

**Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinosa, coordinadores**

# **Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad**



**FLACSO**

**BIBLIOTECA - FLACSO - E C**  
Fecha: 2008-06-17  
C... ..  
T... ..  
C... ..  
Domicilio: FLACSO - ECUADOR

370.9866  
0USD

REG. 00021435  
CUT. 19701  
BIBLIOTECA - FLACSO

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador  
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro  
Quito - Ecuador  
Telf.: (593-2-) 323 8888  
Fax: (593-2) 3237960  
[www.flacso.org.ec](http://www.flacso.org.ec)

ISBN: 978-9978-67-156-6  
Cuidado de la edición: Paulina Torres  
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena  
Imprenta: Crearimagen  
Quito, Ecuador, 2008  
1ª. edición: mayo, 2008

# Índice

<b>Presentación</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<i>Ana Esteves</i>	

## PRIMERA PARTE: CONTEXTO

<b>Política pública y reforma educativa en el Ecuador</b> .....	29
<i>Carlos Arcos Cabrera</i>	

## SEGUNDA PARTE: EDUCACION BASICA EN EL ECUADOR

<b>Esfero rojo, esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador</b> .....	67
<i>Gordon Whitman</i>	

## TERCERA PARTE: TRES CAMPOS DE ATENCION PARA LA REFORMA DEL BACHILLERATO EN EL ECUADOR

<b>Eficiencia, equidad y retornos del bachillerato en el Ecuador</b> .....	157
<i>Carlos Arcos Cabrera y Alison Vásconez</i>	

<b>Currículo y pedagogía del bachillerato en Ecuador</b> .....	227
<i>Juan Samaniego</i>	
<b>Organización, financiamiento y asignación de recursos en el bachillerato</b> .....	275
<i>Betty Espinosa</i>	

**Segunda Parte:**  
**Educación básica en el Ecuador**

# Esfero rojo, Esfero azul.

## Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador

Gordon Whitman\*

### Introducción

#### *El copiado*

Un niño en Guayaquil está sentado en su pupitre copiando palabras escritas en el pizarrón. Una niña en Cangahua copia en su cuaderno un párrafo de un pedazo de periódico. Un grupo de niños en Quito manejan esferos rojos y azules para copiar en sus cuadernos algunas preguntas (en rojo) y luego buscan las respuestas (en azul) en sus libros de texto. A pesar de quince años de esfuerzos por mejorar la educación básica, el copiado per-

\* PhD Harvard Law School. [gordon.whitman@earthlink.net](mailto:gordon.whitman@earthlink.net)

Esta investigación se pudo realizar gracias a una beca otorgada por la Comisión Fulbright. El soporte académico e institucional fue concedido por FLACSO – Sede Ecuador. En FLACSO, Betty Espinosa y Carlos Arcos me ofrecieron una ayuda invaluable en el diseño y ejecución de la investigación. A través de los estudiantes de maestría de Políticas Públicas y Gestión de FLACSO, quienes participaron en mi curso sobre cambio institucional y sistémico, pude conocer también sobre el Ecuador y sus sistemas públicos. Agradezco también a Alex Terán por su asistencia en el manejo de datos y tecnologías. Julia Paley me enseñó cómo ser etnógrafo. Susana Cabeza, Directora de la Comisión Fulbright en Ecuador se constituyó en una gran fuente de apoyo. Mucha gente en Ecuador me ayudó a comprender el sistema educativo (una lista de las personas entrevistadas se encuentra en el apéndice). El Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo generosamente me permitieron el acceso a sus datos, archivos y escuelas. El apoyo de Víctor Hugo Vinuela, Diego Burbano y Germán Parra, en el Ministerio de Educación, me fue particularmente útil. Finalmente, esta investigación fue posible por la apertura con la que directores, maestros y alumnos me acogieron en sus escuelas y en sus aulas.

siste como una práctica instruccional bastante extendida en Ecuador. También se puede observar a educadores talentosos que enseñan a la gente joven a escribir sus propios ensayos y a resolver complejos problemas de matemáticas, pero estas experiencias no son muy frecuentes y se encuentran esporádicamente.

### *Esfuerzos por mejorar la educación en el Ecuador*

A partir de inicios de los años 1990, el Ecuador obtuvo préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por aproximadamente 160 millones de dólares, con el propósito de mejorar la calidad de la educación básica en el país. Los fondos se orientaron al financiamiento de tres proyectos (EB/PRODEC-1992-99, PROMECEB-1992-98 y REDES AMIGAS-1998-2004) que focalizaron sus actividades en los niños más pobres del sector educativo, aquellos que viven en áreas rurales y en los denominados barrios marginales. La estrategia básica de estos tres proyectos fue reorganizar las escuelas en redes escolares rurales semi-autónomas, proveer material didáctico y capacitar a los maestros. Los recursos de los préstamos internacionales fueron también utilizados para desarrollar un sistema de prueba nacional de logros escolares (ya desaparecido), mejorar el entrenamiento de los maestros y desarrollar un nuevo currículo de estudios.

El enfoque de mejoramiento de la calidad siguió en las dos décadas siguientes en las cuales se incrementaron rápidamente las tasas de alfabetismo y la proporción de niños que asiste a la educación básica, con un flujo de fondos públicos provenientes de la explotación de recursos petroleros. A fines de los años 1980, sin embargo, los ingresos del petróleo y los gastos gubernamentales declinaron. El Banco Mundial y el BID, así como funcionarios nacionales, identificaron la calidad y la eficiencia de los sistemas sociales en el país como prioridad fundamental de la política pública (World Bank, 1990, Klees, 2002: 16). La descentralización del sistema educativo mediante la creación de redes escolares fue vista como un camino que condujo de la cobertura a la calidad. De hecho, el desarrollo de estas redes escolares representó el mayor esfuer-

zo por mejorar la educación pública en el país durante los últimos quince años (Paladines, 2002).

Cerca de quince años más tarde es factible señalar una lista de cambios impulsados a partir de la inversión de los US\$ 160 millones en préstamos: nuevas escuelas, nuevas aulas, libros y material didáctico, reuniones de capacitación, un nuevo currículo para la educación básica, etc. Sin embargo hay poca evidencia de que el aprendizaje de los alumnos haya mejorado significativamente. Cada uno de los tres proyectos comenzó con la recolección de datos para una línea de base sobre los logros en grupos de escuelas seleccionadas y grupos de escuelas de control. Aunque el objetivo general de los proyectos fue mejorar la calidad de la educación, debido al mal diseño o al bajo nivel de planificación es virtualmente imposible determinar si los alumnos en las escuelas seleccionadas aprendieron más que sus pares en otras escuelas. Sin embargo, los datos nacionales evidenciaron un significativo deterioro de las destrezas escolares entre 1996 y 2000, que es precisamente el período en el que se esperaba que las inversiones en el mejoramiento de la calidad hubiesen dado sus frutos.

Tampoco se evidencia que los proyectos financiados por el Banco Mundial y el BID hayan generado cambios institucionales significativos en el sector de educación. Aunque los proyectos apuntaban explícitamente a la construcción de capacidades en el Ministerio de Educación, en el Ecuador hay una percepción generalizada de que los proyectos dejaron leves huellas en el sistema educativo. Los tres proyectos fueron manejados por entidades independientes y externas al Ministerio de Educación, con altos niveles de inestabilidad en la gestión. Cuando los proyectos eran transferidos al Ministerio, los fondos se habían terminado. Esto generó como resultado una creencia generalizada en el sistema educativo de que este tipo de iniciativas (redes escolares, sistemas nacionales de pruebas de medición de logros, etc...) concluyen cuando los fondos de préstamos externos se acaban. Lejos de convertirse en un modelo aplicado universalmente a todas las escuelas, que había sido el objetivo original en 1990, las redes escolares prestan servicios a una fracción de estudiantes de nivel básico y se han constituido en uno de los aspectos más controversiales de la educación en Ecuador.

### *Propósitos de la investigación*

Este estudio indaga la influencia de los tres proyectos de reforma de la educación financiados internacionalmente sobre: la enseñanza-aprendizaje en el aula; el desarrollo profesional de los maestros, y las dinámicas en el Ministerio de Educación. Se busca identificar las lecciones aprendidas para comprender mejor la reforma educativa en Ecuador, en un período en que el Congreso Nacional debate una nueva ley de educación. Asimismo se pretende aportar con un insumo para el diseño de nuevas estrategias de intervención del Banco Mundial y el BID, en un período en que los dos bancos planifican préstamos para una tercera fase de proyectos de reforma de la educación en Ecuador.

### *Método de investigación*

La investigación para este estudio se fundamentó en parte en visitas a escuelas y observaciones en las aulas en veinticinco unidades que fueron parte de las redes escolares implementadas por los tres proyectos, así como en entrevistas con directores de escuela, maestros y padres de familia de esas escuelas. Asimismo se realizaron entrevistas con personal de los bancos y oficiales nacionales involucrados en el diseño e implementación de los programas, con funcionarios y personal administrativo del Ministerio de Educación, líderes gremiales de los maestros, funcionarios locales de elección popular y educadores que participaron en la reforma de la educación básica en Ecuador (ver apéndice con la lista de personas entrevistadas). Estos datos etnográficos se combinaron con un análisis de los documentos iniciales de préstamo y de las propuestas de cada proyecto, así como de las evaluaciones intermedias y finales. El Ministerio de Educación muy generosamente proporcionó datos escolares sobre ingreso, deserción y repetición, y los resultados de las pruebas nacionales de destrezas y logros escolares (APRENDO) que fueron administradas a una muestra de escuelas en 1996, 1997, 1998 y 2000.

