

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

SEDE ECUADOR

Área de estudios:

Educación

Programa:

Maestría en Gerencia Educativa

Impacto de la Reforma Curricular Consensuada en la
práctica profesional de los docentes:

Los desafíos de un grupo de docentes de tres instituciones
educativas del Cantón Baños, frente a los contenidos de la
Reforma

Javier Sánchez Cisneros

2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al Centro de Documentación o a la Biblioteca de la Universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la Universidad.

Estoy de acuerdo con que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

.....

Javier Sánchez Cisneros

Quito, 28 de septiembre de 2007

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

SEDE ECUADOR

Área de estudios:

Educación

Programa:

Maestría en Gerencia Educativa

Impacto de la Reforma Curricular Consensuada en la
práctica profesional de los docentes:

Los desafíos de un grupo de docentes de tres instituciones
educativas del Cantón Baños, frente a los contenidos de la
Reforma

Javier Sánchez Cisneros

Tutora: Profesora Rosemarie Terán

Baños, Tungurahua, Ecuador.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo está dedicado al análisis de los contenidos propuestos en el documento denominado la Reforma Curricular Consensuada para la educación básica ecuatoriana. Formulación que se presentó al País en el año 1996 y que hasta la presente fecha se encuentra en vigencia.

La investigación se fundamenta en testimonios recogidos de un grupo restringido de docentes de tres diferentes tipos de instituciones educativas del cantón Baños de Agua Santa provincia de Tungurahua.

El primer capítulo está dedicado al estudio de la exposición que se hace respecto de la reforma curricular mencionada. El segundo capítulo contiene el análisis efectuado a los componentes con los que se define el currículo en su nivel macro.

El tercer capítulo está dedicado al análisis correspondiente a los niveles meso y micro curricular respectivamente. En el cuarto capítulo, consta el análisis gráfico dedicado a la interpretación de la información obtenida a través de encuestas y entrevistas realizadas al grupo de docentes observados.

Desde la perspectiva con que se proyectan los contenidos curriculares y con base en los análisis realizados; en el quinto capítulo se identifican los logros y las limitaciones encontradas con la aplicación de la mencionada reforma. Finalmente, del estudio realizado se ha derivado algunas conclusiones y recomendaciones que a juicio del investigador deberán ser meditadas para propiciar una mejor aplicación del currículo y la reforma en uso.

Además, de los documentos señalados, se recurrió a otras fuentes de información que hicieron posible el desarrollo del presente trabajo. Sin embargo, es necesario insistir que fueron básicamente los testimonios aportados por los docentes y las indagaciones que se llevaron a cabo lo que permitieron delimitar el presente trabajo.

INTRODUCCIÓN

Se ha cumplido una década pretendiendo implementar la Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana y los resultados hasta aquí obtenidos¹ se distancian cada día más de los fines propuestos. Ante este hecho, han surgido una serie de interrogantes y sin desconocer que son varios los factores de los que depende la aplicación de una reforma, el presente trabajo está dedicado al análisis de los contenidos propuestos en la mencionada reforma, basándose en testimonios brindados por un grupo de maestros; a través de este estudio se pretende concluir cómo han influido los contenidos de la reforma en el desempeño profesional de un grupo de docentes.

El primer capítulo está dedicado al estudio de la exposición que se hace respecto a la reforma curricular, planteada para los 10 años de la educación básica ecuatoriana y que comprende los niveles anteriormente llamados pre-escolar, primario y ciclo básico del nivel medio. El segundo capítulo contiene el análisis efectuado a los componentes con los que se define el currículo en su nivel macro.

El tercer capítulo está dedicado al análisis correspondiente a los niveles meso y micro curricular respectivamente. En cuarto capítulo consta el análisis gráfico dedicado a la interpretación de la información obtenida a través de encuestas y entrevistas realizadas a un grupo restringido de docentes que laboran en tres diferentes tipos de instituciones educativas del cantón Baños de Agua Santa, provincia de Tungurahua.

Desde la perspectiva con que se proyectan los contenidos curriculares y con base en los análisis realizados; en el quinto capítulo se identifican los logros y las limitaciones encontradas con la aplicación de la mencionada reforma. Finalmente, del estudio realizado se ha derivado algunas conclusiones y recomendaciones que a juicio

¹ Contrato Social por la Educación, *Indicadores de la situación educativa en el Ecuador*, Quito, Contrato Social, 2005.

del investigador deberán ser consideradas para propiciar una mejor aplicación del currículo formulado.

Para alcanzar el nivel de abstracción deseado, el presente trabajo se sustenta en el estudio de documentos escritos y publicados por reconocidos profesionales e investigadores del quehacer pedagógico y curricular contemporáneos. Entre los principales se pueden mencionar: el artículo de Julián De Zubiría Samper sobre los paradigmas en la educación y sus apuntes sobre la calidad en las instituciones educativas; la reflexión sobre las teorías del aprendizaje de José Brito; los enfoques pedagógicos contemporáneos, de Rosemarie Terán; la reflexión sobre el PEI y su relación con las reformas educativas, escrito por Juan Samaniego; el libro *La educación en los últimos años, de Milton Luna*, y parte de la obra relacionada con las reformas educativas en América Latina y el Caribe, de Rosa María Torres.

Además, de los documentos señalados, se recurrió a otras fuentes de información que hicieron posible el desarrollo del presente trabajo. Sin embargo, es necesario insistir que fueron básicamente los testimonios aportados por los docentes y las indagaciones que se llevaron a cabo lo que permitieron delimitar el presente trabajo.

Para comparar y relacionar la información obtenida con los contenidos formulados se recurrió al análisis del documento oficial que fue entregado a los docentes, durante las jornadas de capacitación organizadas por la Dirección Provincial de Educación de Tungurahua.

En vista de que la observación es limitada, y dada la complejidad del asunto, es necesario pensar en estudios posteriores que permitan poner a prueba las afirmaciones efectuadas. Quedan pendientes interrogantes como: ¿Cuánto influye en la aplicación de una reforma el dejar en libertad a los docentes para que definan algunos componentes del currículo? ¿Cuánto figura en la aplicación de una reforma curricular la formación

profesional de los docentes? Realmente, ¿será necesaria la participación de los profesores en el diseño de un currículo nacional? ¿Será necesario que el actual currículo sea cambiado, mejorado o actualizado o se debería dejar en libertad para que cada institución lo adecúe? ¿Será necesario ajustar una reforma curricular a un enfoque educativo específico o el enfoque educativo se debe ajustar a la reforma? ¿Será que el docente se debe a una reforma o ésta a él? ¿Una reforma debe empezar en el aula de clase, en las instituciones formadoras de docentes o en las oficinas nacionales de planeación curricular?

Tabla de contenidos

<i>Introducción</i>	4
<i>Capítulo I: La Reforma Curricular de la Educación Básica Ecuatoriana</i>	9
Definición de términos	
Método de estudio empleado	
La reforma y el currículo consensuado	
Los argumentos que sustenta la propuesta	
Los objetivos de la educación básica	
El pénsum de la educación básica	
<i>Capítulo II: El Macro Currículo</i>	29
La finalidad del currículo	
Los objetivos del currículo	
Las destrezas generales	
Los contenidos curriculares	
La secuencia de contenidos	
Las recomendaciones metodológicas	
Las recomendaciones para la selección de materiales didácticos	
Las recomendaciones para la evaluación	
<i>Capítulo III: El Meso Currículo o Currículo Institucional (PCI)</i>	52
El Micro Currículo	
La unidad didáctica	
Los componentes de la unidad didáctica	
Los objetivos en la unidad didáctica	
Las destrezas en la unidad didáctica	

Los contenidos en la unidad didáctica	
Las estrategias metodológicas en la unidad didáctica	
El material didáctico en la unidad	
La evaluación en la unidad didáctica	
El Proyecto Educativo Institucional (PEI)	
Capítulo IV: Método de investigación empleado	77
Descripción de la colectividad observada	
Descripción del grupo de docentes observados	
Informe de encuestas y entrevistas realizadas	
Técnica empleada	
Instrumentos utilizados para la recolección de datos	
Validez de los instrumentos	
Técnica de análisis y procesamiento de datos	
Presentación de resultados	
Capítulo V: Logros y limitaciones encontradas	99
Limitaciones encontradas	
Logros alcanzados	
Conclusiones y recomendaciones.....	103
Conclusiones	
Recomendaciones	
Bibliografía.....	109
Anexos.....	111

CAPITULO I

La reforma curricular de la educación básica ecuatoriana

Introducción

Luego de la conferencia mundial sobre educación efectuada en Tailandia en 1990 y bajo la atenta mirada de la comunidad internacional, en algunos países de América Latina y el Caribe se introduce el tema de las reformas educativas como estrategia para lograr que los sistemas educativos respondan a las exigencias del desarrollo de la región y del mundo².

Varios gobiernos de estos territorios, admitiendo que la educación había incidido determinante y favorablemente en los procesos de adelanto económico, social y cultural de aquellas naciones que han logrado mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, dieron paso a la elaboración de propuestas programáticas de cambio en sus sistemas educativos. Estaban convencidos de que una población mejor educada contribuiría de mejor manera para lograr el adelanto y desarrollo de sus estados. Por otro lado, advirtieron la trascendencia que tendrían los efectos provocados por el fenómeno de la globalización.

Es así que, iniciada la década de los 90` en tales países se emprendieron reformas educativas. Estas reformas contemplaban la reformulación y desarrollo de sus currículos, la profesionalización para lograr el desarrollo del talento humano del sector educativo y la actualización y desarrollo de los recursos didácticos e infraestructura física.³

² Daniel Filmus, *Educación y desigualdad en América Latina de los '90*, UNESCO, 2000. p. p. 17,18,19

³ *Ibíd.* p.28.

Luego de la firma de acuerdos en materia educativa y al ser el Ecuador un país favorecido con préstamos que se entregaron a cambio de compromisos para invertir en el mejoramiento de la educación, en el país se decidió emprender la reforma del Sistema Educativo. Fue entonces, a través de la propuesta de innovaciones curriculares dirigidas a nivel de la educación básica, cuando el país dio inicio a este proceso. De aquellas que se promovieron con mayor énfasis podemos citar el “aprestamiento escolar”, la “promoción de la lectura” la “gestión de la calidad” y otras.

Para el año 1997 el Ministerio de Educación y Cultura, considerando como política prioritaria el mejoramiento de la calidad de la educación, resolvió oficializar la reforma curricular y con ella puso en vigencia el nuevo Currículo Nacional para la educación básica ecuatoriana.⁴

Ante esta decisión del Estado el Ministerio de Educación fue el encargado de liderar la transformación que requería el sistema, para orientar sus acciones definió como misión nacional el fomento y desarrollo de la educación y, el aseguramiento del acceso a la misma por parte de toda la población ecuatoriana. En correspondencia con esta misión se propuso promover el mejoramiento y democratización de la calidad de la educación en procura de una mejor distribución de oportunidades. Penosamente, la falta de liderazgo demostrado por parte de éste organismo en el cumplimiento de esta tarea ha dificultado el logro de las metas propuestas.

La mencionada reforma se fundamentó en que la educación ecuatoriana, debía de manera apremiante cambiar de propósito y reorientarse hacia la formación de nuevos ciudadanos preparados con una sólida formación de valores, con un alto desarrollo de pensamiento y creatividad como instrumentos del conocimiento y, en la práctica como estrategia de capacitación operativa frente a la realidad.

⁴ Ministerio de Educación, *Acuerdo Ministerial N° 1443*, Quito, MEC, 2006, p. 1.

Para poner en marcha esta reforma educativa, el Ministerio de Educación estructuró un procedimiento que lo llamó “Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Ecuatoriana, 1997–1998”. Este plan fue aplicado durante el período señalado pero, posterior a éste su cumplimiento no tuvo el sostenimiento necesario para dotarle de continuidad al proceso. Al cabo de los siguientes años la desatención demostrada por parte de todo el Sistema Educativo a las acciones programadas se diluyeron notablemente. En consecuencia la institucionalización de la reforma curricular y con ella del Currículo Nacional se estanco.

De las políticas planteadas como estrategias de cambio, con ninguna de ellas se cumplido, situación que ha dado como resultado pobres niveles de superación fundamentalmente en materia de avance académico.

Si las estrategias educativas planificadas no han sido manejadas adecuadamente, resulta indiscutible que la finalidad pretendida por la reforma no se tenga cumplida.

Como estrategia pedagógica, parece que la reforma tampoco ha podido superar las antiguas prácticas y posicionamientos adoptados por parte de todo el Sistema Educativo y de manera especial por los docentes. Situación que se presume no ha favorecido en la institucionalización de la misma.

Según los resultados percibidos, parece que la reforma no ha logrado que el Sistema Educativo Ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo local, nacional y mundial. La actual situación educativa por la que atraviesa toda la población y de manera especial los más pobres no ha cambiado, al contrario parece que ha empeorado.

Lamentablemente las consideraciones que originariamente guiaron al proceso al poco tiempo de iniciada la implementación, parece que se desvanecieron ante la falta de políticas y estrategias nacionales, locales e institucionales que permitan consolidar la

nueva manera de enfrentar al desarrollo que la educación venía experimentando en todos sus niveles y sistemas.

Definición de términos

Para evitar confusiones terminológicas, en cuanto al planteamiento de las ideas y cuestionamientos efectuados por parte del autor, a continuación se incluye la definición de algunos términos. Es importante señalar que para llevar a cabo esta tarea se tomó como referente principal los documentos con los que se presentó la propuesta a los docentes, dentro de la estrategia utilizada por el Ministerio de Educación para implementar el nuevo currículo.

“Institucionalizar una reforma” significa, conseguir que una innovación curricular se convierta en un movimiento de transformación de la educación en su conjunto⁵.

El término *“Reforma Educativa”* hace referencia a la intención de cambiar o de reformular las estrategias tradicionales con las que se maneja la acción pedagógica en todo el sistema educativo ecuatoriano.⁶

La expresión *“Reforma Curricular”* se refiere a la intención de reformular exclusivamente el ámbito curricular del sistema educativo, básicamente para elevar la calidad de la educación, alcanzar eficiencia en el manejo de recursos y conseguir que ella responda a ciertos principios.⁷

⁵ Ministerio de Educación y Cultura, *Red Nacional de Formación y Capacitación Docente*, Quito. 1998, p. 2.

⁶ MEC, *Plan estratégico de desarrollo de la educación ecuatoriana*, Quito, Impreso en Ecuador, 1997-1998, p.5

⁷ MEC- EB/PRODEC *¿Por qué una Reforma Curricular para la educación básica ecuatoriana?*, Serie de apoyo a la capacitación “1”, Quito-Ecuador 1996. p. 3.

La expresión “*Currículo Nacional*” representa el conjunto de objetivos, destrezas, contenidos, metodología y evaluación directamente relacionados entre sí, y que orientan la acción pedagógica.⁸

El excesivo empleo en la formulación de la propuesta de términos específicos, exige que durante el desarrollo del presente trabajo se incluyan otras definiciones a modo de nota introductoria.

Método de estudio empleado

El objeto de estudio del presente trabajo es el texto denominado la *Reforma Curricular de la Educación Básica Ecuatoriana*, elaborado por el Consejo Nacional de Educación y emitido por el Ministerio de Educación y Cultura en mayo de 1997 en su segunda Edición.

El estudio se inició con una lectura de exploración efectuada al escrito señalado. Consecutivamente, fueron observados los elementos curriculares prestando atención a cómo están propuestos cada uno de ellos. Seguidamente, se compararon los planteamientos teóricos con las ideas del autor, de ésta manera se fueron discutiendo sobre todo, aquellos pensamientos inciertos que se manejaron en torno al diseño macro curricular. Se recomienda reflexión en lo que se plantea y se espera que las conclusiones a las que se lleguen sean tomadas como referentes para iniciar posteriores investigaciones.

Por tratarse del estudio de un documento presentado hace diez años, posiblemente algunos de los cuestionamientos que hace el autor no concuerden con la manera como fueron planteados, esto en vista de que sobre el tema en cuestión desde

⁸ *Ibíd.* p. 1.

aquel año al presente han surgido nuevos posicionamientos teóricos, fruto de estudios realizados. Se aclara eso sí, que el objetivo fundamental es el análisis de la propuesta y su impacto producido en el desempeño profesional de los docentes.

En la redacción de la propuesta se han identificado algunos términos que exige esclarecimiento puesto que según el investigador su presencia no facilita la comprensión. Afirmación que se refuerza con lo argumentado por varios docentes quienes dicen que hasta la presente fecha, no tienen claro ni manejan toda la terminología empleada en la formulación de la propuesta.

Así mismo, enfatiza el autor que el diseño del documento no satisface al objeto de su elaboración. Sí, la primera intención fue presentar la propuesta y luego guiar y orientar en la construcción y aplicación del nuevo currículo, se debió haber considerado el nivel de complejidad en la estructura del texto, esto para tratar de brindar a los docentes una adecuada apropiación de los contenidos de tal manera que su interpretación no represente problema, sino más bien, estimule su difusión.

La reforma y el currículo consensuado

La reforma y el currículo propuesto se denominaron “*consensuados*” por el tipo de proceso que se empleó para su elaboración. El currículo dispuesto se presentó bajo una estructura curricular determinada por niveles. El primero llamado concreción macro curricular, representa el marco referencial para todo el país. Explica que está fundamentado en la realidad nacional y en la normativa educativa vigente. En este nivel se disponen los elementos que constituyen el componente curricular y administrativo, que sirven de orientación para las construcciones curriculares llamadas meso y micro que corresponden al segundo y tercer nivel, respectivamente.

Las instancias o niveles en los que se desarrolla el currículo también son identificadas como las “*concreciones curriculares*”. Estas concreciones comprenden los contenidos agrupados por ámbitos en los que se concentran los elementos del currículo mencionado.

Según el documento estudiado, el diseño del primer nivel fue responsabilidad del Ministerio de Educación y se elaboró con base en consensos y acuerdos, cuyos responsables fueron científicos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios y representantes de los maestros⁹. Quienes, fueron los que establecieron los objetivos generales de la educación básica, las destrezas que debían desarrollarse, los contenidos comunes obligatorios a nivel nacional, las orientaciones o criterios metodológicos generales y de evaluación.

La construcción del segundo nivel curricular recayó en directivos y docentes de las instituciones educativas del país, enfocado al denominado Programa Curricular Institucional (PCI). Para su formulación se debía tomar en cuenta el estudio del nivel macro curricular y el análisis del contexto institucional, debiendo responder la formulación a las necesidades educativas de los estudiantes del sector y a las demandas sociales de la comunidad.

La más importante de las particularidades de este nivel es la relacionada con la flexibilidad y apertura que se brinda a cada institución educativa para que adecúe, incluya, secuencie y priorice los objetivos generales, las destrezas generales, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales y los criterios de evaluación, establecidos en el primer nivel.

El diseño del tercer nivel de concreción curricular encarga la responsabilidad al maestro, a quien le corresponde articular todos los elementos del currículo tanto

⁹ Ministerio de Educación y Cultura, *Reforma Curricular Consensuada, Serie Apoyo a la Capacitación “2”*, Imprenta Mariscal, Quito, 1998, p. p. 4, 5.

nacional como institucional. Este nivel es considerado como el más importante, dado que en este espacio de planificación la implementación de la reforma prácticamente llega al aula.

Según el documento estudiado, este nivel comprende la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo en el que se concretan los objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación, todo esto de acuerdo con las necesidades y características del grupo específico de alumnos a los que se pretende atender.

Con énfasis en el empleo de este esquema de planificación curricular la reforma intento operativizar el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país. Sin embargo, en la actualidad parece que esta intención no se ha podido concretar puesto que, existen evidencias que demuestran que aún se mantiene tanto en la planificación como en la práctica esquemas curriculares y pedagógicos tradicionales.

Los argumentos que sustenta la propuesta

Para la elaboración de los contenidos teóricos que sustentan la propuesta se argumenta haber recurridos a grandes producciones realizadas a través de consensos nacionales, en los que se dice intervinieron destacados profesionales relacionados con el quehacer educativo, especialmente se menciona la presencia de representantes de los docentes. Sin embargo, entre los maestros existe una fuerte negación frente a éste supuesto hecho. Situación que se traduce en acciones y actitudes de rechazo a la reforma en vista de que según se argumenta la participación de los profesores en realidad nunca se dio. Explican que quienes los representaron, fueron dirigentes de la clase y no docentes.

Por otro lado, si bien es innegable el hecho de que la reforma planteada tuvo como finalidad promover un cambio en el Sistema Educativo Nacional. Este cambio propuesto debía partir de un estudio efectuado a la situación social, política, cultural y sobre todo educativa por la que atravesada el país en aquel entonces. Este estudio, hubiese permitido definir y justificar los grandes propósitos nacionales que en materia educativa debían ser abordados con la aplicación de la propuesta. De tal manera que de aquella acción debían surgir los propósitos educativos como las respuestas más adecuadas a las necesidades de cambio identificadas.

Así también, en la oferta educativa no se identifican criterios que justifiquen la necesidad de contar con una nueva estructura curricular orientada al desarrollo integral del ser humano. Al encontrarse presentes aquellos argumentos, estos permitirían que el currículo se situó como la mejor respuesta a las necesidades educativas del país.

En cuanto al currículo propuesto por áreas las consideraciones generales más bien aparecen como justificaciones ante la excedida presencia de los contenidos seleccionados. Esta situación permite anunciar anticipadamente que la reforma antes que promover un cambio pedagógico en los docentes, procura introducir una serie de contenidos argumentando que el tratamiento de aquellos garantizaría la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades. La desmedida cualidad otorgada a dichos contenidos ha hecho que su presencia reste importancia a otros elementos del currículo como son los propósitos, la evaluación y sobre todo la metodología.

