017 los inscritos por primera vez fueron solo el 20% del total, un hecho recurrente en otras ediciones del examen (Torres, 2015b).

Tres de los cuatro estudiantes que obtuvieron puntaje perfecto [1000/1000] (y muchos de los ubicados en el GAR [Grupo de Alto Rendimiento]) se prepararon para el examen en institutos privados [...].

Por otra parte, muchos estudiantes se presentaron al ENES más de una vez. No solo quienes no logran pasar el examen en la primera oportunidad, sino quienes desean mejorar su puntaje para ingresar al GAR, aspirar a otra carrera o conseguir cupo en otra universidad. (Torres, 2015).

Tabla 6
Estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas (CONEA, 2009; INEC, 2010).

	1959	1975	1988	2008	2010
Públicas	80.0%	70.6%	81.5%	68.6%	59.4%
Privadas	20.0%	29.4%	18.5%	31.3%	40.6%

El problema no es la existencia, *per se*, de un mecanismo de evaluación académica, sino que en el contexto de su aplicación el resultado es el desplazamiento de una parte de la población universitaria a otras opciones de acceso a la educación superior, como el pago de importantes sumas de dinero en negocios preuniversitarios privados para conseguir un cupo³⁰, el endeudamiento en crédito educativo para la educación privada o, finalmente, la imposibilidad de acceso a la educación superior³¹. Los exámenes de ingreso son una política excluyente, en tanto extemporáneos. Sostienen la desigualdad preexistente: en las zonas rurales, entre los más pobres, entre los indígenas y afroecuatorianos³².

Pero, las diferencias también se presentan entre las instituciones de educación superior al observar su presupuesto. Pese a que se afirma que se optimizó la asignación de recursos a las universidades (Ramírez, 2013) las diferencias son notorias. Por ejemplo, la desigualdad es evidente al comparar la asignación de recursos a las llamadas *universidades emblemáticas* –UNAE, Uniartes, Ikiam, Yachay– y al resto de universidades públicas, en beneficio de las primeras que reciben, en promedio, 2.243% más fondos por estudiante que las segundas, aunque los estudiantes *emblemáticos* no superaban, en 2015, los 1.500. Pero, un problema mucho más profundo es la desigualdad entre el presupuesto de las universidades públicas frente a las cofinanciadas y las privadas. Entre las diez universidades con mayor presupuesto en Ecuador se encuentran 5 privadas y cofinanciadas; el presupuesto de las universidades privadas más importantes llega a

30 Según Cabrera (2015, p. 52), entre los estudiantes del primer semestre (octubre 2014–marzo 2015) de la Universidad Central del Ecuador (la más influyente de país) el 76% fue a un preuniversitario.

31 Esto se evidencia en la “falta de recursos” como casusa para no ingresar a la educación superior, del 4% al 27% entre 2007 y 2015 (Restrepo & Stefos, 2017, p. 82).

32 Los indígenas y afroecuatorianos, entre 2000 y 2010, asistieron entre el 200 y el 300% menos que los mestizos y blancos, la diferencia entre los más pobres y los más ricos, medida por el quintil de ingreso, en el mismo periodo fluctuó entre el 250% y el 200% (CSE, 2011). Esta situación se puede explicar, en parte, por la situación de la educación intercultural bilingüe que no superó el 5% del total de la matrícula nacional ni el 10% de la matrícula rural (Ponce, 2010, p. 37), ni el 5% del presupuesto del Estado para educación (CSE, 2012a, p. 129).

ser igual al presupuesto de tres, cinco e incluso nueve universidades públicas juntas³³. En promedio, las universidades cofinanciadas tienen casi una vez y media, 143%, más presupuesto por estudiante y las universidades privadas tienen casi tres veces, 288%, más presupuesto por estudiante que las universidades públicas.

6. Visión de conjunto

Existe un sistema educativo nacional para dos mundos diferentes. No se trata de dos sistemas educativos sino de una totalidad que integra dos mundos funcionales entre sí. Los que mandan y los que obedecen forman su disciplina a largo de años, en un dispositivo que funciona con precisión, que genera inclusión para la adopción del ethos moderno y, a la par, exclusión en el desarrollo de las capacidades propias de la élite dominante. En la modernidad contemporánea educación y desigualdad caminan de la mano y sostienen una relación de reciprocidad.

El sentido común indica que el sistema educativo cumple la función de transmitir conocimientos o, como gustan decir actualmente, desarrollar destrezas y competencias. Los datos muestran lo contrario. La enseñanza-aprendizaje de contenidos no es el *objetivo* primordial y, por ende, a diferencia del planteamiento del sindicato docente (UNE, 2009, p. 2), entendemos que el sistema educativo ecuatoriano no es un fracaso. Todo lo contrario. Son mayoritariamente los descendientes de la clase dominante quienes consiguen logros de aprendizaje para cumplir con su función en la sociedad; mientras que las clases bajas tienen mayores *problemas de aprendizaje*. Es más, en 2013, el analfabetismo funcional era del 12% a nivel nacional y del 30% entre la población indígena (MINEDUC, 2013). ¿Qué sentido tiene la escuela para la clase trabajadora? Aprender un ethos, una forma de ver, sentir, pensar, actuar acorde con las necesidades de la modernidad capitalista. Por tanto, no es una falla del sistema educativo, sino su realización.

En el escenario descrito, son los estudiantes insatisfechos con la enseñanza, que objetan la información impartida por no aplicarse ni al trabajo ni a la vida y que cuestionan a los docentes por desinteresados con el bienestar estudiantil, quienes tienen calificaciones más altas (INEVAL, 2016, pp. 132-133), en contraste con la mayoría estudiantil que no cuestiona el sistema educativo. Resulta interesante advertir el paralelismo que existe entre la sensación de satisfacción escolar de los estudiantes y la satisfacción con el trabajo entre la clase trabajadora ecuatoriana, pese a los abusos ocurridos contra esta clase en el mercado y el proceso de trabajo (Carrión & Gachet, 2014, p. 87; Madrid, 2017). La naturalización de los procesos de exclusión y de los roles sociales, transmitidos en el proceso de educación y reforzados en diferentes campos de la interacción social, son parte de un todo en la modernidad capitalista. Pero, ¿cómo se consigue tal nivel de domesticación?

33 En 2015, por ejemplo, el presupuesto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (la tercera universidad de mayor presupuesto) era de USD 97.556.000, similar al presupuesto combinado de nueve universidades: Ikiam, Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Yachay, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria, Universidad Estatal Amazónica, Uniartes, Universidad Politécnica Estatal del Carchi y UNAE.

En 2013, alrededor de un 70% de estudiantes observó burlas de sus compañeros en tercer y sexto grado y 30% dijo haber sufrido de burlas (Inostroza & Trucco, 2017, p. 34). En 2015 casi 50% de adolescentes —12-17 años— afirma que observó drogas en los alrededores del colegio, un 25% que vio a algún estudiante vender o pasa droga y 29% miró consumir drogas a otros estudiantes (OSE, 2016, pp. 119-121). Entre 2014-2017 se presentaron 2.995 denuncias por violencia sexual dentro, 57%, y fuera, 43%, del sistema de educación entre 2014 y 2018 (Heredia, 2018). Pero esa no es la peor parte. En la Sierra, en 2011, 79% de casos de maltrato dentro o fuera de la institución educativa no son denunciados y en el caso de acoso sexual contra estudiantes la cifra oscura sube al 85% (CSE, 2012b).

En el año 2000, el 10% de la niñez y la adolescencia afirmaba que era golpeada por los y las profesoras. Todavía en el 2015, el 7% de los niños, niñas y adolescentes es agredido físicamente y el 4% es insultado y humillado. El 15% en cambio, se queda sin recreo, al 39% les mandan a llamar a su representante, y al 23% restante les bajan las notas cuando comete faltas (OSE, 2016, p. 101).

Mas, el asunto es todavía peor. El 62% de niños y niñas creen que era bien merecido el maltrato de los padres (OSE, 2016, p. 98). Como indican Inostroza y Trucco (2017, pp. 42-47) incluso al nivel de las percepciones sobre las agresiones contra los estudiantes la percepción es diferenciada. Los estudiantes provenientes de los grupos socioeconómicos bajos fueron quienes, mayoritariamente, afirmaron que existe violencia en el aula de clase. Por su parte, indicaron que hay violencia en el entorno los docentes, los directores y las familias de los estudiantes que provienen de los grupos socioeconómicos altos. En contraste, los estudiantes provenientes de clase alta perciben que hay acciones protectoras y, del otro lado, los docentes de los estudiantes que vienen de hogares de clase baja concuerdan con esto. El habitus se implantó.

Al observar los campos de exterminio, Adorno (1998, p. 79) hizo del slogan “que Auschwitz no se repita” casi un imperativo categórico arguyendo que:

Las raíces [de la barbarie] han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas con las acusaciones más miserables [...]. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades [...]. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad (p. 80).

El problema en el sistema educativo ecuatoriano es que son aproximadamente 4.600.000 estudiantes (INEVAL, 2016, p. 44), los encargados de transmitir el ethos de la dominación. Se vuelve pertinente preguntar: ¿qué tipo de educación tenemos? ¿Para qué la educación? Quizás, la descripción de la educación del presente nos dé una perspectiva de futuro (Adorno, 1998, p. 82) apesta porque la educación sea el medio para conseguir anular el retorno de la barbarie, Auschwitz para el autor, mas no es una relación contractual-mercantil entre educando y educador la que puede romper con este destino. Las víctimas de los abusos que son, a la vez, quienes entronizan y se sometan a los asesinos son producidas por la educación, esa característica del sistema educativo es lo que se ha de eliminar (Adorno, 1998, pp. 90, 92). La batalla está abierta. La transformación radical del modelo educativo es, entonces, no solo un mecanismo para mejorar las calificaciones, sino un imperativo para el crecimiento de generaciones en condiciones de libertad.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Editorial Morata.
- Bilbao, L. (1980). *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Cabrera, B. (2015). *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la universidad pública: un análisis desde el concepto de clases sociales*. (Tesis de licenciatura). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Callinicos, A. (2006). *Las universidades en un mundo neoliberal*.
- Carrión, D., & Gachet, F. (2014). El debate en torno al Gobierno de Rafael Correa, en su matiz económico. En F. Muñoz, *Balance crítico del gobierno de Rafael Correa* (pp. 37-135). Quito: Editorial Universitaria.
- CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*.
- Contrato Social por la Educación. (2011). *Estadísticas*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2012a). *Estado de la inversión en educación en Ecuador 2006-2012*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2012b). *Alerta Temprana Régimen Sierra 2011-2012*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2013). *Indicadores educativos en la última década 2001 - 2010*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Fernández, S. (2013). *La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): “la cuestión social”, la “escuela activa” y las nuevas ciencias humanas*. Quito: UASB.
- Heredia, V. (23 de marzo, 2018). *1524 denuncias de abuso sexual a niños y adolescentes en el sistema educativo. El comercio*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *VI Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015a). *Ser Estudiante 2013. Primeros resultados nacionales*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015b). *Ser Bachiller 2014. Primera evaluación nacional*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015c). *TERCE. Ecuador mejora sus resultados 2006-2013*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017a). *Informe de Resultados. Ser Bachiller Ciclo 2015-2016*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017b). *Informe de Resultados. Ser Bachiller Ciclo 2016-2017*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017c). *Resultados Ser Bachiller. Sierra 2017-2018*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2018). *Resultados Ser Bachiller Ciclo Costa 2017-2018*. Quito: INEVAL.
- Inostroza, P., & Trucco, D. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Izurrieta, L. (1988). *El profesorado primario: ¿clase proletarizada? Informe de estudio de campo*. *Ecuador Debate* (16), pp. 145-164.
- Larrea, O. H. (2012). *Sistema de Educación Superior del Ecuador*.
- Larrea, E., & Granados, V. (2013). *El sistema de educación*

superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. (Tesis de maestría). Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad.* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Madrid, D. (2008). *Tejiendo la nueva escuela entre el símbolo y la sensibilidad.* (Tesis de maestría). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Madrid, T. (2017). *La clase obrera de Regreso. Mercado, Condiciones y Conflictos de trabajo en Ecuador 1988-2015.* (Tesis de licenciatura). Quito: Universidad Central del Ecuador.

Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2013). *Hacia el país del conocimiento. Avances y retos 2013.*

Ministerio de Educación. (2008a). *Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados.* Quito: MIINEDUC.

Ministerio de Educación. (2008b). *Resultados de las pruebas censales Ser Ecuador 2008.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2013). *Indicadores educativos: analfabetismo funcional.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2016). *Evaluación plan decenal de educación 2006-2015.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (s/f). *Reportes de educación.*

Observatorio Social del Ecuador. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos.* Quito: OSE.

Observatorio Social del Ecuador. (2016). *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad.* Ecuador 2016. Quito: OSE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE.* México: Santillana educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* México: Santillana educación.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015a). *Logros de aprendizaje Ecuador.* Santiago de Chile: LLECE.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015b). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Reporte Técnico.* Santiago de Chile: LLECE.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015c). *Logros de aprendizaje.* Santiago de Chile: LLECE.

Ossenbach, G. (2014). *La educación en el Ecuador en el período 1944-1983. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 10(1).

Pacheco, L. (1992). *La universidad ecuatoriana. Crisis académica y conflicto político.* Quito: ILDIS.

Paladines, C. (1993). *Recesión y educación: ¿hay salidas posibles?* *Ecuador Debate* (29), pp. 91-105.

Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador.* Quito: FLACSO.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de

América Latina y el Caribe, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación & Grupo FARO. (2006). *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de progreso educativo.* Ecuador. Quito: PREAL, Fundación Ecuador, CSE & Grupo FARO.

Quintero, R., & Silva, E. (2001). *Ecuador: una nación en ciernes.* Quito: Editorial universitaria.

Ramírez, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir.* En P. Chaves Giraldo, C. Prieto del Campo, & R. Ramírez Gallegos (Coords.), *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real* (pp. 197-236). Madrid: Traficantes de sueños.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: una aproximación a las transformaciones.* Azogues: UNAE.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2018a). *Transformación educativa y fortalecimiento docente. Un plan para un derecho. Cuaderno de Política Educativa 4.* Azogues: Observatorio UNAE.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2018b). *Hacia un Nuevo Plan Nacional de Fortalecimiento Pedagógico en Ecuador. Cuaderno de Política Educativa 1.* Azogues: Observatorio UNAE.

Reinoso, R. (2014). *Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el período de 1997-2009 en Ecuador.* (Tesis de maestría). Quito: IAEN.

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Datos Preliminares ENES marzo 2014.*

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2012). *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina.*

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (2016a). *Reporte de resultados del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Proceso ENES marzo y septiembre 2015.*

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (2016b). *Reporte de resultados del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Proceso ENES julio 2016.*

Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921).* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED.

Torres, R. (2015a). *El Ecuador en las pruebas del LLECE (SERCE y TERCE)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2015b). *Puntajes perfectos (ENES, Ecuador)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

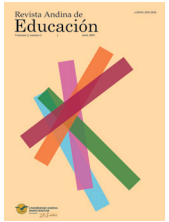
Torres, R. (2019). *Los estudiantes en el Ecuador son buenos para memorizar* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2017). *Ecuador: una 'revolución educativa' sobrevalorada* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2018). *Los espejismos de las Unidades Educativas del Milenio (Ecuador)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Unión Nacional de Educadores. (2009). *Propuesta de Educación para la Emancipación.*

Universidad Central del Ecuador. (2013). *Revista Cifras* 8. Quito: Editorial Universitaria.



Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño

Alexis Oviedo Oviedo^{a,*}

^a Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La educación es un instrumento para reproducir la ideología dominante, pero puede ser un instrumento para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar las estructuras de poder existentes y contraponer una nueva hegemonía.
- La influencia de la Iglesia, las organizaciones internacionales y la acción del Gobierno no han permitido un cambio estructural en el sistema educativo.
- Diversas corrientes pedagógicas, y en especial la pedagogía crítica, promueven la enseñanza para la concientización.
- La educación liberadora de Monseñor Leonidas Proaño invita a un trabajo colectivo de reflexión-acción, y junto con otros movimientos favorece el nacimiento de la Educación Bilingüe Intercultural.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:
 Recibido el 15 de enero de 2019
 Aceptado el 19 de febrero de 2019
 Publicado el 16 de abril de 2018

Palabras clave:
 Educación
 Liberación
 Hegemonía

RESUMEN

La educación puede ser un instrumento estratégico para reproducir la hegemonía dominante en las nuevas generaciones, o un instrumento de liberación de los sectores desposeídos. En este artículo se muestra de qué manera pueden ejercerse estos procesos educativos de reproducción de la hegemonía, así como la trayectoria histórica que ha desarrollado la educación para convertirse en una herramienta efectiva para la liberación del individuo. Se miran estas dos perspectivas desde la realidad ecuatoriana. (1) La influencia de la iglesia católica en el nacimiento de la república, su consolidación dentro de la axiología dominante; hasta los intentos desarrollados por diversos gobiernos durante el siglo XX, y en la última década la "revolución ciudadana" (2007-2017), para incluir la religión en la escuela pública (Isch, 2011). (2) Las experiencias educativas que han impulsado procesos de educación liberadora, principalmente desarrollada por los pueblos indígenas, que influyeron en el fortalecimiento de su identidad y en su actual posicionamiento político.

© 2019 Oviedo-Oviedo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Desde la consolidación de las primeras prácticas educativas, del aprendizaje colectivo hasta los orígenes del capitalismo, la educación ha estado reservada a una élite. Así, una vez constituidas las clases sociales en diversas sociedades en todo el globo, a los miembros privilegiados de la tribu les parecía bien instruir a sus propios hijos, pero consideraban absolutamente inútil instruir a los hijos del pueblo. El conocimiento estaba reservado únicamente a esta minoría, administradora del Estado y que ejercía el dominio sobre el resto de la sociedad. "Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese *bien común* puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia" (Ponce, 2005, p. 16).

La evolución de los procesos educativos es concomitante con el paso a las nacientes sociedades de clase. Si bien en sus orígenes la educación no estaba

confiada a nadie en especial, es a partir de la división del trabajo que se genera un grupo que inevitablemente se veía liberado del trabajo manual y que se encargaba de administrar y organizar ciertas tareas del colectivo. El apareamiento de nuevas técnicas, como la domesticación de animales, produce un excedente económico, el cual es administrado por un segmento poblacional. Este segmento organizador administrador, transmite sus habilidades casi exclusivamente a sus hijos y organiza la ritualidad y las ceremonias de iniciación de acuerdo a sus intereses. Las ceremonias de iniciación son consideradas el inicio de la educación. En ellas, los *iniciados* eran escogidos por el grupo dominante, quienes subrayaban en ellos que lo enseñado tenía un carácter intrasferible (Ponce, 2005).

Muchos siglos después, la escuela se consolida como aparato ideológico del Estado y a la vez como un instrumento de lucha de clases. En el capitalismo, la burguesía organiza el ejercicio educativo de tal forma que se reproduzca concretamente la división del trabajo manual y del trabajo intelectual (Baudelot & Establet, 1981) como aspecto importante para la reproducción y consolidación del sistema capitalista. Sin embargo, la lucha de los pueblos ha ido ganando espacios, democratizando el acceso a la educación y ganando otros derechos en favor de aquellos segmentos que no son parte de las élites. En

*Autor principal: Alexis Oviedo Oviedo. Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.
 Correo electrónico: alexis.oviedo@uasb.edu.ec

el surgimiento del capitalismo, la visión liberal burguesa alentó estas propuestas, sobre todo porque el desarrollo del capitalismo requería de un sector de la población diestro en el manejo adecuado de los medios de producción y la tecnología innovadora, que permitía mantener y acelerar el proceso productivo, y por ende multiplicar las ganancias. Se necesitaba, también, que tanto desde lo simbólico como desde lo económico, estos sectores puedan tener la capacidad de insertarse en el circuito económico como consumidores.

Si bien la educación es un instrumento para reproducir la ideología dominante, desde otra perspectiva, esta puede ser un instrumento para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar las estructuras de poder existentes y contraponer una nueva hegemonía.

2. Educación y hegemonía

El modelo educativo en general y la escuela en particular se concibieron desde un estilo concreto, caracterizado por espacios donde se reproducía y normalizaba la estructura económica vigente y el dominio de una clase sobre otra. Era un modelo que abría sus puertas a los hijos de las clases dominadas para que aprendan las destrezas necesarias para desenvolverse en el sistema, pero, al mismo tiempo, diseñado de modo que el nuevo segmento poblacional educado no cuestione la estructura de dominación (Paredes, 2016, p. 11). Por ello, el modelo educativo y la escuela son concebidos como instrumentos para la conservación del orden vigente, reproducción de las ideas dominantes y aceptación de la organización social por parte de todos los individuos. Esto no es posible sin que los dominados estén lo más lejos posible del pensamiento crítico y su potencial revolucionario anulado, haciendo que estos asuman los valores de sus dominadores (Feinberg & Soltis, 2009; Anónimo, 2009).

El control de la educación se constituye en una de las tareas básicas para lograr que los estratos dominados vean ese ejercicio de poder como natural y conveniente (Gramsci & Crisafio, 1977), es una parte de lo que Gramsci llama la hegemonía cultural, conformada también por el control de los medios de comunicación y de las instituciones religiosas. De esta forma, se plantean imaginarios homogéneos que generan sentimientos de identidad dentro de proyectos nacionales que buscan invisibilizar las contradicciones de clase, así como otros factores que ayudan a la perpetuación de este dominio, como las discriminaciones raciales y de género.

El sentido básico de la educación, constituye el qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, preguntas que responde el currículo. El currículo se relaciona con todo el aprendizaje previsto y dirigido por la escuela, continuada individualmente o en grupos y desarrollada dentro o fuera de la escuela (Kelly, 2009). El diseño de las políticas curriculares, su desarrollo e implementación son cruciales para la organización del sistema educativo y al mismo tiempo son el resultado de una dinámica particular del poder (Kallos & Lundgren, 1984).

Sin embargo, la normatividad curricular explícita en la organización de lo que una sociedad debe estudiar y aprender no es la única forma de control desde la educación. El currículo es un texto político (Popkewitz,

1999, p. 131), es decir, ligado al poder y más allá de su carácter explícito, expresado en su planificación y objetivos, el currículo cumple un rol no explícito que opera en las ideas y prácticas diarias de la escuela, denominado como currículo oculto por algunos pedagogos. El currículo oculto refuerza el cumplimiento de las reglas básicas y sus usos a través de una red de supuestos que al ser internalizados por los estudiantes establecen las fronteras de lo que es legítimo y lo que no lo es. Estos supuestos son obligatorios para los estudiantes y en ningún momento son articulados o cuestionados (Apple, 2001). El currículo oculto está constituido por una serie de mecanismos ejercidos fuera del control de la escuela, tales como los rituales diarios del sistema educativo que incluyen las jerarquías, los sentidos de comunidad, la distribución del tiempo y del espacio, las visiones de disciplina y la relación profesor-alumno. De este modo el estudiante internaliza lo que es prohibido y lo que es admitido en el ambiente escolar, parámetros que después serán usados para determinar su comportamiento en la sociedad sin subvertir el orden establecido.

Por otra parte, el currículo oculto expresa y reproduce la estratificación social y la estratificación en términos de género y raza. Analizando la realidad *kichwa* andina es posible ver al currículo oculto trascendiendo la perspectiva ideológica de conciencia de clase y operando en la imposición del español, de la cultura y conocimiento occidentales, minimizando el saber y culturas ancestrales (Garcés & Guzmán, 2003, p. 58). Sin embargo, el currículo oculto también puede jugar un rol emancipador desde su capacidad de desarrollar nuevas prácticas y respuestas no controladas por la ideología dominante, desde la adaptación, la resistencia y cuestionamiento a los procesos de dominación.

El control educativo, y tanto el currículo explícito como oculto, tienen su concreción en un marco institucional. En la escuela, se expresan la autoridad y el poder, las cuales se efectivizan en una acción pedagógica que usa relaciones de fuerza para imponer las representaciones de la ideología dominante, a la vez que se ejerce una violencia simbólica presentada como un derecho de imposición legítimo de quién educa (Sánchez, 2006). Estas características institucionales donde el poder se ejerce desde la disciplina, la vigilancia, el control y la corrección, legitiman las órdenes, el derecho de enjuiciar, castigar, o recompensar creando nuevas inequidades situando a la escuela al mismo nivel que las cárceles, las fábricas y los hospitales como instituciones de abuso de poder (Foucault, 1975).

3. Educación y Hegemonía en el Ecuador

Desde el inicio de la república en 1830, se advierte que la educación ha sido una herramienta efectiva de la hegemonía dominante. La herencia colonial siguió reproduciéndose en materia educativa, de tal modo que la educación estaba restringida a los hombres blancos, por cuanto las mujeres de ese grupo étnico solo recibían conocimientos prácticos para ser buenas madres y esposas, (Valdivieso, en Soasti Toscano, 2001). Para el resto de la sociedad, la educación sirvió más bien como un instrumento de asimilación, en especial de los indios, útiles para actividades agrícolas y artesanales. La educación era básicamente la inclusión

del individuo en el llamado proceso *civilizatorio* donde se impartían predominantemente preceptos morales y religiosos y normas constitucionales básicas (Soasti Toscano, 2001).

La iglesia católica ha influido en mayor o menor medida la educación ecuatoriana. Bajo la hegemonía de la iglesia católica estuvo la educación desde la época colonial hasta nuestros días, consecuentemente reproduciendo su cosmovisión conservadora. Para nombrar grandes hitos de la era republicana podemos mencionar que el país entero fue declarado república católica en 1860, donde la doctrina religiosa fue su ley principal (Maignashca, 1994). Posteriormente, las medidas reformistas realizadas por la revolución alfarista fueron opacadas por los gobiernos liberales conservadores y, en especial, por los de Velasco Ibarra, que desarrollaron reformas educativas conservadoras opuestas a la educación laica.

Si bien, desde los sesentas hasta finales de los ochenta se llevaron a cabo medidas para diversificar la educación y ampliar su carácter obligatorio, también fueron años en los cuales sus estrategias educativas contaron con la decisiva influencia de organizaciones internacionales y fueron realizadas por expertos extranjeros, alejando la organización educativa del docente. Milton Luna nos dice que la influencia de los organismos internacionales fue tal que sólo la UNESCO entre los años 1963 y 1968 pagó a 80 expertos para que trabajen durante 1500 meses en dos proyectos (2014). Estas evidencias, concluye Luna, “relativizan el tema de la soberanía en las decisiones de los Estados, en un momento en que el Estado se erigió como el gran actor” (Luna, 2014, p. 103). A mediados de los 80 y 90 se trató de insertar nuevamente la enseñanza de religión en los planteles fiscales, en especial en el gobierno de Durán Ballén.