El diseño de la investigación comparó tres proyectos distintos que compartieron objetivos y estrategias comunes, pero que operaron en dife-

rentes momentos y áreas geográficas y bajo distintas formas de gestión. El hecho de que dos proyectos (EB/PRODEC y PROMECEB) habían concluido cinco años atrás nos dio la oportunidad de investigar su impacto en el largo plazo, lo que fue una meta explícita de los tres proyectos. Dado que el Proyecto Redes Amigas se encontraba concluyendo en el año en que se realizó este estudio, fue posible comparar proyectos similares en momentos distintos de su ciclo de vida.

Los datos para este estudio fueron levantados entre enero y junio de 2004, bajo contrato de beca con la Comisión Fulbright. Además del apoyo financiero de esta institución, durante el período de esta investigación estuve en FLACSO Sede Ecuador en calidad de profesor-investigador asociado, en donde impartí clases sobre cambio organizacional y reforma educativa. La Universidad de Temple me proporcionó una licencia para realizar esta investigación. Mi propia experiencia en reformas de escuelas urbanas en Estados Unidos y parte de la estructura subyacente de esta investigación constituyen un análisis comparativo de los esfuerzos de reforma en el Ecuador a la luz de las más recientes e importantes investigaciones sobre las tentativas de mejoramiento de escuelas públicas para niños de hogares de bajos ingresos en Estados Unidos. Este estudio rescata además la literatura de investigación sobre educación en Ecuador y otros países de América Latina.

*De qué partimos para una investigación sobre la reforma de los sistemas educativos*

Nuestro punto de partida es que la calidad de la educación se refiere al aprendizaje del estudiante. Aunque esto parecería obvio, la calidad de la educación es a menudo inflada por un conjunto de factores (especialmente condiciones físicas de la escuela) que son importantes pero no directamente relacionados con el aprendizaje, o confundida con medidas de eficiencia de inspiración económica (i.e. años requeridos por alumno para terminar la primaria) que no cuentan en los cambios en el aprendizaje o destrezas del alumno. La única manera de saber si proyectos como el EB/PRODEC, PROMECEB o Redes Amigas mejoraron la calidad de la

educación es observar si ha habido resultados de mejoras en lo que los alumnos saben o pueden hacer. Aunque es difícil y costoso, pero no imposible, diseñar instrumentos para medir el aprendizaje de los alumnos en un amplio número de escuelas, es fácil visitar aulas y observar la calidad del trabajo intelectual de los alumnos. Mejorar este trabajo es el comienzo y el fin de cualquier esfuerzo por mejorar la calidad (Núñez Prieto, 1998; Newmann, Lopez, and Bryk, 1998).

Lo que los alumnos aprenden en la escuela es función de muchos factores internos y externos a la escuela, pero la condición sobre la cual la política educativa tiene mayor influencia es la interacción entre profesores y alumnos en la clase y, más específicamente, las destrezas y conocimiento que los profesores llevan para esa interacción. Los estudiantes expuestos a profesores altamente efectivos durante períodos prolongados de tiempo aprenden mucho más que aquellos expuestos a una enseñanza mediocre. Mejorar la calidad de la educación necesariamente pasa por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que los alumnos experimentan en sus clases (Elmore & Burney, 1997; Ferguson, R. 1991).

La investigación sugiere que para mejorar la enseñanza-aprendizaje, los esfuerzos de conducción de reformas deben comenzar con una visión clara de lo que se espera que ocurra dentro de las aulas. Luego se requiere generar oportunidades para que los maestros asuman un proceso de mejoramiento continuo de sus prácticas y conocimientos sustantivos. Las escuelas y quizá también las redes escolares necesitan convertirse en organizaciones de aprendizaje en las cuales los maestros regularmente analicen datos sobre sus estudiantes y obtengan el soporte adecuado para enseñar más efectivamente en sus aulas. Las inversiones en el desarrollo profesional del maestro pueden tener una influencia determinante en el aprendizaje de los alumnos, pero únicamente si la formación de los profesores se encuentra directamente ligada a lo que ellos hacen dentro de las aulas. El desarrollo profesional más efectivo se da en las aulas, no en esporádicos talleres de trabajo fuera de las escuelas (Campos, 1998; Núñez Prieto, 1998).

Además consideramos que la idea de una *organización de aprendizaje* requiere ser aplicada no sólo en escuelas o redes de escuelas, sino en los

sistemas educativos como un todo. La función primaria de un sistema escolar es mejorar la efectividad de los profesores. Aunque los sistemas pueden necesitar comprometerse en otras actividades para mantener las escuelas en funcionamiento, hay una creciente apreciación de que la única actividad que tiene mayor impacto directo en el mejoramiento del aprendizaje del alumno es invertir en el desarrollo del conocimiento y las destrezas de los profesores. Tanto alumnos, como profesores, escuelas, redes escolares y sistemas educativos requieren desarrollar la capacidad de analizar datos sobre los alumnos y capacidad de los profesores y aprender continuamente para ser más efectivos en el desarrollo de las habilidades de los maestros.

### *Organización de este estudio*

La estructura de este estudio se organiza alrededor de tres tareas necesarias en cualquier esfuerzo de reforma educativa: aprendizaje de los alumnos; aprendizaje de los maestros; y aprendizaje del sistema. La primera parte analiza las prácticas en el aula en escuelas que fueron seleccionadas para el mejoramiento de la calidad, según las metas de los tres proyectos de reforma mencionados. La segunda parte se centra en los esfuerzos por mejorar el desarrollo profesional de los maestros. La tercera parte aborda las complejas dinámicas políticas y organizativas que caracterizan la relación entre los proyectos de reforma y el Ministerio de Educación. La conclusión sintetiza los principales hallazgos de la investigación y plantea una serie de recomendaciones.

### **Aprendizajes de los alumnos**

Los esfuerzos exitosos para mejorar la educación comienzan con un buen diagnóstico de lo que está ocurriendo en las aulas y una clara visión de las maneras en que se requiere cambiar las prácticas de los maestros. La investigación y la experiencia sugieren que hay muchos factores en los sistemas escolares que pueden alterarse sin que necesariamente tengan

impacto en el aprendizaje de los alumnos. Mejorar las condiciones físicas de las aulas, ofrecer a los maestros oportunidades de formación, incrementar el financiamiento para libros y material didáctico, generar espacios de decisión local y un conjunto de otras estrategias pueden jugar un papel importante en la provisión de servicios educativos, pero en ellos o por ellos solos no tienen conexión directa con lo que los niños y jóvenes aprenden en la escuela. Estas estrategias secundarias requieren ser recogidas en un plan primario que gire en torno al mejoramiento de la interacción pedagógica entre alumnos y maestros (Samaniego, 2002; Elmore, 2002; Machala, 2000).

Esta sección explora el impacto que los proyectos de redes escolares han tenido en la enseñanza y aprendizaje en las aulas. Se analizan algunos de los patrones visibles en las aulas que participaron en los proyectos, así como datos disponibles sobre las destrezas de los alumnos. Se examina lo que los tres proyectos quisieron conseguir en torno a lo que concibieron como educación de calidad y los resultados que finalmente produjeron, sobre la base de sus propias evaluaciones y de entrevistas con maestros y directores de escuela. Finalmente se abordan las fuentes de innovación pedagógica que se han dado fuera de los proyectos de reforma financiados.

### *Visitas al aula*

Las veinticinco escuelas y aproximadamente 75 aulas que se visitaron entre marzo y mayo de 2004 ofrecieron una pequeña ventana para ver lo que ocurría en la enseñanza y aprendizaje en Ecuador. Se visitaron escuelas urbanas y rurales que estaban participando o habían participado en algún punto en uno de los tres proyectos de redes escolares. Se incluyeron tanto aquellas escuelas que se denomina hispanas (el principal tipo de escuela en el país) así como aquellas escuelas bilingües español-quechua, localizadas en diversas regiones del país (para la lista, ver el apéndice). Para la selección se contó con un criterio de diversidad, pero las escuelas no son necesariamente representativas de las redes escolares o del sistema educativo del país. Sin embargo, las unidades

seleccionadas nos dieron la oportunidad de examinar las dinámicas que se desarrollaban en el interior de las aulas y de comprender algunas opiniones de directores, maestros, padres e incluso de alumnos sobre lo que sucede en las aulas.

Se visitaron tanto los planteles centrales, escuelas principales dentro de la red, y luego entre tres y cinco de sus escuelas más pequeñas. Durante la visita, primeramente se entrevistó al director sobre su experiencia en la conducción de la escuela, y además se le indagó sobre la manera en que percibía su rol de director, sobre la distribución de su tiempo, sobre los esfuerzos que se realizaban para mejorar la educación, sobre la experiencia que habían tenido con los proyectos de redes escolares y sobre sus ideas para mejorar la educación. Luego se entrevistaron maestros, individualmente o en grupo, y se enfocaron principalmente sus opiniones sobre los cambios que se habían dado en sus prácticas de enseñanza, sobre lo que se estaba haciendo en la escuela para mejorar la educación y sobre la imagen que tenían del proyecto de reforma. A veces se pudo también entrevistar a padres de familia que concurrían a la escuela por algún motivo. A casi todos se les preguntó sobre lo que harían para mejorar la educación si fuesen ministros de esta cartera.