En la investigación bibliográfica efectuada se pudo determinar que, posterior a la fecha de presentación del documento estudiado el Ministerio de Educación elaboró una serie de fascículos más descriptivos que el anterior y que fueron entregados a los docentes, fruto de la petición realizada por aquellos, ante la ausencia de material

explicativo. Al parecer con estos documentos se pretendió justificar los vacíos presentados en cuanto a la presentación inicial.

A través de estos materiales de apoyo el Ministerio intentó presentar una serie de iniciativas y consideraciones que las designa con el carácter de lineamientos básicos para la aplicación de la reforma.¹⁰

Estos lineamientos planteados de manera indistinta y acompañados con varios razonamientos teóricos, aparecen como los sustentos teóricos ausentes en la propuesta preliminar. Algunos permiten orientar el proceso metodológico y otros se refieren al tratamiento y aplicación del currículo en función del desarrollo evolutivo de los niños y adolescentes.

El documento manifiesta con mucho énfasis la característica más representativa que tiene el currículo, como es de ser abierto y flexible. Sin embargo, por la manera cómo fue presentada a los docentes en los procesos capacitación, ésta particularidad no fue bien entendida. Según testimonio de aquellos docentes que laboran en el colegio observado, esta característica de la reforma no fue tratada con la profundidad ni con la importancia que merecía. Suponen que, quienes estuvieron a cargo de la capacitación no tuvieron la preparación suficiente.

De manera adjunta la reforma plantea como finalidad formativa el desarrollo de comportamientos y actitudes valorativas para ello, define temas de enseñanza y los designa como ejes transversales. Estos son presentados como una superestructura con la que se intenta dar consistencia al tratamiento pedagógico de los contenidos formativos incluidos en todas las áreas del plan. Como herramientas destinadas al tratamiento de la transversalidad se propone el empleo de temas relacionados con la educación en la

¹⁰ Ministerio de Educación, *Reforma Curricular, Serie..., "1"*, Ecuador, MEC, 1998, p. 7.

práctica de valores, la interculturalidad, la educación ambiental y el desarrollo del pensamiento.

Estos contenidos si bien es cierto le dan carácter al tratamiento y desarrollo del ámbito actitudinal que la reforma curricular busca afanosamente. Sin embargo, por las evidencias encontradas en relación a los procesos de planificación, estos se distancian de los propósitos señalados. En la práctica se supone que este distanciamiento aún se profundiza mucho más.

En cuanto a las consideraciones sociales que toma en cuenta la propuesta, la reforma específica el tipo de estudiante y sociedad en la que se desea establecer los cambios. Por la manera de presentar algunos criterios, la reforma estuvo enfocada fundamentalmente para la clase social menos favorecida y con pocas oportunidades. Esta observación se corrobora al comprobar que tanto las instituciones educativas como los docentes de las zonas urbano-marginales fueron mejor atendidos en cuanto a capacitación, materiales de apoyo y sobre todo acompañamiento.

En lo que se refiere a principios culturales, la propuesta da mucha importancia y consideración la diversidad étnica, geográfica y de género del país. Pero, lamentablemente nunca se clarificaron los conceptos que sostienen a estos principios. Situación que ha permitido que cada institución y cada docente adopten una diversidad de concepciones y con ello una variedad de tratamientos para estos contenidos.

En lo filosófico, la propuesta pretende como fin nacional, la implementación de un currículo planeado para educar en la búsqueda de autonomía y libertad. Finalmente en lo social, la reforma pretende satisfacer a través de la educación las demandas que la sociedad viene haciendo al sistema.

Para finalizar, la propuesta curricular al parecer es el resultado de una mezcla de abundantes criterios, varias teorías y algunos razonamientos aproximados. Lo que ha

dado como resultado un diseño curricular difícil de definir y muy complicado para aplicar. Por otro lado queda claro que, en el planteamiento del currículo se trataron de manera muy ligera algunos componentes curriculares y, se exageraron en la presentación de otros.

Los objetivos de la educación básica

Para que el proceso de transformación de la educación se instale en el Sistema Educativo y para que las acciones consideradas en el currículo se orienten hacia un mismo fin, la reforma educativa precisó los objetivos de la Educación Básica Ecuatoriana. De esta manera la reforma procuró ofrecer las condiciones más apropiadas para que los jóvenes al finalizar este nivel, logren el consiguiente perfil:¹¹

1. Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconociendo de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país.
2. Conscientes de sus derechos y deberes en relación a sí mismos, a la familia, a la comunidad y a la nación.
3. Alto desarrollo de la inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico.
4. Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros. Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
5. Con capacidad para aprender, con responsabilidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
6. Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.

¹¹ Ministerio de educación, *Reforma Curricular...*, Quito, Impreso en Ecuador, 1997, p. 11.

Considerando estas declaraciones que la reforma las presenta como los objetivos de la educación básica o perfil de salida, surgen a modo de interrogantes las siguientes reflexiones.

Por la manera como están formulados los dos primeros enunciados se ajustarían mejor como fines educativos, dado que lo afirmado son conclusiones logradas mucho después de terminada la educación básica. Mientras tanto que, el tercer enunciado parece responder a acciones educativas que demandan dominio de habilidades de tipo cognitivo y procedimental, situación que si le otorgaría el carácter de objetivo. Lo cuestionable de este planteamiento es que sí se afirma que el diseño del currículo está orientado por un enfoque denominado integral, porqué no se incluyó en el mismo propósito el desarrollo formativo si también éste forma parte del sistema de aprendizaje humano.

Por otro lado, las expresiones 4, 5 y 6 al estar formuladas en términos de destrezas o capacidades, se ajustan de mejor manera a objetivos educativos pero, éstos no responden claramente a una relación objetivos formativos frente a fines educativos.

Del análisis efectuado se concluye que, en la formulación de los objetivos no se consideró que aquellos deben posibilitar la consecución de los fines educativos nacionales manifestados en la reforma, en consecuencia la correspondencia entre los fines pretendidos por la reforma y los objetivos de la educación básica no se encuentran totalmente interrelacionados.

Así mismo, se supone que en la planeación del currículo en los siguientes niveles, esta falta de correspondencia estaría provocando posicionamientos ambiguos respecto de si serán más importantes los fines educativos o los objetivos de la educación básica. Situación que permite suponer que en la aplicación del currículo también se presentarán confusiones.

Sí, las intenciones redactadas en los objetivos de la educación básica, no cumplen con las condiciones necesarias para convertirse en los referentes que guíen en la consecución de los fines educativos, es indudable que su presencia también estaría afectando de manera negativa al momento de definir el currículo en su segundo nivel.

Por otro lado, si con este tipo de formulación se pretendió asegurar el logro de los fines educativos, los objetivos de manera preferente deberían justificar la presencia del nuevo currículo.

Además, si la intención procurada con la generalización de los objetivos fue de extender su influencia hasta los siguientes niveles del Sistema Educativo, parece que no se ha logrado. Por lo tanto el autor cuestiona la falta de pertinencia al presentar los objetivos educativos promovidos por la reforma, dado que el currículo que acompaña a la misma este destinado a atender únicamente a alumnos en edades comprendidas entre 5 y 14 años.

A propósito de esta cuestión, parece que la propuesta curricular al presentar los objetivos de la educación básica no toma en cuenta los segmentos intermedios por los atraviesa el niño en su desarrollo. Situación que en nuestro medio es determinante dado que para completar los diez años de estudio, el alumno tiene que pasar por tres subsistemas educativos que no se encuentran debidamente integrados. Estos subsistemas lo conforman el primer año de básica o preescolar, la escuela que termina con el séptimo año y el colegio llamado así a las instituciones que brindan el servicio educativo con los tres últimos años de la educación básica.

La propuesta desde su enfoque de integralidad, aparentemente no ha podido resolver los problemas señalados puesto que, las distancias que mantienen separados a estos subsistemas no sólo son de tipo orgánico-administrativo, las diferencias pedagógicas y curriculares son las que más se distinguen.

En cuanto a la presentación de los objetivos de la educación básica como perfil de desarrollo, preocupa la no presencia del perfil inicial, mismo que permitiría relacionar y justificar la existencia de uno nuevo.

El pénsum de la educación básica

En la reforma se define al “Plan de estudios” como el componente del Currículo Nacional que organiza por áreas de estudio a las asignaturas de aprendizaje, instituye los años de estudio, la incidencia de las áreas en horas por semana y el porcentaje de incidencia de dichas áreas durante toda la programación.

El pénsum de estudio según la reforma está organizado mediante una proporción no variante entre áreas/años de estudios, número de horas por semana y porcentajes asignados de la siguiente manera:

ÁREA	AÑO										Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Lenguaje y Comunicación		12	12	10	10	8	8	6	6	6	78	27
Matemática		6	6	6	6	6	6	6	6	6	54	19
Entorno Natural y Social		5	5	-	-	-	-	-	-	-	10	4
Ciencias Naturales		-	-	4	4	4	4	6	6	6	34	12
Estudios Sociales		-	-	4	4	5	5	5	5	5	33	12
Cultura Estética		3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	9
Cultura Física		2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	6
Lengua Extranjera		-	-	-	-	-	-	5	5	5	15	5
Optativa		2	2	11	2	2	2	2	2	2	16	6
TOTAL		30	30	30	30	30	30	30	35	35	285	100

Fuente: Documento Reforma Educativa de la Educación Básica Ecuatoriana 1997.

Queda claro que la forma de presentar el p nsu m no responde a una relación curricular definida entre las áreas de estudio y el perfil de desarrollo planteado. La presencia de esta programación en la propuesta no favorece al avance de la programación en su conjunto y su relación con los objetivos o con el perfil de desarrollo no se encuentra bien articulada.

Por el modo de presentar la programación no permite modificaciones, inclusiones o que se asigne a una o más áreas, el desarrollo de ciertas capacidades determinadas por la disciplina de los contenidos. En conclusión el plan de estudios no da oportunidad para que la programación curricular sea definida ya sea por ámbitos o por sistemas de aprendizaje.

Organizadas como se observa a las áreas, su presencia y su accionar al parecer no representan mayor posibilidad para el desarrollo integral de las capacidades generales declaradas en la reforma. Es posible que hacia dentro de cada una de ellas los resultados sean más apreciables pero, ese no es el fin que se pretende a través de la implementación de un currículo con enfoque de integralidad.

Otra situación observada es la que tiene que ver con la distribución de períodos de tiempo semanales muy reducidos, por ejemplo una o dos horas en diferentes días. Períodos cortos que no permiten la aplicación de un proceso pedagógico continuo y sostenido que permita alcanzar los resultados esperados, ni mucho menos acceder a un aprendizaje en el que se busque la integración de conocimientos.

Para lograr los fines o propósitos educativos señalados en la reforma se requiere el empleo de estrategias metodológicas que demandan de momentos de aprendizaje más sostenidos.

Aunque este elemento no representa lo substancial del currículo en la implementación a adquirido el título de referente principal y en la práctica la presencia de las asignaturas y de los contenidos han definido la aplicación de la misma.

La afirmación anterior surge de las observaciones y entrevistas realizadas. Por ejemplo, en el círculo docente del colegio investigado se reconoce al pénsum de estudios como el documento en el que se señalan las asignaturas, los años y la carga horaria fijada para cada una de las áreas. Se admite que es un documento oficial y por lo tanto dicen no puede ser modificado, debiendo más bien darse estricto cumplimiento a lo programado.

Entre tanto los docentes que laboran en las escuelas, al ser los únicos responsables en el manejo de las áreas fundamentales, mantienen o adecuan la distribución de horas clase según la práctica. En los dos casos se asume que al ser el plan de estudios parte de un Decreto Ministerial, no se permite ningún tipo de adecuación o acomodo. Contradiendo esta situación a la característica del currículo enunciada como la más importante, que dice se trata de una programación curricular abierta y flexible.

Según otros docentes, consideran al Plan de Estudios como un programa para cumplir sin discusión y lo confirman diciendo que “es muy adecuado y práctico, no debe modificarse. Que siga como está porque dicen les ha dado buenos resultados”¹².

Con estos argumentos, no resulta complicado comprobar que el plan de estudios es uno de los componente curriculares menos discutidos en las instituciones. Por ejemplo, en cuanto a la realización de reajustes de horas clase semanal y anual nunca se ha dado especialmente en el colegio estudiado. La muestra más evidente en cuanto a la

¹² Entrevista profesor N° 11, Junio de 2007.

aplicación que se dan al plan de estudios es al momento de elaborar los horarios diarios de trabajo.

Sobre este mismo asunto se puede señalar que en la mayoría de instituciones educativas se estructuran horarios de clase diarios y semanales en los que se trata de incluir todas las asignaturas del Plan. Situación que incide en la asignación de períodos de tiempo cortos que se supone obligan a paralizar regularmente el proceso de aprendizaje y, por ende, a realizar permanentemente reajustes en las planificaciones de unidades.

En algunas instituciones rurales la carga de trabajo semanal y diario es flexible; lo que permite ser manipulada de acuerdo a las circunstancias e intereses institucionales o de los docentes.

Otra situación observada -que no es común- es la que se describe a continuación. Según el plan de estudios, son ser treinta y cinco períodos de clase semanales. Adicionalmente para los colegios del país que ofertan los tres últimos años de la Educación Básica, mediante disposición ministerial se incrementaron cinco períodos de clase a la semana. Tiempo destinado para las denominadas Actividades Prácticas o de Desarrollo Vocacional.

Este espacio curricular inicialmente dedicado a apoyar en la labor de orientar y desarrollar la vocación profesional en los adolescentes que están por finalizar la Educación Básica. Se puede afirmar, casi con seguridad que no se cumplen con el objetivo de proporcionar al estudiante la información necesaria respecto de todas las posibilidades disponibles con miras hacia la elección de la mejor opción en cuanto al bachillerato.

Otro caso particular que se presenta es el relacionado con el área de Optativa que según se entiende, su presencia es para complementar aprendizajes que no se incluyen

en ninguna de las áreas del plan de estudios. Para cumplir con éste fin está área debería depender de la “selección de una de las opciones que oferte la programación”. Alternativa a la que se accedería por elección efectuada por el estudiante. Situación en la práctica tampoco se cumple, trastornando la intención que tiene el área al ser incluida dentro del programa de estudios.

En cada institución educativa se copa este espacio, dedicándolo al tratamiento de asignaturas que tiene que ser tomadas de manera forzosa por parte de los estudiantes como por ejemplo computación, trabajo práctico y otras.

Esta última observación se registra con frecuencia en casi todas las instituciones educativas estudiadas. En resumen, tanto los períodos asignados a las asignaturas optativas así como a las relacionadas con las actividades denominadas prácticas son considerados pero con diversas intensiones. En casi la mayoría de instituciones únicamente sirven para agobiar al estudiante con trabajo y preocupaciones que incluso trascienden a la familia.

A continuación el siguiente capítulo está dedicado al análisis realizado a cada uno de los elementos del Currículo Nacional propuesto en el nivel denominado macro currículo.

CAPÍTULO II

El Macro Currículo

El Currículo Nacional constituye el componente más importante que establece la reforma educativa. Este componente está dispuesto bajo un diseño orientado por un enfoque llamado integrador. Su función esencial instituida es la de organizar la práctica docente para que ésta a su vez, cumpla con los propósitos educativos declarados a través de los objetivos de la educación básica ecuatoriana.

El currículo establece en su primer nivel de concreción los elementos esenciales que sirven para definir el currículo en los niveles meso y micro curricular respectivamente.

Según afirma el documento, el diseño se fundamenta en principios generales propuestos por varias corrientes psicopedagógicas, las mismas que, se supone, asistieron a la hora de responder los interrogantes que se presentan cuando se trata de concretar una programación de ésta naturaleza. Estas preguntas se refieren a: ¿Para qué enseñar? ¿Qué se va a enseñar? ¿Cómo, cuándo y con qué se lo va a hacer? y ¿Cómo y cuándo se va a evaluar? Atendiendo a estas preguntas y tomando como referente la realidad nacional, según se señala, la reforma presenta el nuevo currículo denominado nacional dado que éste demarcaría la construcción de los siguientes niveles curriculares en todo el país.

Por su diseño y publicación a criterio del autor, más bien se trata de un registro de instrucciones dispuestas para ser cumplidas sin mayor discusión. A diferencia de otras propuestas el concepto de lineamientos generales no está clarificado ni ha sido bien entendido por los docentes.

Presentado de esta manera el currículo llegó a las instituciones educativas y sobre todo a los docentes con el significado de *disposición* a cumplir, antes que de programación a seguir para elaborar los currículos institucionales así como también los de aula. Se presume que en el documento la noción de disposición tuvo mayor presencia y significado, antes que el de lineamientos destinados a orientar en la elaboración y sistematización de la propuesta curricular.

Posiblemente, esta falta de clarificación sea una de las causas para que en algunas instituciones educativas el currículo en su segundo nivel todavía no se encuentre elaborado. Situación que ha obligado a los docentes a tomar de manera directa los elementos propuestos en el Currículo Nacional, para elaborar sus planes de unidad.

Ante este hecho es innegable suponer que los intereses y expectativas promovidas por la mencionada reforma todavía se hallen muy distantes de la realidad. Es posible que la falta de ilustración que poseen los directivos y de manera especial los docentes, sea posiblemente la mayor de las causas que viene provocando el estancamiento en cuanto a la aplicación de la propuesta en las instituciones educativas.

Si bien, con esta observación realizada de manera relativa por parte del autor, quien pretende aseverar el hecho relacionado con la falta de comprensión en cuanto al manejo y utilización de los contenidos planteados. Pero, cuestiona al mismo tiempo la manera como están formulados aquellos contenidos; situación que cree viene dificultando la apropiación de los conocimientos y por ende de los procedimientos para la aplicación.

Es importante señalar que la ausencia del estudio realizado al contexto nacional, ha restado importancia a la propuesta en todos los niveles curriculares. Su ausencia ha quitado al currículo la consistencia y el carácter de conveniente dadas las circunstancias

y necesidades educativas que tiene el país ha venido experimentando. Así mismo, el autor opina que el estudio al ser presentado junto con la propuesta, éste permitiría que los fines educativos se sitúen, relacionen y justifique la reforma esperada con el contexto analizado, condición que le otorgaría a la reforma y con ella al currículo la figura de pertinentes y justificados.

Por otro lado, el enfoque señalado según la propuesta responde a principios psicopedagógicos que explican entre otras cosas que el desarrollo educativo del ser humano se manifiesta de manera integral. Sin embargo, el diseño curricular no representa una estructura sistémica conforme manifiesta este principio. A esta conclusión ha llegado en vista de que hay evidencias según dice que demuestran que los elementos del currículo no se corresponden ni se integran de manera adecuada. Por ejemplo, los propósitos educativos con las recomendaciones metodológicas así, como los objetivos con la evaluación.

Esta situación observada sirve para insinuar que tal vez el enfoque que guía la construcción del currículo no es el adecuado; más bien juzga que debería denominarse el enfoque por contenidos o por destrezas dado que estos elementos han influido y han caracterizado la propuesta.

Según criterio del autor, el tratar de incluir la mayor cantidad de principios o enfoques pedagógicos no ha contribuido mayormente en la formulación del currículo y peor aún parece que en la aplicación esta situación esta generando confusiones, al tratar de acomodar el diseño a los principios señalados, sólo se ha conseguido que la propuesta refleje más dudas que convencimientos.

A esta conclusión ha llegado después de haber escuchado algunos testimonios de varios docentes, quienes afirman que en la aplicación del currículo fácilmente desubican

sus acciones profesionales. Opinan, que manejar tantos criterios les parece una situación complicada.

La finalidad del currículo

El sentido que se pretenda dar a la educación, es sin duda la finalidad que justifica la planeación de un nuevo currículo. Sí, tras la pregunta de ¿para qué enseñamos? no existe una respuesta que represente el fin que se pretende, entonces no se sabe de que currículo se esta hablando. Sí, no esta claro sobre ¿qué se busca? y ¿de qué manera? se va a intervenir con el aprendizaje en la formación de los nuevos ciudadanos, entonces es posible que se este enseñando de manera inconsciente.

La reforma, sin precisar de donde surgió la necesidad de redefinir los fines educativos, que debían guiar la propuesta, presentó a la sociedad ecuatoriana la siguiente finalidad: “Formar de nuevos ciudadanos provistos de criterio, solidaridad y comprometidos con el cambio social; que sepan reconocer, promover y que se sientan orgullosos de su identidad nacional, pluricultural y pluriétnica; que preserven su soberanía territorial y sus recursos naturales; que posea valores cívicos y morales y que sepa generar trabajo productivo”.

Con este fin, se intentó justificar la presencia del nuevo currículo pero, parece que inconscientemente éste ha sido olvidado, supone el autor que esto de debe a que fue el resultado de una declaración formulada desde alguna oficina de planeación curricular o que fue un manifiesto adquirido por algún compromiso. Lo que si parece claro es que no fue el resultado de un acuerdo colectivo, destinado a convertirse en un referente nacional.

En definitiva, la finalidad señalada por la reforma parece que no ha sido claramente asimilada por todo el sistema y la distancia que separa entre lo que la reforma pretende a través de la educación y lo que la sociedad demanda no se ha acortado. Por otro lado sí bien, los fines educativos pueden estar asimilados o no, se cree que la presencia de los propósitos curriculares es imprescindible puesto que aquellos podrían explicar de qué manera el currículo incidiría en la formación de los nuevos ciudadanos, como se señala.