Una expresión particular de la hegemonía dominante en la educación, esta vez a escala global, se da en los noventa. Años en los que los gobiernos ecuatorianos, suscriben programas tales como la declaración Mundial *Educación para Todos*, fuertemente influenciada por organizaciones internacionales como el Banco Mundial. El programa educativo que promovía el Banco Mundial partía de la premisa de vincular conocimiento y experticia, por un lado, con préstamos financieros, por otro lado. “El Banco Mundial fue el encargado de promover investigación y reformas educativas por todo el mundo, de acuerdo a las propuestas de Jomtien – *Educación para todos* –, en la naturaleza peculiar de una intervención externa, enmascarada de asistencia externa y ayuda, lo que tiene que ser visto posteriormente desde perspectivas éticas, políticas y pragmáticas” (Torres, 2002, p. 12). Estos acuerdos firmados iniciaron el desarrollo de reformas curriculares en todos los países de la región bajo el individualismo constructivista. Eran respuestas educativas al emergente discurso neoliberal que buscaban la reducción del Estado y el incremento de actividades de libre mercado, tendiendo a reducir la inversión social y privatizar estos servicios. En línea con las nuevas orientaciones del mercado se organizó una nueva pedagogía neoliberal con tintes tecnocráticos y se buscó que la escuela se adaptara a este nuevo paradigma. El lenguaje de la economía de empresa fue incorporado al ámbito educativo, descentralización y desregulación; gerencia

y calidad educativas; formar pequeños trabajadores, en lugar de cumplir con el propósito inicial que era formar ciudadanos reflexivos y autónomos (Martí Soler, 2005). Los resultados de esta política fueron evaluados en la primera década de este siglo, comprobándose que la reforma no logró cumplir con un mejoramiento en el aprendizaje y ni siquiera acercarse a su propia visión de calidad educativa (Torres, 2000). Desde el 2007, hasta el 2017, gobierna en el Ecuador Rafael Correa y la denominada *revolución ciudadana*. Un gobierno polémico, con miles de admiradores y detractores. Las acciones de política educativa realizadas por este régimen son diversas, e igualmente pueden ser vistas como positivas o negativas, según el lugar de enunciación de quien las estudia. En el mismo 2007 se realizó un estudio acerca de la aplicación de la reforma del 96; a inicios del 2010 y en el año 2013 se realizaron actualizaciones curriculares de dicha reforma (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación, 2013a). Lastimosamente, eso no ha significado que se den cambios estructurales en el sistema de educación. Un hecho que significó un giro en la educación ecuatoriana fue la aprobación de la denominada Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011. Quizás uno de los aspectos más criticados de la misma fue que como consecuencia desapareció la autonomía de la educación intercultural bilingüe, la Dirección Nacional desapareció y todo el sistema EIB pasó administrativamente a ser una subsecretaría del Ministerio de Educación (LOEI, 2011). En los días previos a la LOEI, el presidente Correa quiso imponer nuevamente la enseñanza de dos horas de religión en los planteles públicos, tradicionalmente laicos (Isch, 2011; Escala, 2011). En el gobierno de la revolución ciudadana mejoraron los salarios de los docentes de educación básica, prácticamente se disolvió el sindicato de maestros (UNE), incluso el gobierno confiscó el fondo de cesantía de este sindicato y se cerraron un gran número de escuelas rurales y crearon planteles del milenio que en el medio rural no pudieron dar respuestas adecuadas a las carencias de la educación rural (Oviedo, 2019).

4. Educación y emancipación

La educación elitista de los tiempos platónicos y aristotélicos ya tiene vínculos con la emancipación, aunque concebida en relación con la ciudadanía: sus formas de inserción del individuo en la sociedad, su formación y educación como ciudadano y administrador del bien público.

Desde la incipiente democratización educativa y nacimiento de la escuela moderna, se dan cuestionamientos a su carácter institucional, a la didáctica desde perspectivas liberadoras. Muchos pedagogos y pensadores asumieron la tarea de transformación del rol de la escuela y en su papel en la reproducción hegemónica. Sus aportes van desde las metodologías para la optimización de las capacidades de los niños y niñas, concebidas por Juan Enrique Pestalozzi, cuestionando la escuela desde varias aristas. Pestalozzi (Trilla, 2007) consideraba que la educación solo puede realizarse en armonía con la naturaleza, por lo cual concibe como fundamental la libertad del estudiante para interactuar con ella, mira la educación de manera integral, siendo parte de esa integralidad la relación cuerpo-espíritu,

y por ello reinserta la educación física en la escuela.

El programa político de los libertarios, en una de sus partes, interpreta el rol de la educación para una nueva sociedad, Bakunin reflexiona acerca de la educación, la cual, como punto de partida, debe darse en un marco de igualdad de derechos entre mujeres y hombres. En la educación de los niños y niñas, concibe “una formación industrial e intelectual donde se combinen la capacitación para el trabajo manual y mental –como base– de la sociedad libre” (Bakunin, s.f., p. 2). Esta concepción busca cambiar la educación elitista en la cual el trabajo y la actividad manual son pertenecientes a la clase baja –obreros–, y la actividad intelectual compete exclusivamente a los académicos, estudiosos y sabios. Subraya Bakunin también la libertad de los niños y niñas como una conciencia y realización plenas, basadas en el sentimiento de la propia dignidad y en un respeto por la libertad y dignidad de los otros; para lo cual se debe lograr el desarrollo de su inteligencia, carácter y voluntad (s.f.).

Alternativas pedagógicas a la disciplina escolar son trabajadas por Ovidio Decroly cuya propuesta pedagógica subraya el respeto por el niño y su personalidad buscando prepararlo para vivir en libertad. Decroly era contrario a la disciplina rígida, por lo que buscó estrategias educativas motivadoras desde la escuela activa, la potenciación del trabajo grupal y la observación de la naturaleza (Trilla, 2007). La creación de estrategias pedagógicas propias y el trabajo colectivo también fueron desarrollados por Makarenko, quien veía en ellos el mejor mecanismo de adaptación social del individuo ante una sociedad que solo impone tareas y responsabilidades (Trilla, 2007). María Montessori considera importante la afectividad en la escuela, en un contexto donde los niños y niñas, desde temprana edad, toman decisiones importantes por sí mismos (Trilla, 2007). Montessori organiza el currículo a partir de la observación y adaptación del entorno infantil, haciendo de este un microcosmos adecuado a su tamaño, empezando por los muebles (Trilla, 2007). El aprendizaje integral, concebido como la potenciación ecuánime de la tríada espíritu, alma, cuerpo del aprendiz desde el arte, fue la propuesta exitosa que creó Rudolf Steiner para la educación de los hijos de los obreros de la fábrica tabacalera Waldorf Astoria (Trilla, 2007).

Otras propuestas que pueden citarse son los trabajos de Celestin Freinet, que incorpora la experiencia individual en el aprendizaje, los sentidos de cooperación y la mediación en la relación maestro–alumno (Trilla, 2007); así como el cuestionamiento radical a la escuela –antiescuela– hecho por Iván Illich (1975), que plantea que educación universal por medio de la escolarización no es factible y que el aprendizaje debe desarrollarse a partir de tramas educacionales que aumenten las oportunidades de aprendizaje.

En América del Sur, se desarrollan notables aportes a la educación emancipadora desde el trabajo pionero de Paulo Freire, quizás el más grande educador crítico. Freire centra su crítica al sistema escolar, develando que los propios mecanismos culturales de opresión mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional, a la que denomina *educación bancaria* dado su carácter de acumulación informativa (1970). La perspectiva educativa de Freire se reenfoca en la liberación del individuo, desde

su concientización (Freire, 1970) y considera la educación como un elemento importante para reconstrucción del mundo desde una perspectiva humanista. Parte desde la praxis cotidiana, y de procesos de acción-reflexión-acción, en dimensiones dialógicas y comunicativas de convivencia colectiva (Freire, 1970/2008).

La influencia de Freire y las investigaciones en materia educativa de los alemanes Kalfki, Mollenhauer y Lempert pueden ser vistos como los orígenes de la denominada pedagogía crítica, la cual se basa en el cuestionamiento a las condiciones sociales de la educación, viendo a la educación y a la pedagogía desde su naturaleza socio-política (Wardekker & Miedema, 1997). La pedagogía crítica considera que se debe educar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, dando poder al sujeto y a los elementos que le posibiliten incidir en su transformación social, desde “la lucha colectiva por una vida sin opresión ni explotación” (Giroux en Szybek & Johansson, 2003, p. 6). La pedagogía crítica y sus más conocidos exponentes Peter McLaren y Henry Giroux cuestionan también a la escuela, a la cual conciben como el espacio de lucha donde diversas formas sociales e ideológicas se enfrentan por lograr la dominación (Giroux, 1983), por lo cual estas puedan ser vistas como espacios de emancipación y de enfrentamiento a la estructura dominante. Como lo manifiesta McLaren, “la pedagogía crítica está diseñada con el propósito de concientizar a los docentes y hacer una enseñanza para la concientización [...]. La pedagogía y la cultura son vistas como espacios de lucha que se intersectan, donde el carácter contradictorio de la enseñanza define la naturaleza del trabajo docente y la práctica escolar diaria, a la vez que el propósito de la escolarización está sujeto a otras formas de análisis más críticas” (McLaren, 2006, prefacio).

5. La educación liberadora de Monseñor Leónidas Proaño

En el Ecuador de inicios de la segunda década del siglo anterior, y más precisamente, en sus andes centrales, marcados por formas de dominación precapitalistas y poblados por *kichwas* sometidos, iletrados y fuertemente influidos por el coloniaje, surge la obra de Leonidas Proaño Villalba, llamado el Obispo de los indios (Oviedo, 2018).

Nacido él mismo en un pobre hogar campesino, la vida y la labor de Proaño está signada por el profundo respeto a los pobres y a los indios en particular. Con el amor y respeto como eje central, Monseñor Proaño desarrolla una basta y profunda propuesta de liberación, que no se enfoca meramente a la educación como formación o la discusión teológica desde la visión preferencial por los pobres. Así, una de sus primeras labores se dirige hacia la defensa de los derechos de las comunidades indias. En 1954, poco después de ser ordenado Obispo, organiza la entrega de las haciendas de su diócesis a los indígenas, la parcelación no la concibe como una entrega de pequeños pedazos de tierra para cada individuo sino dentro de una organización cooperativa, consciente y visionario del sentido colectivo (Anónimo, 2007).

Uno de sus mayores logros fue la creación de las escuelas radiofónicas populares –ERPE–, herramienta efectiva de evangelización y educación liberadoras. Proyecto dirigido personalmente por Proaño, a través del cual

conducía semanalmente los radioescuchas en el espacio *Hoy y Mañana*. Las ERPE fueron inicialmente concebidas para alfabetizar a la población rural del Ecuador, pero además de ser un efectivo instrumento de educación para el pueblo indio, fue un vehículo para la toma de conciencia respecto de su identidad individual y colectiva (Gutiérrez en Proaño, 2008). Proaño, supo que el sistema capitalista somete a los seres humanos y propuso la construcción de un proyecto liberador, en el que los seres humanos se den cuenta de esta opresión y tomen conciencia de su situación de dominados.

Las comunidades indígenas vivían las peores condiciones de vida. Viviendo en huasipungos en las haciendas de los terratenientes, no tenían acceso a la educación y menos aún en su idioma. Explotados doblemente, por su condición de indígenas y de pobres, generación tras generación subsistían en condiciones precarias. Es en ese contexto y en los inicios de los procesos de reforma agraria que Proaño llega como obispo de Riobamba, él mismo toma conciencia de la lacerante situación de los indígenas y genera procesos para junto a ellos ver la realidad, reflexionar sobre ella, juzgarla y buscar mecanismos para actuar. Compromiso pastoral que, por cierto, le granjeó la animadversión de los terratenientes locales, de la jerarquía eclesiástica y del mismo gobierno (Oviedo, 2018).

Monseñor Proaño diseñó una educación liberadora que permitió llevar a los seres humanos a desarrollar su conciencia crítica y la búsqueda de la superación de sus problemas, trascendiendo la concepción domesticadora de la educación tradicional (Proaño, 1985).

La didáctica de la propuesta de Monseñor Proaño, liberadora en contenidos y metodología, partía del hecho de no considerarse maestro sino más bien aprendiz de las prácticas de los pueblos indios y *aprendiz de cristiano*. También desde su premisa ver, juzgar, actuar, donde la lectura e interpretación del evangelio, su transformación en *Palabra Viva* contrastada con la realidad y la interpelación de la misma, invitaban a trabajar colectivamente para cambiarla, en una acción similar a la acción-reflexión de Paulo Freire, que desencadenaba un nuevo proceso de ver, juzgar y actuar (Arrobo Rodas, 2008, p. 7).

Desde esa concepción, los temas de acción concretos avanzaron más allá de la propuesta original de alfabetización y aritmética en *kichwa* y en español, para enfocarse en “cursos prácticos de agricultura, mejoramiento del hogar, cuidado de los niños, higiene, deportes, juegos, entretenimientos” (Proaño, 2008, prólogo), a la vez que permitieron ver y juzgar con las comunidades la realidad local, nacional, regional y mundial y para actuar en función de ese contexto macro.

6. Educación y emancipación en el Ecuador

El proceso emancipador de Monseñor Proaño desarrollado en conjunto con el pueblo indio, confluye con otras experiencias educativas de resistencia y logra la más importante conquista en materia de derechos culturales alcanzada por los pueblos indios de nuestro país: el reconocimiento oficial del sistema de educación intercultural bilingüe, que garantizaba a los pueblos indios el derecho de estudiar en su propia lengua y usar el

español como lengua de relación intercultural.