La mayor parte del tiempo de las visitas a escuelas fue consagrado a la observación en las aulas. El principal objetivo fue identificar el trabajo auténtico del alumno. Aunque puede ser instructivo observar cómo interactúa el maestro con sus alumnos, el producto del trabajo de los alumnos (ensayos, proyectos, dibujos y bocetos, posters, soluciones a problemas matemáticos, etc.) es de lejos la mejor evidencia de lo que está pasando en un aula. De manera que se observaron clases completas y luego, junto a los alumnos, se observó lo que ellos estaban haciendo y cómo interactuaban entre ellos (Gilmore, 1983). En algunas ocasiones mi presencia en la clase impedía que se continuara con la actividad que estaban desarrollando, pero a menudo fue también posible estar en el aula observando y conversando con los alumnos sin interrumpir el flujo de la interacción. Durante las visitas a las aulas fue también posible observar cientos de cuadernos de los alumnos y ésta fue una de las fuentes de información más importantes sobre la práctica de enseñanza (Newmann, Lopez, & Bryk, 1998).

### *Trabajo de los alumnos*

Con algunas excepciones importantes, en las aulas visitadas a menudo fue difícil encontrar el trabajo de los alumnos. Sólo dos o tres aulas tenían algún trabajo de los alumnos en sus paredes. Cuando se preguntó a los profesores las razones para ello, generalmente mencionaron que esto podría ser un elemento de distracción o que el aula era utilizada por otro profesor en la tarde (es común que las instalaciones escolares sean utilizadas por escuelas matutinas y vespertinas). Los alumnos tienen casi siempre sobre sus escritorios un conjunto de cuadernos que están básicamente llenos con material dictado por el maestro o copiado de alguna otra fuente. A menudo se puede observar dibujos de los alumnos, pero es raro encontrar textos escritos por los mismos estudiantes en sus propias palabras o páginas con ecuaciones que ellos hayan resuelto en sus cuadernos de matemáticas.



*Esferas rojas y azules aparecen por ahí (miren al niño en la esquina superior derecha), alineados con cuadernos en los cuales los niños copian preguntas y respuestas. Aquí, alumnos de Guayaquil están escuchando una historia y luego deben responder a preguntas que se encuentran en los libros de texto.*

Aunque se pudo observar un abanico de estrategias instruccionales en las aulas, la más común fue que los alumnos copien información provista por los maestros. El copiado tenía ciertas variaciones. A menudo, en clases de estudios sociales o de ciencias, el maestro estaba escribiendo oraciones en un pizarrón verde o en una nueva pizarra blanca de tiza líquida para que los alumnos pudieran copiarlas en sus cuadernos. Mientras el profesor tenía un solo color de marcador o de tiza, los alumnos generalmente parecían saber que debían poner los títulos en rojo y los textos en azul. En otras ocasiones el profesor se encontraba dictando oralmente.

También era común que los estudiantes estuvieran copiando en sus cuadernos textos escritos desde un libro, un periódico o un pedazo de papel. Lo más sorprendente era que la edad de los niños que se encontraban realizando este tipo de actividades. Uno de estos casos se daba en un aula de alumnos que estaban en octavo grado en una escuela de Quito. Habíamos estado conversando con un profesor de computación sobre la escuela, cuando otra profesora vino hacia nosotros y comenzó a quejarse de la infraestructura física; ella explicaba que uno de los objetivos de los CEMs (iniciales de las redes escolares financiadas por el EB/PRODEC) era desarrollar destrezas en los alumnos para que pudieran utilizarlas en el mercado laboral. Esa era, según la profesora, la razón para haber incluido en la escuela el 8º, 9º y 10º grados. “Pero ellos nunca cumplieron sus promesas, nunca se ofrecieron talleres a los alumnos”. También, ella decía que los alumnos que permanecían en la escuela eran aquellos que tenían más problemas; “ellos tienen dificultades para acceder a colegios, así es que se quedan en la escuela”.

Luego esa maestra pidió que se observara su aula. Ella enseñaba a 8º grado. En el camino señaló las paredes que no habían sido pintadas desde que lo hizo el EB/PRODEC con la participación de los padres de familia en las denominadas “mingas”. Luego entramos en el aula y allí estaban alrededor de quince alumnos sentados en diferentes pupitres para dos personas. Unos cuatro o cinco alumnos tenían platos de metal con arroz y lentejas. Había solamente una alumna trabajando con un cuaderno abierto, sentada junto a otra niña. Nos acercamos a esta niña y nos inclinamos para preguntarle qué estaba haciendo. Nos enseñó un pequeño cuadrado de papel con un texto (de alrededor de 2 por 3 pulgadas). El texto se refe-

ría a las cuentas bancarias, pero era difícil entenderlo porque había sido cortado de manera que comenzaba y terminaba en la mitad de las frases. La niña dijo que estaba copiando esto en su cuaderno. Luego le pedimos a la niña que nos mostrara el resto de páginas escritas de su cuaderno (alrededor de unas 20) y todas tenían un pequeño cuadrado de papel con texto impreso pegado en la esquina superior derecha, luego con esfero azul estaba el mismo texto copiado en el cuaderno. Las correcciones de la maestra estaban en rojo y se referían a comillas o una coma que faltaba. Uno de los pedazos de texto era sobre Alan Greenspan.

Preguntamos a la niña por qué estaba haciendo eso y respondió que de esta manera su trabajo podría ser corregido. Volvimos a hacer la pregunta, pensando que no nos había comprendido bien, pero la niña volvió a explicarnos que así la profesora podría corregir su trabajo. En este punto, la maestra se acercó a nosotros. Preguntamos a la profesora por qué la niña estaba copiando el texto en su cuaderno, y respondió que la niña estaba haciendo esto para mejorar su ortografía y para aprender vocabulario. “Esta actividad ayuda a los alumnos a aprender a escribir”. Luego preguntamos si los alumnos tenían algo escrito que fueran ensayos o cuentos propios. Ella respondió que todavía no lo hacían, aunque luego afirmó que si lo hacían al leer algo en sus libros y luego tener que responder preguntas sobre ello. Luego preguntó si esto estaba bien. Simplemente respondimos que era sorprendente que alumnos de 8º grado a su edad no estuvieran escribiendo sus propios ensayos en vez de copiar textos. La maestra nos hizo recordar lo que había señalado anteriormente: “con estos estudiantes necesito empezar desde el 1.... ellos no están listos y estos ejercicios les preparan, con esto muchos están aprendiendo cómo escribir sus cartas correctamente, lo que muchos no saben... muchos están aprendiendo vocabulario que pueden utilizar luego.”

Luego la profesora fue hacia la puerta y me hizo una señal. Pensé que significaba que alguien estaba en la puerta y que yo debería esperarle para que regresara. Pero luego comprendí que quería que me acercara a la puerta. Allí, lejos de la niña, la maestra me explicó que “estos niños vienen de familias que no dan respaldo a la escuela, padres que no corrigen los deberes y ni siquiera se aseguran de que sus hijos los han hecho, así es que tenemos que hacer el trabajo del hogar en la escuela. Además el

Ministerio de Educación no nos da los recursos que necesitamos, su apoyo financiero”.

El trabajo que la niña estaba realizando y las maneras en que la niña y su maestra explicaron sus propósitos ilustra bien la falta de conexión entre el trabajo en aula y el currículo nacional. El currículo de educación básica, desarrollado en 1996 en parte por el proyecto EB/PRODEC, fue diseñado para conducir un cambio en el enfoque de la enseñanza de la memorización y el conocimiento de contenido hacia el desarrollo de destrezas intelectuales. Se definieron las destrezas que se esperaba que los alumnos adquirieran en cada grado y nivel. Por lo que la maestra que había asignado una actividad de copiado (muchas veces aparentemente) no estaba siendo capaz de alinearse con el acuerdo externo sobre las destrezas esperadas en alumnos en ese grado. Tampoco la niña era capaz de explicar por qué estaba haciendo esa actividad. Los alumnos van a la escuela con muy diversas destrezas y niveles de conocimiento, pero si profesores y alumnos no tienen claridad sobre a dónde se dirigen, es altamente improbable que sean capaces de manejarse a través de un currículo riguroso.

La explicación de la maestra del porqué ésa era la mejor manera de enseñar bajo determinadas circunstancias, deja además remarcadas las formas en que los factores externos sirven como racionalizaciones de una enseñanza ineficaz. Aunque puede ser cierto que algunos o la mayoría de padres de familia de los niños de esa aula no les ayuden a hacer sus deberes, esto no explica por qué la maestra escogió esa manera de enseñar.

Más tarde, cuando compartí esta historia con el profesor que me estaba guiando en las visitas, él me dijo que no era correcto tener a los alumnos copiando en esa edad en vez de que estuvieran escribiendo sus propios textos. Me dijo que ellos comienzan a escribir en 5° o 6° grado. Luego buscó algunos de los trabajos de los alumnos, pero dijo que se los habían llevado a la clase. “Ellos escriben y luego yo corrijo y se los devuelvo”. Él además me mostró un libro de texto que tenía cuentos y luego preguntas que requerían ser contestadas por escrito por los alumnos. Dijo también que en el próximo trimestre sus alumnos iban a empezar a hacer sus propios cuadernos con sus propios escritos.