Por otro lado, evidencia que para lograr los fines declarados no es suficiente exponer unos objetivos, unos contenidos y proponer el desarrollo de unas cuantas destrezas. La apropiación y vigencia de la finalidad educativa en toda la sociedad y de manera especial en los docentes, podría ser la mejor manera de garantizar la aplicación de la reforma.

A fin de cuentas, concretar el fin de la educación pudo haber significado un logro alcanzado pero, trasladar esta intención a los docentes y con ellos a las acciones pedagógicas que realizan cotidianamente, no ha resultado fácil. Actualmente parece que el accionar del sistema educativo, camina desorientado del sentido educativo trazado por la reforma.

Parece que, la finalidad educativa plasmada en la reforma, ha caído en el descuido y la ausencia de propósitos curriculares al parecer ha favorecido aún más a esta situación. Así mismo piensa que, dada la experiencia práctica que han alcanzado los docentes, hay actividades que parece que las viene realizando de manera inconsciente, situación que también estaría impidiendo que la finalidad educativa alcance la trascendencia que se busca.

Por otro lado, la no presencia de acciones destinadas a mantener vigente los fines y propósitos educativos, también parece que han contribuido para que la indiferencia se instale en la cultura de los docentes.

Los objetivos del currículo

Los propósitos educativos que justifiquen la presencia del Currículo Nacional e impulsen las acciones destinadas a resolver la pregunta de ¿para qué enseñar? no están determinados en la propuesta. En su lugar el currículo formula las destrezas que constituyen los propósitos educativos que justifican la existencia del mismo.

Según se señala, son las instituciones educativas quienes tienen que precisar a través del diseño de sus currículos, aquellas destrezas que más se ajustaría a las necesidades e intereses del contexto social en el que se ubica cada institución. Lamentablemente, según testimonios escuchados, muy pocas instituciones han considerado este asunto. Igual situación ha sucedido en cuanto al diseño del currículo de aula.

Sin la presencia de los objetivos curriculares, formulados como propósitos resulta un tanto difícil justificar la existencia del currículo. Así mismo es posible que las acciones derivadas de éste también se encuentren desorientadas con relación a la consecución de los objetivos de la educación básica y por ende de los fines educativos nacionales.

Al no constar como propósitos las intenciones pretendidas por el Currículo Nacional, la correspondencia con los objetivos de la educación básica no se presenta fortalecida. Entiende entonces que con el planteamiento de las destrezas como objetivos

educativos no se ha logrado construir una sólida relación de correspondencia entre destrezas, objetivos y fines educativos.

Tampoco la reforma recomienda la identificación de objetivos en los demás niveles, dado que a las destrezas se les ha atribuido esta responsabilidad curricular. En su defecto la propuesta debió haber destacado la necesidad de realizar el análisis de las destrezas generales, la selección de aquellas consideradas más adecuadas y la formulación de las mismas como los referentes u objetivos del currículo institucional. Por razón de lo cuál las destrezas se convertirían en los medios más adecuados para lograr que los objetivos de la educación básica se cumplan.

De esta manera, además de concretar las intenciones pretendidas por el currículo, las destrezas hubiesen permitido justificar algunas de las acciones pedagógicas que se han tratado de innovar.

Las destrezas generales

Las destrezas generales en la reforma curricular se presentan como los propósitos educativos que guían en la aplicación del currículo. Con su presencia la propuesta pretende cubrir con la ausencia de los objetivos curriculares. Para lograr una mejor comprensión de esta afirmación es necesario señalar lo que la reforma dice respecto de las destrezas.

Una destreza en un “un saber hacer”, es una “capacidad o competencia” que la persona puede aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, cuando la situación lo requiere”¹³.

¹³ Ministerio de Educación y Cultura, *Reforma Curricular Consensuada...*, p. 34.

Con esta definición, parece que la reforma le atribuyo a las destrezas un significado equivalente a capacidad o competencia, situación que probablemente ha venido provocando desconcierto entre los maestros. Razón por la cuál en este estudio se considera la necesidad de clarificar esta definición en vista de que tanto la expresión capacidad como competencia, últimamente han superado ampliamente la definición señalada.

Es así que, según criterio del autor una destreza representa el resultado de un proceso en el cuál una actividad realizada inicialmente como experimentación se transforma en una habilidad, generalmente motriz y que no precisa de reflexión. Este resultado es alcanzado como respuesta a una serie de acciones y procesos repetidos con cierta frecuencia hasta alcanzar la pericia requerida.

Mientras que, una capacidad para el mismo representa una disposición de tipo genético y que una vez desarrollada a través de la práctica da lugar a una habilidad individual.

En consecuencia, afirmar que una destreza es una capacidad o competencia resulta demasiado apresurada. Para concluir una destreza está muy lejos de llamarse competencia. Por lo tanto una destreza no es la mejor manera de plantear un objetivo curricular; dado que en su aplicación una destrezas no necesariamente toma en cuenta la reflexión ni la carga valorica, acciones que diferencian a ésta de un objetivo curricular en el que se integran los tres tipos de aprendizajes que la misma propuesta los promueve.

Otra suposición que señala el autor es que hay destrezas que pueden ser adquiridas o desarrolladas incluso durante un proceso de aprendizaje no planificado. Situación que contradice a las intensiones que tienen las acciones previstas dentro de una programación curricular.

Así mismo el autor opina que, si la reforma plantea como propósitos educativos el desarrollo de destrezas lo consecuente ha sido el apelar al ejercicio como método de trabajo didáctico. En consecuencia, la búsqueda del desarrollo de las capacidades o destrezas pretendidas por la reforma, resultan objetivos incompletos puesto que éstas requieren para su desarrollo solamente de adiestramiento.

Con esta explicación se pretende establecer sin duda alguna que esta es una de las mayores limitaciones que posee la propuesta. Por lo tanto resulta evidente el hecho de que este currículo ya no está en condiciones de responder a los actuales requerimientos que en materia educativa la sociedad viene exigiendo del Sistema Educativo.

Los contenidos curriculares

Los contenidos curriculares son las herramientas que dan carácter a los propósitos educativos planteados en una reforma. De ahí que su importancia es trascendental a la hora de seleccionar los temas, su naturaleza y sus relaciones internas; éstos deben permitir alcanzar el desarrollo de las capacidades que podrían ser de tipo intelectual, procedimental o actitudinal.

La Reforma en este caso da una gran importancia a la selección y determinación de contenidos que privilegien el desarrollo de las destrezas o capacidades identificadas como objetivos educativos. Otra característica de la reforma identificada a través de los contenidos es la relevancia que intenta dar a los aprendizajes generales y abstractos. Situación que, tanto en la planificación como en la práctica aún no se han podido concretar debido posiblemente a las dificultades que el docente experimenta al tratar de abordar especialmente los contenidos de tipo conceptual. También podría deberse a que

el método empleado no permite cubrir con el tratamiento que requieren aquellos contenidos.

Sin embargo, para alcanzar los aprendizajes deseados la reforma recomienda al docente el tratamiento de contenidos conceptuales a través de acciones que permitan al alumno interiorizarlos de manera autónoma, comprendiéndolos primero para luego explicarlos. Concluye diciendo que, podrían ser utilizados para perfeccionar la ejecución de habilidades y destrezas.

Para conseguir este objetivo educativo el autor considera necesario que la reforma incluya no sólo recomendaciones sino disposiciones para que las acciones que el docente cumpla se conviertan en procesos metodológicos que promueva y garantice este tipo de aprendizajes.

En lo que respecta a los contenidos es necesario remarcar en la importancia que tiene la selección, organización y jerarquización de contenidos de acuerdo con los objetivos e intereses educativos que tenga cada institución. Sin desconocer eso sí las necesidades de aprendizaje que tengan los alumnos en cada comunidad. Finalmente sería el docente a través de una metodología adecuada quien haciendo uso de aquellos temas logre los propósitos deseados.

En lo referente a la metodológica empleada por la mayoría de docentes la situación no se ha logrado innovar, al parecer se siguen aplicando métodos tradicionales esto en vista de que los resultados alcanzados son muy limitados.

En las planificaciones didácticas y en las prácticas diarias la reforma propone el empleo de contenidos que privilegian aprendizajes concretos y específicos sin perjuicio de aquellos contenidos que buscan el desarrollo de habilidades psicomotrices y actitudinales. Lamentablemente, por la ausencia de una metodología que permita dar un tratamiento adecuado a los diferentes tipos de contenidos, esta recomendación tampoco

se está cumpliendo. Tanto en la planificación como en la práctica se ha podido observar que prevalece el tratamiento de contenidos que buscan únicamente el desarrollo de habilidades de tipo procedimental.

Al parecer la falta de conocimientos sobre el manejo de un método que promueva aprendizajes generales sobre aquellos de tipo específico no se está dando, situación que facilita la permanencia de las enseñanzas de tipo particular o específico. Esta observación confirma al observar las planificaciones didácticas en las cuáles evidencia con frecuencia el empleo de contenidos específicos.

Aunque la reforma proponga contenidos fundamentales y temas generales para que el docente los seleccione en la práctica esta situación no se da. Al parecer siguen predominando otras decisiones antes que los criterios señalados. Dicho de paso parece que a la mayoría de docentes les resulta más cómodo y familiar trabajar con conocimientos específicos.

La secuencia de contenidos

La propuesta plantea, para el tratamiento de los contenidos en todas las asignaturas, una secuencia que responde a criterios pedagógicos. Por ejemplo, insinúa el tratamiento de los tres tipos de contenidos sin privilegiar ninguno, pide empezar por los cognitivos, continuar por los procedimentales y consolidar el proceso de aprendizaje con el tratamiento de los contenidos actitudinales.

Así mismo, recomienda seleccionar contenidos tomando en cuenta el nivel de desarrollo evolutivo de los niños o adolescentes. Propone el tratamiento secuencial y progresivo de los contenidos “de lo más general a lo más específico, de lo simple a lo complejo, estableciendo relaciones entre los contenidos asimilados para integrar las

nuevas organizaciones del conocimiento.”¹⁴ La Reforma demanda se respeten los estilos y ritmos de aprendizaje propios de cada estudiante. Situación que dice, puede ser aprovechada por los docentes para secuenciar contenidos e identificar métodos acordes con el nivel de desarrollo evolutivo por los que están atravesando los escolares.

En relación a este tema, lo más que inquieta al autor es la indiferencia observada en varios docentes en cuanto a la selección de una secuencia de contenidos respaldada por razonamientos pedagógicos. A esta actitud añade el hecho de que, resulta más cómodo seguir la secuencia propuesta en los textos escolares elaborados por las empresas privadas, mismos que según se a observado gozan de total aceptación ante la ausencia de guías didácticas destinadas para los docentes y de textos oficiales para los estudiantes.

Los materiales indicados a más de suplir la ausencia señalada han establecido la secuencia, los contenidos y las actividades metodológicas que guían el trabajo de los docentes. Resulta bastante complicado cambiar esta situación, dado que las facilidades y estímulos que se ofrecen son sorprendentes.

Actualmente, en las actividades de planeación y sobre todo en las actividades de aula que realizan los docentes, los textos escolares han cubierto casi todas las necesidades relacionadas con la implementación del currículo, lamentablemente los fines que promueve la existencia de estos materiales no son los mismos que pretende la reforma.

En definitiva, parece que las empresas dedicadas a la elaboración de textos escolares han redefinido el Currículo Nacional a vista y complacencia del sistema y sobre todo de los maestros.

¹⁴ Ministerio de Educación y Cultura, *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Quito, MEC, 1997-1998. p. p. 33, 34

Para concluir afirma que, la secuencia curricular así como la metodología y la evaluación han sido los componentes del currículo que menos han influido en las prácticas que realizan los docentes. Afirmación que ha podido apreciar en los testimonios escuchados de los mismos. En algunos casos, inclusive ha podido observar que confunden con facilidad estos elementos en vista de que han sido relegados a un plano menos influyente.

De manera complementaria con este tema, la reforma ha pretendido fortalecer la secuencia de contenidos a través de la programación que presenta y que lo llama el p^énsum de la educación básica. Lo que preocupa de este programa es que se encuentra distanciado del resto de la estructura curricular presentada, situación que obliga a hacer un gran esfuerzo para comprender su presencia como elemento del currículo y no sólo como disposición administrativa que hay que cumplir.

Las recomendaciones metodológicas

Sin apartarse de los propósitos educativos, contenidos y secuencia, el método es el componente del currículo que según la reforma pretende establece una nueva relación pedagógica entre los contenidos, el estudiante y el docente.

Así, como los contenidos seleccionados y la secuencia establecida, consolidan los propósitos educativos, el método asegura el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende garantiza el logro de los objetivos educativos propuestos.

La reforma propone recomendaciones u orientaciones metodológicas de tipo general, las que representan los lineamientos metodológicos con los que ésta innovación pretende reorientar el trabajo del docente, acentúa eso sí, la libertad que tienen los docentes para enfocar el tratamiento de los contenidos desde su propia perspectiva.

Asombrosamente, esta libertad muy resaltada parece que ha venido afectando gravemente al proceso de cambio promovido por la misma reforma.

Tomando en cuenta esta consideración, cree que la excedida libertad en cuanto a la selección del método ha significado uno de los desaciertos más notables cometidos por la reforma. La interpretación dada a esta consideración ha hecho que las recomendaciones planteadas se queden en el papel.

Haciendo uso de la libertad atribuida, casi la mayoría de docentes han tomado como apoyo solamente lo que mejor entiende o mejor maneja, dejando a un lado incluso recomendaciones tan importantes como por ejemplo la selección del método de trabajo en función de las características evolutivas por las que atraviesan los estudiantes.

Por otro lado, el autor insinúa que no fue prudente incitar a los docentes a que se apoyen únicamente en su experiencia profesional acumulada, se ha visto que la experiencia sin el soporte de nuevos conocimientos no garantiza ni promueve cambio alguno al contrario, parece que favorece la permanencia y opaca el sentido de responsabilidad profesional. Aclara que, no toda experiencia es mala lo negativo de ésta es que siembra el conformismo y la dependencia.

Continuando con el análisis del tema, la reforma propone que para el desarrollo de las destrezas se emplee una metodología que lo denomina integral. Sin embargo, en ningún momento describe este procedimiento, situación que ha dado paso a varias interpretaciones.

Para consolidar el método señalado la propuesta recomienda la utilización de técnicas que permitan relacionar los aprendizajes con situaciones reales y significativas. Añade que, la dosificación en el tratamiento de cada destreza garantizaría un resultado favorable. Finaliza insistiendo, el empleo de la evaluación progresiva y cualitativa para garantizar la verificación de los niveles de desarrollo alcanzado en cada destreza.

Resulta evidente la dificultad que representa para el docente el tratar de juntar todas las recomendaciones señaladas. Ponerlas en funcionamiento de tal manera que cada una de ellas provoque acciones que conduzcan a objetivos deseados, no ha sido fácil. Sin la presencia de una estructura que recoja las técnicas, procedimientos y estrategias formuladas, es posible que en la práctica solo se incluyan aquellas que representen acciones conocidas. Armar una unidad de trabajo que funcione de manera apropiada y que se ajuste al proceso de aprendizaje no ha resultado una tarea fácil para todos los docentes.

La reforma también sugiere para el tratamiento de algunos contenidos el uso de un proceso que lo denomina de acción-reflexión-acción. Al igual que en la situación anterior se reconoce que todas las recomendaciones metodológicas puntualizadas podrían tener las mejores intenciones pero, sino se presentan organizadas a través de un sistema o unidad de trabajo, el docente difícilmente conseguiría armar el método recomendado.

En lo que se refiere a uso de ciertas técnicas, como por ejemplo la de la lectura como medio de apropiación de conocimientos, ésta no es empleada y aunque se procure la carencia de textos de excelente calidad conceptual y formal no ha permitido su emplee con la frecuencia que se requiere y, sí se emplea ésta actividad solamente se usa como acción complementaria.

Existe criterios metodológicos considerados muy importantes y que la reforma los plantea pero que igualmente no son considerados por los docentes. Se insiste en creer que la causa de su no utilización se deba a la ausencia de una estructura metodología apropiada que recoja todas estas consideraciones y las convierta en acciones pedagógicas, como por ejemplo la activación de los conocimientos previos (ninguno niño viene “vacío”), la confrontación entre nuevos conocimientos y los

adquiridos, las circunstancias que incita a la necesidad de confrontar ideas previas con aquellas consideradas nuevas. La inclusión de actividades lúdicas como un recurso que permite evitar que se tome el estudio como un trabajo.

Por otro lado, sí bien la secuencia curricular se encuentra establecida por el por el p \acute{e} nsum y por el tipo de contenidos, en lo que respecta a la correlaci3n con las recomendaciones metodol3gicas, estas no son correspondidas. Situaci3n que se evidencia al observar en las planificaciones, elementos que desconocen los criterios de secuenciaci3n que se promueven a trav \acute{e} s del curr \acute{i} culo.

As $\acute{ı}$ mismos, se incluyen en los planes actividades correspondientes a la metodolog $\acute{ı}$ a que tampoco evidencia relaci3n con la secuencia establecida. Lo que si resulta muy evidente es que los docentes tratan de cubrir en lo posible con la programaci3n anual o de unidad, para justificar su labor, olvid \acute{a} ndose la existencia de la secuencia o de criterios tales como los diferentes ritmos de aprendizaje que poseen los alumnos.

A la situaci3n anterior se a \acute{n} ade la falta de preocupaci3n existente en cuanto al uso de una metodolog $\acute{ı}$ a guiada por la importancia, significado y utilidad que tiene lo que se van a ense \acute{n} ar y lo que se va a aprender. Seg \acute{u} n se ha observado, en pocas ocasiones los estudiantes conocen los objetivos que pretenden los docente y la educaci3n en cuanto al tratamiento de los contenidos programados.

Considerando que el alumno aprende mejor con ayuda de otros la propuesta recomienda la inclusi3n en el proceso de ense \acute{n} anza-aprendizaje de actividades en las que se recurra al trabajo en grupos, circunstancia que es manejada con mucha frecuencia pero que no es aprovechada con criterios pedag3gicos, al contrario existen otras justificaciones a las que acuden los docentes para opinar sobre esta cuesti3n.

La reforma culmina recomendando la importancia de promover procesos de evaluación acordes con el momento de aprendizaje. Pero, de igual manera encarga al docente la decisión de enfocarla estas acciones desde su visión y experiencia profesional. Con esta consideración no resulta difícil entender porqué el tema de la evaluación se encuentra desvinculado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las recomendaciones para la selección de materiales didácticos

Sí, los objetivos curriculares son coherentes con los contenidos seleccionados y estos pretenden a su vez como logro alcanzar los fines educativos, entonces “los materiales y recursos seleccionados deberán corresponder de manera muy estrecha a los objetivos así como a los contenidos establecidos. Esta relación de correspondencia sería la única manera de comprobar que la presencia de los recursos materiales definen su importancia en el currículo”¹⁵.

Relacionando este argumento con el análisis efectuado sobre este tema se podría afirmar que sí, la intención educativa que guía la reforma es la formación de un nuevo ciudadano provisto de destrezas bien desarrolladas, los materiales fijados deberán corresponder con las finalidades curriculares trazadas. Entonces, los recursos y materiales que el docente requiera para dar cumplimiento a lo planeado, deben estar seleccionados de acuerdo con los criterios pedagógicos analizados anteriormente.

De manera general, la propuesta exhorta al docente a poner énfasis en el tratamiento de los contenidos de las áreas, trabajando con materiales, situaciones y experiencias de la vida cotidiana. Añade el empleo de materiales propios del medio, los que deben ser orientadores en la selección y/o producción de los recursos didácticos.

¹⁵ Julián De Zubiría Samper, *Los Modelos Pedagógicos*, Bogotá, Edición Fundación Alberto Merani, 1997. p. 33, 34.

Con esta apreciación tomada de la propuesta se evidencia las intenciones que tiene aquella reforma con relación a la función que los recursos cumplen dentro de la estructura curricular, de ahí que la selección de materiales de tipo texto o de cualquier documento informativo no representen para la propuesta mayor importancia.

Planteado este argumento de otra manera se podría señalar que según los materiales recomendados en la propuesta, el desarrollo de las destrezas procedimentales ocupa un lugar preferente, en tanto que para el desarrollo de las destrezas cognitivas o actitudinales no se define el tipo de material que el docente podría emplear para lograr sus fines.

Para argumentar un poco más sobre esta afirmación se podría señalar que sí, la intención educativa es desarrollar destrezas cognitivas, los textos de trabajo que seleccione el maestro deben incluir contenidos conceptuales. Lamentablemente aquellos materiales no son de fácil adquisición en nuestro medio y si hay no están orientados para el uso de estudiantes.

Igual situación sucede, cuando el docente trata de seleccionar materiales que incluyan contenidos para abordar el desarrollo actitudinal. Entre tanto, para el desarrollo de destrezas psicomotrices, los materiales que proporcionen este tipo contenidos son abundantes y se los encuentra con mucha facilidad.

Esta situación hace pensar que, según el tipo de material disponible, para los docentes resulta más o menos complicado el desarrollo de ciertas habilidades. Concretamente, estas son las razones que al parecer han definido el porqué las habilidades de tipo procedimental se encuentran mejor desarrolladas en los estudiantes en relación con aquellas que tienen que ver con lo actitudinal o lo cognitivo.

A través del estudio realizado sobre este tema ha podido concluir que los docentes prefieren trabajar tanto en sus tareas de planificación como en aquellas de

ejecución con materiales que contenga preferentemente contenidos específicos; no es común encontrar planificación ni docentes que prefieran empezar trabajando un tema seleccionado con contenidos de tipo general.