El sistema de educación intercultural bilingüe y su modelo educativo –MOSEIB– son el resultado de las experiencias de resistencia indígena a las pretensiones de invisibilización de su cultura por parte del poder colonial y la asimilación en el ambiguo discurso del mestizaje, en la consolidación del naciente estado ecuatoriano. Un año referencial es 1945, cuando la líder indígena Dolores Cacuango desarrolla tres escuelas indígenas cerca de Cayambe, escuelas cerradas bajo presión de los terratenientes, por el gobierno militar, el que además decretó la prohibición del uso del *kichwa* para la instrucción de los niños. Después, en los años 60 surgieron diversas experiencias que involucraban niveles de trabajo comunitario, la más grande fue el Centro de Investigación de Estudios Indígenas –CIEI–, que tenía 724 centros de educación de adultos y 300 escuelas para niños, ¡las tres escuelas de Cacuango se centuplicaron! (Ministerio de Educación, 2013b; Oviedo, 2018).

Otras diversas experiencias son el sistema radiofónico de la Federación Shuar, las ya mencionadas escuelas radiofónicas populares de Proaño, el sistema de escuelas de Cotopaxi, las escuelas de la federación de comunas de la Amazonía ecuatoriana, Chimborasoca Caipimi de Riobamba, la corporación educativa Macac, creada por Consuelo Yáñez, el proyecto EBI-GTZ, el proyecto alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la COFENIAE (PAEBIC), e incluso se puede mencionar el aporte del tristemente célebre Instituto Lingüístico de Verano (Montaluiza, 2003, p. 4).

Hacer un análisis detallado del proceso que culminó con el reconocimiento legal del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe por parte del Estado ecuatoriano en 1989 y describir su particular e innovador modelo educativo es materia de otro trabajo. Se debe subrayar que las conquistas alcanzadas en cuestión de derechos culturales y de educación en lengua materna, fueron de la mano con procesos organizativos, los cuales también contaron con el aporte de personas y organizaciones que vinieron desde distintas vertientes. En los 40 y 50, el Partido Comunista apoyó la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios –FEI–, y la comunista Luisa Gómez de la Torre defendió la labor educadora de Dolores Cacuango. En los 60 y 70, la educación liberadora y la teología de la liberación de Leonidas Proaño, entre otras.

Los aportes que potenciaron la concientización y por ende la politización de los indios, el desarrollo y fortalecimiento de la organización indígena, permitieron extender su plataforma de lucha hacia otras demandas, como el carácter del estado y la plurinacionalidad y ampliar la agenda india hacia una perspectiva que involucraba las demandas del ámbito popular, poniendo en serios aprietos al poder político dominante, heredero de la estructura colonial.

Sin lugar a dudas, todas estas experiencias educativas desde su naturaleza más diversa, además de lograr el reconocimiento oficial del derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a educarse en su propia lengua y desde su propia cosmovisión, significó la generación de procesos organizativos, políticos e identitarios que culminaron en la creación de potentes organizaciones indígenas. Así, organizaciones de carácter regional como

la organización *kichwa* Ecuatoriana, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana –COFENIAE– y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana –CONAICE–, confluyen en la organización de alcance nacional llamada Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador –CONAIE–. Además de esta, hay dos organizaciones de carácter nacional, la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras –FENOCIN– y el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador –FEINE–.

El proceso educativo desarrollado por varios actores, entre ellos el ejercicio de la educación liberadora de Leónidas Proaño, origina a inicios de los años noventa poderosos levantamientos indígenas como el del año 91 y, sobre todo, el del año 92 que, a propósito de cumplirse 500 años de invasión española a estos territorios, posicionaron al movimiento indígena ecuatoriano como el movimiento indígena más importante de Sudamérica y lograron que el gobierno de ese entonces, dirigido por el presidente Rodrigo Borja, dialogara con los representantes de los pueblos y nacionalidades y se buscaran mecanismos desde el Estado para solventar las demandas indígenas. (Oviedo, 2018).

7. Conclusión

La educación es un instrumento para perpetuar la hegemonía, un mecanismo para reproducir las relaciones de dominación y anular perspectivas de emancipación de los sectores subalternos. Esta dominación, se da no solo desde el currículo en sus diversas formas, sino desde la política educativa diseñada, concebida, de arriba hacia abajo –*top down approach*– (MacDonald, 2003), sin tomar en cuenta las necesidades particulares y la diversidad de los usuarios de la educación, sino más bien respondiendo a comandos globales homogenizantes que buscan proyectar el paradigma capitalista en la mente y las actitudes de los pobladores y la aceptación acrítica de las propuestas del poder. Por otra parte, al develar la estructura educativa e incidir en ella, reducir el carácter disciplinario de la institución educativa, generar propuestas de diversificación curricular acordes a las necesidades locales permite trascender la educación domesticadora y dar pautas para la construcción de una política educativa de abajo hacia arriba –*bottom up approach*– (MacDonald, 2003) que implica procesos de participación.

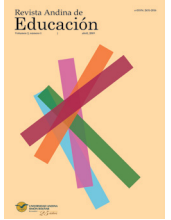
La liberación y decolonización de los pueblos pasa por una redefinición de su educación. Es necesario hacer efectivas las propuestas de revaloración simbólica del pasado y el sentido crítico de la educación, que termine con la reproducción del elitismo, racismo y el sexismo; que trascienda el carácter explícito de la actual educación pragmático-funcionalista que desvaloriza el arte, la ciencia social y la formación cultural.

La educación intercultural da sentido a las propuestas del *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*, para proponer ideas de transformación estructural del estado colonial y liberar las identidades denominadas subalternas. El ámbito educativo es donde se pueden desarrollar otros valores como la tolerancia y la solidaridad que confronten a aquellos determinados por la lógica del racismo, la acumulación y el consumo.

Referencias

- Anónimo. (22 de abril de 2009). *Educación: ¿Instrumento de dominación? ¿Herramienta de cambio social?* [Mensaje de un blog]. *Contrahegemonía en Trabajo Social*.
- Anónimo. (28 de agosto de 2007). *Biografía de Monseñor Leonidas Proaño*. [Mensaje de un blog]. *EvaRed*.
- Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423. doi:10.1080/03050060120091229
- Arrobo Rodas, N. (2008). *Ver, juzgar y actuar: El método de Monseñor Proaño*. Quito: Pueblo Indio del Ecuador.
- Bakunin, M. (s.f.). *La mujer, el matrimonio, la familia*.
- Baudelot, Ch., & Establet, R. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI editores.
- Escala, J. (18 de febrero de 2011). *Correa tiene una educación domesticadora*. *Ecuadorinmediato*.
- Feinberg, W. & Soltis, J. (2009). *School and Society*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action and Conscientization*. *Harvard Educational Review*, 4(3) 452-457.
- Freire, P. (1970/2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garcés, F., & Guzmán, S. (2003). *Educacionqa, Kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan Tiyan*. Elementos para diversificar el currículo de la nación kechwa. Bolivia: CENAQ.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. *Harvard Education Review*, 53(3), 257-293. doi:10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734
- Gramsci, A., & Crisafio, R. (1997). *Escritos Políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI.
- Illich, I., & Espinosa, G. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso Ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373-391.
- Kallos, D., & Lundgren P. (1984). Lessons from Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research. En Popkewitz, T., *Change and Stability in Schooling* (p.p. 77-89). Deakin University, Australia
- Kelly, A.V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial del Ecuador, Suplemento nro. 417, Quito, 31 de marzo de 2011.
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and Post-modern World: Is the School Curriculum-reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. doi:10.1080/00220270210157605
- McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Maiguashca, J. (Ed.). (1994). *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*. Quito: Corporación Editora Nacional-Flacso.

- Martí Soler, L. (2005). [Entrevista a Christian Laval: La escuela no es laboratorio de una empresa. Cuadernos de Pedagogía, 346, 45-50.](#)
- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013a). *Adaptaciones a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Ministerio de Educación.
- Montaluisa, L. (2003). Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En *World Learning, La Educación Indígena en las Américas* (pp. 85-92). SIT Occasional Papers, 1.
- Oviedo, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador- Ediciones Abya -Yala.
- Oviedo, A. (15 de febrero del 2019). [En defensa de la unidocente. El Telégrafo.](#)
- Paredes, E. (2016). *Educación y sociedad*. (Documento inédito). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, T. (1999). The Production of Reason and Power: Curriculum history and intellectual traditions. *Curriculum Studies, 29*(2), 131-164. doi:10.1080/002202797184107
- Proaño, L. (9 de julio de 1985). *Conferencia pronunciada ante la Comisión de Derechos Humanos* [Audio en cassette]. Archivo de la Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Proaño, L. (2008). *Como a ti mismo. Diálogos sobre derechos humanos*. Colección bicentenario. Quito: Ministerio de Cultura.
- Sánchez, M. L. (2006). [Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 41](#)(1).
- Soasti Toscano, G. (2001). Ecuador: Política, Educación y Ciudadanía entre 1826 y 1830. *Revista Digital de Historia de la Educación*.
- Szybek, P., & Johansson, M. (2003). [Education as empowerment: between political power, working life and personal responsibility. European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 de septiembre de 2003, Department of Education, Lund University.](#)
- Torres, C. A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education, 38*(4), 365-385. doi:10.1080/0305006022000030766
- Torres, R. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Quito: Editorial Popular.
- Trilla, J. (Coord.). (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Wardekker, W., & Miedema, S. (1997). Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry, 27*(1), 45-61. doi:10.1111/0362-6784.00036



El constructivismo, según bases teóricas de César Coll

Cristian Marcelo Tigse Parreño^{a,*}

^a Unidad Educativa Roberto Espinoza. Calle Simón Bolívar y Juan Montalvo. Tumbaco, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La teoría constructivista se centra en la construcción del conocimiento a través de la interacción social, la experiencia y tareas auténticas.
- La motivación es un factor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es evidente que la concepción constructivista fragmenta la *hegemonía absoluta*.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 28 de febrero de 2019

Aceptado el 28 de marzo de 2019

Publicado el 15 de abril de 2019

Palabras clave:

Constructivismo

Motivación intrínseca

Motivación extrínseca

Trabajo cooperativo

Aprendizaje significativo

RESUMEN

El *constructivismo* es una teoría, ampliamente aceptada y utilizada, que afirma que el estudiante no adquiere el conocimiento de una forma pasiva sino activa lo que propicia un aprendizaje significativo, y utiliza enfoques que reconocen la importancia de emplear y cuestionar los modelos mentales ya presentes en los estudiantes para así mejorar su comprensión y rendimiento. Con el *enfoque constructivista* de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, alcanzando autonomía, lo cual les prepara para abordar desafíos globales a través de la indagación, la acción y la reflexión.

© 2019 Tigse Parreño CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El presente trabajo analiza los modelos pedagógicos que nacieron en Europa, América Latina y Ecuador. Describe algunas ideas sobre el *constructivismo*, su definición, el rol de los docentes para conseguir un aprendizaje significativo y la evaluación del aprendizaje; basado en el estudio de César Coll y otros autores.

En comienzo, cito una breve biografía de César Coll. Nació en Benicarló, España, el 19 de mayo de 1950. Es doctor en Psicología, curricularista, investigador, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. Coll es miembro del Consejo Asesor Iberoamericano de las Metas Educativas 2021. Ha dirigido investigaciones sobre la aplicación de la pedagogía de la teoría genética. Además, participó en la reforma curricular española en 1990 y contribuyó en el Proyecto de Ajuste Curricular y de Estándares de Aprendizajes de Ecuador en 2014. Sus investigaciones se enfocan en la parte curricular, las comunidades de aprendizaje, el impacto de las TIC en la educación y estrategias de aprendizaje basado en la metacognición. Su obra titulada: *El constructivismo en el aula* es un texto de naturaleza humanística que se enfoca en el aprendizaje activo y significativo, los procesos de

enseñanza y aprendizaje, los conocimientos previos y la interacción social.

Este libro fue publicado en su primera edición en 1993; es de especial utilidad a estudiantes de pedagogía y profesorado para ampliar los conocimientos y adquirir nuevas metodologías de enseñanza en el salón de clase. Además, propone junto con otros autores, que el creciente número de estudiantes en el sistema educativo exige una transformación pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. ¿Qué es el Constructivismo?

Según César Coll (1993), el paradigma constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible identificar problemas y articular soluciones. Es decir, los profesores proporcionan a los estudiantes las estrategias necesarias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante por la investigación; mientras que la educación tradicional se enfoca en enseñar, memorizar e imponer contenidos, dando como resultado estudiantes pasivos. En este punto, es de especial interés el currículo oculto que genera ideologías de poder que no han permitido una transformación social del ser humano y del conocimiento; por lo que, en la actualidad, la finalidad del docente debe ser enfatizar los

* Autor principal: Cristian Marcelo Tigse Parreño. Unidad Educativa Roberto Espinoza. Calle Simón Bolívar y Juan Montalvo. Tumbaco, Ecuador.
Correo electrónico: cristiantigse@yahoo.com

procesos de construcción del conocimiento, para promover la metacognición y un aprendizaje activo.

3. El rol del docente y sus teorías

Según César Coll e Isabel Solé (1993), los docentes necesitan teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica educativa y cómo influye en el proceso de aprendizaje; que ofrezcan un referente para priorizar objetivos, planificar qué enseñar, y decidir los materiales más adecuados. Es un gran desafío para los docentes crear salones de clase en los cuales los estudiantes se sientan motivados y les dé gusto indagar, reflexionar, y aprender. Además, es importante que las aulas se conviertan en lugares dignos y cálidos que aseguren la coherencia y la calidad del aprendizaje, procurando el respeto, la confianza y el compromiso por elevar el rendimiento académico.