La forma más adecuada de enseñanza la llevaban profesores capaces de colocar las actividades particulares que los estudiantes estaban desa-

rollando en una secuencia de lecciones que orientaban el aprendizaje de nuevas destrezas. Por ejemplo, se visitó un aula de quinto grado en una escuela rural que participaba en Redes Amigas. Los alumnos estaban organizados alrededor de una gran mesa. Se encontraban trabajando en grupos de tres. Cada grupo tenía un libro de texto y el profesor tenía distintos alumnos leyendo el cuento. La profesora luego preguntaba a los alumnos (en el grupo) sobre los personajes. Ella había listado los personajes en pedazos de papel y luego pedía que se los escogiera. Ella demostraba que aunque muchas personas eran mencionadas en el cuento, sólo tres de ellos hablaban. Ella fue muy dinámica y había desafiado a los alumnos para que respondieran. Luego les dejaba escoger uno de los personajes hablantes para que organizaran una actuación; más tarde, en una o dos semanas, ellos podrían incluso contar con el vestuario. Cada alumno tenía que levantarse cuando el personaje era llamado. La dinámica de la clase era remarcable no sólo porque profesora y alumnos estaban comprometidos en un animado diálogo, sino porque además los estudiantes estaban aprendiendo un conjunto de habilidades para interpretar un texto.

La profesora luego explicó que ella siempre trata de mejorar su enseñanza, que la capacitación de Redes Amigas había sido algo útil, pero que ellos habían abandonado la red porque las partidas presupuestarias de los profesores iban a ser transferidas a la red y luego no podrían acceder a transferencias a otras escuelas. Ella dijo que sólo recientemente habían tratado de reincorporarse a la red. La enseñanza que la profesora impartía, era diferente de lo que se había observado en el resto de la escuela. Las otras tres aulas visitadas tenían alumnos que recortaban fotos de computadores, otros miraban video en un equipo adquirido con fondos del proyecto BID y un profesor dictaba una lección sobre agricultura.

Incluso en las prácticas instruccionales que no se basaban estrictamente en el dictado, a menudo se observaba una gran cantidad de copiado y una clara discordancia entre las actividades de los alumnos y las habilidades y conocimiento que se esperaba que ellos adquirieran. Se observó esta dinámica en una clase de un profesor de cuarto grado en una escuela de Quito que había participado en el proyecto EB/PRODEC. El profesor me había pedido que asistiera a su clase. Antes de que pidiera que sus alum-

nos regresaran de una sesión de educación física, discutimos un poco con él y con un pequeño grupo de alumnos que se había quedado en el aula.

Cuando ingresé al aula me di cuenta de que había una pila de papeles desperdigados sobre el escritorio de un alumno. Eran ensayos sobre higiene personal, que según supe en mi última visita, era un tema de un programa especial que estaba siendo implementado en la escuela por una agencia externa. Traté de involucrar al profesor en estos ensayos preguntándole de qué se trataban, qué estaba pasando con ellos, pero él quería enseñarme el libro de texto que estaba utilizando. Dijo que intentaba usar un libro de texto distinto cada año para probar cuál era mejor. Estos eran unos libros con cobertura livianas que contienen las cuatro materias principales (matemáticas, lenguaje, ciencias y estudios sociales) en secciones separadas. A la insistente pregunta sobre lo que pasaría con los ensayos, el profesor respondió que tenía que calificarlos y luego colocarlos en los archivos de los alumnos. Algunos estudiantes comenzaron a llegar al aula; pregunté a una de ellas cuál era su ensayo, lo buscó y leyó. Otro niño tomó su ensayo y, con algunos errores, también lo leyó. Luego otro niño dijo “Eduardo sabe pensar”. Eduardo dijo que su ensayo tenía mala letra. Algunos ensayos eran de 2/3 de página, mientras otros tenían dos líneas. El profesor dijo que los alumnos tenían diversas destrezas. No estamos seguros de cuan comunes son estos ensayos, pero esta interacción reforzó la sensación de que el trabajo creativo del alumno, como por ejemplo los ensayos escritos, era algo que se encontraba fuera de las prácticas generales del aula.

El profesor luego llamó a los estudiantes “vengan, vamos a tener una clase”. Aunque no estaba completamente seguro, creí que él les llamaba para darles una clase que sería de beneficio para la investigación. El profesor se levantó de su escritorio y miró el libro de texto; escogió una clase de lenguaje y comenzó a leerla para sí mismo. En cierto punto, me preguntó cuántos alumnos había en las aulas en Estados Unidos. Le dije que esto podía variar, pero que en Filadelfia un aula como la suya, 4º grado, el número era de alrededor de 33 según contrato con la unión. El dijo que tenía 42 alumnos, lo que era demasiado.

Cuando los niños regresaron al aula, se sentaron en sus pupitres dobles en los que quedaban uno frente al otro, a los dos lados de la clase que tenía la forma de un rectángulo, y el profesor les dijo que tenían un visitante

que estaba allí para ver cómo se aprendía y que por lo tanto debían portarse bien. El profesor pidió a los alumnos que abrieran sus libros. No todos los niños tenían libros y el profesor pidió que se acomodaran en los asientos para que compartieran los textos. En un caso, un estudiante mantuvo su libro frente a él (parecía ser su libro) mientras otro alumno intentaba mirar un poco. El profesor comenzó leyendo un cuento corto en el libro. Miré el libro de uno de los alumnos para ver el propósito de este ejercicio que era aprender los sonidos *gue* y *gui* (pero el profesor no lo explicó). Luego dijo: “Cómo estuvo el cuento? lindo, no? Volvamos a leer”. El profesor leyó en voz alta con unos pocos alumnos que le seguían en voz baja. “Ahora continúa José!” y de esta manera pidió a diferentes alumnos que leyeran. “Cuál es el título? En dónde vive él?, En qué sueña?”. El profesor parecía relativamente concentrado en ese punto y los alumnos lo estaban siguiendo en cierta medida, aunque siempre los mismos estudiantes respondían las preguntas. El profesor repetía las respuestas correctas. Luego dijo a los alumnos que estaban leyendo sobre los sonidos *gue* y *gui*. Luego sacó hojas de papel y pidió que pusieran los nombres.

El profesor fue al pizarrón de tinta líquida (que se encontraba junto a un pizarrón verde para tizas) y escribió cinco preguntas: ¿Cuál es el título de la lectura?, ¿*Qué personajes participan en la historia*; [en este punto se acercó a su escritorio para mirar en el libro que era idéntico al que los alumnos tenían]; ¿*Cuál es el nombre del sapo?*; [de nuevo se acercó al libro para mirar ]; ¿*Cómo dio* [en este punto un alumno levantó su mano y preguntó, cuál era esa letra, y el profesor respondió cuál] y luego continuó escribiendo el resto de la pregunta: *la bienvenida a Guillermo?* [me di cuenta que era la misma pregunta del libro]; Escriba las palabras de la historia que tienen los sonidos *gue* y *gui* [esta pregunta también estaba en el libro]. En este punto un alumno se levantó y fue hacia el profesor para decirle que tenía sólo un esfero rojo y no un azul; el profesor preguntó quién podía prestárselo. El profesor le amonestó y luego se acercó a un alumno que estaba en una página equivocada y con el marcador que tenía en su mano le dio un golpe en la cabeza. Parecía que el golpe no fue muy fuerte pues el niño no reaccionó, excepto para virar la página del libro.

En este punto me uní a una mesa de cuatro niños que comenzaban a escribir las preguntas y respuestas. Un alumno de la mesa escribió todas

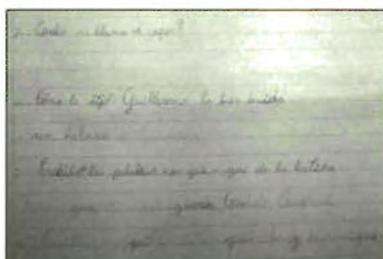
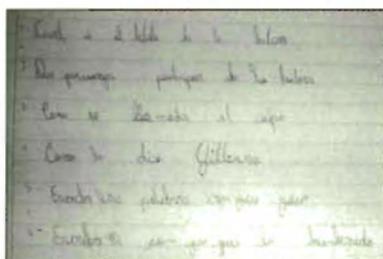
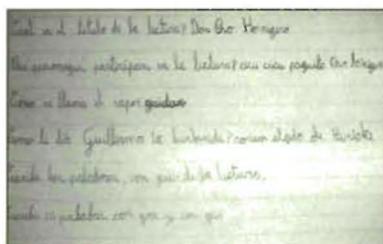
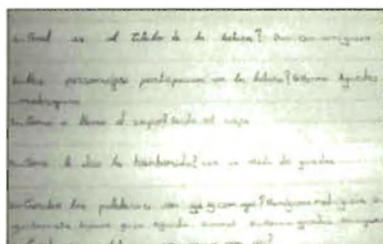
las preguntas en rojo dejando espacios para luego escribir las respuestas. El profesor estaba en la parte de atrás del aula con los brazos cruzados sin decir ni una palabra. Hubo mucha interacción de los estudiantes en la mesa en que me encontraba, así como en las otras mesas. La mayor parte de la interacción en mi mesa se refería a los esferográficos, mientras se pasaban diversos colores entre ellos. A veces alumnos de otras mesas se acercaban para buscar un color particular de esferográfico. Alguna interacción se daba también en torno a las preguntas mismas al preguntarse entre alumnos sobre las respuestas correctas. Un niño que estaba en la mesa me preguntó si sabía quiénes eran los personajes; respondí que no (muy honestamente). Luego me pidió prestado el esferográfico. En este punto mis notas combinaron los colores azul y negro cada dos líneas. Y conversamos más acerca de la escritura. Un niño de mi mesa nos enseñó a otra niña y a mí que había dejado el espacio para las preguntas en el momento de escribir las preguntas.