La reforma propone que el aprendizaje provenga, más de las experiencias que el alumno logre a través de la vivencia o la manipulación de objetos o materiales, antes que del ejercicio intelectual que proviene del manejo de material informativo. Con esta afirmación quiere decir que, la reforma aunque no defina un método de trabajo específico lo consecuente del tipo de aprendizaje que se pretende y del tipo de material que se recomienda, es que se prefiere enseñar destrezas por repetición o memorización de procedimientos.

Siendo consecuentes con la ausencia de un proceso didáctico definido las recomendaciones que se realizan en cuanto al empleo y selección de textos y materiales también parece han caído en el mismo problema que se observó con relación al método de trabajo empleado. La causa al parecer radica en la falta de comprensión y, en la insuficiente explicación que se proporciona a los maestros. En consecuencia presume que en la práctica los docentes se han ido acomodando más a las circunstancias que a lo dispuesto en la reforma.

Las recomendaciones para la evaluación

Sin evaluación, en un proceso educativo no se podría conocer ni estimar el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos. Tampoco se podría conocer si los aprendizajes logrados por los mismos son aplicables a otras situaciones que no sean las de la escuela.¹⁶ Igual situación sucedería si en el transcurso de una programación no se

¹⁶ Jorge Oviedo, “Evaluación Educativa”, taller, UASB, Quito 2006.

conoce, qué fin tuvo la secuencia de contenidos a la hora de tratarlos ni de qué manera el aprendizaje logrado por los estudiantes fue propiciado por el método aplicado.

Definitivamente, si la evaluación no está incluida durante el desarrollo de una programación educativa, no se podrá conocer cómo y cuánto de los propósitos educativos que guía en la aplicación del currículo, fueron logrados por los estudiantes.

Para conseguir que la evaluación intervenga en el proceso de cambio propuesto por la reforma, ésta plantea ciertas consideraciones con las que pretende que el docente apele a la reflexión, antes de abordar asuntos relacionados con aspectos en los que se pretenda determinar el nivel o estado de aprendizaje logrado por un estudiante durante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Intenta que la evaluación tenga el carácter de cualitativa y que sea empleada de modo progresivo, permanente y en forma sistemática, durante todo el proceso. Insiste en la utilización de instrumentos y técnicas que permitan al docente considerar de manera objetiva en el estudiante el dominio de habilidades o destrezas adquiridas.

Las consideraciones señaladas, demandan en gran medida del concurso y de la apropiación que el docente tenga sobre los contenidos que sustentan el currículo y sobre todo la evaluación de tal manera que, en su desempeño se vean plasmadas las acciones previstas. Dicho de otra manera la reforma insinúa la urgente necesidad de que el docente cambie de actitud de frente a la tarea de evaluar.

Como resultado de lo observado parece que, la evaluación no ha sido empleada para determinar los niveles de logro alcanzados por los estudiantes. Tampoco se observa la presencia de criterios establecidos, de tal manera que se pueda comparar los resultados encontrados con los objetivos y fines educativos señalados. En conclusión la importancia que el docente y las instituciones le ha asignado a este componente es muy limitada.

Es posible que esta situación se deba al poco interés demostrado por los docentes en cuanto a la aplicación de los contenidos y criterios que sustenta a la evaluación dentro del currículo formulado. Según esta observación piensa que ésta es otra de las causas que no ha permitido que la implementación de la reforma alcance mejores resultados.

Así mismo parece que la falta de apropiación de conocimientos relacionados con las tareas de planificación y de manera especial con aquellas que tengan que ver con la evaluación, ha significado que los docentes no logren relacionar éste elemento del currículo con la tarea de enseñar y también de aprender. Situación que le a quitando a la evaluación la importancia que tiene en la función que cumple dentro de la estructura curricular.

Presume que a este problema se suma la ausencia de espacios y momentos dedicados para reflexionar sobre los contenidos teóricos y las acciones que son realizadas con respecto a la evaluación.

Otra situación que observa en la propuesta es la limitada promoción que hace la reforma en cuanto a la evaluación. Al parecer la manera como se formula el currículo ha hecho que la evaluación no se vincule con las recomendaciones metodológicas que se insinúan. Sin duda, su débil presencia viene limitando sus acciones en relación con los demás elementos del currículo.

Por otro lado, a nivel de aplicación de criterios parecer que los docentes sólo han tomado aquellos que consideran útiles para sus intereses, en otros casos las recomendaciones realizadas sólo han sido señaladas en la planificación de unidades.

Si bien, en la planificación resulta poco común la inclusión de acciones destinadas a evaluar durante el proceso, en la práctica mucho resulta para el docente una

tarea más laboriosa, situación que al parecer se debe a que no se dispone de un esquema de planificación en el cuál la evaluación forme parte del proceso didáctico.

Aunque en la propuesta no se incluyan recomendaciones colectivas referentes al empleo de criterios sobre la evaluación, estos razonamientos podrían ser considerados como estrategias corporativas que orientarían a todos los docente en la tarea de evaluar, evitando de esta manera que los maestros por tratar en forma aislada esta tarea se pierdan en el intento por aplicarla.

Dado que en la Reforma curricular la adquisición y desarrollo de las destrezas es el objetivo substancial, el fin de la evaluación debería ser la observación de los niveles alcanzados en el desarrollo de éstas. Para que dicho fin se cumpla la evaluación debe representar un acto planificado con base en una sólida fundamentación establecida por los criterios pedagógicos y curriculares determinados en la propuesta. Sin embargo, en la práctica parece que está situación se ha convertido más bien en una tarea inconsciente que se cumple únicamente con el objeto de promocionar al alumno.

Una vez más al autor no le parece adecuada la intensión de dejar que el docente identifique su método de trabajo, aunque en el se incluya la evaluación como parte del proceso. Debería recomendarse una selección de criterios y estrategias para evaluar en las que exista una relación consecuente con los principios metodológicos empleados.

Cualquier proceso en el que intervienen los conocimientos, estudiantes y docentes debe permanecer siempre bajo observación, situación que le corresponde asumir a la evaluación.

De esta manera se lograría que la evaluación se mantenga presente durante el tiempo que dure el proceso, situación que permitiría ir apreciando lo que está sucediendo en su transcurso y cómo sus actores se desempeñan. Esto conduce a pensar que, no sólo los estudiantes y los conocimientos estarían bajo observación, también los

docentes como agentes que intervienen directamente en el proceso son sujetos susceptibles de apreciación.

Para finalizar, piensa que es muy necesario para poner en práctica las recomendaciones señaladas que los docentes dominen los contenidos que sustenta la propuesta y además cuenten con una constate actualización profesional.

A modo de conclusión el autor señala que, en el diseño curricular presentado se figura cierto nivel de coherencia pero, hacia adentro de cada uno de sus elementos mientras que, la relación entre ellos no es eficaz. Situación que se traduciría como un limitante en cuanto a su diseño a nivel macro.

CAPÍTULO III

El Meso Currículo o Currículo Institucional (PCI)

El “Proyecto Curricular Institucional” (PCI) para la reforma es el conjunto de decisiones tomadas por una o varias instituciones educativas afines, respecto de cuáles contenidos y destrezas se van a enseñar; la secuencia para el tratamiento de contenidos; los ejes transversales para cada año, el tiempo asignado a cada uno de ellos; las decisiones metodológicas y de procedimientos didácticos; las decisiones sobre la evaluación y qué recursos didácticos se van a emplear.

Para los docentes observados, el meso currículo es el documento en el cual se señala qué contenidos se deben tratar en cada uno de los años de estudio, qué destrezas enseñar, cómo se deben manejar los ejes transversales, cuánto tiempo se asigna al tratamiento de los contenidos y qué materiales didácticos se pueden emplear.

Al comparar estas definiciones a primera vista se aprecia cierta similitud en cuanto a la inclusión de los elementos que constituyen el currículo, sin embargo lo que no se menciona ni ha sido considerado como punto de partida es el análisis del entorno social e institucional, factores decisivo y determinante a la hora de construir un currículo conforme las demandas y necesidades del sector en el cuál se va a aplicar una reforma.

Tanto en la propuesta presentada a nivel nacional como en los documentos curriculares institucionales o de aula el autor ha observado la escasa la influencia generada por los estudios si es que fueron realizados en cuanto al análisis del entorno social. Situación que al parecer no ha venido favoreciendo en el diseño y aplicación de un currículo armonizado con el contexto social. Por otro lado, la ausencia de los

estudios señalado a traído como consecuencia la idea de que el currículo propuesto es una imposición que no guarda ningún tipo de relación con el contexto nacional, local o institucional. Por tanto afirman que la propuesta no es pertinente y que ésta se debe a otros intereses y compromisos.

Así mismo, aseguran los docentes que ante la ausencia de justificativos y criterios que orienten en la construcción de este nivel su elaboración no ha sido vista como una tarea productiva.

Lamentablemente, el investigador no ha podido confirmar con la certeza del caso si es que esta situación se repite en todas las instituciones observadas, dado que solamente se pudo acceder al PCI de tres instituciones. En las restantes aunque se solicitó no se pudo tener acceso a este documento, al insistir se pudo confirmar que si cuentan con el documento pero, afirman que no esta totalmente estructurado y que como a nadie se ha preocupado por su elaboración, ésta ha permanecido inconclusa.

Según explicación del autor algunos docentes, en las actividades educativas que realizan no recurren a éste material, por lo tanto presume que nunca consideraron necesaria la idea de construir este instrumento curricular. Termina afirmando que en su lugar viene funcionando el Currículo Nacional; dado que este instrumento ayuda a resolver todos los vacíos, dudas y necesidades.

Otros docentes dice, consideran que su elaboración es asunto de técnicos o expertos, ratifica que no faltan aquellos que toman esta programación como otro instructivo más en el que hay requisitos que cumplir y pasos que seguir para su ejecución, pero que no lo emplean. En lo que concuerdan es en que se trata de un instrumento en el que se señalan las acciones a seguir para alcanzar los resultados educativos definidos en la reforma.

En otras discusiones se ha podido confirmar que existen profesionales que no diferencian el objetivo del Currículo Nacional y el objetivo currículo institucional. Esto se debe según dicen a que en sus instituciones (en particular en el colegio observado) nunca se les ha hablado sobre la importancia que tiene este instrumento en la gestión pedagógica que realizan los docentes en el aula.

Lo preocupante es que parece que la ausencia del Currículo Institucional no ha empeorado ni facilitado la aplicación de la propuesta. En su lugar se ha visto que el Currículo Nacional ha venido respondiendo como el mejor referente a la hora de resolver las preguntas que se hacen los docentes a la hora de elaborar los planes anuales y de unidades para cada una de las áreas definidas por el currículo.

Por otro lado el autor aprecia que hay docentes que admiten las dificultades que tienen al no disponer de este instrumento para realizar sus tareas de planificación. En estas circunstancias dice que han decidido guiarse por los textos escolares que señalan son editados según la Reforma o por planificaciones realizadas en años anteriores. En ningún caso se ha podido observar que los docentes han insistido a las autoridades para que se concluyan con la elaboración de los programas curriculares institucionales.

De otros testimonios escuchados por parte de quienes participaron en programas de capacitación organizados por el Ministerio de Educación, se resalta la siguiente experiencia: “La elaboración de las matrices nos llevó más de una semana, al finalizar nos quedamos pocos docentes de las áreas haciendo un gran esfuerzo para entender lo que hicimos. Luego entregamos los documento en el vicerrectorado y ahí se termino todo, hasta el momento no sé donde fueron a parar esos papelotes y para qué nos hicieron trabajar tanto”¹⁷. Afirman también que a partir de esa fecha ni las autoridades del plantel ni de la supervisión se preocuparon por el tema.

¹⁷ Entrevista, profesora N° 2, junio de 2007.

Según esta evidencia encontrada parece que el proceso empleado para la elaboración del programa curricular institucional no fue el apropiado, ni se discutió ni se propicio un mayor esfuerzo por explicar o para entender cual era el verdadero significado que tiene la elaboración de este nivel del currículo. En cuanto a la implementación que la reforma venia promoviendo al parecer ésta continúo pero sin la presencia del currículo en su segundo nivel.

Ante la falta de seguimiento y sin un programa de asesoramiento permanente a los docentes no les quedo otra cosa que continuar trabajando con las indicaciones y recomendaciones que hace el currículo en su primer nivel. Definitivamente el currículo en el segundo nivel no esta presente en la vida de las instituciones educativas. De la investigación efectuada se concluye que ninguna institución dispone de este instrumento (actualizado) y tampoco les preocupa a sus autoridades su ausencia.

Así mismo, afirma que cada escuela, colegio o docente tiene su propia interpretación sobre el porque no se cuenta con el currículo institucional y cómo es que se sigue trabajando en la implementación de la reforma. Finalmente, juzga que la construcción del currículo en este nivel no se ha llevada a cabo, debido a la falta de importancia que este instrumento tiene en la gestión escolar.

Una vez más, ha comprobado que la implementación de la reforma y con ella del currículo se viene dando pero de manera fragmentada.

El Micro Currículo

La propuesta denomina al currículo de aula como el tercer nivel de concreción curricular o micro currículo. A este nivel le corresponde articular todas las acciones educativas que constituyan un proceso organizado y completo de enseñanza-

aprendizaje, en éste proceso se concretan los objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza e instrumentos de evaluación establecidos en el primero y segundo nivel de concreción curricular.

A este momento de planificación curricular se le ha atribuido la mayor responsabilidad e importancia en el proceso de implementación de la reforma, esto en vista de que en este momento es cuando la reforma entra en aplicación. Este espacio de trabajo es en donde se dice que la reforma se pone en marcha y con ella todas las acciones planificadas en el Currículo Nacional. Sin duda alguna esta responsabilidad recaída en los docentes ha sido la que mayor preocupación ha causado en todo el Sistema Educativo Nacional.

Este compromiso delegado a los docentes no sólo ha permitido medir su capacidad de apropiación profesional, sino que, además ha servido para legitimar la desvinculación de responsabilidades que atañen al resto de actores nacionales en lo que respecta al proceso de transformación de la educación ecuatoriana. Lamentablemente, durante todo el tiempo transcurrido desde cuando se dio inicio a la aplicación, nunca se hizo nada para que esta responsabilidad sea compartida, tampoco se ha podido lograr de los demás actores del sistema el reconocimiento de que toda reforma curricular requiere de la participación de todos.

Si bien, es cierto que los docentes son los actores más importantes que tiene una reforma, pero no es menos cierto que el estado, la familia y la sociedad en su conjunto, también deben asumir en su momento las responsabilidades que les corresponde.

La Unidad Didáctica

La “Unidad Didáctica” es la unidad curricular que esquematiza y organiza por componentes las temáticas y acciones que comprende un proceso de enseñanza-aprendizaje, planeado para un tiempo determinado. También, se conoce como la programación que guía las actividades que el docente realiza durante un proceso de formación educativa¹⁸.

Con esta organización curricular la reforma intentó responder al sentido pedagógico que la misma ha pretendido implementar en todas las instituciones educativas del país. Según su esquema, está constituida por los siguientes elementos: las destrezas que constituyen los objetivos curriculares; los contenidos que son los instrumentos encargados de desarrollar las destrezas; las estrategias metodológicas que constituyen las acciones y momentos en los que se desarrolla el proceso pedagógico; los recursos y materiales didácticos y los instrumentos y técnicas empleadas para evaluar el proceso. Todos estos componentes según se afirma en la propuesta deben ser tomado del currículo institucional y adecuados por el docente según sus necesidades y circunstancias pedagógicas, requeridas para el tratamiento en la unidad.

Se supone, que estos elementos deben situarse orientados hacia la consecución de un mismo objetivo, a su vez este objetivo debe facilitar la consecución de otros identificados en la reforma y que se los agrupa como los objetivos de la educación básica. Finalmente estos propósitos o intenciones se deben a los fines educativos Nacionales previstos por la reforma.

Este sistema de organización pedagógica debe estar estructurado para ordenar sus acciones en un tiempo determinado. Así mismo, esta unidad debe mantenerse

¹⁸ Ministerio de Educación y Cultura, *Reforma Curricular Consensuada, Serie... “2”*, p. 9.

soportada sobre un andamiaje curricular constituido por los denominados contenidos actitudinales, planteados a través de los designados ejes transversales que la reforma ha creído conveniente incluirlos.

Con base en evidencias encontradas durante la investigación realizada, el autor ha podido determinar que este es el nivel curricular que los maestros mejor conocen. Aquellos dice, reconocen a la unidad didáctica como el instrumento que les permite poner en marcha los contenidos propuesto por la reforma.

Afirma, que tal es su relación con este nivel que sus tareas de planificación las cumplen de manera casi automática. Así mismo expresa que los niveles anteriores a éste les parecen muy teóricos y poco interesantes, comentan que “son niveles que corresponde manejar a los directivos y supervisores, dado que sus funciones son de asesoramiento y control”¹⁹. Opinan, “en el aula es donde mejor nos desenvolvemos”²⁰ y juzgan estar mejor preparados para labores de planificación antes que, de discusión sobre asuntos que no dominan.

En vista de que la planificación de las unidades didácticas representa el currículo en todos sus niveles y por tratarse de la relación más próxima con el trabajo que realizan los docentes, a continuación el autor se propone analizar cada uno de los elementos que constituyen esta planificación.

Al observar el esquema que presenta este instrumento, el investigador identifica un bloque informativo en el que consta el título de la unidad, el tiempo propuesto para su ejecución y el objetivo educativo que se pretende como meta al finalizar su aplicación.

¹⁹ Entrevista, profesor N° 8, mayo de 2007.

²⁰ *Ibíd.*

Los componentes de la unidad didáctica

La unidad didáctica está identificada a través de un título, denominado también eje integrador. El nombre asignado comúnmente le corresponde dar al docente encargado de elaboración de este plan.

Del examen efectuado a este instrumento concluye que, son los docentes de las escuelas rurales quienes lo reconocen de mejor manera. Desde su punto de vista, lo definen claramente como la idea que resume de manera muy sintética y completada a todos los elementos formulados en el Currículo Nacional.

De este grupo de docentes los maestros más jóvenes son quienes no tienen inconvenientes a la hora de seleccionar el eje integrador; incluso algunos han desarrollado una terminología, además de adecuada, atrayente y sobre todo auténtica, para identificar cada unidad. Contrario a lo señalado los docentes del colegio identifican las unidades con los nombres tomados de los contenidos propuestos en la reforma o de los textos escolares con los que trabajan.

En lo que se refiere al tiempo previsto para dar cumplimiento a lo planificado, las unidades están habitualmente planeadas con una duración de 3 o 4 semanas lo que da como resultado un total de 9 planificaciones al año. Es común que en la práctica se retrase el inicio de una nueva planificación por situaciones extracurriculares en la mayoría de casos. En pocas ocasiones, este retraso se debe a intereses pedagógicos tales como las dificultades de aprendizaje o de enseñanza que no han sido superadas ni por los estudiantes ni por el docente.

Contrario a los principios pedagógicos señalados en los fundamentos curriculares, los contenidos a ser abordados son los que definen el tiempo de duración que tienen una unidad didáctica, bajo estas circunstancias, el investigador supone que

para asignar el tiempo a una unidad no son considerados ni el método empleado para enseñar y el tiempo requerido por el alumno para aprender. El mayor interés es el de completar la programación en el tiempo señalado.

El autor reconoce que el tipo de diseño que se presenta no garantiza el desarrollo de un proceso completo, sus limitaciones empiezan por el modo de describir los componentes y terminan por la manera muy limitada de presentar las acciones que se derivan del proceso.

Los objetivos en la unidad didáctica

En cuanto al objetivo de la unidad didáctica, en la mayoría de documentos revisados se pudo verificar que éstas son tomados en la mayoría de casos de planificaciones anteriores, textos escolares o directamente del documento en el que constan los objetivos de la educación básica. Consultados algunos docentes sobre que representan para ellos los objetivos afirma que, “Son las finalidades que se pretende alcanzar mediante el desarrollo de la unidad”²¹. “Sirven para tener una idea concreta de qué es lo que queremos alcanzar con el tratamiento de la unidad”²². “Es lo que queremos que los estudiantes lleguen a dominar y a comprender, para qué va ha servir lo aprendido”²³. “sirve para integrar, unificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, concentrar los esfuerzos del docente y establecer relaciones entre aspectos teórico-prácticos de interés y necesidad de los alumnos”²⁴.

Considerando estos argumentos el autor concluye que, para la mayoría de docentes la presencia de los objetivos en la unidad se encuentra justificada, dado que

²¹ Entrevista, profesor N° 6, mayo de 2007.

²² Entrevista, profesor N° 3, mayo de 2007.

²³ Entrevista, profesor N° 8, mayo de 2007.

²⁴ Entrevista, profesor N° 9, mayo de 2007.

aquellos se han convertido en el referente que guía sus acciones. Sin embargo, lo que llama la atención dice, es que los objetivos de la unidad por lo general son tomados de los mismos objetivos de la educación básica, omitiendo de esta manera el significado y la presencia de aquellos incluidos en el Currículo Institucional.

Con base en este análisis el autor, argumenta que fácilmente se puede reconocer que la ausencia de la programación institucional está afectando a las actividades de planificación que realizan los docentes y por ende a los intereses pretendidos por la reforma. Concluye que el proceso recomendado para identificar los objetivos de la unidad tampoco es el más adecuado.

A esta situación le suma el problema debido a la falta de espacios de discusión en los que los docentes propongan y acuerden objetivos para las unidades, considerando los requerimientos curriculares y tomando en cuenta las necesidades educativas que tienen los alumnos del sector. Pero, la observación que más preocupa al autor es aquella relacionada con la dificultad que tienen los docentes para volver operativo el objetivo es decir para tomar acciones que representen al objetivo como finalidad educativa.