Se debe promover tanto la motivación intrínseca, que es el propio incentivo para conseguir un proyecto o realizar las tareas dentro del salón de clases, como la motivación extrínseca, que son actividades, tareas o recompensas externas que influyen positiva o negativamente en la vida.

Los docentes son los principales responsables de ofrecer una educación de calidad, quienes deben contar con marcos explicativos que les permitan tomar decisiones acertadas en la parte curricular, organizativa y evaluativa. Además, cada componente educativo en sus diversas unidades debe establecer objetivos y planes de trabajo para fundar una concepción constructivista.

Para César Coll e Isabel Solé (1993), una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad; es decir, proporciona oportunidades de interacción social independientemente de la capacidad lingüística o académica de los estudiantes y de esta manera reduce el *filtro afectivo*. Según Krashen (1983), un ambiente en el cual prevalezcan la ansiedad, las emociones negativas y el aburrimiento, interfiere con el proceso y recepción del nuevo aprendizaje.

Para conseguir este objetivo de bienestar y desarrollo de los estudiantes, es importante que exista un empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa con las siguientes características:

- Se brinda una clase amigable y culturalmente inclusiva.
- Los docentes trabajan en equipo para la innovación, planificación y evaluación.
- Estabilidad docente.
- Formación continua con base en las necesidades educativas.
- Planificación curricular exigente y rigurosa para alcanzar conocimientos y destrezas en los estudiantes.
- Participación activa de los padres de familia para conseguir el éxito académico.
- Identidad institucional.
- Apoyo de las autoridades con una visión activa y transformadora de la realidad .

Según César Coll (1986, 1990) para que el docente plantee una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza debe utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas, y afectivas; las cuales ayudan al cerebro

a asociar, clasificar, inferir, analizar y pensar, procurando un gran énfasis en la metacognición, permitiendo la construcción de un aprendizaje significativo en el estudiante. Además, educando y educador son dos personajes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Aguilar y Bize (2011) el aprendizaje es un proceso activo, donde se aprende aquello que se hace. *Se aprende haciendo*, sintiendo y pensando, poniendo el cuerpo en acción a través de sus centros de respuesta.

- Las estrategias cognitivas implican la manipulación mental o física de la información. Es decir, esta estrategia permite la clasificación, el enlace de la nueva información con el conocimiento previo.
- Las estrategias metacognitivas incorporan las habilidades cognitivas y la capacidad de comprender la información.
- Las estrategias afectivas reducen el filtro afectivo permitiendo la autonomía para la construcción de nuevas ideas o conceptos y favoreciendo la adquisición de destrezas sociales.

Retomando el rol docente, se incorporan las fases de enseñanza y aprendizaje que son: activación, conexión y afirmación .

En la fase de activación, los estudiantes utilizan el conocimiento previo. El rol del docente es de observador, toma nota de las ideas principales de los estudiantes para realizar un enlace con la siguiente fase que es la conexión.

En la fase de conexión, el estudiante asocia el conocimiento previo con el nuevo conocimiento. El docente estratégicamente configura los grupos para conseguir un trabajo cooperativo en el aula; siendo su rol el de facilitador del aprendizaje, creando condiciones que motiven a los estudiantes a practicar y aplicar los nuevos conocimientos de manera interactiva.

Según Ausubel (1983), el conocimiento previo es la información que una persona tiene almacenada en su memoria. Según César Coll (1990), cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas.

El trabajo cooperativo se caracteriza por la interacción en pequeños grupos estudiante-estudiante y docente-estudiante; tendiendo como fin el incrementar la capacidad de comprensión e interacción social.

En la fase de afirmación, los estudiantes celebran la adquisición del nuevo aprendizaje. El docente evalúa los nuevos conocimientos de los estudiantes y realiza una retroalimentación. El rol del docente es de afirmador. Adicionalmente, el docente debe analizar sobre su práctica profesional para alcanzar aprendizajes de calidad.

Como señalan los autores del libro *El constructivismo en el aula*, el paradigma constructivista no solo se centra en la parte cognitiva, sino también está enfocado en aspectos culturales para el desarrollo del estudiante a través de la interacción social, en la cual el docente actúa como mediador entre el estudiante y la cultura. Como se indicó anteriormente, promueve el aprendizaje crítico a través del diseño y creación de situaciones interactivas de aprendizaje.

Según Ausubel (1983), para conseguir un *aprendizaje significativo* es importante relacionar los conocimientos

previos para añadir el nuevo conocimiento. Por lo tanto, el docente tiene que tener en claro que *aprender* no es copiar o reproducir la realidad, y para que exista un *aprendizaje significativo* es necesario que el alumno manifieste una disposición hacia el mismo. Es evidente que la concepción constructivista fragmenta la *hegemonía absoluta*. Además, los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales son importantes para entender la praxis educativa.

Otro punto a considerar es lo que Lev Vygotski (1978) define como la zona de desarrollo próximo –ZDP–: la distancia entre el nivel de desarrollo de una tarea que una persona puede alcanzar independientemente y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más experto en esa área; es decir, la capacidad que adquiere un estudiante para construir un significado propio del objeto de conocimiento, por lo que ZDP no es un espacio estático sino más bien dinámico.

Onrubia (1993) presenta como crear e intervenir en las ZDP:

- Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
- Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas.
- Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas.
- Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo *sobre la marcha* de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
- Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.
- Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto del aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.
- Emplear el lenguaje para re contextualizar y re conceptualizar la experiencia.

En el constructivismo, el estudiante es el centro del aprendizaje y no los contenidos; participa activamente en las tareas asignadas, existe el respeto y la valoración de sí mismo y de los demás. Además, el estudiante, propone soluciones innovadoras, construye su propio conocimiento y cuenta con una visión activa y transformadora de la realidad.

4. La evaluación de los aprendizajes

Según Cesar Coll y Elena Martín (1993), la evaluación es la expectativa sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de la enseñanza. Es decir, la evaluación es un proceso que permite mejorar los procesos

de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los estudiantes; mientras que, la concepción constructivista se enfoca en la capacidad de análisis-síntesis del estudiante y está fundamentada en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.
- Resolución de problemas.
- Conocimientos adquiridos y capacidad de aplicarlos en situaciones reales.
- Reflexión y criticidad.
- Creatividad.

Entre las estrategias de evaluación del constructivismo se encuentran: el portafolio de evidencias, la rúbrica, mapas conceptuales y las listas de verificación.

Finalmente, para que exista una verdadera innovación debe existir una transformación en la evaluación de los aprendizajes basada en las competencias cognitivas del estudiante.

Según las dimensiones de la actividad de enseñanza y aprendizaje existen tres categorías de evaluación:

- La evaluación diagnóstica se da al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta información permite al docente verificar los contenidos a enseñar y qué estudiantes necesitan ayuda en alguna área.
- La evaluación formativa permite medir el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Además, la información obtenida ayuda al profesor a tomar decisiones sobre su práctica docente y a los estudiantes a mejorar su actividad de aprendizaje.
- Al finalizar una serie de actividades se aplica la evaluación sumativa, lo que permite evaluar lo que los estudiantes aprendieron durante el curso o sección.

5. Análisis crítico

La educación juega un papel importante en nuestra sociedad. Actualmente existe una diversidad de estudiantes en las aulas, lo que exige que los educadores sean innovadores, creativos e investigadores.

El constructivismo es uno de los paradigmas más influyentes en la psicología y ha generado muchas expectativas e impacto en el ámbito educativo. Su enfoque es principalmente epistemológico basado en la comprensión de las necesidades de enseñanza. El paradigma constructivista brinda una explicación integradora sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, basándose en el diagnóstico, análisis, planificación, toma de decisiones y evaluación de dicho proceso.

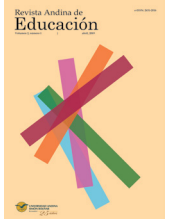
La importancia del constructivismo radica en el cambio del rol del docente, pasando de ser un mero trasmisor de conocimientos, a un ente innovador, que crea situaciones significativas de aprendizaje utilizando estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que permitan activar los conocimientos previos de los estudiantes. El estudiante es el centro del aprendizaje, participa activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, interactúa con el objeto de conocimiento y logra alcanzar un *aprendizaje significativo*.

En otras palabras, el docente anima a los estudiantes a trabajar en equipo y alcanzar una autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, la aplicación del constructivismo en el aula es un gran desafío para la práctica docente, pues implica una transformación en el uso de la metodología, estrategias y técnicas con el fin de desarrollar las habilidades metacognitivas en los estudiantes. Motivo por el cual es de vital importancia la capacitación continua de los docentes, pues en el enfoque constructivista, el docente debe actualizarse para conseguir una escuela de calidad que promueva un aprendizaje activo y no pasivo y de esta manera alcanzar la excelencia educativa, con estudiantes motivados e interesados por aprender e investigar.

Referencias

- Aguilar, M. A., & Bize R. B. (2011). *Pedagogía de la Intencionalidad Educando para una conciencia activa*. Santiago de Chile: Homo Sapiens Ediciones.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (Coords.). (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Krashen, S. (1983). Newmark's "Ignorance Hypothesis" and Current Second Language Acquisition Theory. En S. Gass and L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 135-153). New York: Newbury House.
- Onrubia, J. (1993). *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, (Coords.), *El Constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/

María Patricia Rodríguez Ludeña^{a,*}

^a Universidad Nacional de Loja. Ciudad universitaria Guillermo Falconí. Loja, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- Los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera al pronunciar los sonidos vocálicos cortos tienden a sustituir estos sonidos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/ por fonemas similares del castellano de acuerdo a la escritura de la palabra.
- El docente juega un papel muy importante en la enseñanza de la producción de los sonidos fonéticos del idioma Inglés, fomentando la práctica de contrastes fonémicos cruciales (minimal pairs) /i: ɪ/, /ʊ, u/, etc. Ejercicios prácticos de producción y discriminación de sonidos, son aspectos que deben aplicarse en el aula.
- La sustitución vocálica es el problema identificado en la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos por parte de los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera.
- Es imprescindible la implementación de didácticas innovadoras por parte de los docentes de Inglés como Lengua Extranjera, las mismas que se enfoquen en la enseñanza de la pronunciación, ya que es un aspecto que en la mayoría de los casos no tiene la atención que requiere.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:
 Recibido el 06 de marzo de 2019
 Aceptado el 03 de abril de 2019
 Publicado el 19 de abril de 2019

Palabras clave:
 Sonidos vocálicos cortos
 Pronunciación
 Error
 Sustitución vocálica
 Estrategias didácticas

RESUMEN

El propósito de este estudio es determinar las dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera al pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/. Este análisis se lo hace al contrastar 1700 vocalizaciones de una muestra de 85 estudiantes de la Carrera de Idioma Inglés y Pedagogía de los idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Loja, con grabaciones de audio realizadas por hablantes nativos, especializados en la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y el diccionario de pronunciación Cambridge. Al presentarse los errores se sugieren propuestas didácticas para mejorar la pronunciación de los sonidos vocálicos antes mencionados. Finalmente, se concluye que el tipo de error más frecuente es la sustitución vocálica. Los aprendices tienden a sustituir estos sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/ por sonidos similares del castellano de acuerdo a la escritura de la palabra.

© 2019 Rodríguez-Ludeña CC BY-NC 4.0

1. Introducción

La pronunciación es uno de los aspectos más relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Setter y Jenkins (2005) consideran este componente lingüístico como el principal factor para conseguir una comunicación oral con éxito e indican que la pronunciación juega un papel muy importante en la vida personal y social de cualquier individuo. De hecho, es el componente lingüístico que más íntimamente ligado está a los conceptos de identidad personal y pertenencia al grupo (Levis, 2005). Asimismo, Beebe (1978) afirmó que el simple acto de pronunciar constituye una parte esencial de lo que comunicamos sobre nosotros mismos y sobre los demás. Está claro, por tanto, que un aprendiz con una pronunciación muy defectuosa, por muy buena que sea su gramática, no puede ser considerado un aprendiz óptimo, ya que muchas veces

desviará la atención de quien lo escucha, del mensaje en sí, hacia la forma en que dicho mensaje se emite, más aún cuando su pronunciación llega incluso a dificultar la comunicación porque el oyente no puede entenderle (Gallardo & Gómez, 2008, p. 38).

En mi práctica diaria como profesora de Inglés, he podido evidenciar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes presentan dificultades al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos del idioma, persistiendo este problema, en algunos casos, hasta en los niveles avanzados. Tomando en cuenta esta experiencia profesional y luego de realizar la correspondiente revisión bibliográfica sobre la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos, surgió la siguiente interrogante, misma que permitió delimitar el problema a ser investigado, esto es ¿Cuáles son las dificultades que presentan los aprendices del idioma inglés al pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/?

Para responder esta interrogante se establecieron dos objetivos específicos: 1) Identificar las dificultades que presentan los aprendices del idioma inglés al

*Autor principal: María Patricia Rodríguez Ludeña. Universidad Nacional de Loja. Ciudad universitaria Guillermo Falconí. Loja, Ecuador.
 Correo electrónico: maria.p.rodriguez@unl.edu.ec

pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/; y 2) Proponer sugerencias didácticas para mejorar su pronunciación.