Desde mi punto de vista, los alumnos gastaban mucho tiempo escribiendo las preguntas correctamente en sus papeles. Si la lección comenzaba alrededor de las 9h00 y terminaba alrededor de las 9h45, estimaría que unos buenos 10 a 15 minutos se gastaron en escribir correctamente las preguntas. Miré las preguntas de un niño que tenía 15 palabras para las 5 preguntas. El profesor anunció que la sexta pregunta era un deber para la casa [no estoy seguro cómo funciona, ya que al final los alumnos me entregaron las hojas]. Luego pregunté al profesor si no requería corregir esos trabajos, pero respondió que no, que ellos tendrían más trabajo más tarde. Un alumno se acercó al profesor con su hoja, el profesor señaló algunos errores, como la necesidad de poner mayúsculas en la primera letra de un nombre, lo que recordó luego a toda la clase. Después un alumno preguntó al profesor (algo que no estuvo claro) y el profesor ignoró al alumno y se dirigió hacia el fondo del aula.

En mi mesa un alumno me explicó que se podía escribir las preguntas en rojo o azul. También dijo que podría escribir tanto la pregunta como la respuesta con el mismo color, pero esto le podría confundir. El profesor abrió un diccionario y comenzó a leer palabras que comenzaban con *gue*. La mayoría de los alumnos de mi mesa todavía estaban tratando de responder a las 5 preguntas. El profesor preguntó quién había terminado y los alumnos

comenzaron a entregar sus hojas. Pregunté a otro niño quién había explicado sobre los colores de los esferos, y me dijo que las respuestas iban en azul y las preguntas en rojo para no confundirse, pero yo ya sabía eso. Otro niño mencionó los sonidos *gue* y *gui*, mientras otro señalaba la página para decir algo. Un alumno dijo que iba a lavar los platos para el almuerzo.

Las hojas de los alumnos en sí mismas mostraban una mezcla de creatividad y desafío. Algunos alumnos fueron capaces de responder correctamente a todas las preguntas (mirar las fotografías, arriba a la izquierda) o al menos a algunas de las preguntas (arriba, derecha); otros pudieron terminar de escribir únicamente las preguntas (abajo, izquierda); y otra hoja tenía las respuestas escritas en múltiples colores resaltando en amarillo las sílabas *gue* y *gui* (abajo, derecha).



Aunque leer una historia y responder preguntas es una actividad típica de cuarto grado, lo que me interesó fue la naturaleza de la interacción entre alumnos y particularmente la cantidad de tiempo y energía desplegada en los mecanismos de copiado de preguntas y búsqueda de respuestas en el texto. Al igual que sucedía con la niña que copiaba un pedazo de texto en su cuaderno, el propósito de la actividad y su ubicación en el currículo

parecían no estar claros tanto para los alumnos como para el profesor. Tampoco era evidente la secuencia de aprendizaje si uno seguía las diversas actividades en el libro de texto.

Más tarde un padre de familia vino al aula y copió el *deber* de su hijo en un cuaderno antes de llevar al niño con él a su casa. Pregunté al padre sobre lo que debería mejorarse en la escuela. El dijo que se requería que el tiempo se invierta en actividades, en estudiar, y menos tiempo en los recreos; más rompecabezas y juegos y más materiales didácticos.



*Muchas aulas observadas no tenían libros ni materiales educativos. Aquí el profesor tiene un pequeño pizarrón de tiza líquida en el que escribió un problema de matemáticas. Los alumnos se preparan para regresar a sus casas.*

Una de las (pocas) virtudes del dictado es que provee a los alumnos información que todavía no conocen. Mientras los profesores dictaban, a menudo se observa que pierden oportunidades para involucrar a los alumnos en un pensamiento crítico sobre los temas que están siendo enseñados. Por ejemplo, observé un profesor que impartía una lección de ciencias acerca de los microscopios en un aula repleta de alumnos en una escuela

rural al norte de Quito. Los alumnos estaban sentados en filas de frente al profesor. El profesor estaba mostrando un póster de un microscopio y pedía a los alumnos que copiaran los nombres de las partes del microscopio en sus cuadernos. Mientras indicaba lo que había que escribir en los cuadernos, también hacía comentarios y formulaba preguntas.

En cierto momento el profesor dijo a los alumnos que aún no había ese tipo de microscopio en Ecuador y que probablemente se encontraba únicamente en países desarrollados. Un alumno preguntó si eso incluía a China. El dijo que no, que se trataba de Estados Unidos o Alemania. Otro niño luego preguntó “¿por qué no inventamos algo?” El profesor respondió: “Tienen que ser mejores observadores; por ejemplo, nosotros caminamos sobre las hormigas todo el tiempo pero no nos detenemos a observarlas. Preguntó a otros niños si había más vertebrados o invertebrados en el mundo”. Un niño respondió que había más invertebrados. El profesor continuó “los otros niños dijeron que habían más vertebrados porque únicamente están pensando en vacas y ovejas, pero no observan bien su mundo”. Luego el profesor continuó describiendo las partes del microscopio. Este era un profesor dinámico con alumnos que estaban bien involucrados en las actividades, pero el aprendizaje real parecía ser un anexo, una interrupción, de la lección impartida.

### *Información cuantitativa sobre la calidad de la educación*

La observación de la naturaleza de la interacción en el aula entre profesores y alumnos ayudó a explicar los débiles resultados nacionales de Ecuador en matemáticas y destrezas conceptuales. Una de las iniciativas financiadas por el Banco Mundial como parte del proyecto EB/PRODEC fue el sistema nacional de medición de calidad educativa, denominado APRENDO. El sistema APRENDO fue diseñado no para medir el impacto del proyecto EB/PRODEC, sino para evaluar la calidad de las escuelas en el país. Las pruebas APRENDO fueron aplicadas a una muestra de alumnos a nivel nacional en 1996, 1997 y 2000 (luego se abandonaron).

Adicionalmente, en 1998 se aplicó un examen a una muestra de alumnos en redes escolares urbanas financiadas por el Banco Mundial (pero no

en aquellas que se encontraban en las redes rurales paralelas financiadas con el proyecto del BID). Dado que no se contaba con una línea de base para las escuelas EB/PRODEC, no hay manera de conocer el progreso realizado en estas escuelas entre 1992 y 1998. Tampoco es posible comparar alumnos de las redes escolares con alumnos similares de escuelas que no fueron parte del proyecto, ya que no se tomaron datos de control. Sin embargo, los resultados proveen una fotografía de las destrezas de los alumnos cuando el proyecto estaba próximo a concluir.

Tabla 1 Porcentaje de alumnos que dominan las destrezas de 7° Lenguaje y comunicación Redes CEM del EB/PRODEC - APRENDO 1998			
Destrezas	Inicio	Progreso	Dominio
1.1 Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características, tiempo, escenarios y datos.	28,93	14,82	56,25
1.2 Distinguir las principales acciones y acontecimientos que arman el texto y el orden en que suceden.	28,62	15,78	55,59
2.1 Comparar dos elementos del texto para encontrar semejanzas y diferencias.	61,56	21,42	17,02
2.2 Clasificar elementos mediante un criterio dado en el texto o propuesto por el evaluador.	49,89	31,04	19,07
2.3 Distinguir causa-efecto.	30,24	27,88	41,88
2.4 Diferenciar los hechos y las opiniones que contiene el texto.	52,22	26,14	21,64
2.5 Establecer las relaciones pronominales que contiene el texto.	31,48	30,72	37,79
3.1 Inferir el tema o la idea principal que plantea el texto.	44,10	28,71	27,19
3.2 Inferir el significado de palabras y oraciones a partir del contexto.	41,40	28,08	30,52
3.3 Derivar conclusiones a partir del texto.	37,22	30,39	32,39

Tabla 2

Porcentaje de alumnos que dominan las destrezas de 7°

Matemáticas

Redes CEM del EB/PRODEC - APRENDO 1998

Destrezas	Inicio	Progreso	Dominio
1.1 Establecer la relación de igualdad y de orden en parejas o conjuntos de números.	76,55	18,13	5,33
1.2 Establecer relaciones de divisibilidad entre enteros positivos.	60,55	24,73	14,71
1.3 Completar una sucesión.	50,45	23,06	26,49
2.1 Resolver ejercicios sobre proporcionalidad.	62,25	21,08	16,67
2.2 Resolver problemas sobre proporcionalidad.	63,51	24,69	11,80
2.3 Resolver ejercicios y problemas sobre porcentajes.	72,53	20,73	6,74
3.1 Resolver adiciones, sustracciones, multiplicaciones o divisiones.	78,90	15,76	5,35
3.2 Resolver problemas que requieren las operaciones fundamentales o su combinación.	74,44	19,80	5,76
3.3 Estimar el resultado de ejercicios y problemas con las operaciones fundamentales.	76,20	18,41	5,39
4.1 Resolver problemas sobre el perímetro o el área de paralelogramos.	80,20	15,65	4,15
4.2 Resolver problemas sobre área o volumen de paralelepípedos.	79,68	15,87	4,46

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Resultados Nacionales de la Aplicación de las Pruebas APRENDO 1998, Redes CEM del EB/PRODEC, 1999.

La interpretación de estos resultados fue la siguiente:

“Que el alumnado de los CEM se concentra mayoritariamente en el nivel inicial de aprendizaje de las destrezas... [y] que las destrezas más alcanzadas revelan que el aprendizaje estudiantil se concentra en el nivel básicamente operatorio, mientras que el aprendizaje menos consolidado y extendido es el relacionado con la resolución de problemas” (APRENDO, 1998: 63).