También ha podido identificar las dificultades que tienen los docentes para dar a conocer los objetivos a los estudiantes, en muy pocos casos ha podido comprobar que los alumnos comprendan y expliquen las razones del porqué están estudiando una unidad.

Confirma el autor que si bien los objetivos son elementos infaltables en el documento, en cambio en la práctica parece que el docente relega o se olvida de sus intenciones.

Por otro lado, según la manera como son definidos los objetivos de las unidades, éstos no representan el resultado de un trabajo integrado por todas las áreas e interrelacionado con los demás contenidos, situación que al parecer no favorece cuando

el fin educativo es alcanzar aprendizajes integrados de tal manera que, permitan al estudiante resolver sus problemas cotidianos de manera eficiente.

Esta falta de coordinación al parecer es la causa para que se estén generando aprendizajes muy específicos, los mismos que provocan dificultades al momento de buscar aplicaciones que justifiquen su existencia.

Por otro lado, la ausencia de espacios destinados a trabajar en equipo y la excesiva confianza que los docentes han depositado en su experiencia, dificulta más cuando se trata de llegar a acuerdos que consoliden la presencia de los objetivos en una unidad de trabajo.

Las destrezas en la unidad didáctica

En cuanto se refiere a las destrezas, el autor opina que la situación es parecida a la de los objetivos, debido a la ausencia de la programación curricular institucional. Ante esta ausencia los docentes han comentado que se han visto obligados a tomar aquellas destrezas que según su criterio corresponden ser tratadas. Esta observación ha podido comprobar una vez más como afecta tanto en a la implementación como al desempeño profesional de los docentes la ausencia del currículo institucional.

Al investigar a los docentes sobre el significado del termino destreza aquellos lo han definido de varias manera, por ejemplo han dicho que: “Una destreza es un sinónimo de capacidad o competencia formada, desarrollada o perfeccionada por los alumnos, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje”²⁵. “Se trata de una habilidad que hay que desarrollar en los estudiantes y se trabaja mediante la aplicación de los contenidos”²⁶.

²⁵ Entrevista, profesor N° 5, mayo de 2007.

²⁶ Entrevista, profesor N° 7, mayo de 2007.

“Es un proceso psicomotriz, mediante el cual el sujeto interioriza las características del concepto”²⁷. “Se considera también como un saber hacer, como la capacidad por la cual una persona puede transferir un conocimiento de manera autónoma, cuando la situación lo requiera”²⁸. “Se trabaja mediante ciertos ejercicios para que cada niño demuestre las destrezas y habilidades que posee”²⁹. “Es un saber hacer, es una capacidad que la persona puede aplicar”³⁰.

De las explicaciones obtenidas, el investigador deduce que la mayoría de docentes define a las destrezas según como han interpretado el enunciado con el que la reforma las precisa. Certifica que un buen número de docentes tienen dificultad cuando se les pide que diferencien una destreza de una capacidad, habilidad o competencia.

Algo que ha podido confirmar es que al abordar a los docentes sobre este tema aquellos tienen dificultad al tratar de explicar como se articulan las destrezas con los demás componentes del currículo, igual situación ha evidenciado cuando se trata de justificar el método empleado con relación al desarrollo de cada destreza.

Al parecer argumenta, para los docentes la presencia de las destrezas en el currículo está justificada, aunque en la práctica parece que no han logrado alcanzar una buena aplicación en función del método, los contenidos, la secuencia y la evaluación empleada.

Ha observado con inquietud que en las planificaciones consideran con más frecuencia aquellos contenidos que facilitan el desarrollo de habilidades procedimentales. En tanto que para el desarrollo de destrezas o habilidades cognitivas y actitudinales estas son relegadas y en algunos casos son omitidas.

²⁷ Entrevista, profesor N° 19, mayo de 2007.

²⁸ Entrevista, profesor N° 16, mayo de 2007.

²⁹ Entrevista, profesor N° 3, mayo de 2007.

³⁰ Entrevista, profesor N° 15, mayo de 2007.

Los contenidos en la unidad didáctica

Constituyen los conocimientos científicos que en cada área han sido seleccionados por ser considerados como los medios adecuados para permitir que los estudiantes logren el desarrollo de sus destrezas generales. En algunas instituciones estos contenidos han sido tomados de la matriz de concreción de contenidos, en otras directamente del Currículo Nacional y en el caso del colegio observado se toman generalmente de los textos escolares con los que trabajan los alumnos.

La mayor parte de docentes comparten la siguiente definición en cuanto a los contenidos “Son los conocimientos científicos que el niño o adolescente interioriza y asimila como instrumentos intelectuales para desarrollar sus destrezas”.³¹

Si bien parece que la definición corresponde a lo que señala la propuesta, en cambio parece que en la práctica el fin es la apropiación de los contenidos a través del ejercicio o la manipulación antes que por medio de la asimilación intelectual.

A pesar de que la reforma ha intentado resolver el problema de la selección y adecuación de contenidos en función de las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, parece que en la práctica esta situación no ha sido comprendida plenamente por el docente, pues todavía se mantiene arraigada la preferencia de seleccionar contenidos con base en su grado de dificultad, supuesta importancia científica o por la práctica.

Por otro lado se sigue creyendo que la acumulación de conocimientos es una medida con la cuál se puede evidenciar un mayor desarrollo intelectual.

De igual manera como se señaló en los elementos anteriores la ausencia del currículo institucional ha provocado que los docentes seleccionen los contenidos

³¹ Entrevista, profesor N° 12, junio de 2007.

directamente de la propuesta general. Pero, lo que más inquieta es la interpretación dada a la selección de contenidos propuestos; se sigue pensando que todos aquellos contenidos deben ser tratados durante toda la programación de manera inevitable, como resultado de esta definición la presión existente por dar tratamiento a todos los contenidos seleccionados ha obligado a cambiar las intenciones curriculares.

En algunos momentos del proceso parece que ya no es importante el desarrollo de las destrezas, lo que más les preocupa a algunos los docentes es el avance en cuanto a cantidad de contenidos antes que a calidad de aprendizaje.

Por otro lado no es frecuente encontrar docentes que para seleccionar los contenidos consideren las características y formas propias de aprender que tiene cada estudiante. En algunos casos se pudo comprobar que ni siquiera se reconocen los períodos de desarrollo evolutivo por los que atraviesan los estudiantes.

Así mismo, ante la excesiva presencia de contenidos denominados mínimos obligatorios, la reforma parece que se ha convertido más bien en una transformación que debería denominarse de contenidos, puesto que aquellos en la práctica han adquirido la categoría de fines antes que de medios.

Al constatar las limitaciones que tienen los docentes en cuanto a cómo y porqué seleccionar los contenidos y, de qué manera considerar los criterios e intenciones educativas, se supone que los errores cometidos se deben a la falta de explicación por parte de quienes tuvieron a cargo la tarea de capacitar a los docentes o porque aquellos no dieron la importancia que merece la reforma. A esto se añade lo que al parecer se ha evidenciado a lo largo del estudio; la propuesta definitivamente es de difícil interpretación y por ende aplicación.

Las estrategias metodológicas en la unidad didáctica

En lo que respecta a este tema, según se ha podido percibir la gran mayoría de docentes expresa haber adquirido dominio en el manejo de ciertas técnicas y procedimientos que no están relacionados con un método específico; reconocen que son sus experiencias las que les han permitido alcanzar los resultados logrados.

Se ha comprobado que a los docentes les resulta difícil conceptualizar su método de trabajo, pedirles que lo sostengan con fundamentos pedagógicos es aún más complicado. Afirman, que debido a la confianza lograda por el dominio alcanzado en la práctica ha descuidado el estudio de sus principios. Sin embargo, creen que trabajarían de mejor manera si conociesen los fundamentos teóricos que sostienen su método.

Al preguntar que recomendaciones metodológicas emplean para desarrollar, conseguir o mejorar las destrezas, un maestro presenta la siguiente respuesta “se trata de un ciclo de aprendizaje que se define de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y el año de estudio en el que se encuentran los alumnos”³².

En cambio otro comenta que “Sigue practicando la misma metodología. No se ha propuesto nada porque siempre existimos docentes que no queremos cambiar y por eso nos mantenemos siempre en el mismo nivel”³³.

“No se ha podido definir el método en el programa curricular institucional; sin embargo, el que más se utiliza es el método inductivo-deductivo pero, sobre todo, el analítico por estar de acuerdo con la realidad misma del elemento (estudiante) de la institución. Sí somos libres de emplear diferentes métodos, porque tenemos que sujetarnos a uno que se pretende imponer.

³² Entrevista, profesor N° 5, mayo de 2007.

³³ Entrevista, profesor N° 7, mayo de 2007.

“La metodología que está tomada en cuenta en el PCI fue identificada acorde con la realidad de nuestros alumnos y de acuerdo con los avances tecnológicos. Se trata de una metodología activa en la que se incluyen momentos, procesos y técnicas que permiten conseguir un aprendizaje significativo; es decir, que lo aprendido sirva no solamente para la escuela sino para la vida”³⁴.

Una maestra de primaria afirma que el método que utiliza es “activo, donde incluye técnicas que permiten conseguir el desarrollo de las destrezas”.³⁵ Para una profesora del área de Lenguaje y Comunicación la propuesta “sugiere que el docente seleccione para el desarrollo de las destrezas un método y unas técnicas que sigan un proceso de acción-reflexión-acción”.³⁶

En el caso de una profesora del área de matemática, ella explica que sigue “una secuencia basándose en las siguientes etapas: concreta, gráfica, simbólica y complementaria (ejercitación y aplicaciones)”.³⁷

Otro profesor de Ciencias Naturales comenta que “utiliza el método científico”.³⁸

En cuanto a Estudios Sociales, únicamente una profesora declara que “utiliza un método de aprendizaje de manera secuencial y graduada”.³⁹ Pero igualmente no explica ni describe como éste funciona.

Por otro lado, dada la fuerte presencia de los textos escolares en el desarrollo de las actividades educativas es necesario conocer algunas apreciaciones que hacen los docentes en cuanto a la metodología que traen. Como se dijo anteriormente su presencia no solo que ha facilitado el proceso, definitivamente estos materiales están imponiendo la secuencia y el método de trabajo empleado.

³⁴ Entrevista profesor N° 17, junio de 2007.

³⁵ Entrevista profesor N° 17, junio de 2007.

³⁶ Entrevista, profesor N° 5, mayo de 2007

³⁷ Entrevista, directivo N° 1, mayo de 2007.

³⁸ Entrevista, profesor N° 14, mayo de 2007.

³⁹ Entrevista, profesor N° 18, mayo de 2007.

Por ejemplo, para la asignatura de Matemática muchos textos resuelven el problema didáctico con el siguiente método: exploración de prerrequisitos, planteamiento del “concepto”, argumentos fundamentales, representación si es necesario, descripción del algoritmo, evaluación de contenidos asimilados y tarea de refuerzo.

El proceso descrito se basa en la transmisión de conocimientos mediante la intervención del docente o de sus experiencias al estudiante, éste último termina aplicando los procedimientos aprendidos en la resolución de varios ejercicios. La evaluación incluida en el texto pretende comprobar cuánto recuerda el estudiante del tema tratado. Es evidente que en el texto la ausencia de actividades de diagnóstico y de nivelación, las acciones para activar conocimientos previos son limitadas, la evaluación formativa no está presente y para el docente la evaluación “sumativa” (la única) es concluyente.

Para la asignatura de Lenguaje y Comunicación sucede algo parecido. Los contenidos son identificados tomando en cuenta lo propuesto en el Currículo Nacional. Igualmente, la secuencia de contenidos es definida por el texto aunque se añade para esta asignatura una metodología que el texto llama “integral” , descrito de la siguiente manera: comprensión de conceptos, inclusión de ejes transversales, análisis de un texto, inferencia de mensajes y actividades de desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora.

Para Ciencias Naturales –según algunos textos- se usan básicamente prácticas de laboratorio que antes que identificar leyes o principios están orientados a justificar la presencia de los conocimientos teóricos incluidos en el libro.

Otro texto dedicado al tratamiento de la asignatura de Ciencias Naturales propone la siguiente secuencia: inicialmente plantea cuestiones relacionadas con los

contenidos a tratar, buscando activar conocimientos previos; continúa planteando contenidos conceptuales (definiciones); se apoya en información específica, presenta imágenes atractivas y añade actividades de refuerzo. Sin embargo, los contenidos conceptuales son demasiado resumidos; se proporciona a los estudiantes muy poco material con el cual el esfuerzo intelectual o el interés por analizarlo se reduce. Las actividades de ejecución son el centro del método, incluso se menciona explícitamente que se aprende “haciendo”. La evaluación para asignar una calificación es la realización de un experimento. Es decir, tiene aspectos positivos pero no cumple con estimular las destrezas intelectuales.

A pesar de contar con la apertura necesaria en cuanto se refiere a la selección del método, la mayor parte de los docentes observados al parecer prefieren seguir utilizando técnicas y procedimientos tradicionales o aquellos señalados anteriormente. Advierten conocer varios principios metodológicos pero no logran definirlos con seguridad. Hay que reconocer que en la misma propuesta no se proporciona la importancia suficiente al método y a las recomendaciones metodológicas que se incluyen.

En casi todas las expresiones anotadas se ha podido comprobar que los docentes si bien identifican los métodos recomendados en la reforma, ninguno han podido describir la manera como son empleados, tampoco han querido fundamentarlos en principios pedagógicos o curriculares.

Lo que se ha podido comprobar es que cada docente ha desarrollado con base en su experiencia lo que se podría llamar una secuencia de aprendizaje.

El material didáctico en la unidad

En cuanto al material empleado por el docente, lo más notorio ha sido la limitación que existe en cuanto a variedad, de lo observado el material más empleado es el texto de trabajo del estudiante, el mismo que se transforma con frecuencia en la guía didáctica del docente y en el cuaderno de trabajo del alumno.

Se presume, que la adquisición de textos por parte de las instituciones, padres de familia y docentes no se da debido al alto costo que representa su adquisición, el mismo que puede ser alto si se trata de un buen libro. Ventajosamente para los docentes el problema sea resuelto al solicitar que adquieran los padres de familia los libros-textos de trabajo.

Los docentes preguntados sobre los textos escolares dicen: “Son de gran ayuda, mantienen a los estudiantes ocupados y permiten a los profesores utilizar el tiempo en otras actividades (evaluación, revisión de trabajos, deberes, elaboración de exámenes, pruebas entre otras)”⁴⁰. “Ya no es como antes, los libros proponen ahora actividades muy interesantes y nos obligan a aprender nuevas maneras de enseñar y evaluar a los estudiantes”⁴¹.

Al inicio de la implementación de la reforma curricular los textos escolares, al parecer, fueron diseñados bajo la supervisión del Ministerio de Educación. Este control permitió que en la edición de textos se tomen como referentes los contenidos planteados en la reforma. Pero con el paso del tiempo y ante el descuido, la presencia de textos de trabajo para los estudiantes y de algunas guías didácticas para los docentes fue creciendo de manera incontrolable.

⁴⁰ Entrevista, profesor N° 18, mayo de 2007.

⁴¹ Entrevista, profesor N° 21, junio de 2007.

Actualmente la presencia de estos instrumentos escolares ha reemplazado a los textos que orientaban en la implementación de la reforma. Al convertirse en la única herramienta de orientación pedagógica y curricular para los docentes los textos han copado el vacío dejado por la falta de materiales oficiales.

La preocupación que existe es la referida a su forma de empleo, incluso llega a controlar los tiempos y momentos de aprendizaje, dejando al profesor la tarea de observador o supervisor de las labores planificadas en los textos.

A continuación se describen algunas observaciones realizadas a textos o cuadernos escolares, desde la perspectiva de quien esto escribe:

Existen contenidos que en muchos casos no se ajustan a las necesidades educativas del sector; Los objetivos educativos no son nombrados o no se identifican fácilmente; La secuencia de contenidos responde sólo en parte a lo dispuesto en la reforma. Algunos textos usan métodos meramente informativos que no apoyan al desarrollo de los objetivos de la reforma.

En los textos dedicados para los alumnos del colegio, la situación se mantiene, los contenidos procedimentales son los que tienen mayor presencia. El volumen de material incluido es extenso pero en su mayor parte se trata de contenidos específicos.

Cada empresa editora plantea su propio diseño y lo modifica anualmente, aduciendo actualizaciones que son más de tipo informativo que de carácter científico, técnico o investigativo. La intención es colocar el material en el mercado, dejando en segundo plano los fines educativos. Al cambiar la edición, y por ser al mismo tiempo texto y cuaderno de trabajo, el libro no puede ser reutilizado. Los padres de familia se ven obligados a comprar siempre un libro nuevo y “actualizado”.

Para concluir el capítulo es necesario comentar que las prácticas que desarrollan los docentes tanto en sus actividades de planeación como sus prácticas se ha

transformado en un acto mecanizado. Sin estímulos ni motivaciones resulta muy difícil que abandonen sus concepciones, especialmente aquellas con las que fueron formados.

Las dificultades que tienen para seguir aprendiendo también los mantiene atados a conocimientos y prácticas anteriores, la costumbre los mantiene limitados en cuanto al manejo de nueva información como también de nuevos recursos.

La evaluación en la unidad didáctica

En la Reforma vigente, se sugiere que la evaluación sea considerada como elemento integral del currículo, pero según algunas observaciones realizadas hay docentes que todavía sigue evaluando como una acción aislada.

Con un trato similar a la metodología la evaluación se ha dejado a discreción de los docentes, la reforma únicamente recomienda que se defina la finalidad de la evaluación y que se identifique los criterios e instrumentos a ser empleados en esta actividad.

Al preguntar a los docentes sobre este tema sus respuestas son las siguientes “Los procedimientos evaluatorios de ningún modo han sido topados por los Directivos ni por los Supervisores de Educación. Más bien, luego de algunos años de venir ejecutando la propuesta seis -para ser exacto- asistimos a un curso de evaluación que duró una semana; con éste tuvimos más claro el asunto de cómo tiene que ser el procedimiento evaluatorio según la Reforma de la Educación Básica”⁴²

Con este testimonio, resulta innegable pensar que el componente del currículo encargado de verificar cuánto se ha enseñando y cuánto se ha aprendido no fue tomado muy en cuenta a pesar de la importancia que tiene; se asegura que no se dio la

⁴² Entrevista profesor N° 14, junio de 2007.

orientación necesaria para que sea aplicada conforme la propuesta, sino que únicamente se dieron algunas recomendaciones.

“Los Supervisores fueron quienes introdujeron el tema de la evaluación, pero sin la preparación suficiente como para darle el significado que se merece el tema, se logro generar nociones ambiguas y distantes de los objetivos y finalidades que tiene la evaluación en un proceso de reforma”⁴³. Otro docente, al ser abordado sobre el tema opina “la capacitación que se llevó a cabo en todo el país fue lo que permitió vincular la evaluación con en el proceso de Reforma”⁴⁴.

“En nuestra institución (escuela urbana), la evaluación ha sido considerada un proceso permanente y sistemático. Es decir, toda actividad por más pequeña que sea es evaluada y de esa manera vamos tomando los correctivos necesarios a lo largo del proceso. Esto quiere decir que no se espera terminar un período para evaluar si no que durante el proceso vamos evaluando y efectuando cambios o haciendo cualquier otra modificación”⁴⁵

En esta participación se puede evidenciar claramente la intensión del profesor de integrar la evaluación al proceso y emplear los resultados obtenidos para tomar decisiones que le permitan mejorar.

Finalmente, es necesario recalcar que es decisiva la posición del docente frente a la implementación de la reforma, de manera especial cuando se trata de tomar acciones respecto de la evaluación.

⁴³ Entrevista profesor N° 13, junio de 2007.

⁴⁴ Entrevista profesor N° 2, mayo de 2007.

⁴⁵ Entrevista profesor N° 17, junio de 2007.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI)

“Proyecto Educativo Institucional” (PEI), es el documento que recoge el conjunto de decisiones asumidas por toda la comunidad escolar, de acuerdo con su propio estilo educativo e interpretación de la reforma.⁴⁶

La mayoría de los profesores entrevistados coincide en afirmar que la construcción del PEI suscitó gran interés al comienzo. Afirman que se involucraron rápidamente en su elaboración y concluyen que, lamentablemente, al cabo de poco tiempo, éste instrumento terminó siendo una *obligación cumplida*, que significa, dentro del lenguaje docente, el equivalente de algo que se cumple como un requisito formal pero en el que no se cree ni se pone interés. Varios dicen que al principio funcionó pero que pronto se abandonó la aplicación del PEI por considerarla útil únicamente para tareas administrativas propias de los directivos.

La excesiva presencia de requisitos técnicos terminaron haciéndolo laborioso en su construcción y difícil en su aplicación. Dicen que “es un instrumento que obliga a convivir con la idea de que todas las acciones que se realicen en la institución deben ceñirse a una planificación anticipada, lo que contradice a la costumbre de responder según como se presentan”⁴⁷.

Algunos docentes no lo precisan con seguridad pero creen que es un instrumento de organización educativa. Otros opinan que es la principal herramienta para el fortalecimiento de la Reforma.

En la elaboración del PEI no se tomaron en cuenta las sugerencias efectuadas por algunos docentes. Se asumieron posiciones en nombre de toda la comunidad escolar y no se tomaron en cuenta las características sociales, culturales y económicas de la

⁴⁶ Ministerio de Educación y Cultura, *Guía general.....*, Quito, Imprenta Mariscal 1997-1998. p.21.

⁴⁷ Entrevista, profesor N° 19, junio de 2007.

localidad. En definitiva, los contenidos que sustentan la Reforma no son tomados en cuenta en la planificación del PEI. El autor de esta tesis piensa que tal vez se deba a que no fueron comprendidos y por ende su aplicación fue distorsionada.