2. Metodología y materiales

Se elaboró una guía que consta de 20 palabras que incluyen los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/; en donde se proponen cinco palabras con cada uno de los sonidos fonéticos antes mencionados. Cada una de estas palabras fue pronunciada por los participantes. Se estableció una muestra de 85 participantes, estudiantes de la Carrera de Idioma Inglés y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Loja, a quienes se les aplicó la guía con la ayuda de siete estudiantes de Quinto Ciclo de la Carrera de Idioma Inglés.

Tabla 1

Guía de 20 palabras

/ɪ/	/ʌ/	/ʊ/	/ə/
give	done	book	reason
win	culture	good	complete
think	month	put	human
live	public	full	variety
limit	Monday	wood	level

Los audios obtenidos se los contrastó con grabaciones de audio de hablantes nativos profesionales en la enseñanza del idioma Inglés, y con el diccionario de pronunciación Cambridge. De esta contrastación se determinaron las dificultades que presentan los aprendices del idioma Inglés como Lengua Extranjera, al momento de pronunciar los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/; que posteriormente son expuestos y analizados en la sección de Resultados y Discusión. Finalmente, se establecen algunas sugerencias didácticas que contribuyen al mejoramiento de la pronunciación del idioma Inglés, en particular de las palabras que contienen los sonidos vocálicos cortos antes mencionados.

3. Referentes teóricos

3.1. Las vocales en Inglés

Las vocales son sonidos que se producen con las cuerdas vocales, por lo que se trata siempre de sonidos sonoros en los que las cuerdas vocales no dejan de vibrar. Los factores que determinan la calidad de una vocal son principalmente la forma de la boca y la posición de la lengua. Para dar forma a la boca nos valemos de dos tipos de movimientos: el movimiento de la mandíbula (vocales abiertas o cerradas) y el movimiento de los labios (vocales estiradas o redondeadas). En cuanto a la lengua, podemos ir desde posiciones cercanas a los labios, a otras cercanas a la úvula (vocales anteriores o posteriores). Además de la calidad vocálica, las vocales pueden diferir en función de su longitud, esto es, la duración del sonido (vocales cortas y largas) o en función del orificio (nariz o boca) por donde sale el aire (vocales nasales y orales).

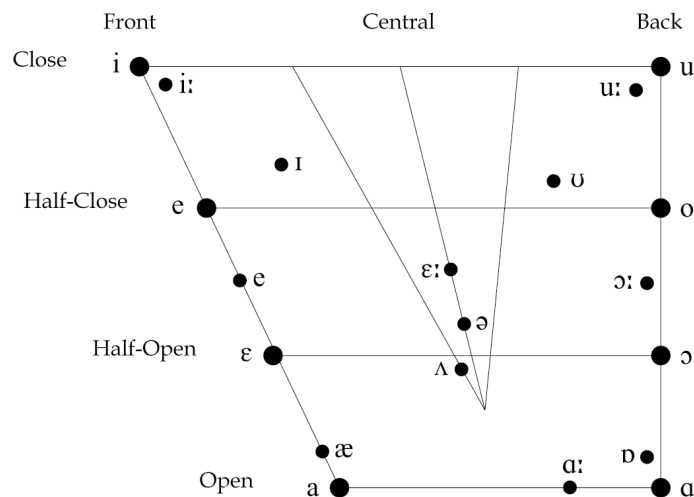


Figura 1. La clasificación de las vocales (Jones, 1922, p. 17).

Con respecto a la distribución de los fonemas en el espacio vocálico, comprobamos que, si bien el castellano concentra todas sus unidades en la periferia del diagrama, el inglés presenta fonemas centrados. Por ejemplo, las vocales /ɜ:/ o /ə/ inglesas ocupan el mismo espacio en el centro del diagrama, si bien también existen otras vocales ligeramente centradas (ɪ, ʊ, ʌ).

En cuanto a la distribución fonotáctica de los fonemas, las cinco vocales del castellano pueden aparecer en todas las posiciones dentro de la palabra (inicial, media y final), tanto en sílabas libres como trabadas o átonas como tónicas. En la lengua inglesa, sin embargo, existen una serie de restricciones en las posiciones que determinados segmentos vocálicos pueden ocupar. Así, por ejemplo, las vocales cortas /e, ʌ, æ, ɒ/ nunca ocurren en sílaba abierta en posición final de palabra y la /ə/ *schwa* no puede aparecer en sílabas acentuadas (Gomez & Sanchez, 2016).

3.2. La duración vocálica

Con respecto a la longitud de las vocales, debemos resaltar la existencia en Inglés de fonemas vocálicos largos frente a otros cortos. Entre los fonemas vocálicos largos del Inglés RP – *Recieve Pronunciation*, hace referencia al Inglés estándar – se encuentran /i:, u:, ɑ:, ɔ:, ɜ:/. Las vocales /e, æ, ʌ, ʊ/ se clasifican como vocales breves, mientras que /ʊ, ɪ, ə/, en las que la duración es aún menor, suelen denominarse vocales débiles. Sin embargo, la cantidad vocálica en Inglés no es un factor distintivo, ya que en las oposiciones entre vocales largas y breves también existen diferencias de cualidad vocálica, esto es, ningún par mínimo vocálico corto-largo se distingue exclusivamente por la duración (e.g. /ɪ - i:/).

3.3. La influencia de los sonidos de la primera lengua

Una gran parte de la investigación sobre la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas ha girado en torno a la identificación de los factores que predicen el grado de acento. El factor de la transferencia, esto es, la influencia de la primera lengua, ha ocupado miles de páginas en dicha discusión. De hecho, la influencia de la primera lengua en la pronunciación de un segundo idioma da como resultado un acento

tal en este, que muchas veces podemos identificar la lengua nativa del hablante no-nativo por la forma en que pronuncia la segunda lengua (Gallardo & Gomez, 2008). Como señala Pennington y Rogerson-Revell (2019), esta influencia puede darse, por un lado, tanto en los niveles segmentales como suprasegmentales y, por otro, puede tener un carácter absoluto o parcial, esto es, puede ocurrir en todos los ejemplos con la misma forma fonética o afectar a unas palabras y no a otras o, lo que es lo mismo, darse en algunos contextos y no en otros. Lo que parece claro es que tal vez sea en el área de la pronunciación, en comparación con otros aspectos lingüísticos, donde la influencia de la primera lengua es especialmente evidente (Ellis, 1994) y en donde el análisis contrastivo resulta especialmente útil a la hora de poder entender muchos de los fenómenos fonético-fonológicos de los aprendices de segundas lenguas.

No obstante, se ha comprobado la existencia de una serie de factores que pueden inhibir o promover la transferencia fonológica. El *Ontogeny Model* de Major (2001) sugiere que los efectos de la transferencia fonética dependen del nivel de desarrollo del inter lenguaje y de la formalidad del discurso, situando un mayor peso de la misma en los primeros estadios de aprendizaje de la segunda lengua y en los contextos más informales de comunicación. Sin embargo, el factor que mayor atención ha recibido en la comunidad científica ha sido el de la edad. En este sentido, el *Speech Learning Model* (Flege, 1995) propone que la creación de las categorías fonéticas adecuadas en la segunda lengua y, por tanto, la correcta pronunciación de las mismas, es más difícil una vez que el aprendiz supera los 6 años de edad, ya que a esta edad culmina el proceso de adquisición de las categorías fonéticas de la primera lengua. El modelo sugiere que una vez que las categorías fonéticas nativas han sido adquiridas, éstas van a interferir en la percepción de los sonidos de la segunda lengua provocando que muchos de estos sonidos sucumban al mecanismo de *clasificación de equivalencia* según el cual los sonidos similares —que no son iguales— entre la primera y segunda lengua serán percibidos como idénticos, lo que impedirá la creación adecuada de las categorías de la segunda lengua e impedirá, en última instancia, que el aprendiz desarrolle una pronunciación nativa. A modo de ejemplo, podemos mencionar la evidente dificultad en la discriminación auditiva de las vocales inglesas /æ/, /ʌ/, /ɑ:/ por parte de los hablantes de español, ya que los tres sonidos tienden a percibirse como la categoría más cercana existente en la primera lengua: la vocal española /a/. El modelo va más allá aún al afirmar que, si bien los aprendices que comienzan su exposición a la lengua meta a una edad temprana muestran una mejor pronunciación que los que lo hacen más tarde, sus producciones no son exactamente iguales a las de los nativos (Strange, 2007), por lo que estos aprendices no pueden ser considerados como bilingües equilibrados o perfectos. La explicación de este hecho reside, según el modelo, en la existencia de un espacio fonológico común en los hablantes bilingües que hace que los sonidos de la primera y segunda lengua se influyan e interaccionen mutuamente.

3.4. El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación

Los resultados de todas las investigaciones revisadas en los apartados anteriores ponen de manifiesto que la aplicación de la enseñanza de los aspectos fonéticos en el aula de segunda lengua implica una revisión de la labor del profesor. En primer lugar, el docente ha de poseer un conocimiento general sobre las teorías del aprendizaje en general, y más específicamente, sobre lo que se conoce en torno al aprendizaje de lenguas, más concretamente en lo referente al aspecto fonético-fonológico (Pennington & Rogerson-Revell, 2019). Además, dicha formación debe completarse con una formación teórica con respecto a los sistemas de sonidos tanto de la lengua meta como de la lengua origen (Dalton & Seidlhofer, 1994). Se ha señalado anteriormente que los sonidos de la primera lengua influyen en la percepción de los sonidos de la nueva lengua; el conocimiento de los sonidos de la primera lengua es una herramienta que el profesor puede utilizar para establecer comparaciones de similitud o distancia lingüística con los sonidos de la lengua meta que pueden ser de gran ayuda para el aprendiz. Pennington (Pennington & Rogerson-Revell, 2019) señala que puede ser especialmente interesante llamar la atención sobre ciertos contrastes entre la primera y segunda lengua que, de otra manera, pasarían inadvertidos para el aprendiz, el cual podría interpretarlos erróneamente como elementos idénticos entre las dos lenguas. No debemos olvidar que gran parte del avance en el aprendizaje de una segunda lengua proviene del apercebimiento y de la atención consciente por parte del aprendiz (Schmidt, 1990), por lo que es necesario potenciar el nivel de atención de este hacia una conciencia explícita para lograr la adquisición de ciertos aspectos fonéticos. Esto puede lograrse a través de la práctica fonética y la retroalimentación del profesor:

As the physical manifestation of language (i.e., through the movements of the articulators), phonology is an aspect of language where, even more than in the learning of words and grammatical rules, practice and feedback are crucial (...). Practice in pronunciation is essential for learning at both a cognitive and a physiological (i.e., articulatory) level, so that behavior can become routinized and automatic [...]. Without feedback, learning will be slow and errors can become ingrained, resulting in “fossilized” phonological performance that can have a negative effect on communication (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, pp. 82-83).

Es por ello que el profesor debe tener una formación didáctico-pedagógica que le permita contar con una serie de recursos para la enseñanza de la pronunciación (Pavón, 2000). En primer lugar, el docente debe tener bien presente que la competencia pedagógica en la lengua meta no se deriva de la competencia lingüística en la misma (Dalton & Seidlhofer, 1994), esto es, el hecho de dominar una lengua no implica que uno sea capaz de aplicar métodos de enseñanza y señalar dificultades. Además, el profesor de lengua ha de proveer contextos de aprendizaje mediante los cuales el alumno trabaje tanto la percepción como la producción de los nuevos sonidos (Kenworthy, 1987). Es importante mencionar, no obstante, que en este caso la mera imitación suele ser una herramienta insuficiente, sobre todo cuando los aprendices son adultos, y que se hace necesaria la utilización de pistas articulatorias (modos y puntos de articulación) como la noción de sonido sordo o sonoro —

vibración de las cuerdas vocales— o el papel de los labios en la realización de las vocales —estirados, redondeados o neutros—. Thornbury (1997), por ejemplo, propone la alternancia de la práctica de percepción y producción del siguiente modo: comenzamos con ejercicios de percepción en los que se presentan oposiciones en pares mínimos —*hat-hut*— con el fin de hacer un entrenamiento auditivo y que el alumno perciba las diferencias de cualidad a nivel perceptivo; una vez que se distinguen los sonidos auditivamente, se facilitan pistas articulatorias para que el alumno pueda posteriormente producir dichos sonidos en ejercicios de producción en contextos de pares mínimos; por último se procede a la práctica de la percepción y de la producción de dichos sonidos a nivel de frase. Asimismo, Setter y Jenkins (2005, p. 13) "state that pronunciation is the major contributor to successful spoken communication, and how anyone learning a language can expect to be understood with poor pronunciation skills is outside of our comprehension".

La administración de la corrección oral es otra labor estratégica que el profesor ha de considerar con tiento. Se pueden seguir las recomendaciones de manuales dentro del marco comunicativo (Harmer, 2004), los cuales abogan por un tratamiento menos autoritativo del error que da opción a la autocorrección o a la notificación del error por parte del profesor siguiendo criterios de inteligibilidad, así como a la administración de *corrección/reacción positiva* mediante el elogio de aspectos positivos logrados a fin de estimular y fomentar la auto-confianza. Admitiendo que los errores son parte de cualquier proceso de aprendizaje, tanto el profesor como los alumnos se beneficiarán de desarrollar una atmósfera permisiva hacia los errores en la que tanto el profesor como los alumnos no muestran angustia, vergüenza o bochorno ante un error, sino que son capaces de crear una atmósfera en la que hay espacio para la intuición y conjetura hacia los aspectos problemáticos que se presenten (Pennington & Rogerson-Revell, 2019).

4. Resultados y discusión

Tabla 2

Vocalizaciones de cada sonido vocálico —grabaciones de audio realizadas *in situ*—.