A nivel nacional es posible comparar el aprendizaje de los alumnos entre 1996 y 2000. Los resultados sugieren que la calidad de la educación en Ecuador se deterioró durante este período. Como se puede observar en los cuadros 3 y 4, el porcentaje de alumnos de séptimo grado que dominaban lenguaje y comunicación así como destrezas matemáticas bajó en casi todas las áreas entre 1996 y 2000.

<b>Tabla 3</b> <b>Porcentaje de alumnos que dominan las destrezas de 7°</b> <b>Lenguaje y comunicación</b> <b>Nivel nacional - APRENDO 1996 y 2000</b>			
<b>Destrezas</b>	<b>1996</b>	<b>2000</b>	<b>Cambio</b>
1.1 Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características, tiempo, escenarios y datos.	54,83	43,09	-11,74
1.2 Distinguir las principales acciones y acontecimientos que arman el texto y el orden en que suceden.	42,64	34,73	-7,91
2.1 Comparar dos elementos del texto para encontrar semejanzas y diferencias.	46,62	36,86	-9,76
2.2 Clasificar elementos mediante un criterio dado en el texto o propuesto por el evaluador.	38,16	28,99	-9,17
2.3 Distinguir causa-efecto.	50,25	40,45	-9,8
2.4 Diferenciar los hechos y las opiniones que contiene el texto.	18,75	14,15	-4,6
2.5 Establecer las relaciones pronominales que contiene el texto.	66,08	54,96	-11,12
3.1 Inferir el tema o la idea principal que plantea el texto.	32,98	25,46	-7,52
3.2 Inferir el significado de palabras y oraciones a partir del contexto.	50,97	41,03	-9,94
3.3 Derivar conclusiones a partir del texto.	44,74	32,87	-11,87
<b>Total de alumnos</b>	<b>13,937</b>	<b>17,799</b>	

**Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente**

<b>Tabla 4</b> <b>Porcentaje de alumnos que dominan las destrezas de 7°</b> <b>Matemática</b> <b>Nivel nacional - APRENDO 1996 y 2000</b>			
<b>Destrezas</b>	<b>1996</b>	<b>2000</b>	<b>Cambio</b>
1.1 Establecer la relación de igualdad y de orden en parejas o conjuntos de números.	9,81	7,86	-1,95
1.2 Establecer relaciones de divisibilidad entre enteros positivos.	49,66	40,65	-9,01
1.3 Completar una sucesión.	46,55	42,33	-4,22
2.1 Resolver ejercicios sobre proporcionalidad.	25,08	24,89	-0,19
2.2 Resolver problemas sobre proporcionalidad.	18,92	13,15	-5,77
2.3 Resolver ejercicios y problemas sobre porcentajes.	9,25	7,69	-1,56
3.1 Resolver adiciones, sustracciones, multiplicaciones o divisiones.	24,73	14,52	-10,21
3.2 Resolver problemas que requieren las operaciones fundamentales o su combinación.	10,27	6,54	-3,73
3.3 Estimar el resultado de ejercicios y problemas con las operaciones fundamentales.	8,08	4,56	-3,52
4.1 Resolver problemas sobre el perímetro o el área de paralelogramos.	3,59	2,18	-1,41
4.2 Resolver problemas sobre área o volumen de paralelepípedos.	4,67	3,64	-1,03
<b>Total de alumnos</b>	<b>14,104</b>	<b>17,811</b>	

Los resultados de las pruebas del año 2000 son particularmente desalentadores pues se dieron al final de una década en la que se invirtieron más de 100 millones de dólares para mejorar la educación básica en el país. De aquí surge la pregunta ¿por qué los recursos y las aparentemente buenas ideas no se traducen en mejoramientos del aprendizaje de los alumnos?

### *Relación entre reforma curricular y prácticas en el aula*

Las entrevistas con profesores acerca de lo que ellos hacían en las clases sugieren que el obstáculo para mejorar la educación no es la falta de voluntad de los maestros para cambiar sus formas de enseñanza, sino más bien la dificultad de traducir las buenas ideas acerca de la pedagogía en prácticas (Campos, 1998). A pesar de la cantidad de dictado que se encuentra en las escuelas, con muy pocas excepciones los maestros entrevistados expresaban su apoyo incondicional y admiración por la reforma curricular de 1996 -en algunas ocasiones se referían a ella como la reforma curricular consensuada- así como por los cambios que se demandaban en las prácticas del maestro. Un grupo de profesores lamentó que en los exámenes de admisión a los colegios se continuara evaluando el conocimiento y no las destrezas de los alumnos, lo que dificultaba a los alumnos de escuelas que habían adoptado la reforma curricular. Pero incluso estos profesores no cuestionaban las virtudes del cambio hacia las destrezas.<sup>1</sup>

Los profesores dicen también que sus métodos de enseñanza han cambiado en la última década como resultado de la reforma curricular. “Antes el profesor era la última palabra, ahora somos guías para los estudiantes”, fue un sentimiento común, expresado por los profesores cuando se les preguntó cómo habían cambiado sus prácticas. “Hay una relación más horizontal con los estudiantes, y este es un cambio cultural que es manejado con la tecnología y otras cosas”, dice un profesor de una escuela de Quito. Yo pregunté: “¿Cómo ha cambiado la enseñanza?” Ella respondió: “Enseñamos temas más limitados, nos centramos más en las destrezas que son más evaluadas.” “¿Qué tipo de destrezas?” “Conocimiento, pensamiento,

---

1 En el Ecuador, ocho años más tarde de la Reforma Curricular de la Educación Básica no se ha desarrollado aún el currículo correspondiente para la educación secundaria.

escritura, pensamiento crítico, mientras que antes nos concentrábamos en la memorización”.

Estos son comentarios de profesores que sugerían que el reto de cambiar hacia una práctica institucional que involucre a los estudiantes como aprendices activos es menos una cuestión de voluntad que de capacidad.

Yo traté de visitar clases de profesores que había entrevistado y que estaban constantemente enfrentados a la contradicción entre su discurso y su práctica. Los pupitres pudieron estar organizados en grupos, pero los estudiantes continuaban envueltos en actividades que los mantenían como aprendices pasivos, recibiendo material provisto por el profesor. La reforma curricular de 1996 provee de un valioso nuevo modelo para la práctica en clase. Entrevistas con profesores y observaciones de los alumnos sugieren que el reto crítico es ayudar a los profesores a transmitir nuevos conceptos de enseñanza en su práctica de todos los días en las aulas.

Susana Araujo, quien dirige el diseño de proyectos de redes de escuelas originales y administró EB/PRODEC desde 1992 hasta 1996, estuvo de acuerdo en que la reforma curricular fue uno de los mayores logros del proyecto, pero que no fue suficientemente aplicado y que había poco seguimiento para ayudar a los profesores a aplicarlo en sus aulas. No obstante, Araujo cree que una de las contribuciones más importantes de la reforma curricular, es que condujo a los profesores a darse cuenta de que no estaban preparados para introducir formas innovadoras de enseñanza. Desde que los profesores también entendieron que el Ministerio de Educación no los estaba preparando, muchos buscaron elevar su nivel de educación, y esto, dice ella, explica el incremento en el número de profesores con títulos universitarios.

Tabla 4 Porcentaje de profesores con el mínimo título exigido			
Tipo de Red	1993-94	2001-02	Cambio
PROMOCEB	61,88	82,34	20,46
PROMOCEB/Redes Amiga	58,56	76,08	17,53
EB/PRODEC	58,99	71,00	12,01
Redes Amigas	58,59	68,48	9,89
Todos los redes	59,85	74,31	14,45
Nivel del país	n/a	n/a	n/a
Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.			

El potencial de la reforma curricular de 1996 fue también evidenciado en una entrevista con Ernesto Castillo, Presidente de la Unión Nacional de Educadores (UNE). Al igual que los profesores a quienes entrevisté, él expresó su apoyo incondicional a la importancia de la reforma de 1996. El problema es que casi fue “truncada” por un numeroso grupo de escuelas que no contaban con primer año de básica y que no enseñaban lenguaje en los cursos inferiores. Él también estuvo de acuerdo en que “la instrucción es muy repetitiva, muy memorista... nos consideramos alejados de la realidad de los estudiantes; se dicta a los niños y ellos no investigan; no hay pensamientos críticos.” Dado el nivel de conflicto que ha caracterizado al sistema educativo en los últimos años, el grado de consenso al que se ha llegado, la pregunta más importante – por qué los jóvenes deben aprender en la escuela – parecería representar una pieza de gran valor para los esfuerzos de reforma que habrán en un futuro.

### *Percepciones sobre los proyectos de redes escolares*

Los profesores y directores de las escuelas expresaron una variedad de opiniones en cuanto a la influencia de tres proyectos de redes de escuelas en el aprendizaje y la enseñanza. La pauta más común describe grandes expectativas al inicio del proyecto, especialmente cuando había dinero, pero luego hay una falta de seguimiento de la cual resulta gente desilusionada al final. Los comentarios de profesores y directores de escuelas, al igual que las evaluaciones oficiales de los tres proyectos, sugieren cambios pedagógicos como una de las principales prioridades, pero en la práctica no es el enfoque principal de estas iniciativas.