Tras el proceso de construcción del PEI, casi todas las instituciones archivaron el documento, otras ni siquiera lo tienen. Son pocos los docentes que orientan sus planificaciones con este instrumento.

En las observaciones realizadas, se pudo notar que los docentes que acreditan entre diez y veinticinco años de servicio participaron activamente de la elaboración del documento pero piensan que fue un momento muy corto para comprenderlo en todo su significado y creen que su ausencia en la vida escolar se debe a que nadie supervisa su aplicación. En cambio, los docentes dentro del rango que tiene entre veintiséis y cuarenta años de servicio recuerdan el proceso, al que dicen asistieron porque fueron obligados y aseguran que nadie supo explicarles claramente la verdadera importancia de aquel documento. Añaden que la intención les pareció buena, pero dicen que “la costumbre es más fuerte”⁴⁸.

De acuerdo con el tipo de formación, aquellos docentes que provienen de los normales rurales lo toman como una buena herramienta de trabajo. Dicen que es especialmente útil para los que administran una institución; creen que ayuda a consolidar la Reforma pero que, por el volumen del documento, no es manejable para realizar las planificaciones diarias, mensuales incluso anuales. Aquellos profesores que proceden de los institutos pedagógicos conocen la técnica para la elaboración del PEI, pero señalan que el empleo del tiempo es vano y se requiere manejarlo permanentemente para poder comprenderlo mejor.

⁴⁸ Entrevista, profesor N° 5, mayo de 2007.

Por la función que cumplen los directivos que asistieron a capacitaciones sobre la elaboración y manejo del PEI, ellos conocen sus bondades pero dicen que resulta difícil su aplicación “porque no disponen de normas reglamentarias ni de recursos que permitan poner en marcha lo programado”⁴⁹. Los docentes, en cambio, aseguran que si estuvieran en funciones administrativas o de directivos pondrían el empeño necesario para conocerlo a fondo y manejarlo para hacer eficiente su desempeño.

En las conversaciones informales efectuadas, se registran los siguientes razonamientos sobre el PEI que, por su mensaje, son concluyentes: “sin el PEI, la Reforma marcha mejor”, “está bien el PEI, pero en la práctica se impone la costumbre”, “el asunto del PEI es responsabilidad de las autoridades”, “como se lo hizo para siete años, hay que esperar que concluya ese período para revisarlo, mientras tanto lo que interesa es la aplicación de la Reforma”.

⁴⁹ Entrevista, profesor N° 7, mayo de 2007

CAPITULO IV

Método de investigación empleado

El presente capítulo está dedicado al análisis del aspecto netamente investigativo. De manera prioritaria se pretende explicar cómo y de qué manera los datos obtenidos fueron procesados.

Por el enfoque predominantemente cualitativo la presente investigación no pretende cuantificar los resultados. Por la modalidad aplicada, se ubica en el campo de la reflexión bibliográfica-documental. Por el tipo, este trabajo se define como exploratorio y descriptivo y por tratar un problema incierto se podría decir que es una tesis de tipo teórico.⁵⁰

Como el tema central de estudio es el impacto generado en el desempeño profesional de los docentes con la aplicación de los contenidos curriculares propuestos en la Reforma, en la investigación aplicada se recurrió al cuestionamiento de los contenidos:

- ¿Cuáles son los elementos del componente curricular que se definen en la Reforma Curricular?
- ¿Cuáles son los objetivos de la Educación Básica propuestos en la Reforma Curricular?
- ¿Qué es un Proyecto Curricular Institucional? (PCI)
- ¿Qué es una destreza y cómo se debe trabajar para conseguirla, desarrollarla, o mejorarla?

⁵⁰ Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Editorial Gedisa, Barcelona, enero de 2005. p. 30.

- ¿A qué se refieren los contenidos comunes obligatorios propuestos en la Reforma Curricular?
- ¿Qué fin tienen las recomendaciones metodológicas identificadas en la Reforma Curricular?
- ¿Cuáles son los criterios y procedimientos evaluatorios determinados en la Reforma Curricular?
- ¿Qué es la Unidad Didáctica y cuáles son sus elementos?
- ¿Qué es el Proyecto Educativo Institucional? (PEI)

Descripción de la comunidad observada

Las instituciones educativas consideradas para la investigación se encuentran ubicadas en el cantón Baños de Agua Santa, provincia de Tungurahua.

Este cantón por su ubicación territorial, se encuentra a 180km de la ciudad de Quito, distancia se puede cubrir fácilmente con un viaje en automóvil que dura entre tres y cuatro horas. Al formar parte este cantón de una de las provincias centrales del país, dispone de vías de primer orden que le permite comunicarse fácilmente con todas las regiones continentales del Ecuador. Para llegar a Baños de Agua Santa el cantón dispone de más de 10 cooperativas de transporte de pasajeros, que operan a nivel nacional. Las mismas que equipadas con modernas unidades realizan recorridos desde y hasta este lugar de manera permanente.

Por su ubicación geográfica y al encontrarse situado entre los parques Nacional Sangay y Llanganates. Estos valles naturales han dado origen a un ambiente denominado corredor ecológico por el que cruzan corrientes de aire tropical que suben

desde la región oriental y otras frías que bajan desde la región andina. Permitiéndole de esta manera gozar de una temperatura promedio de 20° durante todo el año.

Sus características ambientales más importantes han sido proporcionadas por la presencia de abundantes recursos naturales que han permitido que el turismo ecológico se desarrolle de manera insospechada. En las montañas y cerros aledaños al cantón, entre alturas que van de los 2800 a 4000 metros, existe una gran variedad de microclimas, los mismos que junto a otros factores, dan origen a una gran variedad de flora y fauna silvestre.

Este Cantón tiene una población de 16.112 habitantes distribuidos de la siguiente manera 5.663 en el área rural y 10.429 en el área urbana. La economía de este cantón está basada fundamentalmente en la prestación de servicios turísticos destinados a atender a visitantes tanto nacionales como extranjeros que llegan al cantón durante los 365 días del año.

Por su infraestructura turística modernamente equipada, el cantón Baños de Agua Santa es un lugar con condiciones ideales para realizar diferentes actividades recreacionales. Cuenta para esto con más de 130 sitios de hospedaje, 40 agencias de viaje, alrededor de 90 restaurantes y cafeterías y más de 30 bares que están a disposición y alcance de todos los bolsillos.

Su población de mayoría mestiza dispone de infraestructura vial de primer orden, tanto en la zona urbana como rural. Cuenta con un sistema de agua potable, electricidad, comunicaciones móviles, fijas, Internet, clínicas, hospitales, centros de apoyo y recuperación, museos, galerías, bibliotecas y un eficiente servicio bancario.

Las viviendas particulares ocupadas disponen de los siguientes servicios básicos: abastecimiento de agua de red pública en su mayoría; eliminación de aguas servidas a

través de red de alcantarillado público; Servicio eléctrico en casi su totalidad; y servicio telefónico en una gran mayoría.

El Cantón dispone de dos institutos tecnológicos públicos, un colegio nocturno y una academia. Todos ubicados en el área urbana. El área rural apenas cuenta con un colegio. Estos planteles atienden las necesidades educativas de toda la población del Cantón en lo que se refiere al octavo, noveno, décimo año y bachillerato. Los institutos complementan con atención muy limitada las necesidades educativas relacionadas con el nivel posbachillerato, ósea con carreras de tipo técnico superior y tecnologías.

Para el primer año de básica o preescolar, existen 7 establecimientos educativos público y 1 privado. Mientras que, para aquellos niños que continúan con el segundo a séptimo año existen 12 escuelas ubicadas en el sector rural y 10 en la parte urbana.

Funciona también en el Cantón un Instituto Pedagógico dedicado a la formación de docentes para educación básica.

Baños de Agua Santa, según indicadores tomados de la Serie coleccionable sobre la situación educativa en el Ecuador⁵¹, posee una escolaridad en años igual al 7.12%. Sus habitantes ha cumplido con la primaria completa en un 69.1%, secundaria completa en un 19.42%, instrucción superior en un 16.04% y su tasa neta de escolarización básica es del 89.7%.

El promedio de años aprobados por la población de 10 años y más (escolaridad media) para el Cantón Baños es de 6,7 años. Para la población del área urbana es de 7,5 años y para el área rural 5,4 años. Para hombres 6,6 y para mujeres 6,8 años.

Su población económicamente activa se distribuye según ramas de actividad de la siguiente manera: agricultura y ganadería 2305; manufactura 571; construcción 312; comercio 978; enseñanza 342 y otras actividades 2680.

⁵¹ Contrato Social, *Indicadores de la situación educativa en el Ecuador*, Contrato Social, 2005.

Descripción del grupo de docentes observados

De la población de docentes existente en la comunidad identificada, se seleccionó a criterio del investigador un grupo representativo de profesionales, los mismos que fueron escogidos al azar. Se trató, en lo posible, de incluir en la investigación a profesores que laboren en dos tipos de escuelas, urbana o rural y, como ejemplo preferente, se incluyó a docentes que laboran en un Instituto ubicado en el sector urbano, el mismo que brinda el servicio educativo con los tres últimos años de educación básica.

El grupo estuvo conformado por 30 docentes de las escuelas y quince del colegio. Es necesario mencionar que se incluyó a directivos y docentes. Entre los docentes se entrevistó y se encuestó aquellos que vienen laborando entre diez y veinticinco, entre veintiséis y treinta y cinco y entre treinta y seis y cuarenta años. De los resultados arrojados se intentó diferenciar los criterios vertidos por profesionales según fuera su preparación en institutos pedagógicos, normales rurales o universidades. Este análisis se descartó, en vista de que algunos docentes prefirieron no mencionar el tipo de institución en la que se formaron.

Informe de encuestas y entrevistas efectuadas

Inicialmente se planificó entrevistar a docentes del instituto, de una escuela urbana y de una escuela rural. Pero, dadas las características poblacionales de la comunidad no se pudo contar con instituciones educativas especialmente de la zona urbana y rural que dispongan de una planta de docentes numerosa. A esta situación se

suma la escasa participación de los docentes, lo que obligó a reorganizar el grupo de profesionales observados.

En el Instituto, considerando sólo aquellos profesionales que laboran en educación básica se contó con la participación de 2 vicerrectoras encargadas y 11 profesores de diferentes áreas de estudio. A nivel de escuelas al no contar con la colaboración de todos los docentes de una sola institución urbana se trato de completar el número de participantes con otros docentes de diferentes instituciones. De entre los docentes que participaron se obtuvo un total de 8.

Igualmente para completar el número de docentes entrevistados que laboren en el sector rural se buscó la colaboración de varios profesionales de diferentes escuelas. Quedando el grupo integrado de la siguiente manera: 9 docentes y 2 directivos de una Red Autónoma Rural y 3 docentes de otras instituciones. Total de entrevistas realizadas por instituciones:

- Instituto: 13.
- Escuelas Urbanas: 11.
- Escuelas rurales: 14.
- Total participantes 40.

Técnica empleada

Para recoger los datos se empleó la técnica de la observación. Por su carácter, permitió acumular información que luego fue analizada e interpretada según los sustentos teóricos tomados de la propuesta curricular y del material bibliográfico examinado. La aplicación de esta técnica permitió alcanzar los siguientes objetivos:

- Detectar las posibles causas generadoras del problema.

- Percibir modelos de comportamiento en algunos docentes.
- Apreciar influencias provocadas en los profesionales con la aplicación de los contenidos curriculares en sus tareas. Principalmente en aquellas dedicadas a la planificación.

En vista de que la investigación se centró en la descripción de contenidos teóricos, para el análisis de los datos recolectados se empleó la técnica descriptiva.

Instrumentos utilizados para la recolección de datos

Los instrumentos diseñados para cumplir con los objetivos destacados fueron:

- Entrevista semi estructurada dirigida a directivos. Ver ANEXO 2
- Encuesta preparada para los docentes. Ver ANEXO 3
- Lista de control para observar documentos e instrumentos de planificación. Ver ANEXO 4 y 5
- Lista de control para observar el cumplimiento de lo planificado. Ver ANEXO 6

Validez de los instrumentos

Antes de su aplicación, estos instrumentos fueron sometidos al criterio de dos profesionales para medir su eficacia. Se facilitó un instructivo conforme a lo solicitado (ver anexo 1). Los razonamientos obtenidos sirvieron para replantear algunas cuestiones. Las sugerencias más importantes planteadas al diseño de los instrumentos fueron las siguientes:

- En cuanto a la calidad técnica, solicitaron mayor precisión en el planteamiento y en la utilización del lenguaje.

- Mayor objetividad en las preguntas. Es decir, que las interrogaciones tengan coherencia con el objeto de investigación.
- En cuanto a la credibilidad, sugirieron que se incluya la razón social o institucional que promovía la investigación.
- La pertinencia en el planteamiento de las cuestiones fue otra de las observaciones realizadas.
- No se recomendó incluir en los instrumentos el nombre del entrevistado o encuestado ni el de la institución en la que labora.
- Finalmente se recomendó disminuir la extensión tanto de la entrevista como también de la encuesta.

Técnica de análisis y procesamiento de datos

Al terminar la fase de recolección de datos, la investigación se enmarcó en el análisis de la información, siguiendo el siguiente procedimiento:

- Revisión crítica de la información recogida. Es decir, clasificación de datos.
- Repetición de la recolección de datos, sólo de aquellos en los que encontraron dudas.
- Estudio y reflexión. Es decir, análisis de datos obtenidos.

Para llevar a cabo el análisis de las encuestas realizadas se efectuó la tabulación de la información, con ayuda de la hoja de cálculo, la mismo que permitió realizar automáticamente cálculos con promedios, sumatorias, hacer cuadros y gráficos estadísticos para una mejor interpretación de los resultados.

El procesamiento y análisis de datos se realizó como a continuación se detalla:

1. Se ingresaron los datos a la hoja de cálculo.

2. Los datos calculados arrojaron promedios, porcentajes y sumatorias. Estos resultados fueron representados a través de cuadros y gráficos estadísticos, los mismos que permiten visualizar los datos obtenidos antes de proporcionarles la interpretación requerida.
3. Finalmente, con base en el análisis de datos y sus respectivas representaciones se procuro identificar, logros y limitaciones encontradas con la aplicación de los contenidos propuestos.

Presentación gráfica de resultados

Con los datos obtenidos se procedió a elaborar los siguientes cuadros y sus respectivas representaciones:

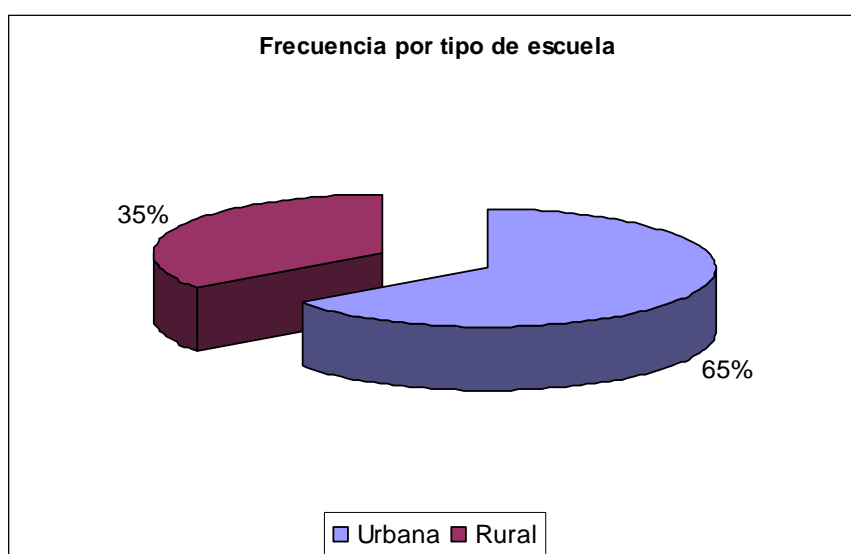
Cuadro 1

Frecuencia por tipo de escuelas:

Tipo de escuela	Frecuencia	%
Urbana	26	65
Rural	14	35
Total	40	100

Gráfico 1

Frecuencia por tipo de escuelas:



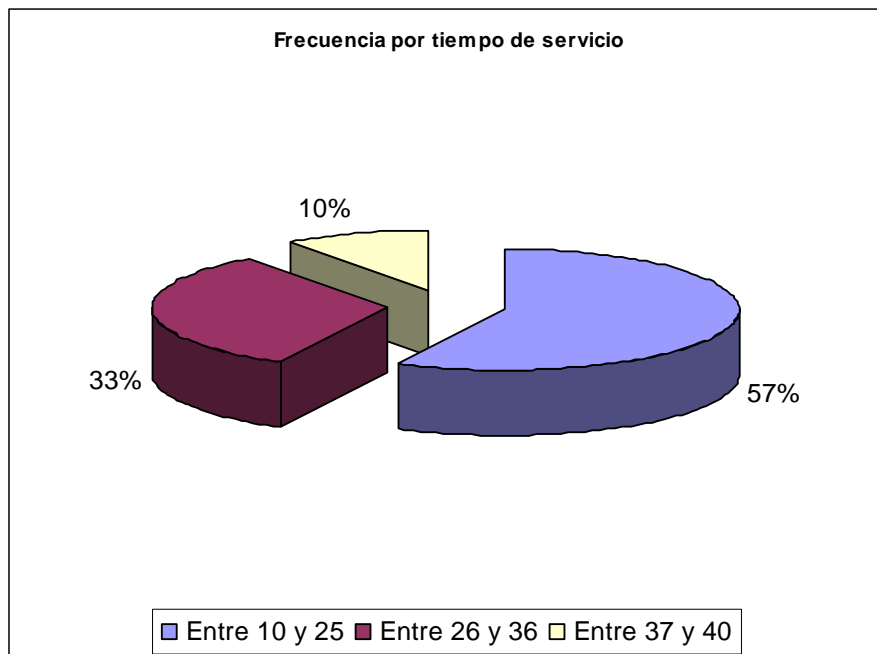
Cuadro 2

Frecuencia por tiempo de servicio de los docentes:

Tiempo de servicio	Frecuencia	%
Entre 10 y 25	23	57
Entre 26 y 35	13	33
Entre 36 y 40	4	10
Total	32	100

Gráfico 2

Frecuencia por tiempo de servicio de los docentes:



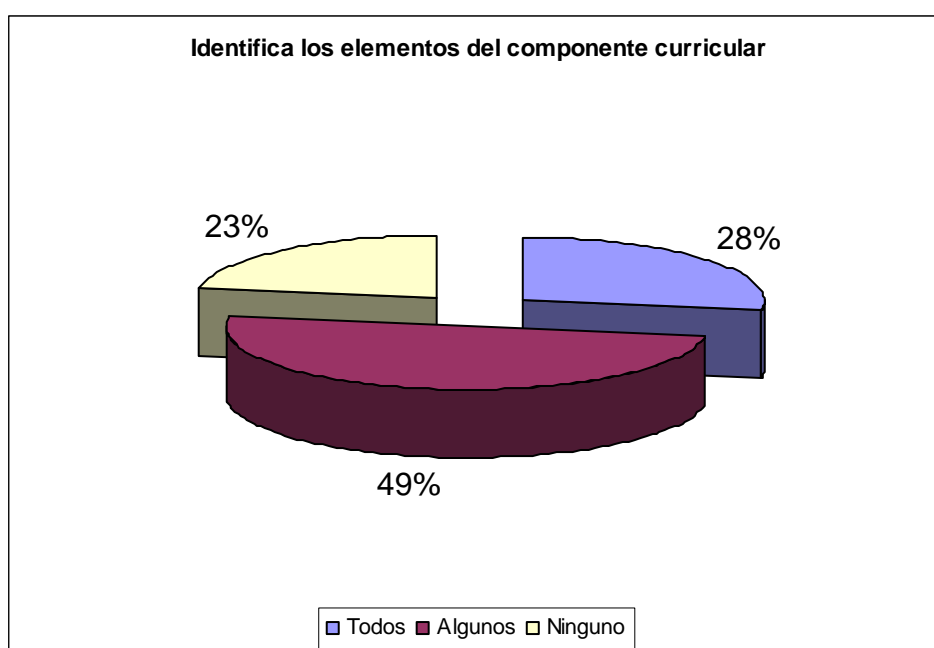
Cuadro 3

¿Identifican cuáles son los elementos del componente curricular que se definen en la Reforma Curricular?

Identifican	Frecuencia	%
Todos	11	28
Algunos	20	49
Ninguno	9	23
Total	40	100

Gráfico 3

¿Identifican cuáles son los elementos del componente curricular que se definen en la Reforma Curricular?