Sonido fonético	Palabras pronunciadas correctamente	Palabras pronunciadas incorrectamente	Total palabras
/ɪ/	86 20.2%	339 79.8%	425
/ʌ/	103 24.2%	322 75.8%	425
/ʊ/	127 29.9%	298 70.1%	425
/ə/	82 19.3%	343 80.7%	425
TOTAL	398 23.4%	1 302 76.6%	1 700

Los resultados muestran que la gran mayoría de participantes (76,6%) tuvieron dificultad al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos, mientras que un pequeño grupo de participantes (23,4%) lo hicieron correctamente. Por consiguiente, observando los datos se puede establecer que la gran mayoría de aprendices del idioma Inglés como Lengua Extranjera presentan serias dificultades al momento de pronunciar los sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/.

El sonido vocálico /ə/ *schwa* presenta el mayor grado de dificultad en su pronunciación, casi la totalidad de los participantes (80,7%) presentan dificultades al momento de pronunciar este sonido fonético; seguido de /ɪ/, que de igual manera otra cantidad similar de participantes (79,8%) presentaron problemas. Los aprendices así mismo presentaron dificultades en la pronunciación del sonido vocálico /ʌ/ con un porcentaje del 75,8%; seguido del sonido /ʊ/ con un porcentaje de error del 70,1% a pesar de que es el sonido en que los estudiantes presentan menor dificultad, es evidente que el porcentaje es muy alto. Observando los datos, claramente se evidencia que todos los sonidos vocálicos antes mencionados presentan un gran porcentaje de error al momento de ser pronunciados en palabras.

Tabla 3

Porcentaje y tipo de error por palabra

Palabras pronunciadas	Errores	Tipo de error	Vocales sustituidas
/ɪ/			
give	76.5%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
win	69.4%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
think	72.9%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
live	88.2%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
limit	91.8%	Sustitución vocálica	/ɪ/ por /i/
/ʌ/			
done	88.2%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
culture	62.4%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /u/
month	95.3%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
public	60.0%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /u/
Monday	72.9%	Sustitución vocálica	/ʌ/ por /o/
/ʊ/			
book	83.5%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
good	67.1%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
put	65.9%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
full	71.8%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
wood	62.4%	Sustitución vocálica	/ʊ/ por /u/
/ə/			
reason	87.1%	Sustitución vocálica	/ə/ por /o/
complete	76.5%	Sustitución vocálica	/ə/ por /o/
human	89.4%	Sustitución vocálica	/ə/ por /a/
variety	80.0%	Sustitución vocálica	/ə/ por /a/
level	70.6%	Sustitución vocálica	/ə/ por /e/

Analizando la pronunciación de cada una de las palabras que incluyen los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/, los participantes presentaron el mayor grado de dificultad al momento de pronunciar las palabras que incluyen el sonido /ə/ *schwa*, como se detalla a continuación: la palabra *human* /'hju:mən/, casi la totalidad de participantes (89,4%) la pronunciaron incorrectamente; se evidenció que los participantes pronunciaron el sonido /ə/ *schwa* como una vocal similar al sonido del español /a/. De igual

manera en la palabra *reason* /'ri:zən/, la gran mayoría de participantes (87,1%) la pronunciaron incorrectamente, produciendo la letra /o/ con un sonido similar al español en lugar de usar /ə/ *schwa*. Seguidamente, en *variety* /və'raɪ-ti/, el 80,0% pronunciaron de igual manera la letra /a/ como un sonido similar al español, en lugar de utilizar /ə/ *schwa* para su correcta pronunciación. La palabra *complete* /kəm'plɪt/ también presentó dificultad al momento de ser pronunciada con un porcentaje de error del 76,5% produciendo un sonido similar a /o/ en español; finalmente la palabra *level* /'lev.əl/ con un porcentaje del 70,6% de error. Esto implica que el sonido vocálico /ə/ *schwa*, siendo el sonido de uso más frecuente, que lo incluyen la mayoría de palabras del idioma Inglés, presenta gran dificultad al momento de ser pronunciado por los aprendices del idioma Inglés como Lengua Extranjera.

Seguidamente, el sonido vocálico que ocupa el segundo lugar de nivel de dificultad es el sonido vocálico /ɪ/. En la palabra *limit* /'lɪmɪt/ casi la totalidad de los participantes el (91%) tuvieron dificultad al pronunciar esta palabra, los participantes pronunciaron la palabra incluyendo un sonido vocálico similar a la /i/ de español, la palabra fue pronunciada como se escribe en español y no como debe ser pronunciada en inglés /'lɪmɪt/ con el sonido vocálico corto /ɪ/. La siguiente palabra con un alto grado de dificultad fue *live* /lɪv/ vivir. Esta palabra la gran mayoría de participantes (88,2%) la pronunciaron incorrectamente, fue pronunciada de igual manera como una vocal /i:/, vocal larga. En Inglés esta palabra puede dar lugar a confusión con la palabra *leave* –dejar, salir–. Si estos vocablos no se pronuncian correctamente, es decir con los sonidos vocálicos apropiados para cada caso, esto puede derivar en un error de entendimiento. Seguidamente, la palabra *give* /gɪv/ presenta también un alto porcentaje de error (76,5) seguido de *think* /θɪŋk/ (72%); y *win* /wɪn/ (69,4%), estas palabras fueron pronunciadas como un sonido similar al español /i/ del idioma español en lugar de utilizar el sonido vocálico corto /ɪ/. Es evidente que los aprendices del idioma inglés como lengua extranjera presentan gran dificultad al pronunciar este sonido.

El siguiente sonido vocálico analizado, y que así mismo presentó gran dificultad al momento de ser utilizado en palabras que lo incluyen, es /ʌ/. La palabra que presentó mayor incidencia de dificultad es *month* /mʌnθ/, puesto que casi la totalidad de participantes (95,4%) mostraron dificultad al momento de utilizar este sonido en contexto, mismo que fue pronunciado como una /o/ en lugar de /ʌ/; seguido de la palabra *done* /dʌn/ con un porcentaje de error del 88,2%; asimismo la palabra *Monday* /'mʌn'deɪ/ con un 72,9% de error; seguido de *public* /'pʌb'lɪk/ y *culture* /'kʌl'tʃər/ con el 62,4% y el 60,00% respectivamente. Esto implica que los participantes presentaron gran dificultad al pronunciar correctamente el sonido vocálico /ʌ/ mismo que fue reemplazado por un sonido similar a la ortografía del castellano.

Finalmente, las palabras que incluyen el sonido vocálico corto /ʊ/ presentaron de igual manera, un gran nivel de dificultad al momento de ser pronunciadas, como se detalla a continuación: en la palabra *book* /bʊk/ la gran mayoría de participantes (83,5%) presentaron errores al

momento de pronunciar este sonido; seguido de *full* /fʊl/ con un porcentaje de error del 71,8%; *good* /gʊd/ con un 67,1%; seguido de *put* /pʊt/ con un 65,9%. Los participantes tienden a relacionar y utilizar el sonido de la letra /u/ de español en lugar de /ʊ/ que es una vocal corta en Inglés. Se evidencia que los participantes mostraron gran dificultad al momento de pronunciar este sonido en las palabras antes mencionadas, mismas que fueron pronunciadas erróneamente.

Por consiguiente, se demuestra que la gran mayoría de las palabras analizadas, que incluyen los sonidos vocálicos cortos y débiles fueron pronunciadas incorrectamente, debido a que los estudiantes sustituyen los sonidos vocálicos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/, característicos del idioma Inglés, por un sonido similar al de la lengua materna –en este caso español–. Por lo tanto, la pronunciación resulta inexacta y su Inglés suena poco natural. Alatis (1993) dice con respecto a los hablantes nativos que:

[...] describe pronunciation errors as sounding “comical”, “cute”, “incompetent”, “not serious”, “effeminate”, or “childish”. When they hear connected speech from a non-native speaker who has pronunciation problems, they report feeling uncomfortable (even though they can understand what is being said) because they are afraid they will not understand (p. 150).

5. Conclusiones y recomendaciones

Los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera presentan dificultades al momento de pronunciar correctamente los sonidos vocálicos cortos /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, /ə/. En el presente estudio se pudo identificar errores muy frecuentes de *sustitución vocálica*. Al no utilizar en su pronunciación estos sonidos vocálicos cortos, que además son una característica del idioma Inglés, su pronunciación resulta en algunos casos inexacta y poco natural. Este tipo de dificultades pueden producir errores de inteligibilidad como el caso de las palabras *live* and *leave*. Asimismo, se presentan errores que producen dificultad en la comprensión en contrastes vocálicos menos significativos (/u: u/); y, además, la pronunciación incorrecta de las formas débiles que incluyen el sonido /ə/ *schwa*. El error más frecuente se identificó en la pronunciación de las vocales centrales /ɪ/, /ʌ/, /ʊ/, y /ə/ inexistentes en castellano. Al analizar la pronunciación de los fonemas vocálicos elegidos para este estudio, se pudo evidenciar que los errores de pronunciación son causados por interferencia del plano escrito o de la ortografía. El sonido vocálico /ə/ *schwa*, inexistente en el inventario fonético del castellano, es producido como una vocal correspondiente a la grafía en cada caso, como /a/ en *human*, /o/ en *reason* and *complete*; and /a/ en *variety*.

Algunos de estos errores, se los podría superar trabajando con ciertas estrategias orientadas específicamente a mejorar la pronunciación de los sonidos vocálicos cortos. Siendo conveniente, previamente, considerar que, en palabras monosílabas, cuando existe una vocal, ya sea al comienzo o entre dos consonantes, dicha vocal generalmente tiene un sonido corto, por ejemplo, las palabras: *swim*, *him*, *big*. Asimismo, se debe tener presente que, los sonidos vocálicos cortos, en el idioma Inglés, son relajados y distendidos, esto es, se ejecutan con menos tensión en la lengua.

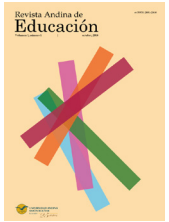
Con el propósito de pronunciar de manera efectiva este tipo de fonemas, se propone que los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera, seleccionen un grupo de palabras que incluyan los sonidos que desean perfeccionar, las mismas que deberán ser pronunciadas individualmente, para luego, incorporarlas en oraciones. Es conveniente grabar cada ejercicio, puesto que, de este modo, se puede identificar fácilmente los errores de pronunciación, e irlos corrigiendo en usos posteriores. Se sugiere a continuación, un procedimiento que puede utilizarse para mejorar la pronunciación de algunos sonidos vocálicos cortos:

- Considerando el sonido vocálico corto /ɪ/, se identifica al menos tres palabras que incluyan el mencionado sonido, que pueden ser: *live, win, sit*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios deben estar ligeramente estirados, la lengua debe ubicarse en la parte frontal de la boca, ligeramente retraída hacia atrás, la mandíbula debe permanecer ligeramente cerrada. De esta manera se puede conseguir el efecto deseado. Una vez superada esta parte, se incorporan las mismas palabras en oraciones. Posteriormente, para afianzar esta destreza, se escoge un nuevo grupo de palabras y se construyen oraciones, por ejemplo: *Jim will sit with me*. Siempre es necesario, grabar el ejercicio y luego escucharlo, para finalmente corregirlo reforzando la pronunciación correcta del fonema, ganando confianza, en cada nueva pronunciación.
- Considerando el sonido vocálico corto /ʌ/, se identifican al menos tres palabras que incluyan este sonido, que pueden ser: *month, culture, but*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios deben ubicarse en una posición neutral. La parte frontal de la lengua, debe levantarse hacia la parte posterior del paladar. La mandíbula debe permanecer ligeramente abierta. A continuación, se procede como en el caso anterior, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *They love us very much*.
- Considerando el sonido fonético /ʊ/, se localiza el mencionado sonido en al menos tres palabras que pueden ser: *book, full, pull*. Se las pronuncia mientras se graba. Se dispone la forma de los labios, ligeramente redondeados. La lengua debe ubicarse hacia atrás —paladar blando—. A continuación, se procede como en los casos anteriores, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *Put the book on the foot*.
- Para el caso del sonido vocálico /ə/ *schwa*, se identifican al menos tres palabras que incluyan el mencionado sonido, que pueden ser: *reason, human, focus*. Se las pronuncia mientras se graba. Los labios se ubican en una posición neutral. La lengua se

dispone en posición central, relajada. A continuación, se procede como en los casos anteriores, utilizando otras palabras para formar luego oraciones, por ejemplo: *The performance in the circus was amazing*.

Referencias

- Alatis, J. E. (Ed). (1993). *Language, Communication and Social Meaning*. Washington: George Town University.
- Beebe, L. (1978). *Teaching Pronunciation (Why We Should Be)*. *IDIOM*, 9 (1), 2-3.
- Dalton, C., & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.
- Gallardo, F., & Gomez, E. (2008). *La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español*. *Pulso*, 31, 37-65.
- Gomez, M. A., & Sanchez, T. (2016). *English Pronunciation for Speakers of Spanish*. Boston/Berlín: Walter de Gruyter.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Nueva York: Pearson education.
- Jones, D. (1922). *An Outline of English Phonetics*. Nueva York: G. E. Stechert & Co.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377. doi:10.2307/3588485
- Major, R. (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Nueva York/Londres: Psychology Press.
- Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del Inglés*. Granada: Método.
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). English Pronunciation Teaching and Research. Londres: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-47677-7
- Schmidt. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. doi:0.1093/applin/11.2.129
- Setter, J., & Jenkins, J. (2005). State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38(1), 1-17. doi:10.1017/S026144480500251X
- Strange, W. (2007). Cross-Language Phonetic Similarity of Vowels. En O. Bohn & M. Munro, (Eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning* (pp. 35- 55). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Thornbury. (1997). *About Language. Tasks for teachers of English*. Londres: Cambridge University Press.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.6>

Reseña

Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces

Armando Muyolema^a

^a Universidad de Wisconsin. 161 Bascom Hall, 500 Lincoln Drive. Madison, WI 53706. Estados Unidos de América.