Los comentarios más positivos son referentes a la reforma curricular y a los círculos de profesores asociados con ED/PRODEC en escuelas urbanas. La profesora entrevistada anteriormente, que sostuvo que su práctica de enseñanza se ha vuelto más horizontal, mira en retrospectiva y encuentra aspectos positivos en su involucramiento inicial con la red escolar. Ella dijo que el enfoque en el proyecto CEM fue positivo en un principio, que ayudó a desarrollar una buena infraestructura, que el espacio físico mejoró a pesar de que ningún equipo fue provisto, y que “involucró una nueva

forma de educación (didáctica y pedagógica). Ella puso énfasis en el desarrollo profesional de los maestros (capacitación), en círculos de estudio y el valor de la nueva reforma curricular. Según ella:

“Al principio era más o menos bueno, pero lo empezaron y luego nunca evaluaron el programa; nunca se fijaron en que el impacto era positivo. Al principio había energía, pero luego murió, desapareció.”

Esa escuela era el Centro Matrice, la escuela central que generalmente recibe la mayor atención y recursos de EB/PRODEC. Otra maestra agregó:

“Algunas personas no querían soporte en las redes porque eso implicaba mucho trabajo, sin ningún pago adicional. No sólo más trabajo, si no más presión sobre los profesores. Estábamos sujetos a un nuevo modelo, experimentado en nosotros y eso nos fue impuesto. Nos llenaron de trabajo.”

Ella dijo que estar en Centro Matrice implica que los profesores tenían mucho más trabajo, puesto que eran una escuela piloto. Ella no creía que las otras escuelas tuvieran tanta presión, porque en la escuela principal estaban todas las autoridades, lo que se reflejaba en más presión. “Pero” – dijo ella “cuando el dinero se fue, la capacitación paró.”

Era común para los profesores entrevistados conectar sus sentimientos mezclados sobre el impacto de los proyectos en la pedagogía y el hecho de que no fueron consultados en el diseño en un primer momento. Un ejemplo interesante viene de otra escuela urbana que había participado en ED/PRODEC. Un profesor que había estado en la escuela durante cincuenta años dijo:

“Las aulas no estaban situadas en la dirección correcta, para que el sol pudiese entrar. Como resultado había muy poca luz y las aulas estaban frías. Deberían estar en sentido occidental/oriental. Pero nadie consultó a los profesores. No hubo consejo pedagógico.”

Continuó diciendo:

“En términos de educación hubieron muchas irregularidades en este CEM. No hubo una política de alcanzar metas. Nosotros somos espontá-

neos, empíricos, sin planificación. Incluso si hay un plan, ese plan no se cumple. Al principio había gran optimismo. Formamos grupos de profesores para que trabajen juntos. Pero luego hubo un momento de caos. El director anterior está actualmente en un proceso legal. El director (de la escuela y la red) está mejorando las cosas. Pero lo que estamos haciendo no tiene nada que ver con la red de la escuela.

Los profesores de las escuelas que fueron parte de las redes escolares en los tres proyectos se quejaron varias veces que aquellos que dirigían los proyectos estaban mucho más interesados en construcciones físicas que en asuntos “técnicos pedagógicos”. Uno de los directores de una escuela que participaba en las Redes Amigas dijo que apreciaba los recursos que se le entregaron, pero que los “oficiales del BID y de la UCP (Unidad Coordinadora de Proyectos, que maneja el proyecto) solo nos visitaron para ver las obras, nunca para entrar en las aulas, ellos no tienen Interés en la pedagogía”. Un grupo de personas en una organización no gubernamental que trabaja con escuelas que son parte de una red de proyectos escolares comentó que “hemos tomado nuestros mejores educadores y los convertimos en constructores de las clases”.

Mientras que las dinámicas en cada escuela y las redes varían enormemente, hay claramente un tema común de los profesores y de la pedagogía que no está en el centro de los proyectos: mejorar, enseñar y aprender. Esto debe ser la meta, pero en la práctica es una de las numerosas tareas pendientes. Sin embargo, cuando preguntamos sobre alguno de los tres programas, la mayoría de la gente habla primero sobre la infraestructura física.

### *Documentos oficiales de proyectos*

- Propuestas de préstamo

Las propuestas originales y documentos de préstamo para cada uno de los tres proyectos define como propósito principal que el préstamo mejore la calidad de la educación básica. Pero ninguno describe qué calidad de educación es o lo que ellos quieren ver en el interior de las aulas como resultado del préstamo. Los documentos tampoco se esfuerzan para relacionar

analíticamente los cambios que proponen en cuanto a administración, capacitación e inversión en las infraestructuras y materiales para enseñar y aprender dentro de las aulas.

Lo más cercano que ha llegado cualquiera de las propuestas del proyecto es a describir las prácticas en las aulas en varias declaraciones en el Informe de Evaluación del Personal de EB/PRODEC de 1991 (efectivamente una propuesta de proyecto), bajo el título de Baja Calidad de la Educación Básica. El informe anota:

“En el área de la educación, uno de los problemas más graves es la extrema escasez de libros de texto en las escuelas públicas. Reflejando esto, la enseñanza sigue pautas sumamente ineficaces: los maestros dictan la materia o la copian en la pizarra, los niños copian el texto en cuadernos y utilizan éstos en lugar de libros de texto. Los maestros dan un uso muy pobre del tiempo en el aula y no reciben entrenamiento sobre cómo utilizar el tiempo para mejorar el nivel de aprendizaje” (Banco Mundial, 1991: 7) [énfasis puesto].

Aunque estos comentarios aumentan la crítica pedagógica, representan el único análisis de lo que pasa en el interior de las aulas, en un informe de 42 páginas. El informe no describe en detalle cómo la calidad de mejora del programa influenciaría la práctica de la enseñanza. El vínculo más cercano entre inversión e instrucción es la siguiente propuesta de desarrollo de un maestro:

“El entrenamiento de los profesores debería ser proporcionado a todos los maestros en redes de áreas urbanas, basándose en currículos ya desarrollados en el proyecto BID, enfatizando en una mejor utilización del tiempo en la clase, mejor uso de los libros de texto y de los materiales de enseñanza y otras maneras de aumentar la calidad de los métodos y la información”

Desafortunadamente la propuesta para el proyecto rural PROMECEB no provee información adicional sobre el contenido del currículum BID-desarrollo o “otras características para realzar los métodos y la información”.

Tampoco lo hace la propuesta original para el Proyecto Redes Amigas que contiene una descripción del tipo de cambio en la enseñanza que pre-

tende lograr para mejorar la calidad de las escuelas. El diseño de las Redes Amigas enfatiza el rol de las comunidades locales (directores de escuela, profesores, padres y miembros de la comunidad) en “tanto el diagnóstico de las necesidades educativas locales como el diseño de los proyectos mismos” (BID, 1993: 3). La descripción del proyecto menciona “mejoramiento pedagógico” pero no define lo que eso significa.

La falta de pautas claras sobre pedagogía es particularmente sorprendente tomando en cuenta el consenso aparente en el Ecuador en los años 90, en cuanto a enseñanza y aprendizaje necesitados para el cambio. Tanto la reforma curricular de 1996 como el contenido del examen APRENDO demuestran una clara visión de lo que los estudiantes deberían aprender con la finalidad de mejorar la calidad de la educación. Ni siquiera esta propuesta que está centrada en el paso de la memorización a la adquisición de habilidades para resolver problemas ni cualquier otro enfoque acerca de la pedagogía formaba parte de las propuestas oficiales de cualquiera de los proyectos. Sin embargo esto no implica necesariamente que aquellos que diseñaron el proyecto no tenían una visión o estrategia pedagógica, sugiere que el cambio en la enseñanza particular no estaba centrado en los proyectos de préstamo acordados con el Ministerio y los bancos.

El silencio en la pedagogía parece estar relacionado en cómo las propuestas del proyecto describían los problemas a los que se enfrentaba el sistema educativo. El análisis de la necesidad en los documentos de préstamo, habla sobre el incremento del enrolamiento en las escuelas, que no está acompañado por mejoras en la calidad de educación, por una gestión de sistemas que son extremadamente burocráticos y no cuentan con la supervisión adecuada a los profesores que están escasamente capacitados. Se refiere también a la calidad en términos de eficiencia interna en los sistemas educativos, por ejemplo el número de años que en promedio, un estudiante necesita para tener una educación básica que le permita completar todos los siete años. La falla de discutir sobre la calidad dentro de las aulas es un error recurrente en la reforma educativa en Ecuador y en cualquier otro lugar. En este caso parece haber menos estrategias de reforma, a cierto nivel de abstracción, lo que limita severamente las habilidades para influenciar a los estudiantes en el aprendizaje.

Entonces no es sorprendente que para una mayor o menor cantidad de evaluaciones oficiales de cada uno de los tres proyectos, las conclusiones sobre el lugar del cambio de los métodos de enseñanza dentro de las iniciativas, son similares.

- Terminación del Informe de Implementación EB/PRODEC

La evaluación de la Terminación del Informe de Implementación (ICR – siglas en inglés) hecha por el Banco Mundial valora como insatisfactorios tanto el rendimiento del propio banco, en cuanto al diseño del proyecto, como el rendimiento del Ministerio de Educación en la puesta en práctica del proyecto. El informe final explica cómo el proyecto, que empezó en 1992, fue reestructurado en 1997 para centrar mayor atención en las mejoras en el nivel de educación versus la construcción. Los autores de la evaluación afirman que en la nueva reforma curricular, las redes escolares tuvieron importantes innovaciones como círculos de estudio de los maestros y capacitación. Sin embargo concluyen que el proyecto era demasiado complejo y que sus múltiples actividades no estaban lo suficientemente relacionadas para lograr una mejora de la calidad de la educación. También critican al Banco Mundial y al Ministerio de Educación por fallar en el diseño y la implementación de un sistema para medir el impacto del proyecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Como fue el caso con los tres proyectos, la evaluación del informe para EB/PRODEC describe una desigualdad entre la construcción física y las actividades de mejora de la calidad:

“La rápida entrega de la parte A del proyecto generó ganancias muy favorables, pero las delegaciones pasaron por alto la creciente disparidad mientras se realizaba la implementación de la infraestructura y las actividades de calidad relacionadas. Así, no fue si no hasta 1996, con el cambio de administración del proyecto y nuevas tareas administrativas en el Banco, que la acción de la firma se inició de parte del banco para retomar la atención de los prestamistas en los objetivos finales del proyecto, culminando en la reestructuración del proyecto en 1997 (ICR, 2000: 19).”