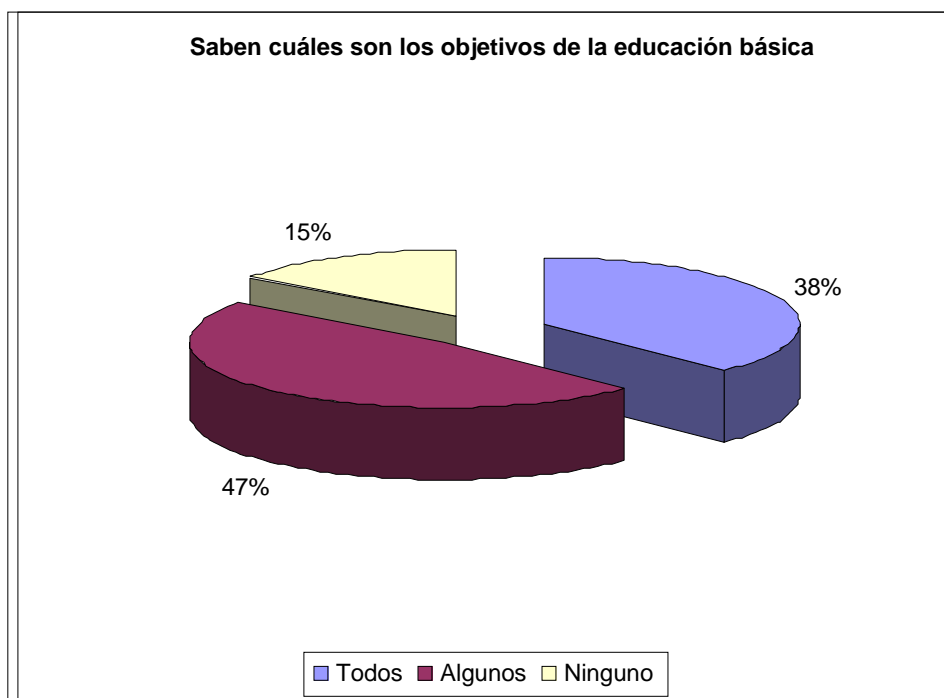
Cuadro 4

¿Saben cuáles son los objetivos de la Educación Básica propuestos en la Reforma Curricular?

Conocen	Frecuencia	%
Todos	15	38
Algunos	19	47
Ninguno	6	15
Total	40	100

Gráfico 4

¿Saben cuáles son los objetivos de la Educación Básica propuestos en la Reforma Curricular?



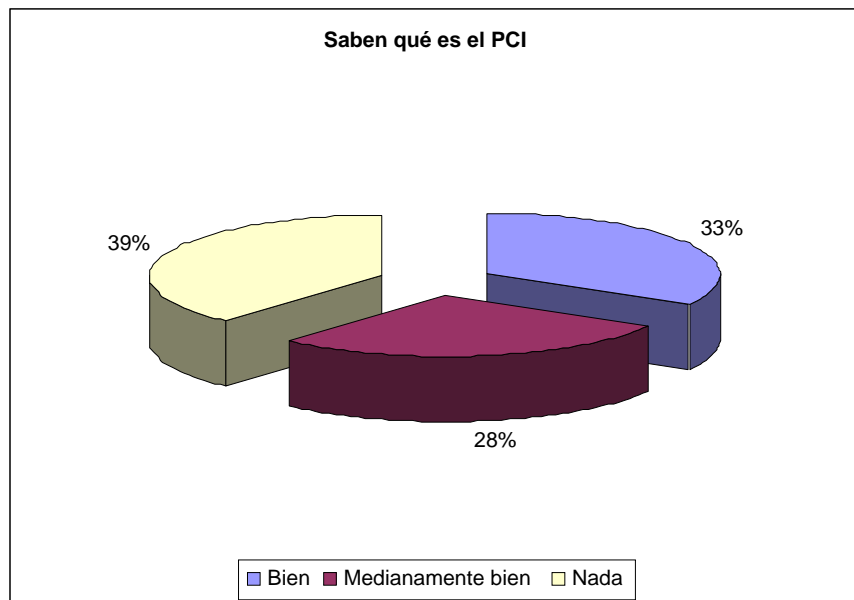
Cuadro 5

¿Saben qué es el proyecto curricular institucional? (PCI)

Saben	Frecuencia	%
Bien	13	33
Medianamente bien	11	28
Nada	15	39
Total	40	100

Gráfico 5

¿Saben qué es el Proyecto Curricular Institucional? (PCI)



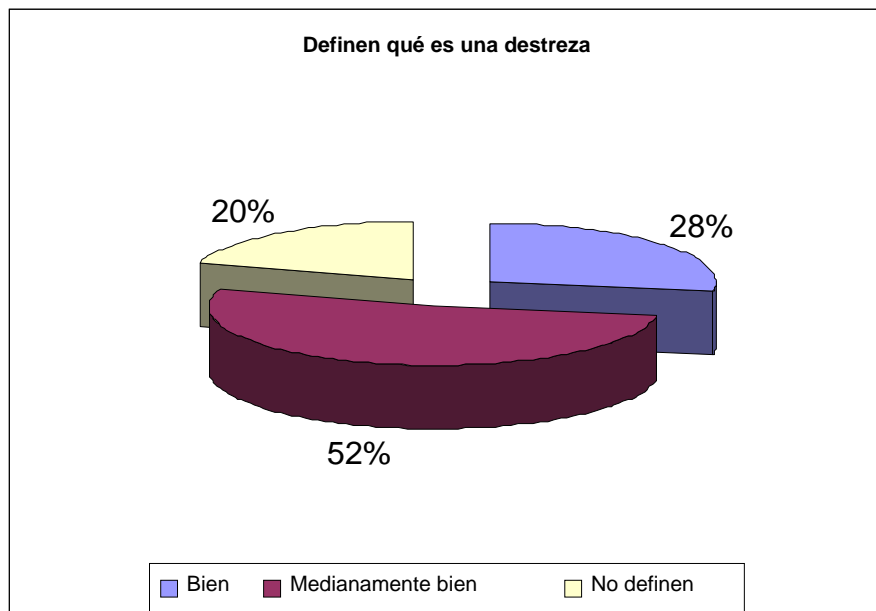
Cuadro 6

¿Define qué es una destreza?

Definen	Frecuencia	%
Bien	11	
Medianamente bien	21	
No definen	8	
Total	40	100

Gráfico 6

¿Definen qué es una destreza?



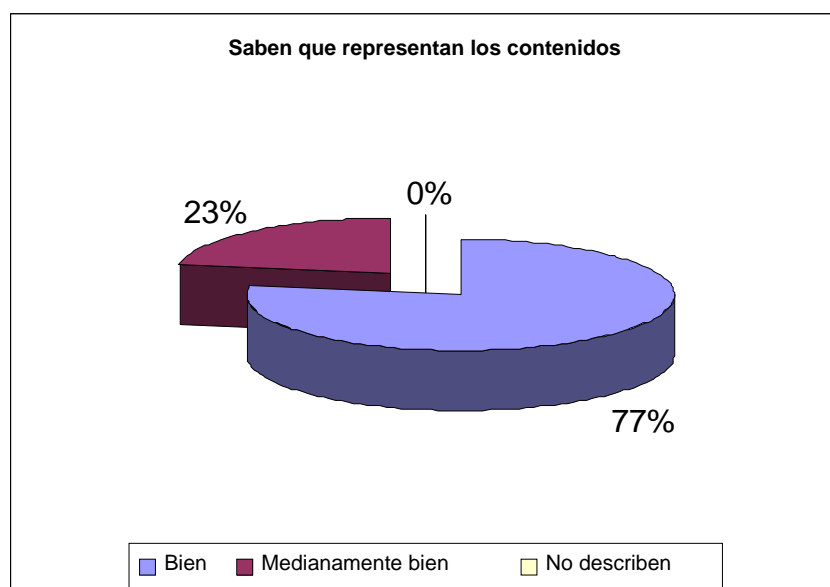
Cuadro 7

¿Saben qué representan los contenidos curriculares en la unidad didáctica?

Saben	Frecuencia	%
Bien	31	77
Medianamente bien	9	23
No saben	0	0
Total	40	100

Gráfico 7

¿Saben qué representan los contenidos curriculares en la unidad didáctica?



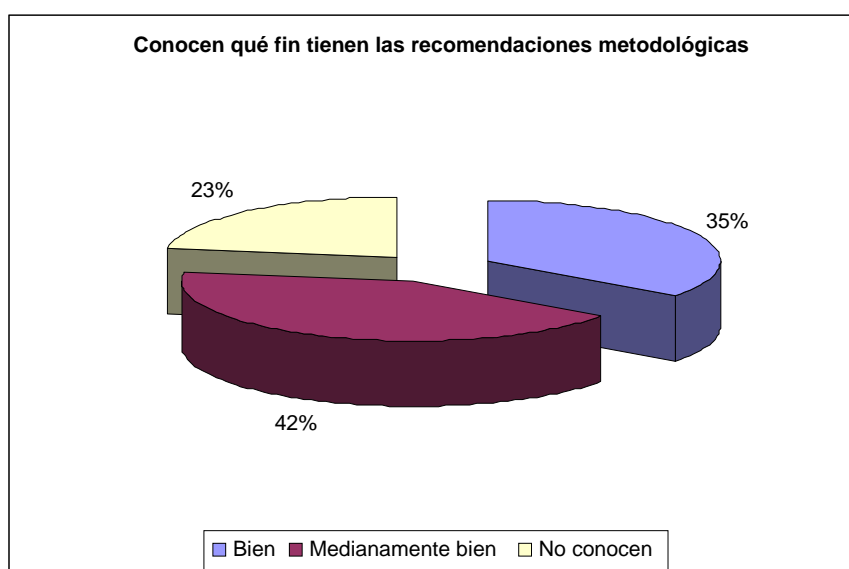
Cuadro 8

¿Conocen qué fin tienen las recomendaciones metodológicas identificadas en la Reforma Curricular?

Conocen	Frecuencia	%
Bien	14	35
Medianamente bien	17	42
No conocen	9	23
Total	40	100

Gráfico 8

¿Conocen qué fin tienen las recomendaciones metodológicas identificadas en la Reforma Curricular?



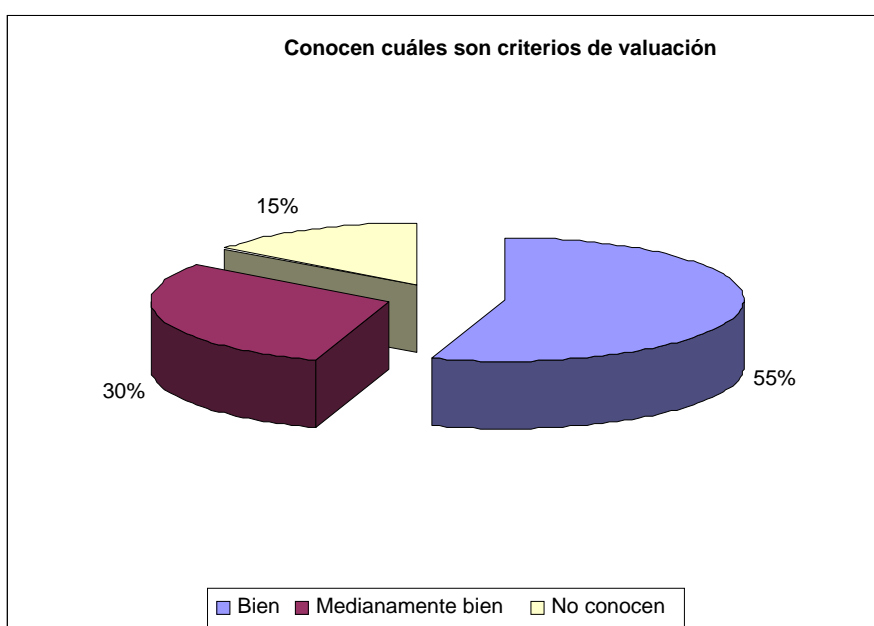
Cuadro 9

¿Conocen cuáles son los criterios y procedimientos evaluatorios determinados en la Reforma Curricular?

Conocen	Frecuencia	%
Bien	22	55
Medianamente bien	12	30
No conocen	6	15
Total	40	100

Gráfico 9

¿Conocen cuáles son los criterios y procedimientos evaluatorios determinados en la Reforma Curricular?



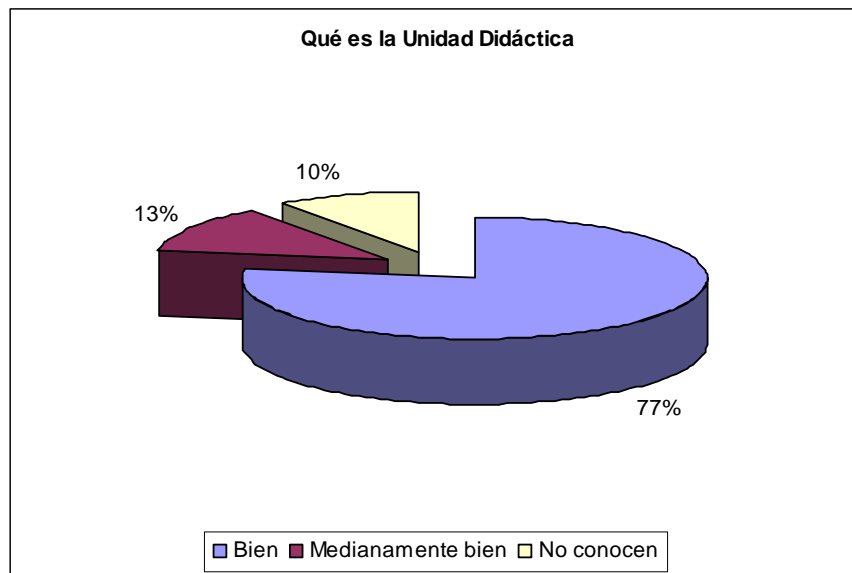
Cuadro 10

¿Saben qué es la unidad didáctica y cuáles son sus elementos?

Saben	Frecuencia	%
Bien	31	77
Medianamente bien	5	13
No conocen	4	10
Total	40	100

Gráfico 10

¿Saben qué es la unidad didáctica y cuáles son sus elementos?



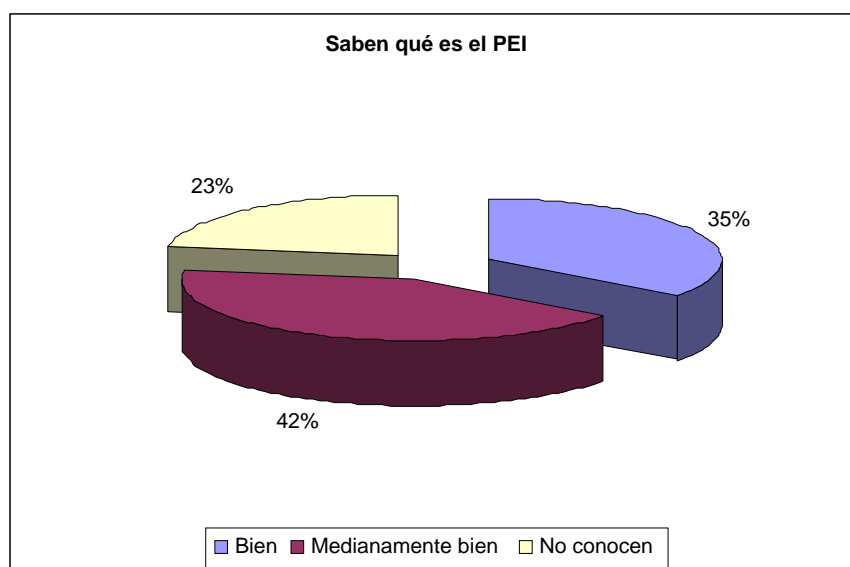
Cuadro 11

¿Saben qué es el proyecto educativo institucional? (PEI)

Saben	Frecuencia	%
Bien	14	35
Medianamente bien	17	42
No saben	9	23
Total	40	100

Gráfico 11

¿Saben qué es el proyecto educativo institucional? (PEI)



Es necesario señalar que en el transcurso de esta fase de la investigación se pudo evidenciar una marcada resistencia de todos los docentes y directivos considerados en este estudio. Un alto porcentaje de profesionales prefirió no someterse a ningún tipo de

exploración, argumentando temores y preocupaciones al parecer por desconocimiento. Otros nunca cumplieron con el compromiso previamente acordado.

Será motivo de reflexión posterior la actitud demostrada por la mayoría de docentes, especialmente de aquellos que laboran en el colegio o que llevan prestando sus servicios a la colectividad por más de 25 años. Para conseguir que la participación de los docentes se voluntaria se tuvo que explicarles que no era necesario que registren sus nombres ni el de las instituciones a las que pertenecen.⁵²

El contenido de la investigación reúne los requisitos necesarios para considerarlo tema de importancia para docentes. Sin embargo, se pudo observar claramente la incómoda situación que para ellos representó el someter sus acciones a observación, esta situación provocó tergiversaciones e incluso hubo negación encubierta. En definitiva, muy pocos docentes estuvieron dispuestos a colaborar con la tarea del investigador. Por compromiso adquirido se ha decidido guardado el nombre de los docentes abordados.

En lo que respecta a las observaciones que se pretendieron hacer en las aulas, no se pudieron conseguir mayores resultados en vista de que los docentes solicitaron tiempo para recrearlas y prepararlas para la ocasión. Situación que obligó a no considerar esta actividad dada las intenciones que tenía la investigación. Hubo una sola docente que inicialmente estuvo de acuerdo y dispuesta a prestar las facilidades necesarias para llevar a cabo la observada, pero al final nunca se pudo realizar la actividad⁵³.

Por otro lado, es necesario señalar que tanto los directivos como los docentes consultados reconocen que la reforma curricular se encuentra en vigencia pero admitieron no estar preparados para atender una entrevista, someterse a una prueba o

⁵² Se ha guardado privacidad en los testimonios de aquellas personas que contribuyen con sus criterios.

⁵³ Entrevista, profesora N° 1, junio de 2007.

permitir el ingreso al aula de clase. Ante la insistencia del investigador, algunos solicitaron tiempo para prepararse y así poder responder adecuadamente. Se deduce que ninguno de los entrevistados tiene presente ni domina los contenidos de la mencionada reforma.

Así también se debe anotar que hubo docentes con los que nunca se pudo establecer ni fecha ni hora para la entrevista. La evadieron por completo, aduciendo que había pasado mucho tiempo y que ya lo había olvidado, únicamente dicen les preocupa lo que sucede en el aula durante su jornada de trabajo. No faltaron aquellos que dijeron que el Estado tiene la culpa del abandono en el que se encuentra la aplicación de la reforma, situación que ha permitido que los docentes la interpreten a su manera y conveniencia.

De los directivos entrevistados, ninguno reconoció su falta de interés por mantenerse al tanto sobre el tema, menos aún por participar en esta investigación.

Es necesario señalar que el colegio observado viene ejecutando otra reforma en este caso aplicada al bachillerato. Esta situación permitió que los docentes supieran explicar con otros criterios el significado o ausencia que algunos de los componentes de la reforma de la educación básica. Resulta novedoso el hecho de que a la vez se este trabajando con algunos elementos de las dos propuestas, pero se considera que al emplear de manera paralela los componentes de las dos propuestas al menos solo una de ellas estará siendo aplicada.

Capítulo V:

Logros y limitaciones encontradas

Con una reforma curricular considerada como instrumento que promueva un cambio de modelo educativo, el Ministerio de Educación pretendió reproducir una nueva cultura escolar en las instituciones educativas del País. Considerando este argumento y después de haber realizado este trabajo el investigador cree que una de las condiciones imprescindibles para alcanzar este objetivo es contar con docentes convenientemente apropiados de los contenidos que fundamentan la reforma. No obstante, con profesionales formados bajo un modelo educativo distinto al de la innovación y poco deseosos de esforzarse por cambiar, las dificultades y los tropiezos presentados no han podido ser superados convenientemente.

Es necesario reconocer que no son todos los docentes ni las instituciones educativas observadas las que se encuentran inmovilizadas por la situación señalada. Durante el desarrollo de la presente investigación si se ha podido comprobar que existen docentes e instituciones que se han visto forzados a experimentar cambios, que bien pueden ser descritos ya sea como logros o como limitaciones alcanzadas.

El impacto de la Reforma en el seno de las instituciones educativas y sobre todo en los docentes no se ha dado del mismo modo ni de la misma manera en las instituciones observadas. A continuación se enumeran los impactos más representativos que, según el criterio del investigador, sobresalen en el ámbito curricular y pedagógico.

Limitaciones encontradas

El estudio realizado ha permitido identificar varias limitaciones, en tanto que hay otras serán añadidas por apreciación del investigador, en vista de las dificultades presentadas en cuanto a la investigación realizada.

La manera de presentar la propuesta, es sin duda una de las mayores limitaciones encontradas, en vista de que ésta carece de sentido en cuanto a la determinación de lineamientos claros y precisos que oriente de manera efectiva en las construcciones curriculares menores.

Los métodos recomendados para la elaboración del currículo institucional son exageradamente inoficiosos, fruto de esto parece que en las instituciones se decidió dejar de lado la elaboración del currículo en su segundo nivel.

La ausencia de una reforma legal que acompañe a la propuesta educativa ha significado que ésta se detenga debido a la presencia de dificultades de carácter técnico y sobre todo administrativo. La falta de respaldo legal ha limitado la implementación al punto de que su presencia en la vida escolar esta detenida.

La inmovilidad en la que se encuentra sumergido el currículo no sólo se debe a que no han quien lo empuje, la manera como fue construido no representa ni garantiza que este experimente cambios como producto de un constante acomodo a la realidad local institucional y nacional.

Sin la presencia de un sistema que evalúe permanentemente las acciones que se tomen en cuanto a la aplicación del currículo, se torna muy difícil conocer de que manera su presencia está generando los resultados esperados.

Un currículo nacional concluido no facilita su adaptación y en su aplicación sus objetivos y finalidades se van distorsionando debido a la gran resistencia que significa el aceptar que esta programación hay que cumplirla.

No está claro si el fin principal de la propuesta es plantear el currículo o determinar los lineamientos que permitan construir otro adecuado a las necesidades de cada sector, esta limitación encontrada ha venido causando desconcierto tanto en su interpretación como en su aplicación.

La ausencia de programas de control y asesoramiento a docentes y autoridades en asuntos curriculares y pedagógicos.

La distancia que mantiene separados a la reforma con los proyectos educativos y curriculares es otra limitación que se cree que se debe fundamentalmente a la falta de comprensión por parte de quienes tienen la responsabilidad de conocerlos.