En este preciso momento en que se debate la restitución de la educación intercultural bilingüe a la gestión por las nacionalidades indígenas, el libro *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces*, de Alexis Oviedo, constituye una valiosa y oportuna contribución. Aquellos/as que buscan entender las realidades concretas de la educación intercultural bilingüe (EIB) en su devenir histórico, encontrarán en este libro un informe útil y relevante que surge del diálogo epistémico entre el autor y algunos protagonistas del proceso de implementación de la EIB en distintos momentos. La exposición entrelaza el análisis documental, la reflexión teórica y las memorias de un conjunto de actores de la EIB que no solo narran sus experiencias sino también reflexionan sobre la manera cómo fue tomando forma institucional el sistema de la EIB, especialmente, la manera en que el diseño del sistema curricular —que constituye el núcleo de este trabajo— se nutrió de los conceptos fundamentales de la pedagogía crítica que circulaban en América Latina a partir de los años 70 del siglo XX.

Las propuestas educativas pueden ser analizadas como proyecto y como resultado. El libro de Oviedo es una reconstrucción de la EIB desde la experiencia de sus actores; es decir, desde el desafío que conlleva hacer educación empezando por el diseño curricular hasta su implementación en los espacios escolares. En la perspectiva de la pedagogía crítica, el valor de este trabajo radica en la recuperación del currículo como un campo contencioso al presentarlo como un lugar de luchas políticas y epistémicas, donde los pueblos indígenas se visibilizan y reclaman un lugar propio en el presente y en el futuro, desde la recuperación de sus memorias y sus historias. Uno de los aspectos más relevantes del libro es quizás la manera en que son incorporadas en el texto las voces testimoniales de algunos de los protagonistas de la EIB de las primeras décadas de institucionalización estatal del sistema. Estas voces, lejos de la figura del informante etnográfico tradicional, tienen nombres propios y sus memorias de la acción no son solo el relato

de experiencias llanas sino reflexiones profundas de la manera en que fueron pensados los procesos educativos a la luz de las variadas vertientes de la pedagogía crítica latinoamericana. Así, la pedagogía crítica no es la perspectiva externa que sustenta el análisis de este libro sino más bien la perspectiva interna elaborada a partir de experiencias concretas por los actores de la EIB con los cuales Oviedo dialoga teórica y críticamente.

El trabajo de Alexis Oviedo constituye una intervención significativa en el campo de la educación ecuatoriana que busca reconstruirse sobre la reflexión crítica y las experiencias individuales y colectivas del quehacer educativo. La reflexión crítica sobre la práctica y sobre los supuestos que la sostienen es un ejercicio necesario para el desmantelamiento del persistente régimen cultural del colonialismo y su carácter alienante que limita la imaginación, la creatividad, los modos de habitar y la convivencia social de una sociedad que ha vivido secularmente sin mirarse de frente en su carácter plural y heterogéneo. En esta perspectiva, los testimonios sobre los que se construye el argumento de este libro colocan sobre la mesa reflexiones críticas que giran en torno a tres cuestiones fundamentales que definen a la EIB, a saber: cómo se articulan en ella las políticas del conocimiento, las políticas lingüísticas y las políticas culturales en un país, de *facto* y de *iure*, pluricultural, plurilingüe y plurinacional.

Considerada en la larga duración, esta novísima condición de los pueblos indígenas en el Ecuador en el orden constitucional radica en las políticas del reconocimiento logradas desde las luchas colectivas y el diálogo propositivo del movimiento indígena contemporáneo. Dentro de un conjunto de demandas que cuestionaron los fundamentos mismos del Estado-nación, como bien observa Oviedo, la lucha por la educación ha sido una dimensión de la lucha por la tierra, por la identidad y —habría que añadir— por la autodeterminación política. La demanda del acceso a la educación se transformó en demanda de una educación propia sustentada en una fuerte crítica de la educación estatal alienante y hostil a las lenguas, a los conocimientos y a las prácticas culturales de los pueblos. De manera que, hacia fines de la década de 1980, la EIB tenía efectivamente ya una trayectoria que venía de lejos. Limitados en su cobertura, para entonces había ya algunos

*Autor principal: Armando Muyolema. Universidad de Wisconsin. 161 Bascom Hall, 500 Lincoln Drive. Madison, WI 53706. Estados Unidos de América.

Correo electrónico: amuyolema@wisc.edu

proyectos experimentales en marcha que son reseñados en este libro —ver también el MOSEIB (1993)—. El retorno a la democracia — en 1979— amplió el campo de acción política de los sectores indígenas y populares al haberseles reconocido el derecho al sufragio. Esta nueva condición de ciudadanía plena en medio de la disolución de las haciendas, movilizó a las comunidades para impulsar iniciativas propias ante el Estado. Estas luchas implicaron no solo la reivindicación de derechos sino el derecho a tener derechos. Este señalamiento es significativo porque demuestra la profundidad de la colonialidad del poder tanto en la vida cotidiana, como también en las estructuras institucionales. En este contexto, la educación fue una aspiración estratégica de los pueblos indígenas en la lucha por la tierra y la dignidad. Es importante señalar, aunque sea de paso, una de las conquistas *sin historia* todavía, pero cuyos resultados confluyeron oportunamente en la implementación de la EIB a nivel de las escuelas. Se trata de la creación de los colegios normales a inicios de la década de 1980. Entre 1980 y 1985 fueron creados cinco colegios normales bilingües en el país que luego se volverían institutos pedagógicos interculturales bilingües: el Instituto Martha Bucaram de Roldós, en Lago Agrio; el Instituto Jaime Roldós Aguilera, en Colta; el Instituto Canelos, en Pastaza; el Instituto Bomboiza, en Gualaquiza, y el Instituto Quilloac, en Cañar. En el contexto de las demandas de respeto a las lenguas, saberes y culturas indígenas, la formación docente de cuadros propios era un elemento clave por el rol del profesor en el aula, en las escuelas y en las comunidades.

Estrechamente ligada a la lucha por la tierra y a la definición como comunidades políticas con un fuerte sentido de pertenencia, es decir, como nacionalidades, el acceso a la educación tenía dos propósitos fundamentales. Por un lado, se buscaba el dominio del *secreto poder de la escritura* (Ramón, 1993) como un objetivo urgente e inmediato. Por otro lado, la educación era vista como el espacio de reflexión, recreación y continuidad cultural, tal como se revela a través de los testimonios que presenta el libro de Alexis Oviedo. Esta visión doble de la educación, instrumental e inmediata, y política y a largo plazo a la vez, tuvo efectos prácticos y estratégicos en los discursos y en las prácticas durante la década de 1980. El interés predominante de las organizaciones regionales se centra en el programa de alfabetización —el interés por un dominio instrumental e inmediato de la escritura—, mientras que el seguimiento a los normales —la conquista reciente, pero controlada totalmente por el Estado— atañe a las organizaciones comunitarias locales. Este reparto funcional del control y seguimiento de la educación dirigida a los pueblos indígenas tuvo un carácter estratégico al haber confiado a las comunidades de base la formación docente. No obstante, durante esta década de gestión y colaboración puntual con el estado, hay también una clara reticencia a la educación estatal por ser *un aparato de aculturación*. Como bien observa Oviedo, en el imaginario colectivo está la idea de *una educación propia o alternativa* que, dentro de una política cultural más amplia, se sustenta en la auto-representación histórica, la valoración de las culturas propias y la relación con otros pueblos del mundo. Para lograr estos objetivos, se decidió que se “creen centros educativos bilingües en las comunidades, con planes de

educación propios y con profesores indígenas” (CONAIE, 1989, pp. 232–233). Las cuestiones de fondo que se debaten al interior de las comunidades y organizaciones de base apuntan recurrente y consistentemente a las preguntas cruciales de todo proyecto curricular, en este caso, en la formulación del MOSEIB: ¿qué es el conocimiento válido?, ¿quién es el sujeto que sabe y está llamado a enseñar?, ¿conocimientos de quién son articulados en el currículo? y ¿cuál es el rol de la comunidad en la educación?, ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?

La idea de tener una educación propia tiene una trayectoria que viene por lo menos de las escuelas de Cayambe alentadas por Dolores Caguango, desde la década de 1940. En mi concepto, en el imaginario político de las organizaciones, la idea de una educación propia no fue asimilable al proyecto de educación bilingüe que asumió el Estado. La educación ofrecida por este era vista —no sin razón— como el “principal aparato de aculturación del opresor dirigido hacia los pueblos indígenas y al pueblo negro” (CONAIE, 1989, p. 232). Ciertamente, una propuesta educativa propia y emancipadora difícilmente podía ser asumida por un Estado monocultural, estructurado sobre fuertes legados coloniales. Así, el sistema de EIB resultó de una negociación con el Estado y por esta misma razón el MOSEIB, analizado en sus principios, su aplicación y sus límites en este libro, fue un campo de disputa por legitimar y dar validez a los saberes de los pueblos, por la representación y la imaginación de un futuro posible.

En este marco de reflexión, la institucionalización de la EIB dentro de la estructura del Estado tiene dos contextos políticos e históricos notablemente diferentes que van a marcar su historia, sus enfoques y la agencia de los pueblos indígenas. Aquel que va de 1989-2007, marcado por el multiculturalismo liberal y el período 2007-2017, que se ha dado en llamar post-neoliberal, con claras evidencias de hostilidad y reticencia al pluralismo cultural, lingüístico y político.

El trabajo de Oviedo se enfoca en el primer período de la EIB 1989-2007 y, particularmente, en la reconstrucción colectiva del proceso de formulación del currículo materializado en el MOSEIB, resaltando los logros, los desafíos y las dificultades que tienen que ver, sobre todo, con la aplicación de este en contextos sociolingüísticos, culturales y sociales diferenciados a lo largo del país, así como también con la formación docente y la materialidad de la institución escolar.

En fin, historizar la EIB es un campo abierto y fascinante. Más de una ocasión con algunos colegas profesores involucrados en el proceso de arrancar el proyecto de la EIB en distintos niveles, allá en 1988, hemos concordado en la necesidad de contar nuestras experiencias cotidianas como profesores y como administradores. Seguro que más allá de la historia oficial de leyes y decretos, existen otras historias que podríamos contar con solemnidad filosófica, con profundidad histórica o con humor. Alexis Oviedo ha dado un paso en esta dirección al recoger testimonios de las voces de algunos protagonistas de esa utopía llamada EIB, imaginada como un proyecto emancipador más que como un ente burocrático asimilado a las lógicas y dinámicas del Estado.

En este nuevo momento histórico, hacia finales de la segunda década del siglo XXI, una nueva institución

escolar comprometida con las luchas culturales y políticas de los pueblos y nacionalidades y con la construcción de su futuro, debe ser el espacio de aprendizaje y reflexión comunitaria por excelencia. Desde esta perspectiva, la definición de los currículos corresponde a la iniciativa y a la imaginación de los propios pueblos a través de sus expertos, cuyas experiencias y saberes radican en la memoria cultural profunda y en una comprensión del mundo en el que vivimos. En este libro, Oviedo intenta hablar con los expertos y memoriosos educadores indígenas en vez de hablar por ellos. Así, la interculturalidad se plantea desde el conocimiento y desde las orientaciones intracomunitarias y transculturales, y no desde el poder compulsivo de la cultura académica y de los discursos políticos y disciplinarios normativos que presionan por un movimiento unidireccional, a veces sin retorno.

Si entendemos los procesos educativos como formas de política cultural, estos deben encarnar los valores y las instituciones intra-culturales como una plataforma sólida para proyectarse al mundo. Dolores Caguango, una de las líderes más lúcidas del siglo XX, arengó a sus seguidores a ser *como paja de páramo que cortada vuelve a crecer, para sembrar de paja el mundo*. Esta arenga cultural quiebra los discursos normativos de la etnicidad que inducen a imaginar un Estado-nación archipiélago con islas de historias, saberes y lenguas cuyo reconocimiento estatal

busca acotarlas y condenarlas a redundar sobre sí mismas. Si la paja de páramo simboliza los mundos indígenas, la visión política y cultural de Caguango es *sembrar de paja de páramo el mundo*, dando una dimensión potencialmente universal a algo que no puede ser sino las formas de vida, los saberes, los valores y las instituciones propias de los pueblos indígenas. La interculturalidad vista desde abajo es así un puente que se construye desde todas las orillas de la convivencia entre colectivos en individuos.

Con estas ideas expuestas con más detalle en las páginas de este libro o inspiradas en ellas, celebro este nuevo libro sobre educación intercultural bilingüe, esta vez de la pluma de Alexis Oviedo. Su lectura, sin duda, enriquecerá el conocimiento de este campo de saber. Espero también que motive el debate y abra las puertas a futuras indagaciones.

Referencias

- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (1989). *Las nacionalidades indígenas del Ecuador. Nuestro proceso organizativo*. Quito: Tinkuy-CONAIE.
- Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB). Registro Oficial nro. 112, 1993, 15 de septiembre.
- Ramón Valarezo, G. (1993). *El regreso de los runas. La potencialidad del proyecto indio en el Ecuador contemporáneo*. Quito: COMUNIDEC-Fundación Interamericana.