La reseña del mediano plazo se resume en “incrementar las actividades de mejora en la calidad y la no infraestructura” en 1997. (6)

La evaluación concluyó que si bien EB/PRODEC cumplía con una lista de asuntos importantes y tenía un impacto en la calidad de la educación, estaba diseñado con demasiados objetivos.

“Primero el Proyecto diseñado era extremadamente complejo y ambicioso para las restricciones reconocidas en el país en ese momento. Los objetivos del proyecto relacionados con áreas tan diversas como educación especial; pre-escolar, educación primaria, educación para adultos, capacitación vocacional, apoyo de la pequeña empresa, capacitación a los maestros, evolución educacional, materiales didácticos, estudios del nivel de vida... En vista de la débil capacidad de implementación reconocida en el momento, una complejidad semejante debió haber sido evitada. (18)”

Para evitar problemas similares en el futuro, el reporte recomendó la posibilidad de una relación más cercana entre las actividades realizadas y el propósito esencial del préstamo (mejorar la calidad de la educación básica).

“Además, indicadores contables apropiados, que clarificaron la relación entre los objetivos y las intervenciones a ser emprendidas entre *outputs* del proyecto y los logros en cuanto a resultados deseados, son importantes para la implementación en sí y para mantener enfocados los resultados deseados. En relación a este punto está la importancia de diseñar y proveer financiamiento y términos de referencia para un monitoreo periódico de los *outputs* y una evaluación de los resultados o impactos; los requerimientos legales para evaluaciones son, en sí mismos de utilidad limitada si no se proporcionan los medios y guías para llevarlos a cabo, especialmente en un proyecto complejo. (21)”

Tanto la evaluación del Banco Mundial como los comentarios del Ministerio Ecuatoriano de Educación reconocen que el proyecto fue diseñado e implementado de manera tal que hizo imposible para algunos, conocer qué impacto tuvo en las escuelas y los estudiantes.

“Empezando por la revisión de mediano plazo, las delegaciones de supervisión del Banco argumentaron en repetidas ocasiones que el Gobierno

emprendió una evaluación completa del modelo, al igual que de las múltiples innovaciones y contribuciones proporcionadas por el proyecto. Desgraciadamente esto no fue llevado a cabo. (11)”

“APRENDO tiene pruebas y cuestionarios de evaluación administradas para ambas áreas focales del proyecto y áreas que no son del proyecto (i.e aquellos con Redes y aquellos con estructuras de escuelas convencionales). Sin embargo, a pesar de la repetida insistencia de las delegaciones de supervisión del Banco, parece no haber ningún lineamiento establecido por el cual sea posible comparar estos dos grupos. (13)”

“Estos comentarios al final del informe del Banco Mundial, hechos por el gobierno ecuatoriano, son bastante limitados. No obstante coinciden en la inhabilidad para determinar el impacto de los proyectos en la calidad y eficiencia de la educación básica.”

“Resulta difícil determinar con exactitud cual ha sido el impacto del Proyecto en cuanto a la reducción de las tasas de repitencia y deserción, que fueron los objetivos principales en la parte “A” del Proyecto, ya que no se ha realizado una evaluación técnica, que nos proporcione datos exactos. (24)”

La cuestión sobre el equilibrio entre obras y pedagogía en EB/PRODEC es un punto importante de debate. Mientras que la evaluación del Banco Mundial argumenta que hasta 1997 la construcción reintegró la capacitación a los maestros y las mejoras educacionales, Susana Araujo, la directora del proyecto desde 1992 hasta 1996, afirma lo contrario; que hasta que ella renunció en 1996, hubo un gran manejo de la capacitación a los profesores y directores de las escuelas y que después el proyecto se dedicó a construir aulas. Ella responsabiliza de esto, en parte a que el Banco Mundial se centró en el pago de una entrada en dólares (“a veces en estos proyectos predomina la mentalidad bancaria y no les importa la calidad). Cualquiera de las dos perspectivas era más precisa, está claro, a partir de las evaluaciones de los tres proyectos que había una enraizada tensión entre la construcción y el cambio educacional.

- Informe final de PROMECEB

El informe final del proyecto PROMECEB financiado por el BID cuestiona también el impacto que tuvo el proyecto en la calidad de la educación, criticando su orientación hacia una construcción física y argumentando la ausencia de una propuesta pedagógica.

“El programa se ha caracterizado por su discontinuidad y cambios de rumbo, lo que afecta su eficiencia y eficacia. Nace con una clara orientación educativa pero rápidamente sus inversiones se concentran en infraestructura y obras civiles descuidando los componentes de formación de profesores y distribución de recursos de aprendizaje y equipamiento para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas” (PROMECEB, 1998: 175).

Aunque los documentos del proyecto original identificaron la necesidad de mejorar el currículo, la capacitación de los maestros y la eficiencia del sistema educativo, y que el proyecto fue llamado “Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del Sector Rural”, la evaluación final concluyó que “el Programa no tuvo una conducción estratégica ni una propuesta pedagógica”. (PROMECEB 1998: 179). La evaluación recomendó la necesidad de una focalización intensiva en la práctica dentro de las aulas:

“Se requiere un intenso y persistente proceso de sostenimiento del cambio pedagógico, en función de procesos y resultados que enfatizen la importancia de variables que inclinan en actividades y prácticas del aula de clases” (PROMECEB, 1998: 180).

El informe reitera también la dificultad de evaluar el impacto del proyecto basado en la meta propuesta de mejorar la calidad de educación, y no proporciona evidencia directa o indirecta de la influencia de las actividades financiadas por el BID en el aprendizaje de los estudiantes.

- Evaluación intermedia de Redes Amigas

El BID financió Redes Amigas como un seguimiento a PROMECEB e hizo varios cambios en su segunda fase. Tal vez la modificación más significativa fue la entrega de una valiosa cantidad de dinero para las redes escolares. Esto puede explicar por qué el asunto de los materiales didácticos no es un problema identificado en la evaluación de Redes Amigas. Sin embargo, Redes Amigas parece haber tenido una falla similar al poner énfasis en la pedagogía y el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de interim de las Redes Amigas presentó un informe oral, en una conferencia en Quito en marzo del 2004, basado básicamente en entrevistas con equipos de las escuelas, en el que decía se ha dado “privilegio a la adquisición de cosas” y “se tiende a ejecutar más rápidamente los componentes de dotación de infraestructura y equipamiento didáctico y más lentamente la capacitación y desarrollo comunitario”. El informe continuaba recomendando “la formación y ejecución de un modelo pedagógico y una institucionalización de una instrucción apropiada para la educación rural” (Se debe anotar que si bien éste era un informe oficial de evaluación intermedia, fue dado en el último año del Proyecto).

### *Fuentes de innovación*

Casi en todo, tanto las enseñanzas como los aprendizajes innovadores, me di cuenta que tuvieron raíz fuera de los proyectos del Banco Mundial y el BID. Una de las cosas más sorprendentes sobre estas escuelas fue la creatividad de los profesores, padres, directores de las escuelas y dirigentes comunitarios en la búsqueda de apoyo, fuera de los canales oficiales, para mejorar sus escuelas.

Un ejemplo notable de lo que a veces es llamado “autogestión” fue una escuela en un área rural al norte de Quito. La escuela era parte de una red que fue originalmente financiada por el BID como parte del proyecto PROMECEB, pero que ya no continuaba en la participación en las Redes Amigas. Aunque la red ya no recibía financiación del BID, continuaba contando con empleados de la red, el director y el sub-director, pagados

para ello por el Ministerio de Educación. La escuela que yo visité estaba situada en las afueras de un pequeño pueblo, en un amplio espacio territorial al lado de una iglesia y al costado de la calle principal que iba desde la autopista Panamericana hasta la ciudad donde la red de la escuela estaba asentada. Llegué a la escuela por mi cuenta, y el director se hallaba fuera, entonces un padre de familia y un grupo de profesores me saludaron y luego todos nos sentamos a conversar en una de las aulas.

Los maestros, todos eran jóvenes, explicaron que en teoría la escuela era semi-docente, lo que significa que tenía solo un maestro designado para serlo y pagado por el Ministerio de Educación. Pero a pesar de esto, los padres y los líderes comunitarios se las habían arreglado para crear una escuela completa con ocho maestros y siete aulas. Habían logrado esto gracias a contribuciones financieras de los padres, obteniendo proyectos de organizaciones no gubernamentales y llevando estudiantes profesores a la escuela. Esto requirió recaudar dinero para los salarios de los maestros y para costear la construcción de las aulas, expandiendo la escuela. Los maestros dijeron que una de las razones por la cual necesitaban construir más aulas era que los estudiantes de fuera de la comunidad querían ir a la escuela.



*La escuela también tenía un aula de computación con cinco computadoras donadas por el gobierno provincial. Los estudiantes estaban trabajando en grupos de tres o cuatro en cada computadora, realizando juegos de lenguaje.*