Logros alcanzados

El reconocimiento social alcanzado por la reforma al haber logrado que ésta sea reconocida como la única herramienta para alcanzar el desarrollo social requerido.

El reconocimiento de que es necesaria la participación decidida de toda la sociedad y de manera especial de la familia.

La preocupación permanente de algunos sectores sociales por exigir que se cumpla con el ofrecimiento de educación de calidad para todos.

A atención que se ha brindado a los sectores sociales, especialmente a aquellos considerados pobres.

El ingreso de las nociones: “reforma curricular” e “innovación pedagógica” en el imaginario de los profesores, paso necesario pero no suficiente ni único para emprender el cambio esperado.

La preocupación por introducir cambios en su accionar de las instituciones y de los docentes con el objeto de brindar un servicio educativo acorde con las necesidades y demandas actuales.

El intento por mejorar las relaciones personales con los estudiantes.

El interés personal por mejorar su desempeño profesional para de esta manera conseguir mejores resultados en sus prácticas cotidianas.

Reconocimiento y aceptación de un entorno social que condiciona lo curricular y pedagógico.

La apertura brindada a las instituciones educativas y a través de ellas a los docentes para la elaboración de los niveles meso y micro curricular.

De las limitaciones y logros observados resulta indudable el hecho de que la aplicación de la reforma no pudo ser concretada en una adecuada proporción. Los logros alcanzados son pocos y se encuentran aislados. Por otro lado, las limitaciones encontradas son abrumadoras. Sin embargo, la identificación de dichos logros y limitaciones ha facilitado el planteamiento de conclusiones y recomendaciones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La naturaleza de los insumos estudiados no ha permitido cuantificar el peso real que tienen las múltiples variables que determinan cuánto de los conocimientos que poseen los docentes sobre la reforma curricular están incidiendo en su desempeño. De manera general se concluye que la aplicación de la reforma curricular en los establecimientos educativos estudiados se encuentra retrasada debido fundamentalmente al modo en que los docentes y directivos han interpretado los contenidos propuestos y también a la ausencia de estrategias que respalden la aplicación.

Conclusiones

La propuesta curricular al parecer es el resultado de una mezcla de abundantes criterios, varias teorías y algunos razonamientos aproximados. Lo que ha dado origen un diseño curricular difícil de definir y complicado para aplicar. Por otro lado queda claro que, en el planteamiento del currículo se trataron de manera muy ligera algunos componentes y se exageraron en la presentación de otros.

Por la forma como se ha estructurado y presentado el currículo, éste ha llegado a las instituciones educativas y sobre todo a los docentes con el significado de *disposición* a cumplir antes que de lineamientos para elaborar los currículos institucionales así como también los de aula. En estas circunstancias se entiende que el concepto de disposición tuvo mayor presencia y significado antes que el de instrumento destinado para sistematizar una propuesta curricular.

Para conseguir que los fines educativos se cumplan no es suficiente establecer unos objetivos unos contenidos y proponer el desarrollo de unas cuantas destrezas. La

apropiación y vigencia de la finalidad educativa en toda la sociedad y de manera especial en los docentes, garantizaría la consecución de las metas señaladas.

Las evidencias relacionadas con los procesos tanto de planificación como de aplicación se distancian de las intenciones y propósitos curriculares propuestos en la reforma. En conclusión se percibe una indiscutible desconexión entre los criterios y consideraciones promulgadas y aquellas que guían al docente en sus tareas de planificación.

Si la intención de la reforma fue el mejoramiento de la calidad de la educación en todo el país, parece que esta intención no se ha podido concretar puesto que existen evidencias que demuestran que aún se mantienen esquemas pedagógicos tradicionales.

Resulta evidente el hecho que la propuesta está diseñada con un enfoque diferente al requerido, situación que dificulta su aplicación y que más bien genera resistencia.

Sin la presencia de una necesidad nacional identificada y reconocida por todos y de manera especial por los docentes, cualquier intento por justificar la presencia del currículo es vano.

La falta de esclarecimiento respecto de la formulación de los objetivos curriculares referidos a los criterios en los cuales se evidenciarían los cambios alcanzados por los alumnos.

El enfoque empleado no ha contribuido mayormente en la formulación del currículo. Puesto que, al tratar de acomodar el diseño a un número excesivo de principios psicopedagógicos, la presencia de aquellos sólo ha contribuido para que la propuesta refleje dudas.

Ante la desmedida presencia de recomendaciones los docentes fácilmente desubican sus acciones pedagógicas, debido a que no tienen bien claro los principios en los que estas se sustentan.

En la formulación de los objetivos no se consideró que estos posibiliten la consecución de los fines educativos, en consecuencia la correspondencia entre los fines y objetivos de la educación básica no se da puesto que los primeros no se encuentran debidamente formulados.

Se supone que en la planificación de actividades así como en la práctica, esta falta de correspondencia podría estar influyendo de manera negativa en la aplicación del currículo.

Si las intenciones redactadas en los objetivos de la educación básica, no cumplen con las condiciones necesarias para convertirse en los referentes que guíen en la aplicación del currículo, es indudable que su presencia también afecte de manera significativa a la hora de identificar a los demás elementos.

Si la intención fue definir las capacidades que serían desarrolladas por los estudiantes, éstas debían haber sido planteadas bajo una relación que implique proporción entre fines propósitos y capacidades.

La estructura curricular se presenta un tanto debilitada en razón de que no están presentes aquellos referentes encargados de darle al currículo el valor requerido. A esto se añade posiblemente el hecho de que al tratar de relacionar los elementos del currículo ante la ausencia de propósitos posiblemente éste pierde fuerza y su presencia se diluye en la práctica.

La propuesta debe incluir además de recomendaciones acciones que permitan seleccionar los contenidos, organizarlos y jerarquizarlos de acuerdo a los intereses de cada institución y en función de las necesidades de aprendizaje que tengan los alumnos

de la comunidad. Finalmente será el docente a través de una metodología adecuada quien emplee estos contenidos para lograr los propósitos deseados.

La ausencia de una metodología que permita dar un tratamiento adecuado a los diferentes tipos de contenidos, esta intensión no se está cumpliendo. Tanto en la planificación como en la práctica se ha podido observar que prevalece el tratamiento de contenidos que buscan únicamente el desarrollo de habilidades de tipo procedimentales.

La falta de conocimientos sobre el manejo de un método que promueva aprendizajes generales sobre aquellos de tipo específico no se ha dado, situación que hace que sigan prevaleciendo las enseñanzas de tipo particular o específico. Esta observación se confirma al observar en las planificaciones el empleo frecuente de contenidos específicos.

Las empresas dedicadas a la elaboración de textos escolares han redefinido el currículo nacional a vista y satisfacción de todo el sistema y de manera especial de los maestros.

La secuencia y la evaluación han sido los componentes menos discutidos del currículo. Los docentes confunden con facilidad o no dan la importancia que merecen.

La forma de presentar el pensum de estudios no responde a una relación curricular definida entre las áreas de estudio y el perfil de desarrollo planteado. La presencia de este componente en la propuesta no favorece al avance de la programación en su conjunto y su relación con los objetivos o con el perfil de desarrollo no se encuentra bien articulada.

La excedida libertad en cuanto a dejar que el docente efectúe la selección del método a significado el peor de los desaciertos cometidos en el diseño y propuesta del Currículo Nacional. Las recomendaciones que se plantean han quedado solamente en discurso y el docente ha hecho gala de la libertad que le fue otorgada. Ha terminado

tomado lo que mejor entiende y mejor maneja, ha dejado a un lado incluso consideraciones psicopedagógicas como las características evolutivas de los estudiantes y curriculares como la presencia de los demás elementos del currículo.

El insuficiente interés demostrado por parte de los docentes por alcanzar una adecuada comprensión y aplicación de los contenidos y criterios que sustenta la evaluación esta afectando su desempeño.

Para poner en práctica las recomendaciones señaladas se requiere que los docentes cuente con una sólida formación profesional y una constate actualización pedagógica.

Recomendaciones

A criterio del autor, las siguientes son las recomendaciones consideradas más importantes:

- Es necesario invertir en programas de preparación y capacitación para docentes y directivos, antes de iniciar cualquier proceso que implique cambios actitudinales en ellos.
- Es necesario contar con el aporte de toda la comunidad escolar, no solo con su presencia; su participación debe ser decisiva.
- Es necesario que se incluyan nuevas estrategias para poner en marcha la aplicación de la Reforma. Tomando en cuenta que una cosa es proponer una reforma curricular y otra muy diferente es ponerla en marcha.
- Es necesario revisar y hacer coincidir los fundamentos legales con los fines y objetivos que promueve la reforma, de tal manera que aquellos signifiquen un

soporte para su aplicación. La reforma curricular debe estar acompañar de una reforma legal adecuada.

- Es necesario que los currículos institucionales sean revisados y reajustados de acuerdo con la realidad social, cultural y política de los habitantes del sector al cual pertenece la institución.
- Es necesario revisar y proponer nuevos patrones de gestión tanto curriculares como administrativos en las instituciones.
- La función de asesorar y acompañar a los docentes en la aplicación de la propuesta debe tener el carácter de permanente y sistemático.
- Es necesario señalar que para obtener buenos resultados en la aplicación de la reforma, los contenidos científicos que sustentan la propuesta deben ser manejados con propiedad por parte de los docentes, de lo contrario resulta muy fácil perderse ante cualquier intento de aplicarlos en las aulas.
- Es necesario que los docentes identifique y reconozcan su nivel de compromiso profesional antes de emprender con la aplicación de una nueva reforma.
- Es necesario pensar que el futuro de la Reforma, no sólo esta en la labor de los docentes y de las instituciones es necesaria la participación decidida y comprometida de todos los sectores sociales, culturales y políticos de una comunidad.
- La participación activa de organismos, agrupaciones sociales y de las familias es de vital importancia. Su presencia refuerza la aplicación y complementa el trabajo que efectúan las instituciones educativas y los docentes.
- Hay que propiciar espacios de diálogo en los cuales se discutan y se perciban los fines y objetivos que la Reforma pretende. Al mismo tiempo se podría aprovechar para conocer las expectativas y requerimientos que tienen las comunidades respecto de la educación.

Bibliografía

Ausubel, David, *Adquisición y retención del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2002.

Ávila Penagos, Rafael, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Bogotá, Conciencias, 1999.

Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. *Reforma Curricular para la educación básica*, Quito, Edición MEC, 1997.

De Zubiría Samper, Julián, “¿De qué depende la calidad de una institución educativa?” En *Revista Internacional del Magisterio* N° 11, Bogotá, Editorial Magisterio, 2004.

De Zubiría Samper, Julián, *Los cambios de paradigmas en educación*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2006.

De Zubiría Samper, Julián, *Los modelos pedagógicos*, Bogotá, Editorial Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, 1997.

Editora de Textos y Papelería, *Cuaderno de apoyo para el texto de matemática, cuarto año de educación básica*, Guayaquil, 2005-2006.

Edwards, Verónica, *El concepto de calidad de la educación*, Quito, Imprenta FEPP, 1992.

Ediciones Nacionales Unidas, *Sociales Activo, Décimo año de educación básica*, Quito, Editora EDINUM, 2002.

Ediciones Nacionales Unidas, *Lenguaje y comunicación, Noveno año de educación básica*, Quito, Editora EDINUM, 2001.

Freire Heredia, *Lenguaje total, octavo año de educación básica*, Riobamba, Edipcentro.

Kemmis, Stephen y Fitzclarence, Lindsay *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*; Madrid, Ediciones Morata S.L., 1998.

- MEC-BIRF, *Red Nacional de Formación y Capacitación Docente*, Quito, MEC, 1998.
- MEC-BIRF, *Guía general para la aplicación de la Reforma Curricular*, Quito, MEC, 1998.
- Mejillón Jannet y Guevara Elena, *Origen de las Ciencias Naturales*, Guayaquil, Ediciones Olguín S. A., 2004.
- Movimiento Contrato Social por la Educación, *Indicadores de la situación educativa en el Ecuador*, Quito, Contrato Social, 2005.
- Ministerio de Educación y Cultura, *Evaluación de los aprendizajes*, Quito, MEC, 2004.
- Luna Tamayo, Milton, *La educación en los últimos años*, Quito, Contrato Social, 2006.
- Robalino Campos, Magali y Antón Cörner, *Condiciones de trabajo y salud docente*, Quito, UNESCO, Excelprint, 2006.
- Robalino Campos, Magali, “¿Actor, autor, protagonista? Dilemas y responsabilidades de la profesión docente”, en *Revista PRELAC* N° 1, Quito, 2005.
- Sánchez R., José, *Matemática Básica 10*, Loja, Editorial J.R.L., 2003.
- Tamayo Tamayo, Fabián, *Pedagogía*, Quito, MEC-DINAMEP, 1996.
- Torres, Rosa María, *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*, Bogotá, CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.
- Torres Santomé, Jurjo, *El currículo oculto*, Sexta edición, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- Universidad Andina Simón Bolívar, *Proyecto educativo institucional*, Quito, 2005.

ANEXOS

Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

PLAN DE ENTREVISTA

OBJETIVO:

Verificar el nivel de conocimientos y comprensiones que poseen directivos sobre los contenidos propuestos en la Reforma Curricular de la Educación Básica.

DELIMITACIÓN DEL TEMA:

Los contenidos curriculares propuestos en la Reforma.

INDICACION GENERAL:

Por favor, responda de manera objetiva y sin divagaciones.

DATOS INFORMATIVOS:

Tiempo de servicio como Directivo:

Institución en la que se profesionalizó: Instituto Pedagógico: () Normal Rural: ()
Universidad: ()

Tipo de Institución en la que labora: Escuela urbana () Escuela rural () Colegio: ()

GUIA DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Cuáles son los elementos del componente curricular que se definen en la Reforma Curricular?
2. ¿Cuáles son los objetivos de la Educación Básica propuestos en la Reforma Curricular?
3. ¿Qué es una destreza y cómo se debe trabajar para conseguirla, desarrollarla o mejorarla?
4. ¿A qué se refieren los contenidos comunes obligatorios propuestos en la Reforma Curricular?
5. ¿Qué fin tienen las recomendaciones metodológicas identificadas en la Reforma Curricular?
6. ¿Cuáles son los criterios y procedimientos evaluatorios determinados en la Reforma Curricular?
7. ¿Qué es la Unidad Didáctica y cuáles son sus elementos?
8. ¿Qué es el Proyecto Curricular Institucional? (PCI)
9. Elabore una conclusión personal sobre la aplicación de la Reforma Curricular.
10. ¿Cuáles serían las recomendaciones más importantes para mejorar la implementación de la Reforma?

GRACIAS

Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

ENCUESTA

OBJETIVO:

Verificar el nivel de conocimientos y comprensiones que poseen los docentes sobre los contenidos propuestos en la Reforma Curricular de la Educación Básica.

DELIMITACIÓN DEL TEMA:

Los contenidos curriculares propuestos en la Reforma.

INDICACION GENERAL:

Por favor, responda de manera objetiva y sin divagaciones.

DATOS INFORMATIVOS

Tiempo de servicio docente:

Institución en la que se profesionalizó: Instituto Pedagógico: () Normal Rural: ()
Universidad: ()

Tipo de Institución en la que labora: Escuela urbana () Escuela rural () Colegio: ()

CUESTIONARIO:

1. ¿Cuáles son los elementos del componente curricular que se definen en la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Cuáles son los objetivos de la Educación Básica propuestos en la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. ¿Qué es una destreza y cómo se debe trabajar para conseguirla, desarrollarla, o mejorarla?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿A qué se refieren los contenidos comunes obligatorios propuestos en la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué fin tienen las recomendaciones metodológicas identificadas en la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. ¿Cuáles son los criterios y procedimientos evaluatorios determinados en la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. ¿Qué es la Unidad Didáctica y cuáles son sus elementos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Qué es el Proyecto Curricular Institucional? (PCI)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. ¿Cuáles serían según su criterio las limitaciones que posee la Reforma Curricular?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

GRACIAS

Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

REGISTRO DE OBSERVACIONES

OBJETIVO:

Verificar en documentos oficiales elaborados en las instituciones el nivel de aplicación de los contenidos propuestos en la Reforma Curricular de la Educación Básica.

DELIMITACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

Los documentos oficiales. (PEI, PCI y POA)

INDICACIONES GENERALES:

Para los directivos: Por favor, brinde las facilidades necesarias para verificar y registrar las situaciones que se desprendan del estudio de los documentos.

Para el observador: Al examinar los instrumentos proporcionados registre los datos más relevantes e interpretándolos de manera objetiva.

DATOS INFORMATIVOS

Institución:

Tipo: Escuela urbana () Escuela rural () Colegio: ()

LISTA DE CONTROL PARA LA OBSERVACIÓN

LA INSTITUCIONAL	SI	NO
Cuenta con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).		
Cuenta con Proyecto Curricular Institucional (PCI).		
Cuenta con el Plan Operativo anual (POA)		
El Proyecto Educativo Institucional orienta las actividades cotidianas del establecimiento		
El Proyecto Curricular Institucional orienta las actividades educativas del establecimiento.		
Se planifica anualmente las actividades que se realizan en la Institución (POA)		
Se efectúan actividades para evaluar planes, programas y proyectos institucionales:		
LAS AREAS DE ESTUDIO		
Cuenta con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).		
Cuenta con Proyecto Curricular Institucional (PCI).		
Definen criterios, procedimientos y se elaboran instrumentos de evaluación		
Disponen de programaciones anuales		

El Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

REGISTRO DE OBSERVACIONES

OBJETIVO:

Verificar en los documentos elaborados por los docentes el nivel de aplicación de los contenidos propuestos en la Reforma Curricular de la Educación Básica.

DELIMITACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

Los documentos oficiales. (Plan de clase, plan de unidad, plan anual)

INDICACIONES GENERALES:

Para los docentes: Por favor, brinde las facilidades necesarias para verificar y registrar las situaciones que se desprendan del estudio de los documentos.

Para el observador: Al examinar los instrumentos proporcionados registre los datos más relevantes, interpretándolos de manera objetiva.

DATOS INFORMATIVOS

Tiempo de servicio docente:

Tipo en la que labora: Escuela urbana () Escuela rural () Colegio: ()

LISTA DE CONTROL PARA LA OBSERVACIÓN

	SI	NO
El Plan de Unidad Didáctica está elaborado con base en la Reforma Curricular vigente		
El Plan de Unidad Didáctica está elaborado con base en el Proyecto Curricular Institucional		
En el Plan de Unidad Didáctica se identifica claramente el título.		
Los objetivos de la Unidad Didáctica son tomados de la matriz de concreción de objetivos		
Las destrezas coinciden con las identificadas en la matriz correspondiente		
Los contenidos señalados han sido tomados de la matriz correspondiente		
Se toman en cuenta las recomendaciones metodologías sugeridas en la Reforma		
El tipo de material didáctico está acorde con el método y los contenidos a tratar		
Se evidencia una secuencia pedagógica en los contenidos a tratar		
Planifica la evaluación		
Se incluyen contenidos para el tratamiento de los ejes transversales		

El Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

REGISTRO DE OBSERVACION

OBJETIVO:

Verificar en la labor profesional de los docentes el nivel de aplicación de los diferentes contenidos propuestos en la Reforma Curricular de la Educación Básica.

DELIMITACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

Las planificaciones didácticas y su aplicación en el aula.

INDICACIONES GENERALES:

Para el docente: Por favor, brinde la apertura y flexibilidad necesaria para ir comprendiendo y registrando las situaciones que se presenten durante el desarrollo de la clase.

Para el observador: Al registrar los datos, describa con objetividad lo que está sucediendo en la labor del docente.

DATOS INFORMATIVOS

Tiempo de servicio docente:

Institución en la que se profesionalizó: Instituto Pedagógico: () Normal Rural: ()
Universidad: ()

Tipo de Institución en la que trabaja: Escuela urbana () Escuela rural () Colegio: ()

LISTA DE CONTROL PARA LA OBSERVACION

Área de estudio:		
Título de la Unidad Didáctica:		
Tema de la clase:		
Año de Educación Básica:		
EN EL DESEMPEÑO:	SI	NO
Da a conocer a los estudiantes el título de la Unidad Didáctica		
Da a conocer a los estudiantes el o los objetivos de la Unidad Didáctica		
Define ante los estudiantes las destrezas que pretende trabajar		
Los contenidos a tratar responden a criterios y principios pedagógicos		
Toma en cuenta las recomendaciones metodologías sugeridas en la Reforma		
Emplea material didáctico acorde con la naturaleza de los contenidos		
Emplea criterios e instrumentos adecuados para cumplir con la evaluación		
Evalúa durante todo el proceso		
Da cumplimiento a lo planificado		
El tema tratado corresponde a la Unidad Didáctica prevista		
Da a conocer y fomenta los valores identificados en el Plan de Unidad Didáctica		
Promociona valores		
Permite la participación de los estudiantes:		

Trata de cumplir con los objetivos educativos que plantea la Reforma		
Domina los contenidos que enseña		
Cuando enseña respeta y cumple con una secuencia		
Conoce y explica el proceso de evaluación que utiliza		

El Programa de Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Andina
Simón Bolívar Sede Ecuador

ANALISIS DE INSTRUMENTOS

OBJETIVO:

Verificar la calidad de los instrumentos utilizados en el proceso de investigación.

INDICACION GENERAL:

Evalúe según su criterio personal, haga observaciones y plantee recomendaciones.

TABLA DE ESPECIFICACIONES

REQUISITOS	CUMPLE	NO CUMPLE	OBSERVACIONES
Validez			
Confiabilidad (precisión)			
Confiabilidad (sensibilidad)			
Credibilidad			
Pertinencia			

Recomendaciones:

.....

